



UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA

Facultad  
Experimental  
de Ciencias  
Departamento  
de Ciencias  
Humanas

Año 40, N° 105

septiembre - diciembre  
2024

Maracaibo, Venezuela



# Opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN: 1012-1587 / ISSN: 2477-9385 Depósito legal: pp. 198402ZU45

Universidad del Zulia  
Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales. FEC-LUZ.  
Año.40 Núm. 105 (septiembre-diciembre 2024)

ISSN: 1012-1587 / ISSNc: 2477-9385  
Depósito legal: PP i201302ZU4414

© 2024 Universidad del Zulia  
*opcioneditorialluz@gmail.com*

**Portada:** Julio César García Delgado

Edición, diseño y diagramación: Julio César García Delgado

**Auxiliares de edición:**

Moisés Gómez. Pablo Hernández, Abner Pirela. Jefferson Rosales, Andrés Socorro.

**Obra de la portada:** Batalla Naval del lago

**Técnica:** Óleo/canapa.

**Tamaño** 2:20 x 1.80 m.

**Año:** 1930.

**Autor:** Regulo Díaz.

Dirección de Cultura de la UNIVERSIDAD DEL ZULIA



Impreso en Maracaibo, estado Zulia, Venezuela.

**Editor** Julio César García Delgado (Universidad del Zulia, Venezuela)

ORCID ID: 0000-0001-9213-2593

### **Comité editorial**

Carlos Valbuena (Universidad del Zulia, Venezuela), Luis Romero Neces (Universidad del Zulia, Venezuela), Jacqueline Vilchez Faria (Universidad del Zulia, Venezuela), Morelva Leal Jerez (Universidad del Zulia, Venezuela), Cecilia Montero Gutiérrez (Universidad del Zulia, Venezuela).

### **Comité de Asesores Nacionales**

Teresa Espar (Universidad de los Andes, Venezuela), Arnoldo Pirela (Universidad Central de Venezuela), Migdalia Pineda (+) (Universidad del Zulia, Venezuela), Antonio Pérez Estévez (+) (Universidad del Zulia, Venezuela), Jacqueline Clarac de Briceño (+) (Universidad de los Andes, Venezuela), José Enrique Finol (Universidad del Zulia, Venezuela), Emanuele Amodio (Universidad Central de Venezuela), Lourdes Molero de Cabeza (Universidad del Zulia, Venezuela), Dilia Flores (+) (Universidad del Zulia, Venezuela), Alfredo Romero (Universidad del Zulia, Venezuela), Flor Ávila (Universidad del Zulia, Venezuela), Álvaro Márquez-Fernández (+) (Universidad del Zulia, Venezuela).

### **Comité de Asesores Internacionales**

Erick Lamdowski (Centre National de la Recherche Scientifique, Francia), Bernard Peottier (Universidad de la Sorbona, Francia), Ana Isabel Navarro (Universidad de Alicante, España), Daniel Cassany (Universidad Pompeu Fabra, España), Manuel Hernando Calvo (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España), Didier D' Gall (Universidad de Caen, Francia), Alessandro Serp (Università Leonardo Da Vinci, Università Gabrielle D' Annunzio, Italia).

### **Índices, registros y directorios**

- Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología.(REVENCYT)
- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal - Redalyc
- Latindex
- Dialnet
- Clasificación Integrada de Revistas Científicas – CIRC
- Google Académico
- Matriz de Información para el Análisis de Revistas MIAR
- Elektronische Zeitschriftenbibliothek – EZB
- Scientific Electronic Library Online – SciELO
- JSTOR
- Bibliografía Latinoamericana – Biblat
- WorldCat
- Declaration on Research Assessment - DORA

**Opción:** Revista de Ciencias Humanas y Sociales.  
Universidad del Zulia.  
Facultad Experimental de Ciencias  
ISSN 1012-1587 / ISSN: 2477-9385

**Opción** es una publicación auspiciada por la División de Investigación y el Departamento de Ciencias Humanas de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia. Aparece tres veces al año en los meses de enero, mayo y septiembre de cada año. Es una publicación de ciencias sociales y humanas, con énfasis en antropología, ciencias de la comunicación y de la información, filosofía, lingüística y semiótica, problemas del desarrollo, la Ciencia y la tecnología. El Comité Editorial podrá decidir la ampliación de sus áreas temáticas en las ciencias sociales, según la demanda que surja al respecto. Es financiada por el Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico y Tecnológico (CONDES). **Opción** publica trabajos originales con avances o resultados de investigación; revisiones en español, francés, portugués, italiano o inglés, reseñas y resúmenes de investigación culminadas o de publicaciones recientes, ensayos, comunicaciones rápidas, cartas al editor, notas técnicas, noticias, reseñas, documentos, así como entrevistas. Todos referidos a las áreas que publica la revista.

Sus objetivos son:

- 1.- Estimular la investigación en las áreas de las Ciencias Humanas y Sociales y contribuir con el progreso científico de las mismas, mediante la divulgación de resultados de las investigaciones en esos campos del saber.
- 2.- Constituirse en un espacio editorial donde puedan confrontarse y discutirse las más avanzadas ideas en las áreas científicas mencionadas.

# Contenido

|                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Presentación</b>                                                                                                                 |    |
| Julio César García Delgado .....                                                                                                    | 7  |
| Lo que América Latina nos enseña (y nos exige): Educación que incluye, economía que conecta, sociedad que cambia                    |    |
| <i>What Latin America teaches us (and demands of us): Education that includes, an economy that connects, a society that changes</i> |    |
| <b>Artículos</b>                                                                                                                    |    |
| <b>Julio Urribarri Fonseca</b> .....                                                                                                | 15 |
| Semiótica y análisis discursivo para formación de líderes                                                                           |    |
| <i>Semiotics and Discursive Analysis for Leadership Training</i>                                                                    |    |
| <b>Ana María Barra Salazar, Felipe Andrés Avila Iturrieta</b> .....                                                                 | 34 |
| Impacto del plan de fortalecimiento en la acreditación de las universidades del estado en Chile                                     |    |
| <i>Impact of the Strengthening Plan on the Accreditation of the Universities of the State of Chile</i>                              |    |
| <b>Juan Diego Pérez Briceño</b> .....                                                                                               | 49 |
| Análisis de la educación venezolana basado en la filosofía liberal, utilitarista, comunitarista y crítica                           |    |
| <i>Analysis of Venezuelan Education Based on Liberal, Utilitarian, Communitarian, and Critical Philosophy</i>                       |    |
| <b>Esther Rincón</b> .....                                                                                                          | 66 |
| Neurodidáctica: una visión holística en la educación del siglo XXI                                                                  |    |
| <i>Neurodidactics, a holistic vision in education of 21st-century</i>                                                               |    |
| <b>Zuleima Corredor</b> .....                                                                                                       | 87 |
| El derecho a la educación desde la perspectiva de las personas con discapacidad                                                     |    |
| <i>The Right to Education from the Perspective of People with Disabilities</i>                                                      |    |

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Omar Galván Balderas, Ester Figueroa Hernandez</b> .....                                                                              | 109 |
| Efecto de las remesas en el crecimiento económico de México, 1980-2022                                                                   |     |
| <i>TTraining of emerging leaders in the Venezuelan political system</i>                                                                  |     |
| <b>Johnny Alberto Alarcón Puentes, Zaidy Fernández Soto</b> .....                                                                        | 128 |
| Representaciones sobre interculturalidad y cosmovisión en la construc-<br>ción de la educación para la diversidad cultural               |     |
| <i>Representations of interculturality and worldview in the construction of<br/>education for cultural diversity</i>                     |     |
| <br><b>Reseñas</b>                                                                                                                       |     |
| <i>De Pueblo Viejo a Mene Grande: Representaciones espaciales en la construcción de las<br/>identidades</i> , de Naida Arrieta Ríos..... | 151 |
| Instrucciones a los autores .....                                                                                                        | 154 |
| Instructions for authors .....                                                                                                           | 165 |

# Lo que América Latina nos enseña (y nos exige): Educación que incluye, economía que conecta, sociedad que cambia

Julio César García Delgado\*

Bienvenidos al nuevo número *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, una colección de trabajos que exploran temas cruciales desde diversas perspectivas. En estas páginas, nos adentramos en el impacto económico y social de las remesas en el crecimiento de naciones como México, y analizamos las complejidades de la acreditación universitaria en Chile. También, ofrecemos una visión profunda sobre la educación en Venezuela, vista a través de los lentes de varias filosofías, y una reflexión sobre la neurodidáctica como una herramienta para el aprendizaje en el siglo XXI. Además, exploramos la persistencia de la discriminación de género en el lugar de trabajo en Brasil y examinamos el derecho a la educación de las personas con discapacidad en Venezuela. Este volumen destaca por su enfoque interdisciplinario, abordando desafíos contemporáneos con rigor metodológico y un compromiso con el conocimiento que trasciende fronteras. Esperamos que esta compilación de artículos no solo enriquezca el debate académico, sino que también inspire nuevas investigaciones y soluciones a problemas que nos atañen como sociedad.

En la coyuntura actual de América Latina, una región caracterizada por su dinamismo y, a la vez, por persistentes desafíos, la investigación académica emerge como una brújula indispensable para comprender y abordar sus realidades. Los

---

\* Msc. en Antropología, Mención: Antropología Social y Cultural (Universidad del Zulia). Doctor en Educación (Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"). Profesor de la Universidad del Zulia (Maracaibo-Venezuela) adscrito al departamento de Ciencias Humanas. Profesor de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", adscrito al departamento de Ciencias Sociales y al Centro de Investigaciones Educativas de la mencionada institución. Profesor de la Universidad Rafael Urdaneta Miembro de número de la Academia de Historia del estado Zulia. Contacto: [juliogarciad@gmail.com](mailto:juliogarciad@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0001-9213-2593>.

artículos presentados en este número, aunque cubren una amplia gama de temas, se entrelazan por su compromiso común de analizar y evaluar los sistemas sociales, educativos y económicos que definen a la región. Desde el flujo de remesas en México hasta el análisis de las representaciones sobre interculturalidad, pasando por las complejidades educativas de Chile y Venezuela, cada trabajo ofrece una perspectiva crucial que, en conjunto, pinta un retrato matizado del continente.

El primer pilar de esta compilación se centra en las dinámicas económicas y sociales. El estudio de Galván Balderas y Figueroa Hernández sobre el efecto de las remesas en el crecimiento de México ofrece una perspectiva macroeconómica que subraya la interdependencia entre países. Su análisis demuestra cómo factores externos, como el PIB y las tasas de interés en Estados Unidos, impactan directamente en la economía mexicana a través de las remesas.

Un segundo pilar fundamental aborda las políticas y los sistemas educativos. La educación es un campo de batalla en Venezuela, según el análisis de Pérez Briceño, quien examina cómo las filosofías liberales, utilitaristas, comunitaristas y críticas han chocado a lo largo de la historia. Su conclusión resuena con la necesidad de una síntesis que priorice la calidad y la inclusión. Este mismo anhelo de inclusión se encuentra en el artículo de Zuleima Corredor, que expone los obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad en Venezuela para acceder a una educación plena, a pesar de las garantías legales. El contraste entre la teoría y la práctica en ambos trabajos evidencia la complejidad de implementar políticas educativas en entornos desafiantes. Por su parte, el estudio de Barra Salazar y Avila Iturrieta en Chile complementa esta visión al demostrar que incluso un “plan de fortalecimiento” diseñado para mejorar la acreditación universitaria no siempre genera los resultados esperados, sugiriendo que la mejora de la calidad educativa va más allá de la simple implementación de políticas.

Finalmente, el tercer pilar nos invita a considerar innovaciones y nuevas perspectivas metodológicas. Mientras que los artículos anteriores evalúan sistemas existentes, los trabajos de Esther Rincón y Julio Urribarrí Fonseca proponen nuevas formas de abordar la educación y el liderazgo. Rincón, en su ensayo sobre neurodidáctica, nos muestra cómo los hallazgos de las neurociencias pueden transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, redefiniendo el papel del docente. Paralelamente, Urribarrí Fonseca ofrece una herramienta conceptual, basada en la semiótica y el análisis del discurso, para formar líderes que puedan navegar la complejidad de la comunicación política moderna. Estos dos artículos, aunque teóricos, son vitales porque señalan el camino hacia el futuro, demostrando que la mejora social y educativa no solo depende de la crítica a lo establecido, sino también de la audacia de explorar nuevos paradigmas y herramientas.

En *Semiótica y Análisis Discursivo para Formación de Líderes*, Urribarrí Fonseca ofrece una interpretación conceptual sobre el análisis de la discursividad social, simbólica y cultural, con el propósito de formar líderes emergentes. El trabajo se fundamenta en la articulación de aportes teóricos provenientes de la semiótica y el análisis del discurso, campos del conocimiento comunicacional que se transfieren al liderazgo político innovador a través de conceptos como la semiósis y la semiosfera. Si bien el resumen del artículo no presenta conclusiones específicas, su objetivo principal es dotar a los futuros líderes de las herramientas necesarias para identificar escenarios semiológicos en el discurso político y simbólico. De esta manera, el autor propone un modelo analítico que permite a los líderes discernir los límites y las posibilidades de la política deliberativa en el contexto histórico actual, considerando el papel de los medios de comunicación y su estructura lingüística en la praxis política.

En *Impacto del plan de fortalecimiento en la acreditación de las universidades del estado en Chile*, Barra Salazar y Avila Iturrieta se propuso analizar el impacto que el Plan de Fortalecimiento ha tenido en la acreditación institucional de las universidades estatales en Chile, específicamente aquellas que forman parte del Consorcio de Universidades Estatales. Para llevar a cabo su investigación, los autores adoptaron una metodología combinada, que incluyó una exhaustiva revisión bibliográfica para definir los términos clave, técnicas de investigación documental y un análisis de los informes proporcionados por los ministerios y consorcios pertinentes. El análisis estadístico, que definió criterios para cuantificar la influencia de ciertas variables, les permitió llegar a la conclusión de que no existe una evidencia que demuestre una relación lineal significativa entre las variables del Plan de Fortalecimiento y los años o las áreas de acreditación obtenidas por las universidades. Esto sugiere que otros factores, no abordados en el plan, podrían ser determinantes en el proceso de acreditación.

Pérez Briceño, en *Análisis de la educación venezolana basado en la filosofía liberal, utilitarista, comunitarista y crítica*, ofrece un profundo análisis sobre la evolución del sistema educativo venezolano, desde 1870 hasta la actualidad, a través de la lente de cuatro corrientes filosóficas: liberalismo, utilitarismo, comunitarismo y teoría crítica. A diferencia de otros trabajos que solo describen influencias, esta investigación utiliza un análisis documental cualitativo para vincular de manera explícita los postulados teóricos de cada filosofía con políticas educativas concretas, revelando las tensiones y contradicciones históricas. El autor demuestra que la educación en Venezuela no es el resultado de un solo paradigma, sino un “campo de batalla ideológico” donde coexisten y chocan estos enfoques. La conclusión principal es que para superar la crisis educativa actual se

requiere una síntesis que trascienda la instrumentalización política del sistema y que, en su lugar, priorice la calidad, el fomento del pensamiento crítico y la verdadera inclusión de todos los ciudadanos.

En *Neurodidáctica: una visión holística en la educación del siglo XXI*, Rincón explora la neurodidáctica como un enfoque holístico para la educación del siglo XXI, con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover el desarrollo integral de los estudiantes. El trabajo integra hallazgos recientes de las neurociencias para enfatizar que el aprendizaje está intrínsecamente ligado a las emociones, mediado por estructuras cerebrales como el hipocampo y la amígdala. Entre sus conclusiones, la autora propone la implementación de estrategias didácticas innovadoras basadas en la plasticidad cerebral, las funciones ejecutivas y el aprendizaje multisensorial y lúdico. Además, aboga por una evaluación formativa y sugiere un cambio fundamental en el rol del docente, redefiniéndolo como un “modificador cerebral”, lo cual subraya la importancia de metodologías activas que potencien la motivación y la memoria significativa en los estudiantes.

En, *El derecho a la educación desde la perspectiva de las personas con discapacidad*, Corredor se propuso abordar, desde la perspectiva de informantes clave, las características del entorno social venezolano que obstaculizan la educación inclusiva para las personas con discapacidad. El estudio se llevó a cabo bajo un paradigma interpretativo, con un enfoque de estudio de caso y una muestra intencional de 11 participantes. La autora realizó entrevistas en profundidad con un guion abierto y aplicó el método de análisis propuesto por Stake (1999), que incluyó etapas de codificación abierta, interpretación categórica, correspondencia de modelos y generalizaciones naturalistas. A pesar de que la ley en Venezuela garantiza el acceso a la educación para las personas con discapacidad, el estudio concluye que en la práctica estas personas enfrentan serios y persistentes obstáculos sociales que les impiden gozar plenamente de este derecho, revelando una brecha significativa entre la normativa y la realidad cotidiana.

Galván Balderas y Figueroa Hernández, *Efecto de las remesas en el crecimiento económico de México, 1980-2022*, se centró en un análisis exhaustivo de los factores macroeconómicos que influyen en las remesas, la migración y el Producto Interno Bruto (PIB) de México durante el período de 1980 a 2022. Para lograr su objetivo, los autores emplearon un riguroso modelo de regresión lineal múltiple, una metodología que les permitió examinar la interconexión entre las variables. Las conclusiones del estudio son contundentes: las remesas muestran una relación significativa con la tasa de desempleo y de interés de Estados Unidos, así como con el PIB per cápita de dicho país, con elasticidades de 0.592, 0.277 y

4.84, respectivamente. Además, el PIB de Estados Unidos resultó ser una variable crucial no solo para el flujo de remesas, sino también para la migración y el propio PIB de México, destacando la fuerte dependencia económica que existe entre ambas naciones y proporcionando una base sólida para futuros estudios sobre la dinámica migratoria.

*Representaciones sobre interculturalidad y cosmovisión en la construcción de la educación para la diversidad cultural*, investigación desarrollada por Alarcón Puentes y Fernández Soto se orienta hacia la caracterización de las representaciones conceptuales sobre interculturalidad y cosmovisión en el marco de la educación orientada a la diversidad cultural. El estudio, fundamentado en un enfoque metodológico cualitativo y documental, sistematiza información proveniente de múltiples fuentes, con especial énfasis en la producción académica latinoamericana. Las conclusiones establecen que las representaciones sobre interculturalidad y cosmovisión ejercen una influencia directa y determinante en los procesos educativos destinados al reconocimiento, valoración e integración de las diferencias culturales.

Los artículos de este número forman una sinfonía académica donde cada pieza, desde el análisis macroeconómico hasta la semiótica, contribuye a una comprensión más profunda de la región. El hilo conductor es la evaluación crítica de los sistemas y la búsqueda de soluciones a sus inherentes desafíos. Juntos, nos recuerdan que el progreso en América Latina no es un camino lineal, sino un proceso complejo que requiere una mirada multifacética, capaz de analizar tanto los grandes movimientos económicos como los detalles que dan forma a la experiencia humana.



# Artículos



# Semiótica y análisis discursivo para formación de líderes\*

Julio Urribarrí Fonseca \*\*

## RESUMEN

El artículo, aporta una interpretación conceptual para el análisis de la discursividad social, simbólica y cultural, mediante la articulación de aportes provistos desde diferentes campos del conocimiento comunicacional para el proceso de formación de líderes emergentes. Aborda, ilustraciones del campo del análisis simbólico (semiótica), así como la transferencia de dichos saberes, a través de la semiósis y la semiosfera, al campo del liderazgo político innovador, mediante un modelo para estudiar el impacto estructural de las tecnologías sobre la sociedad, surgido del descubrimiento de que, todos los medios de comunicación y las tecnologías poseen una estructura lingüística. Al mismo tiempo, brinda conceptos para identificar escenarios semiológicos en el discurso político y simbólico (semiosis), permitiendo determinar límites y posibilidades en el contexto histórico de la política deliberativa, del poder comunicacional, del mensaje, basado en la crítica a los medios de comunicación tecnológicos, con su papel en la praxis política.

**Palabras clave:** Semiósis, Semiótica, Discurso, Lingüística, Comunicación, Líder.

---

\* Una versión en extenso, del presente artículo, "La Semiótica para el Análisis discursivo en la Formación de Líderes Emergentes", constituye una producción académica, fue presentado como trabajo de mérito, para optar el pase a profesor ordinario por el profesor Julio Urribarrí Fonseca, en la escuela Ciencias políticas de la Facultad de Ciencias políticas, Administrativas y Sociales de la Universidad Rafael Urdaneta URU. En Maracaibo el 14 de junio de 2023.

\*\* Licenciado en Ciencias políticas y Administrativas. Universidad Rafael Urdaneta (URU). 2014. Magister Scientiarum en Ciencia Política y Derecho Público, mención, Ciencia Política. Universidad del Zulia 2019. Profesor universitario en LUZ y URU Activo. Doctorando en Ciencia Política, LUZ. Analista político. Ex Diputado en la extinta Asamblea Legislativa del Estado Zulia (ALEZ), en dos periodos: 1978-1983 y 1988-1993. Dos veces Concejal del Municipio Maracaibo 1984-1989 y 1993-1996. Vicepresidente del Concejo Municipal. Correo: [juliourribarrix@gmail.com](mailto:juliourribarrix@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3847-5617>

## *Semiotics and Discursive Analysis for Leadership Training*

### ABSTRACT

The article provides a conceptual interpretation for the analysis of social, symbolic and cultural discursivity, through the articulation of contributions provided from different fields of communicational knowledge for the process of training emerging leaders. It addresses illustrations from the field of symbolic analysis (semiotics), as well as the transfer of such knowledge, through semiosis and the semiosphere, to the field of innovative political leadership, by means of a model for studying the structural impact of technologies on society, arising from the discovery that all communication media and technologies possess a linguistic structure. At the same time, it provides concepts for identifying semiological scenarios in political and symbolic discourse (semiosis), allowing for the determination of limits and possibilities in the historical context of deliberative politics, communicational power, and the message, based on criticism of technological communication media, with their role in political praxis.

**Keywords:** Semiosis, Semiotics, Discourse, Linguistics, Communication, Leader.

### INTRODUCCIÓN

La historia del estudio de la comunicación, posee diversos elementos en su relación con otros campos conceptuales, de donde, comienza a importar principios constructivos, los cuales, van a ser más tarde, principios epistemológicos. Por tanto, parte de esa historia, posee una relación con la semiótica, la cual, se establece en un primer momento, como una fuente metodológica en los años sesenta, a raíz de los trabajos de Algirdas Julien Greimas (1917-1992), relacionados con la semiótica narrativa.

En ese sentido, los trabajos relacionados con la cultura de masas, tema que interesó e interesa, de forma relevante al campo académico de la comunicación, también, aborda el alcance de la semiótica, como una disciplina importante para el análisis del discurso en el proceso de formación de líderes emergentes. Por ello, es importante resaltar que, los trabajos a los cuales se hace referencia, constituyen aportes fundamentales formulados por Peirce (1839-1914) Lotman (1922-1993), Jurgen Habermas (18-6-1929), también, los de Mc Luhan (1911-1980) y Vernadski (1863-1945).

Este primer elemento, determinó, la forma en la cual, los estudios de la comunicación, han volteado a ver a la semiótica, porque se ha visto en ella, una herramienta perfecta para el estudio de los mensajes mediáticos. Desde esa perspectiva, dentro del proceso de formación de líderes, es inminente la utilización de la semiótica, porque representa un ápice para el dominio en la vocería de los líderes, así como para el desarrollo de habilidades discursivas. Por otro lado, al

incorporar los trabajos periodísticos de Eco (1932-1916), se perdió gran parte de la fundamentación propiamente semiótica, es decir, la fundamentación de la comunicación y la cultura que se describen en este informe.

En efecto, el informe destaca, el papel asumido por Lotman en torno a los postulados que cambiaron la semiótica cultural, entre ellos, su concepto de semiosfera y de texto, e incluso, donde considera que, la cultura en su conjunto puede ser respetada como texto organizado de forma compleja y se escinde en jerarquías de textos, dentro de textos, armando una trama compleja con éstos. Asume la posición, donde los signos, tienen un sentido sumergido en un *continuum semiótico*, el cual llama semiosfera. De ese modo, el texto constituye todo el universo semiótico, es un sistema complejo con varios códigos subyacentes, generando nuevos significados interrelacionándose con el lector y con el contexto.

Por consiguiente, en un programa de formación de nuevos líderes, debe asumirse la estructura curricular pedagógica, como una estrategia continua y sistemática, facilitando la integración de la semiótica, no sólo, como el estudio de los signos, sino como un elemento de dominio cognoscitivo, por parte de los participantes, para que puedan entender la significación, de poseer una visión de la realidad social, de su propia realidad, abordando, a través del análisis del discurso, la elaboración de una comunicación política efectiva, capaz de interpretar el conocimiento del entorno social, histórico, cultural y político.

A partir de allí, elaborar un mensaje, mediante un discurso claro, coherente, convincente y descriptivo de la realidad para la formación de un liderazgo innovador, ajustado a los nuevos tiempos de la tecnología comunicacional, creando, a la vez, una nueva información. Por esa razón, es necesario, la incorporación del análisis discursivo, porque constituye un elemento clave, para el desarrollo de una oratoria eficaz cónsona con los públicos hacia donde se dirige los mensajes, acercándose al hecho lingüístico, por parte de los nuevos líderes en proceso de formación.

## 1. SEMIÓTICA

Se define como el estudio de los signos, de lo simbólico y de las relaciones significantes, establecidas entre los distintos significantes del entorno humano. Un signo (del griego *semeíon*), es, todo lo que se refiere a otra cosa (referente), es la materia prima del pensamiento (semiosis), por tanto, de la comunicación. En ese sentido, Lotman (1996), destaca en su contexto conceptual, un universo teórico que aporta elementos importantes al conocimiento de las relaciones entre los seres humanos en una determinada cultura, denominándolo: “modelo dinámico del sistema semiótico”.

El primer gran aporte ofrecido al origen y evolución de la semiótica, lo encarna los formulados por Ferdinand de Saussure (1857-1913), fue el primero que hizo evidente la necesidad de crear la ciencia que, él mismo bautizó, como, “Semiología” donde establece que la lengua es un sistema, y forma parte de una red de significaciones comprendida dentro de un sistema más amplio, es decir, el sistema de los símbolos (González, 2002).

Según Saussure, el problema lingüístico es ante todo semiológico, por ello, todos los análisis deben su significación a ese importante hecho. Por tanto, si se quiere descubrir la verdadera naturaleza de la lengua, hay que captar primero lo que tiene en común con todos los demás sistemas del mismo orden. Con ello, no solamente se instituye el problema lingüístico, “...sino que pensamos que considerando los ritos, las costumbres, etc., como signos, tales hechos aparecerán bajo otra luz, y sentirá la necesidad de agruparlos en la semiología y de explicarlos por las leyes de esta ciencia” (Zecchetto y col, 2000:20).

En torno a estos fundamentos, Lotman, inicia el tema sobre la relación cerebro-texto-cultura-inteligencia artificial, asoma las posibilidades del loco y del fantaseador para crear, porque “...la imaginación de éstos no tiene ningún tipo de ataduras: es libre. De hecho, tal libertad le da al hombre la capacidad de crear hasta máquinas que simulen el pensamiento humano (Lotman, 1999: 188).

Sobre la modelización de esa inteligencia artificial, el autor aclara, que la misma indefinición de lo que encarna el talento, dificulta lo relacionado con ese punto, porque en principio, se suponía que el mecanismo de la conciencia individual era el único objeto inteligente del hombre. De allí, surgió la discusión: qué, pertenece a la conciencia como tal y qué a la conciencia colectiva. Es decir, ¿ese dispositivo pensante se podrá obtener mediante la mera acumulación y combinación de conocimiento aislado o individual, o sólo se obtendrá un apéndice perfeccionado de la inteligencia humana?

Para abordar resumidamente este aspecto, se debe considerar los tipos de comunicación y de textos, presentes en la cultura humana. Al respecto, Lotman plantea dos posibles situaciones: a) cuando el objetivo es transmitir una información constante (reproducción) y b) cuando se busca producir una nueva información (creación) (Lotman, 1999). Ambos modelos de comunicación, se identifican con cada situación.

En el primer caso, se tiene a un destinador, valiéndose del sistema lingüístico para obtener un sentido codificado, el cual aparece en un texto pasivo que llega a un destinatario. Éste lo decodifica, mediante el mismo sistema lingüístico y recibe el sentido inicial del texto (entrada igual a la salida). En ese sentido, el

lenguaje genera y determina el texto. Es lo que el autor, llama modelo de comunicación “YO-ÉL” (Lotman, 1999).

En la segunda situación, se parte de un primer texto (T1), que precede al lenguaje y estimula la aparición del mismo. Así, el emisor lleva a cabo lo que Lotman llama: bloque de traducción no trivial (BTN) para generar una representación de ese texto (T1) que hace llegar al receptor, quien a su vez lo decodifica (lee ese BTN) y crea un segundo texto (T2). A la par, este último servirá como generador de nuevos mensajes y lenguajes (poliglotismo), de nuevo sentido, pues a través de él, circulan mensajes externos y establece una relación entre lo sistémico y lo extra sistémico. Es lo que el autor citado, denomina: modelo de comunicación “YO-YO” (Lotman, 1999).

Desde esa perspectiva, la semiosis, constituye un instrumento para el conocimiento de la realidad, es cualquier forma de actividad, conducta o proceso que involucre signos, incluida la creación de un significado, “...es siempre para Peirce un proceso triádico de inferencia mediante el cual a un signo (llamado representamen), se le atribuye a un objeto, a partir de otro signo (llamado interpretante), que remite al mismo objeto” (Vítale, 2004:10).

Actualmente, la semiótica es considerada la nueva epistemología, una ciencia de ciencias, a través de la cual se pueden estudiar los más complejos fenómenos u objetos de estudio. Gracias a su carácter multidisciplinario y a la gran cantidad de herramientas que posee, así como su adaptabilidad, puede ser aplicada desde los procesos más complejos, hasta las ocurrencias más mundanas.

Ahora bien, que hace a la semiótica tan versátil, principalmente por lo mencionado anteriormente, ella estudia la relación triádica entre el objeto, el referente y el interpretante, tres variables que deben estar presentes en cualquier fenómeno, manifestación o acción humana, por tanto, al estudiarlas en su contexto, ella puede dar una perspectiva integral sobre el objeto de estudio. De este modo, “...ofrece una variedad de herramientas, técnicas y modelos que permiten abarcar diferentes campos de estudios desde la sociología a la lingüística, pasando por la antropología, la semántica, la teología, etc”. (Garduño y Zúñiga, 2005).

## 2. SEMIÓSIS Y SEMIOSFERA

El concepto de semiosis y su discernimiento, se puede abordar mediante cuatro factores, a) el vehículo del signo, b) el designatum, c) el interpretante y d) el intérprete; estos componentes, permiten a su vez, la división de la semiótica en tres ramas, 1) La sintaxis, corresponde al análisis de la relación existente entre los distintos símbolos o signos del lenguaje, 2) La semántica, representa el estudio

de la relación entre los signos y sus significados y 3) La pragmática, disciplina que estudia la relación entre tales signos y los contextos utilizados por los usuarios (Morris, 1982).

Al mismo tiempo, la teoría semiótica puede ser entendida bajo una doble vertiente: 1) como disciplina autónoma, ocupada en el estudio de los signos y 2) como instrumento de las demás disciplinas científicas, es decir, en su capacidad analítica o en su competencia metalingüística. Al enunciar esta duplicidad, el autor, da el paso definitivo hacia la transformación de la retórica en pragmática. (Morris, 1982).

Al caracterizar el proceso de semiosis, se reconoce la importancia de la concepción triádica peirceana, especialmente, su carácter de mediación, se aleja de ella al introducir un cuarto elemento, el intérprete. En ese sentido, Morris, liga la noción de interpretante a la de intérprete, en ocasiones, define el interpretante como el hábito del organismo o del intérprete de responder, o también, considera que, “el interpretante del signo, es parte de la conducta del individuo”. De ese modo, se acerca al enfoque del pragmatismo de Peirce, el cual es formal y abstracto (Morris, 1982: 134).

Desde ese enfoque, Lotman, plantea que todo el espacio semiótico puede ser considerado como un mecanismo único (como un organismo). Entonces “... resulta primario, no uno u otro ladrillito, sino el “gran sistema”, denominado Semiosfera, que constituye el espacio semiótico fuera del cual, es imposible la existencia misma de la semiosis” (Lotman, 1996:24). Este autor, considera a la semiosfera, un organismo complejo, en constante desarrollo y evolución que engloba toda las practicas significativas producidas por el hombre, sólo por la existencia de esta (la semiosfera) dichas prácticas adquieren sentido, esto. lo explica a través del ejemplo del ternero.

Así, pegando distintos bistecs, no se obtiene un ternero, pero cortándolo en partes, se obtienen los cortes necesarios, es decir, sumando los actos semióticos particulares no se obtendrá un universo semiótico. Por el contrario, sólo la existencia de tal universo, (Semiosfera), se podrá hacer realidad el acto sígnico particular.” (Lotman, 1996:24). Según el autor, para que los signos tengan un sentido, deben estar sumergidos en un *continuum* semiótico, al cual llamó semiosfera basado en el concepto de biósfera de Vernadski (1863-1945).

En torno a este argumento, V. Vernadski (1863-1945), definió la biosfera, como un espacio completamente ocupado por la materia viva. Es decir, por un conjunto de organismos vivos, sin embargo, esta primera definición, sugiere un pensamiento similar al que Lotman criticaba, del camino de lo simple a lo com-

plejo, se sugiere la importancia de cada organismo, cuya agrupación formaría la biosfera. Pero la realidad es diferente, dado que, según Vernadski, la biosfera tiene un carácter primario con respecto al organismo aislado, o sea, "...la materia viva es considerada como una unidad orgánica pero la diversidad de su organización interna retrocede a un segundo plano ante la unidad de la función cósmica de la biosfera" (Vitales, 2004: 112).

Se puede afirmar que, la biosfera tiene una estructura definida, donde las interrelaciones siguen un patrón preestablecido que determina el rol de cada uno de los elementos dentro de ella. Por consiguiente, "...el hombre, como se observa en la naturaleza, así como todos los organismos vivos, como todo ser vivo, es una función de la biosfera, en un determinado espacio-tiempo de ésta" (Vernadski en Lotman, 1996: 23). Así, se observa que la característica fundamental de la semiosfera es su carácter de sistema abstracto donde no resulta importante uno u otro elemento, sino el universo semiótico global.

Entre los rasgos distintivos de la semiosfera, está presente su carácter de sistema, es su principal característica, pero más trascendental, son sus estructuras intrínsecas, dado que el concepto mismo de una estructura semiótica, enmarca el universo significativo e implica que existe un espacio dentro y uno fuera de ella, es decir, un área sistémica, una extra sistémica y entre ellas una frontera, de lo cual se infiere que la semiosfera tiene un carácter delimitado.

Esa delimitación, no tiene como objetivo cerrar el sistema, si no delimitarlo, lo concreta, lo conforma simultáneamente, por tanto, la función de la frontera es precisamente enlazar, lo Interno con lo externo, porque una parte se encuentra dentro, la otra esta fuera de la semiosfera. Para Lotman, la función de toda frontera y película, desde la membrana de la célula viva, hasta la biosfera, según Vernadski, recubre el planeta, hasta la frontera de la semiosfera, se reduce a limitar la penetración de lo externo en lo interno, filtrarlo y elaborarlo adaptativamente.

En los diversos niveles, "...esta función invariante se realiza de diferente manera. En el nivel de la semiosfera, significa la separación de lo propio respecto de lo ajeno, el filtrado de los mensajes externos y la traducción de éstos al lenguaje propio, así como la conversión de los no-mensajes externos en mensajes, es decir, la semiotización de lo que entra de afuera y su conversión en información." (Lotman, 1996:26).

En la práctica, si la posición del observador es la que define la localización de la frontera de una cultura, es la dinámica intrínseca de los elementos de la semiosfera los que vuelven variable a la estructura. Por tanto, la no homogeneidad estructural del espacio semiótico, forma reservas de procesos dinámicos y es uno

de los mecanismos para obtener nueva información dentro de la semiosfera, no obstante, "...la creación de auto descripciones meta estructurales (gramáticas) representa un factor que aumenta bruscamente la rigidez de la estructura y hace más lento el desarrollo de ésta" (Lotman, 1996:30).

### 3. ANÁLISIS DISCURSIVO

El análisis del discurso, hace referencia a una disciplina, cuyo objeto de estudio es el discurso, esto es, el uso que, de la lengua, hacen los hablantes de una región en situaciones determinadas. Es una disciplina transversal de las ciencias humanas y sociales que estudia, sistemáticamente, el discurso escrito o hablado como una forma del uso de la lengua, como un hecho de comunicación y de interacción, en sus contextos cognitivos, tanto sociales, políticos, e históricos como culturales (Van Dijk, 1997).

De este modo, la totalidad de enunciados de una sociedad, bien sean orales o escritos, se convierte en objeto de estudio a nivel científico. El empleo del término se debe a Z. S. Harris (1909-1992), quien desde 1952, lo comenzó a utilizar bajo una concepción distinta a como se entiende actualmente, donde hacía referencia, desde los postulados del distribucionalismo americano, a la proyección de los procedimientos propios de la gramática estructuralista a unidades superiores a la oración (Harris, 1988).

Puede decirse, siguiendo el criterio del autor citado, que los orígenes del análisis del discurso, se hallan en los primeros estudios que traspasan la oración como unidad de análisis. Nace con dos cambios de enfoque: 1) El cambio de unidad de análisis de la oración, al enunciado y 2) El paso de un estudio que toma la lengua en un sentido virtual, abstracto, a un estudio que toma como objeto de estudio las actuaciones concretas por unos interlocutores concretos (Harris, 1988).

En este artículo, se incorpora el análisis discursivo, porque constituye un elemento clave, para abordar el comportamiento de la oratoria como una manera diferente de acercarse al hecho lingüístico, por parte de los nuevos líderes en proceso de formación, lo cual constituye el objeto del presente informe. Esto, supone un cambio metodológico y de unidad de análisis, en el discurso moderno, generalmente utilizado en la retórica del liderazgo emergente, sobre todo, por quienes han decidido emprender, por iniciativa particular, la participación en la política como una vocación profesional.

Cabe señalar que, los primeros estudios se llevan a cabo en universidades anglosajonas, se centraron, sobre todo, en el análisis de la conversación, de ahí que esta disciplina se considere como uno, de los puntos de arranque fundamental

de la disciplina. Así, se llega a identificar análisis del discurso con análisis de la conversación, y se reserva el término de discurso, frente al de texto, para producciones orales (Van Dijk, 1997).

En ese orden, resulta conveniente manejar algunos aportes formulados por Marshall McLuhan (1911-1980), porque la mayor parte de su investigación, se basó en el estudio de los aspectos formales de la comunicación (lingüística), en el proceso, descubrió una estructura denominada tétrade, donde todas las formas de comunicación asumen la siguiente caracterización: a) Intensifican algo en una cultura, al mismo tiempo, b) vuelven obsoleta a otras, c) recuperan un factor dejado de lado, tiempo atrás y d) sufren una modificación (o inversión) cuando se las lleva más allá de los límites de su potencial. El resultado, es una metáfora de cuatro partes.

Estas cuatro frases del tétrade, manifiestan la vida cultural de un artefacto de antemano, sea una computadora, una base de datos, un satélite o de una red de medios globales de comunicación, al demostrar, cómo un uso totalmente saturado podría producir lo inverso de la intención original. En el tétrade, puede verse la comprensión simultánea o conocimiento integral. McLuhan lo inventó como un medio para valorar el actual cambio cultural entre el espacio acústico y el visual.

En la actualidad, todo artefacto del hombre refleja el cambio entre estos dos modos. En su obra *La Aldea Global* (1990), el autor citado presenta un modelo para estudiar el impacto estructural de las tecnologías sobre la sociedad. Este modelo, surgió a partir del descubrimiento de que todos los medios de comunicación y las tecnologías poseen una estructura lingüística. No sólo, son como el lenguaje, sino que, en su forma esencial, son lenguaje, cuyo origen proviene de la capacidad del hombre de extenderse a sí mismo, a través de sus sentidos hacia el medio que lo rodea.

En realidad, el pensamiento de McLuhan (1911-1980), sobre la electricidad y la tecnología es que éstas, se han convertido en una extensión de los sentidos, en particular, la vista y la audición. Desde su punto de vista, la rapidez de los medios de comunicación incide en la velocidad de los sentidos, a través de estos medios como el teléfono, la televisión o la «Internet», el hombre está cada vez más vinculado, permitiéndole conectarse con gente al otro lado del mundo con rapidez, esto obliga a la dependencia de la tecnología de las comunicaciones. Al respecto, crea la frase: “El medio es el mensaje” acuñada por él y le asigna un significado, donde la forma de un medio, se incrusta en el mensaje, creando una relación simbiótica en la cual el medio, influye en el cómo, el mensaje pueda ser percibido.

A juicio del autor citado, un medio en sí mismo, no el contenido que lleva, debe ser foco de estudio. Se dice que un medio afecta a la sociedad en la cual juega un papel no sólo por el contenido entregado sobre el medio, sino también por las características del propio medio. Para explicar claramente este postulado, recurre a esta aseveración: «Cuando uno se ve por televisión, tal como lo he hecho yo, se está dentro y fuera de uno mismo en forma simultánea.»

Estos aportes de Mc Luhan, influyeron significativamente en la cultura contemporánea por sus estudios sobre la naturaleza y efectos de los medios de comunicación en los procesos sociales, el arte y la literatura, esta secuencia la denominó intervalo resonante. El tacto es el intervalo o frontera resonante de cambio y proceso, es indispensable para el estudio de los efectos tecnológicos (Mc Luhan y Powers (1990)).

Para los autores, la interconexión es la base de la relación entre el espacio visual y el acústico. Gran parte de la confusión actual, proviene de la experiencia divergente del hombre alfabeto occidental, por un lado, así como de su nuevo medio de conocimiento simultáneo y acústico, por el otro. Parte de este problema, proviene de una inadecuada comprensión de la naturaleza del arquetipo. Un arquetipo posee un lado abierto y uno oculto (figura y fondo). En estos casos, el téttrade revela ambos. Los efectos ocultos de cualquier situación arquetípica son los aspectos que realmente moldean la conducta.

Para Mc Luhan y Powers (1990), un artefacto llevado lo suficientemente lejos tiende a reincorporar al usuario, por ejemplo, los hunos, vivían sobre sus caballos día y noche, que fueron una confederación de tribus euroasiáticas, pueblos de los más diversos orígenes, pero unidos por una aristocracia que, probablemente, hablaba una lengua túrquica (constituyen una familia de lenguas emparentadas y habladas desde Turquía y Europa oriental hasta Asia central). La tecnología señala y enfatiza una función de los sentidos del hombre, al mismo tiempo, los otros sentidos, se amortiguan, o caen en un desuso temporario.

Todos los modelos científicos occidentales de comunicación, son, al igual que el modelo de Shanon-Weaver (1948), lineales, secuenciales y lógicos, como una relación del énfasis, de la última etapa medieval sobre la noción griega de la causalidad eficiente. Se trata, de un modelo de comunicación, exactamente derivado de una teoría de la información, pensada en función de la cibernética, la cual, es el estudio del funcionamiento de las máquinas, especialmente, las electrónicas. Cuando Shannon, habla de información, se trata de un término con un sentido completamente diferente al atribuido en general (noticias que a diario ofrece la prensa, la radio y la TV). Se trata para él, de una unidad cuantificable que no tiene en cuenta el contenido del mensaje.

Sin embargo, para Mc Luhan y Powers (1990), en la era eléctrica, se necesita un modelo de comunicación, del hemisferio derecho del cerebro, para demostrar el carácter «inmediato» de la información que se mueve a la velocidad de la luz. Como la voz, la impresión, la imagen y los datos sensoriales proceden en forma simultánea. Figura y fondo suelen estar en yuxtaposición en lugar de estar en una relación secuencial. Por ejemplo, la conciencia del usuario de una base de datos está en dos lugares al mismo tiempo: en la terminal y en el centro del sistema.

En relación con la semiótica textual y discursiva, es importante señalar que, esta se puede explicar, mediante la comprensión del comportamiento que asume la cultura, en un momento históricamente determinado. La cultura, constituye un conjunto de información no hereditaria de medios simbólicos de conservación y transmisión, en tal sentido, “un dispositivo de la memoria colectiva no genético, organizado y complejo” (Lotman *cit.* en Haidar, 2005).

Un dispositivo de orden semiótico que traduce e interpreta la producción y reproducción texto cultural. De allí, el interés de Lotman por desarrollar una noción de texto que responda a la necesidad de superar las definiciones lingüísticas más tradicionales, que lo entendían como la realización de un enunciado en un cierto tipo de lenguaje. El examen cuidadoso de este concepto, dentro de la semiótica de la cultura, arrojó, en primer lugar, la tesis donde se plantea que un mensaje cualquiera puede definirse como texto, siempre que esté codificado, por lo menos dos veces.

Para la escuela de Tartú-Moscú, (fenómeno que forma parte de la historia de la ciencia semiótica del siglo XX y de la historia intelectual rusa), la lengua natural es considerada el sistema modelizante primario por excelencia, ya que contiene una “imagen general del mundo”, además de ser, el medio de comunicación más completo y desarrollado, en la medida en que constituye el ejemplo modelo para la estructura sistémica de la cultura (Zylko, 2005).

La explicación de Zylko, resume la idea de la cultura, como texto o los textos de la cultura, la cual, por naturaleza es políglota, se producen de acuerdo a los sistemas semióticos que ella misma le provee, se resalta la acción de los participantes mediada por artefactos, donde los mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales, históricos y actúa sobre ellos.

En este mismo orden, la propuesta realizada por Umberto Eco, en los años sesenta, se basa en la idea de que la cultura por entero, es un fenómeno de significación y de comunicación, tiene como principal consecuencia, que tanto *hu-*

*manidad*, como *sociedad*, existan sólo cuando se establecen relaciones de significación y procesos de comunicación, es decir, la semiótica cubre todo el ámbito cultural, por tanto, el conjunto de la vida social puede verse como un proceso semiótico o como un sistema de sistemas semióticos.

Estas primeras consideraciones le permiten a Eco, plantear las tres hipótesis referidas, a) “...la cultura por entero *debe* estudiarse como fenómeno semiótico; b) todos los aspectos de la cultura *pueden* estudiarse como contenidos de una actividad semiótica y c) la cultura es *sólo* comunicación, *no es otra cosa* que un sistema de significaciones estructuradas” (Eco, 2000:44).

Para Eco (2000), la primera hipótesis convierte a la semiótica en una teoría general de la cultura y, en un momento dado, en un sustituto de la antropología cultural. Sin embargo, el reducir toda la cultura, a comunicación, no significa reducir la vida material a una serie de acontecimientos mentales puros, es decir, no quiere decir que la cultura sólo sea comunicación, sino que ésta puede comprenderse mejor, si se estudia e investiga desde el punto de vista de la comunicación.

Por su parte, la segunda hipótesis implica tan sólo una posibilidad, una forma de aproximación al fenómeno de la cultura. Por último, la tercera hipótesis es la más seria, porque implica a la semiótica, no como forma de aproximación, sino como forma de estructuración, como elemento de organización y configuración de la cultura. Aunque, Eco, reconoce esta tercera hipótesis como la más radical, su desarrollo posterior parece transitar en este sentido, es decir, más que en el análisis, en la construcción de un modelo semiótico de la cultura. De esta forma, lo que emerge al final es, implícitamente, una forma especial de comunicación.

#### 4. RACIONALIDAD COMUNICATIVA

A pesar de poder ser considerada como un tercer modelo de democracia, la teoría discursiva habermasiana, asume elementos, tanto de la concepción liberal, como de la concepción republicana, los integra, en el concepto de un procedimiento ideal para la deliberación y la toma de decisiones. De ese modo, comunicación y cultura son dos conceptos compartidos, tanto por la semiótica como por los estudios de la comunicación, sin embargo, ambos espacios no sólo hablan de cosas diferentes, sino que las construyen de manera diferente (Garduño y Zuñiga, 2005).

Para algunos autores, la semiótica comenzó considerándose como la Ciencia de la comunicación, esto la llevó a producir sus propios modelos sobre la comunicación y a construir una compleja tipología de la cultura, pero, al plantear como uno de sus ejes centrales a la comunicación, estaba implícitamente, construyendo un puente con otras ciencias, que, de alguna manera, también tra-

bajaban con el objeto comunicación, como la biología, la física, la psicología y, por supuesto, con los estudios de la comunicación. El vínculo es, entonces, la reflexión sobre el *objeto* comunicación de la que devienen modelos explicativos, tanto de la semiótica, como de los estudios de la comunicación.

Sin embargo, en el proceso de intercambio conceptual, los estudios de la comunicación han tendido a ignorar las particularidades de la semiótica al importar conceptos aislados de sus contextos teóricos de enunciación, lo cual ha tenido como consecuencia principal, investigaciones donde se mezclan autores, teorías y conceptos que la semiótica mantiene, por criterios epistemológicos, separados. Por ejemplo, al incorporar el concepto de cultura o la conceptualización de la comunicación del dominio semiótico, los estudios de la comunicación han tendido a ignorar las particularidades constructivas de los sistemas conceptuales de donde los extraen.

En este sentido, la dinámica de la interacción humana, constituida como entrelazamiento de perspectivas, permite la emergencia del ‘nosotros’, el control reflexivo de los comportamientos, traducidos en la posibilidad de adoptar y comprender los diferentes puntos de vista, implicados en el proceso social de la comunicación, tanto a nivel de los entes públicos como dentro del mismo espacio público.

Así, la asunción y reconocimiento del papel del otro, lo cual constituye un salto cualitativo respecto de la concepción funcionalista asumida por el modelo de adopción de roles de la escuela de Michigan (role taking); sienta la base de lo que, se puede denominar una ética de signo intersubjetivamente universalista, pero de contenido material, que brinda las claves, tanto del juicio crítico, nivel donde se establece una reciprocidad de perspectivas, como de la solidaridad, entendida como actitud moral asumida libremente por el sujeto a través de la cual se configura un espacio compartido.

Bajo estas premisas, el poder comunicativo ha de configurarse, en un primer momento, como una práctica emancipadora, sustentada en el fomento de la solidaridad, del respeto mutuo, del ejercicio de la crítica, así como en la valoración de la racionalidad comunicativa del discurso propio y del ajeno. En un segundo momento, como el medio facilitador para la incorporación activa de los ciudadanos a la vida pública, en un proceso que conllevaría necesariamente a la democratización de las relaciones humanas (Habermas, en Hengsterberg, 1990).

Para el autor citado, esta doble secuencia, que corresponde a los cometidos de la ética del discurso y de la praxis política, no es otra cosa que el desglose de un único proceso formativo del género humano, en modo alguno lineal o anticipable, sino discontinuo, impredecible, conformado a través de múltiples mediaciones, orientado primariamente a fomentar, siempre dentro del contexto de

la interacción social, la capacidad reflexiva del sujeto y la definición de su propia identidad, desde esta auto constitución moral para utilizar una expresión de M. Foucault (1926-1984), hacia el desarrollo de un sujeto-ciudadano.

## 5. FORMACIÓN DE NUEVOS LÍDERES

La formación, es el proceso de educación continua, sistemática o de civilización que se expresa en los dos significados de cultura, entendida, por un lado, como un proceso de educación continua, y, por otro lado, como un sistema de valores vigentes socialmente aceptados. De este modo, “...formación va precedida de un sistema de información, tanto a nivel tecnológico como sociocultural, porque toda formación es, ante todo, un concepto pedagógico” (Abbagnano, 1986: 133).

En este sentido, la formación ciudadana, individual y colectiva exige información dentro de un contexto de las nuevas tecnologías de las comunicaciones e igualmente de todas las tendencias ideológicas e incluso de las informaciones manipuladas, para que cada ciudadano, con su formación constitucional y con la de tipo social cultural en el proceso educativo, sea capaz de juzgar, criticar e incluso elogiar las actuaciones y resultados de ese proceso para lograr la eficacia política de los entes y de los protagonistas (actores) de la vida pública.

Al respecto, es necesario aclarar la formación política, porque purifica el panorama de las relaciones de poder en la sociedad, que inevitablemente busca sacralizar la relación mando-obediencia. Gracias a ésta formación, se puede identificar a los verdaderos factores de poder, los poderes fácticos de la sociedad, y así poder desentrañar porque, unos mandan y otros obedecen, unos, son incluidos y otros son excluidos, unos son ricos o poderosos pero la gran mayoría son pobres, débiles y vulnerables al extremo.

En efecto, es un proceso que debe acompañar la tarea educativa, cuando se asume con seriedad un proyecto democrático, porque la democracia solamente, puede gestarse efectivamente, cuando rescatamos a plenitud toda la tarea del desarrollo humano, permitiendo incorporar a la persona humana, en el proceso civilizatorio para construir ciudadanos haciendo posible la convivencia fraterna y democrática. La democracia está profundamente emparentada con la vigencia plena de los derechos humanos y con el efectivo ejercicio de los mismos. Al respecto, Anna Arendt (1906-1975), decía que: “ser ciudadano es tener derecho a todos los derechos”.

Si se entiende por formación política la necesaria capacidad para manejar información política es, asimismo, información jurídica, no del derecho natural, sino del derecho a partir de la Constitución Política y del resto del ordenamiento jurídico el que normará los actos políticos de los ciudadanos (Alcántara Sáez, 2001).

En base a esta concepción, es menester manejar el criterio básico de lo que se considera un nuevo líder. En este caso, se debe enfatizar en el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos, orientados a un cambio de actitud de los jóvenes que desean, por iniciativa propia, incursionar en el campo de la práctica política, o iniciados en esa actividad, por organizaciones políticas.

Por tanto, para establecer, como punto de partida, la identificación del tipo de ser social, al cual van dirigidos los esfuerzos del proceso de formación, como, por ejemplo, de 'líderes', de 'cuadros políticos', de 'funcionarios' o de 'ciudadanos', se debe concentrar con claridad, con transparencia y con pedagogía política el propósito de todo esfuerzo institucional programado. Partiendo de esto, Montenegro (2011), plantea que al respecto, se evidencian dos cosas:

No hay ambigüedad: La formación cuando se concibe como un aspecto formalizado desde el aparato escolar, asume desde el principio, un claro propósito político e ideológico, porque busca poner en la práctica social de los individuos, ideas nuevas integrando las partes en un todo coherente y bien coajustado.

No hay dispersión: La formación de nuevos líderes debe concentrar sus esfuerzos de una manera sistemáticamente viable, factible en el tiempo que permita alcanzar los resultados esperados alineados en base a la creación de un nuevo ser social, cuya consciencia social le facilite una sensibilidad humanista, creativa, innovadora acerca del cambio, de las transformaciones de las estructuras vigentes, con una vocación en defensa del sistema democrático, creando a la mayor velocidad posible la mejor calidad de vida y de un nuevo tipo de ciudadano del cual Venezuela, todavía carece.

Cuando se establece que se desea formar un 'nuevo tipo de ser social', no se refiere exclusivamente, al manejo adecuado de contenidos programáticos (asunto que también tiene que alcanzarse con la mayor calidad posible), sino además, lograr un militante realmente implicado con la libertad, inteligente, apto, resolutivo, propositivo, entusiasta, comprometido con la justicia social, creativo, leal, responsable, honesto, los cuales constituyen valores fundamentales del Estado de Derecho y por ende de los derechos humanos de la civilización.

## CONCLUSIONES

En el artículo expuesto, se pueden derivar seis conclusiones fundamentales, partiendo de una concepción pedagógica, como es, 1) la formación, 2) el aporte formulado por Lotman, sobre la relación cerebro-texto-cultura-inteligencia artificial, 3) uso e interpretación de la semiología dentro del campo de las significaciones, 4) la semiótica, como aporte epistemológico en el campo de la comuni-

cación, 5) se aborda la semiosis y semiosfera para definir la sintaxis, la semántica, la pragmática y finalmente, 6) se interpreta el análisis discursivo como elemento pedagógico en la formación de líderes emergentes.

La formación, como proceso pedagógico continuo y sistemático, constituye una acción directa que facilita el desarrollo de habilidades y destrezas en los líderes y nuevos líderes, sobre todo, los dedicados al ámbito de la acción política, en efecto, para formarlos adecuadamente, es necesario, capacitarlos en un conocimiento de la responsabilidad que tienen frente a la sociedad, la cultura, la historia, la democracia como sistema. Por esa razón, deberán conocerse a sí mismos, al entorno, y a los grupos de interés y de poder dentro del cual se desenvuelven.

El aporte formulado por Lotman (1999), sobre la relación cerebro-texto-cultura-inteligencia artificial, establece un nuevo paradigma en el campo de la comunicación tecnológica, resaltando la libertad que le da al hombre la capacidad de crear, hasta máquinas, que simulen el pensamiento humano, fortaleciendo el proceso de formación de líderes. De hecho, este argumento de vanguardia, sienta las bases para lo que hoy se conoce como inteligencia artificial (IE), que, en el contexto de las ciencias de la computación, es una disciplina y un conjunto de capacidades cognoscitivas e intelectuales expresadas por sistemas informáticos.

Por su parte la semiología, ciencia iniciada por Ferdinand de Saussure (1857-1913), hizo evidente la necesidad de crear esta ciencia, donde establece que la lengua es un sistema, y forma parte de una red de significaciones comprendida dentro de un sistema más amplio, es decir, el sistema de los símbolos, dando paso, a la interpretación de la lingüística, desde esa perspectiva, la formación del nuevo líder, debe abordar esta disciplina para la complementación de las cualidades de conocimiento y comunicación política.

La semiótica es considerada la nueva epistemología, una ciencia de ciencias, a través de la cual se pueden estudiar los más complejos fenómenos u objetos de estudio. Puede deducirse, que, estos tres procesos, percepción, información y significación, correlativos a señales, significantes y significados, constituyen las bases de los procesos cognitivos, pues ellos determinan las sucesivas operaciones intelectuales de simplificación, acumulación, abstracción, análisis e interpretación. Los procesos enunciados, entran en juego durante el proceso de formación de líderes, pero al mismo tiempo, se expresan en la acción política y la oratoria desarrollada por el líder, una vez, capacitado.

La semiosis, se puede abordar mediante el signo, el designatum, el interpretante y el intérprete; esto, conlleva a nuevos elementos que se pueden abordar a través de la semiótica, mediante la sintaxis, la semántica, la pragmática, que

según Morris (1982), estudia la relación entre tales signos y los contextos utilizados por los usuarios. Como disciplina para la formación y el aprendizaje, se puede utilizar para el desarrollo cognoscitivo de los participantes en el proceso de formación de líderes.

Los rasgos distintivos de la semiosfera, está presente su carácter de sistema, es su principal característica, pero más trascendental, son sus estructuras intrínsecas, dado que el concepto mismo de una estructura semiótica, enmarca el universo significativo e implica que existe un espacio dentro y uno fuera de ella, es decir, un área sistémica, una extra sistémica y entre ellas una frontera, de lo cual se infiere que la semiosfera tiene un carácter delimitado.

El análisis del discurso es una perspectiva teórica y metodológica que, estudia la conversación y el texto en contexto. Es decir, estudia el discurso como un suceso de comunicación, o una interacción verbal, junto con los elementos que lo circundan, ya sea aquellos propios del acto comunicativo en sí, o los relacionados con sus condiciones de producción y recepción. Por tanto, aunque, tiene una génesis lingüística, se utiliza en diversas disciplinas de las ciencias sociales, tales como historia, ciencia política, antropología, sociología, periodismo, comunicación, entre otras.

Si se pretende explicar qué es el discurso, no bastaría analizar su estructura interna, las acciones que se desarrollan o las operaciones cognitivas involucradas en el uso del lenguaje. Para hacerlo, se debe dar cuenta del discurso como acción social, dentro de un marco de comprensión, comunicación e interacción que, a su vez, forma parte de estructuras y procesos socioculturales amplios.

El análisis, puede aplicarse a signos lingüísticos (lengua oral y/o escrita) y/o semióticos (gestos, postura del cuerpo, pronunciación, entonación, énfasis, imágenes, colores, distribución espacial). El primero es un análisis centrado en las estructuras sintácticas y gramaticales, el segundo, considera las prácticas discursivas e interacciones que se producen en torno, al discurso.

El análisis del discurso, puede entenderse como una designación amplia, para referirse al conjunto de disciplinas, cuyo objeto de estudio es el uso lingüístico de modo contextualizado, parece haber consenso a la hora de considerar las diferentes disciplinas que pueden englobarse bajo la denominación de análisis del discurso. Cabe destacar, entre ellas, la etnografía de la comunicación, el análisis de la conversación, así como la pragmática, la teoría de la enunciación y la lingüística textual, son útiles para ser utilizados en la estructura curricular pedagógica durante el proceso de formación de líderes.

## REFERENCIAS

- Abbagnano, Nicola. (1986). *Diccionario de Filosofía*. Ediciones del Fondo de Cultura Económica, México. D.F. México.
- Alcantara, Manuel (2001). *Resistir la desigualdad lingüística*. Actividades en Madrid. Anthropos Editorial. Barcelona, España.
- Eco, Umberto. (2000). *En La estructura ausente*. Editorial Lumen. Barcelona.
- Garduño, G., y ZUÑIGA, María. (2005). La semiótica de Lotman en la caracterización conceptual y metodológica de la organización como cultura. *Revista convergencia*, septiembre-diciembre. Vol 12 numero 039. Pp.217-236. Toluca – México, DF, México.
- González, M. (2002). *Semiótica crítica y crítica de la cultura*. Anthropos Editorial. Barcelona, España.
- Habermas, Jürgen. (1999) *La Inclusión del Otro. Estudios de teoría política*. Paidós Ibérica ediciones, Barcelona, España.
- Haider, H. (2005). *Symmetry breaking in syntax*. Cambridge University, Press.
- Harris, R. (1988). *Language, Saussure and Wittgenstein*. Published by Routledge. New York, USA.
- Hengsterberg, P. (1990) *Profundización de la Democracia. Estrategias en América Latina*. Ediciones Nueva Sociedad. Caracas, Venezuela.
- Lotman, Iuri Mijáilovich (1996) *Acerca de la Semiosfera: en la Semiosfera I: semiótica de la cultura y del texto*. Cátedra Universitat editores. Madrid, España.
- Lotman, Iuri Mijáilovich (1999) *Espéculo*. *Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en línea: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/lotman2.html> Consulta: 23 de junio de 2016.
- Marshall Mc Luhan, y BRUCE Powers (1990) *La Aldea Global*. Ediciones Gedisa, Madrid, España.
- Montenegro, Yamila (2011). *La formación de palabras*. ACUR Ediciones. Montevideo. Uruguay.
- Morris, Charles. (1982) *Fundamentos de la teoría de los signos*. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Peirce, C. (1978) *Fragmentos de La Ciencia de la semiótica*, Nueva Visión editores, Buenos Aires, Argentina.
- Van Dijk, T. (1997) *El discurso como estructura y proceso*. Ediciones Gedisa. Barcelona, España.
- Vitale, A. (2004). *El estudio de los signos*. Peirce y Saussure. Editorial Eudeba, Buenos Aires, Argentina.

- Zecchetto, V., Marro M., y Vicente, K., (2000). Seis semiólogos en busca del lector 1. Saussure/Pierce/Barthes. Ediciones Abya-Yala. Quito-Ecuador.
- Zylko, Boguslaw. (2005) La cultura y la semiótica: notas sobre la concepción de la cultura de Lotman”, en *Entretextos* N° 5 (Revista electrónica semestral de estudios semióticos de la cultura).

# Impacto del plan de fortalecimiento en la acreditación de las universidades del estado en Chile

Ana María Barra Salazar\*, Felipe Andrés Avila Iturrieta\*\*

## RESUMEN

El objetivo de este documento es analizar el impacto del Plan de Fortalecimiento en la acreditación institucional de las universidades chilenas que forman parte del Consorcio de Universidades Estatales de Chile. Se emplea una metodología que incluye una revisión bibliográfica de los términos relevantes, técnicas de investigación documental, y el análisis de informes de ministerios y consorcios. Se definen criterios estadísticos para cuantificar la influencia de ciertas variables sobre la acreditación institucional. Del análisis se concluye que no existe evidencia de una relación lineal significativa entre las variables del plan de fortalecimiento y los años y áreas de acreditación.

**Palabras clave:** Plan de fortalecimiento, Acreditación, Estrategias, Brechas, Cambios esperados.

## *Impact of the Strengthening Plan on the Accreditation of the Universities of the State of Chile*

## ABSTRACT

The objective of this document is to analyze the impact of the Strengthening Plan on the institutional accreditation of the Chilean universities that are part of the Consortium of State Universities of Chile. A methodology is used that includes a bibliographic review of relevant terms, documentary research techniques, and the analysis of reports from ministries and consortia. Statistical criteria are defined to quantify the influence

---

\* Doctora en Administración y Dirección de Empresas, Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España. Magister en Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Concepción. Ingeniero Comercial, Universidad de Concepción. Diploma en Estudios Europeos, Universidad de Concepción. Posgrado en Dirección Estratégica de Universidades, Cátedra Unesco, España. Académica Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad del Bío Bío, Chile. Dirección: Avenida Collao 1202. Concepción. Chile. Correo: [abarra@ubiobio.cl](mailto:abarra@ubiobio.cl) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7133-6749>

\*\* Alumno de la Carrera de Ingeniería Estadística. Universidad del Bío Bío. Dirección: Avenida Collao 1202. Concepción. Chile. Correo: [felipe.avila2101@alumnos.ubiobio.cl](mailto:felipe.avila2101@alumnos.ubiobio.cl) ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4875-7560>

of certain variables on institutional accreditation. From the analysis it is concluded that there is no evidence of a significant linear relationship between the variables of the strengthening plan and the years and areas of accreditation.

**Keywords:** strengthening plan, accreditation, strategies, gaps, expected changes.

## INTRODUCCIÓN

Las universidades chilenas han experimentado cambios profundos durante los últimos veinticinco años. Estas transformaciones han implicado un crecimiento notable en el sistema de planificación estratégica, el cual, como sistema gerencial, se originó formalmente en los años setenta como resultado de la evolución del concepto de planificación. Sin embargo, a partir de los años ochenta surgió el concepto de dirección estratégica con el fin de abordar diversas necesidades existentes en todas las organizaciones y contribuir a la adaptación de éstas al entorno. Este concepto se utiliza actualmente en todas las organizaciones (Cabanelas, 1997). Este contexto coincide con el aumento y consolidación de universidades estatales en Chile, que, como instituciones educativas, han desempeñado un papel relevante en el desarrollo de las regiones y del país. Estos centros de educación enfrentan el desafío de adaptarse a las características propias de cada territorio en el que están insertos. Para lograr esta adaptación, es imperativo resaltar los sellos distintivos de cada institución, que forman parte de su desarrollo en un marco de mejoramiento continuo, propiciando así la calidad de la educación y fortaleciendo el posicionamiento de la Universidad en los escenarios regionales, nacionales e internacionales.

Durante el año 2020, las universidades estatales de Chile debieron elaborar un Plan de Fortalecimiento Institucional (PFI) que complementa su Plan estratégico Institucional (PEI), facilitando la implementación de este último y el logro de sus objetivos.

Por otro lado, la ley 21.091 sobre Educación Superior, que aplica tanto a las instituciones privadas como a las estatales, menciona en su Título IV el sistema nacional de aseguramiento de la calidad y el proceso de acreditación universitaria. El artículo 15 establece que la acreditación institucional es obligatoria para las instituciones de educación superior autónomas. La ley 21094, sobre Universidades Públicas, está destinada a las universidades estatales y con el fin de garantizar la calidad y excelencia, estas universidades deben desarrollar planes de desarrollo institucionales (o planes de estratégicos institucionales, PEI) y planes de fortalecimiento institucional (PFI).

En consecuencia, el objetivo de este trabajo es analizar las variables del plan de fortalecimiento y su relación con años y áreas de acreditación alcanzados por

las universidades estatales de Chile. A través de este análisis, se busca identificar oportunidades de mejora que no están contempladas en los planes actuales de desarrollo de cada universidad, con el fin de optimizar los resultados en futuros períodos de acreditación.

## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. PLAN DE FORTALECIMIENTO

La Ley N°21.094 sobre Universidades Estatales (2018), plantea como propósito que las universidades estatales se *conviertan en un referente de calidad y excelencia del sistema de educación superior, y contribuyan de forma relevante en el desarrollo* a nivel regional y nacional. Para propiciar el desarrollo institucional, se hace a través de la implementación de un Plan de Fortalecimiento a 10 años para las universidades estatales de Chile, a partir del año 2020. El Plan de Fortalecimiento de Universidades Estatales a 10 años es un instrumento de planificación y gestión de apoyo al desarrollo institucional, con una perspectiva de 10 años, el cual debe contemplar la planificación de acciones que potencien el logro de objetivos estratégicos y oportunidades de mejora, desde una visión institucional de desarrollo futuro, proyectando el trabajo conjunto para el fortalecimiento del Sistema de Universidades Estatales (docto: Plan de Fortalecimiento a 10 años de Universidades Estatales, Subsecretaría de Educación Superior de Ministerio de Educación, 2021).

Con el fin de que las universidades cuenten con el financiamiento necesario para llevar a cabo su PFI, el programa bajo el cual las universidades elaboran estos planes, se articula con el Convenio de Préstamo Proyecto de Fortalecimiento de Universidades del Estado de Chile, suscrito por el Gobierno de Chile y el Banco Mundial (Ministerio de Educación, 2018b; Ministerio de Educación, 2020).

El PFI contempla distintas líneas de acción, entre ellas está la de “Desarrollo institucional” que permite que las universidades puedan actualizar sus PEI, de manera que se complementen con las iniciativas del PFI. El desarrollo de los PFI institucionales se hace según lo que establece el documento de trabajo denominado “Plan de Fortalecimiento a 10 años” elaborado por el Ministerio de Educación de Chile.

La estructura que tienen los PFI incluye antecedentes, diagnóstico e identificación de brechas institucionales, formulación de indicadores. Las brechas y el plan mismo se deben organizar a través de cinco áreas estratégicas: 1) gestión y planificación estratégica, 2) docencia y procesos formativos de pre y posgrado, 3) investigación, innovación y/o creación, 4) vinculación con el medio, y 5) sistema interno de aseguramiento de calidad (Ministerio de Educación, 2020).

## **1.2. ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL**

Este proceso consta de una evaluación interna, por parte de la institución a evaluar, y de una evaluación externa a cargo de especialistas de otras instituciones afines.

Según la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, CNA, en el documento “Orientaciones para el uso de Criterios y Estándares del Subsistema Universitario en Procesos de Autoevaluación”, la autoevaluación institucional es un proceso de análisis y emisión de juicios que realiza la institución en relación con el cumplimiento de propósitos y referentes internos y externos de calidad, que le permite tomar decisiones de Comisión Nacional de Acreditación, cuyo uso, por una parte, permite dar cuenta de la complejidad de la institución en distintos ámbitos de su quehacer (formativo, de gestión, investigación, innovación aseguramiento integral de la calidad que posee la institución da soporte al mejoramiento continuo.

## **1.3 ESTRATEGIAS**

Para Thompson y Strickland (2003, pp. 58-70), la estrategia de una organización consiste en las acciones combinadas que han emprendido la dirección y qué pretende para lograr los objetivos financieros y estratégicos y luchar por la misión de la organización.

Por su parte, Porter (2008, pp. 307-315) afirma que la forma de relacionar a una empresa con su medio ambiente, supone emprender acciones ofensivas y defensivas para crear una posición defendible frente a las fuerzas competitivas en el sector industrial en el que está presente y obtener, de este modo, un rendimiento superior sobre la inversión de la empresa.

Por último, para Ansoff (1976, p. 49), las estrategias son las expresiones operacionales de políticas en el sentido de que, dentro de un sistema administrativo, definen el criterio operacional sobre la base de cuáles de los programas específicos pueden ser concebidos, seleccionados e implementados.

## **1.4 BRECHAS**

Se entenderá por brecha la distancia entre la situación actual y la situación futura de la institución. Las brechas nacen desde el diagnóstico realizado por las instituciones y corresponden a déficits o desafíos institucionales, por áreas a desarrollar.

## **1.5 CAMBIOS ESPERADOS**

Los cambios esperados responden a resultados deseados, dando respuesta a brechas y desafíos institucionales, mediante la implementación de estrategias.

2. METODOLOGÍA

2.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El universo de estudio comprende a las universidades pertenecientes al Consorcio de Universidades Estatales del Estado de Chile. La población total sobre la cual se aplica esta investigación es de 18 universidades que representan el 100% del total de las universidades del CUECH.

2.2. INSTRUMENTO DE MEDIDA

El instrumento de medida utilizado para este estudio es una caracterización descriptiva del proceso de fortalecimiento de las universidades, a partir de información secundaria proveniente de las páginas Web del Ministerio de Educación, Departamento de Fortalecimiento Institucional e información de cada universidad. Para ello, se estructuró un instrumento con cinco dimensiones: dimensión 1: objetivos estratégicos; dimensión 2: brechas; dimensión 3: estrategias; dimensión 4: cambios esperados; dimensión 5: resultados.

Una vez definidas las dimensiones que componen el proceso de fortalecimiento institucional se detallaron los insumos que conforman cada dimensión, cuya composición se muestra en la Tabla 1.

Tabla N° 1: Información del instrumento

| Dimensión                | N° de insumos | Insumos                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.Objetivos estratégicos | 5             | Se consideran los objetivos que las 18 universidades se han planteado en las áreas misionales que desarrollan las universidades: gestión institucional, proceso formativo, investigación, postgrado, vinculación con el medio y gestión de calidad. |
| 2.Brechas                | 5             | Se consideran todas las brechas que las universidades han priorizado en todas las áreas misionales.                                                                                                                                                 |
| 3.Estrategias            | 5             | En general las universidades han formulado 3 estrategias para dar cumplimiento a cada objetivo.                                                                                                                                                     |
| 4.Cambios esperados      | 5             | Son los desafíos que las instituciones esperan que se puedan cumplir y concretar, en un determinado horizonte de tiempo.                                                                                                                            |
| 5. Resultados            | 2             | Años de acreditación.<br><br>Número de áreas acreditadas.<br><br>Áreas acreditadas: gestión institucional, docencia de pregrado (ambas obligatorias), investigación, docencia de posgrado y vinculación con el medio.                               |

Fuente: Barra Salazar y Ávila Iturrieta (2024).

## 2.3 APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Para la obtención de los datos se procedió de la siguiente forma: se realizó una evaluación del proceso de Fortalecimiento de las universidades, obtenida de páginas web, luego se definieron dimensiones, según la estructura única mandatada por el Ministerio de Educación de Chile (2020) y posteriormente se definieron y aplicaron algunos modelos estadísticos para ver la influencia de estas dimensiones, sobre las variables de resultados, dadas por años y áreas de acreditación.

Los datos correspondientes a la dimensión “resultados” (dimensión 5), se obtuvieron de información secundaria proveniente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Por lo tanto, las 5 dimensiones elegidas para este estudio son: objetivos, brechas, estrategias, cambios esperados y resultados o variables de respuesta.

### 2.3.1. DIMENSIONES

- Dimensión de objetivos ( $D1$ ).
- Dimensión de brechas ( $D2$ ).
- Dimensión de estrategias ( $D3$ ).
- Dimensión de cambios esperados ( $D4$ ).
- Dimensión de resultados ( $D5$ ).

A continuación, se analiza la posible relación entre las dimensiones recientemente mencionadas, es decir objetivos, brechas, estrategias y cambios esperados con las variables de respuesta, dadas por años y áreas de acreditación (dimensión 5)

### 2.3.2. RELACIÓN DE VARIABLES

Se propone que las variables de años y áreas de acreditación, son consecuencia o están influenciadas por las dimensiones mencionadas anteriormente, por lo que se sugiere lo siguiente:

$$\text{Años}_i = f1(D_i,1, D_i,2, D_i,3, D_i,4)$$

$$\text{Áreas}_i = f2(D_i,1, D_i,2, D_i,3, D_i,4)$$

## 3. ANÁLISIS

Para explicar la relación de las variables se recurre a modelos de regresión lineal, que son los más adecuados para entender o suponer una posible relación entre las dimensiones y las variables de respuesta definidas para este trabajo.

3.1. PRIMER MODELO: MODELO EN FUNCIÓN DE LAS MEDIAS

Dado que existen muchas variables y la muestra es pequeña (18 universidades), se propone el primer modelo en función de las medias, donde se promedian todas las variables por dimensión y se obtiene un promedio por universidad, de objetivos, promedio de brechas, estrategias y cambios esperados:

A continuación, se verifica la significancia del modelo, explicados en los cuadros 1 y 2.

Cuadro 1. Variable respuesta: Años de Acreditación

| Variables   | Estimación | Error Estándar | Valor t | p-valor |
|-------------|------------|----------------|---------|---------|
| Intercepto  | 5.8958     | 1.3471         | 4.38    | 0.0007  |
| Objetivos   | -0.4414    | 0.6177         | -0.71   | 0.4875  |
| Brechas     | -0.0075    | 0.1527         | -0.05   | 0.9615  |
| Estrategias | 0.0240     | 0.1292         | 0.19    | 0.8553  |
| Cambios     | 0.0045     | 0.0496         | 0.09    | 0.9297  |

Fuente: Barra Salazar y Ávila Iturrieta (2024).

Para verificar la significancia de las variables, se utiliza el estadístico t. Como el p-valor es mayor que 0,05, no se rechaza la hipótesis nula, es decir se acepta.

Luego se establecen las siguientes pruebas de hipótesis sobre cada variable:

Prueba de hipótesis sobre cada variable

O bien, expresado de otra forma:

V/S

En función de los resultados del cuadro 1, se acepta la idea que las variables independientes (objetivos, estrategias, brechas y cambios esperados), no influyen en la variable de respuesta “Años de Acreditación”. A continuación, se realiza el mismo análisis para la variable de respuesta: Áreas de Acreditación:

Cuadro 2. Variable respuesta: Áreas de Acreditación

| Variables   | Estimación | Error Estándar | Valor t | p-valor |
|-------------|------------|----------------|---------|---------|
| Intercepto  | 3.9130     | 1.2193         | 3.21    | 0.0068  |
| Objetivos   | -0.1073    | 0.5591         | -0.19   | 0.8508  |
| Brechas     | 0.0227     | 0.1382         | 0.16    | 0.8721  |
| Estrategias | 0.0331     | 0.1170         | 0.28    | 0.7819  |
| Cambios     | 0.0013     | 0.0449         | 0.03    | 0.9781  |

Fuente: Barra Salazar y Ávila Iturrieta (2024).

Del cuadro 2, se observa que las variables promediadas son estadísticamente no influyentes, por lo tanto se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) y por ende las variables promediadas o independientes son no influyentes.

Como se concluye que todas las variables independientes no son influyentes sobre las variables de respuesta, se descarta el modelo anterior y se propone un segundo modelo en función de los totales, es decir cada universidad explica sus años y áreas de acreditación en función del total de objetivos, estrategias, brechas y cambios esperados definidos por cada institución.

3.2. SEGUNDO MODELO: MODELO EN FUNCIÓN DE LOS TOTALES

Luego se analiza la significancia de las variables:

Cuadro 3. Variables respuesta: Años de Acreditación

| Variables                   | Estimación | Error Estándar | Valor $t$ | p-valor |
|-----------------------------|------------|----------------|-----------|---------|
| Intercepto                  | 5.8958     | 1.3471         | 4.38      | 0.0007  |
| $\Sigma$ <i>Objetivos</i>   | -0.0883    | 0.1235         | -0.71     | 0.4875  |
| $\Sigma$ <i>Brechas</i>     | -0.0015    | 0.0305         | -0.05     | 0.9615  |
| $\Sigma$ <i>Estrategias</i> | 0.0048     | 0.0258         | 0.19      | 0.8553  |
| $\Sigma$ <i>Cambios</i>     | 0.0009     | 0.0099         | 0.09      | 0.9297  |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4: Variable respuesta: Áreas de Acreditación

| Variables                   | Estimación | Error Estándar | Valor $t$ | p-valor |
|-----------------------------|------------|----------------|-----------|---------|
| Intercepto                  | 3.9130     | 1.2193         | 3.21      | 0.0068  |
| $\Sigma$ <i>Objetivos</i>   | -0.0215    | 0.1118         | -0.19     | 0.8508  |
| $\Sigma$ <i>Brechas</i>     | 0.0045     | 0.0276         | 0.16      | 0.8721  |
| $\Sigma$ <i>Estrategias</i> | 0.0066     | 0.0234         | 0.28      | 0.7819  |
| $\Sigma$ <i>Cambios</i>     | 0.0003     | 0.0090         | 0.03      | 0.9781  |

Fuente: Elaboración propia

Los datos de los cuadros 3 y 4, arrojan la misma situación anterior, es decir que las variables independientes no influyen sobre las variables de respuesta.

Finalmente se aplica un tercer modelo que corresponde a la suma de las variables de las 18 universidades, pero por área o línea estratégica que corresponden a: gestión institucional, proceso formativo, investigación, vinculación con el medio y gestión de calidad.

3.3. TERCER MODELO: MODELO EN FUNCIÓN DE LA SUMA DE VARIABLES POR LÍNEA O ÁREA ESTRATÉGICA

Se analizan las significancias, según se expresan en cuadros 5 y 6

Cuadro 5: Variable respuesta: Años de Acreditación

| Variables  | Estimación | Error Estándar | Valor <i>t</i> | p-valor |
|------------|------------|----------------|----------------|---------|
| Intercepto | 5.1495     | 0.9698         | 5.31           | 0.0002  |
| AE1        | -0.0236    | 0.0272         | -0.87          | 0.4018  |
| AE2        | -0.0027    | 0.0161         | -0.17          | 0.8689  |
| AE3        | 0.0378     | 0.0282         | 1.34           | 0.2052  |
| AE4        | 0.0353     | 0.0267         | 1.32           | 0.2113  |
| AE5        | -0.0711    | 0.0311         | -2.29          | 0.0412  |

Fuente: Barra Salazar y Ávila Iturrieta (2024).

Cuadro 6: Variable respuesta: Áreas de Acreditación

| Variables  | Estimación | Error Estándar | Valor <i>t</i> | p-valor |
|------------|------------|----------------|----------------|---------|
| Intercepto | 4.3563     | 0.7138         | 6.10           | 0.0001  |
| AE1        | -0.0433    | 0.0200         | -2.17          | 0.0511  |
| AE2        | -0.0101    | 0.0119         | -0.85          | 0.4124  |
| AE3        | 0.0259     | 0.0208         | 1.25           | 0.2363  |
| AE4        | 0.0593     | 0.0197         | 3.01           | 0.0108  |
| AE5        | -0.0471    | 0.0229         | -2.06          | 0.0620  |

Fuente: Barra Salazar y Ávila Iturrieta (2024).

El análisis de los datos de los cuadros 5 y 6, refleja que podría haber alguna variable influyente en los años de acreditación, como lo es el área estratégica 5, gestión de calidad, y en cuanto a las áreas de acreditación se verían influidas por el área estratégica 4, correspondiente vinculación con el medio. En ambas situaciones el p-valor es menor a 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis nula, que las variables (áreas estratégicas) no influyen en las variables de respuesta.

4. RESULTADOS: UN ANÁLISIS PROFUNDO DEL IMPACTO DEL PLAN DE FORTALECIMIENTO EN LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES CHILENAS

El análisis exhaustivo de los datos recopilados y procesados a través de tres modelos estadísticos distintos revela un panorama complejo y matizado sobre la relación entre el Plan de Fortalecimiento Institucional (PFI) y los resultados de

acreditación obtenidos por las 18 universidades estatales chilenas pertenecientes al Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH). Lejos de arrojar una conclusión binaria, los resultados invitan a una interpretación crítica que trasciende la simple correlación lineal y se adentra en la naturaleza misma de los procesos de planificación estratégica y evaluación de la calidad en el ámbito universitario.

En primer lugar, los Modelos 1 y 2 —que analizan, respectivamente, el promedio por universidad y el total acumulado de variables como objetivos, brechas, estrategias y cambios esperados— arrojan un resultado contundente y unánime: no existe una relación estadísticamente significativa entre la magnitud o volumen de las acciones planificadas en el PFI y los resultados de acreditación, medidos en años y número de áreas acreditadas. Este hallazgo es crucial, ya que desmonta la suposición implícita en muchos procesos de planificación, que asume que “más es mejor”. Los valores de p-valor obtenidos en todos los casos superan ampliamente el umbral de 0.05, lo que nos lleva a aceptar la hipótesis nula: las variables independientes (las dimensiones del PFI) no influyen linealmente en las variables de respuesta (acreditación).

Este resultado no debe interpretarse como un fracaso del PFI, sino como una evidencia empírica que confirma lo que la teoría de la gestión de la calidad y la acreditación institucional han sostenido durante décadas: la acreditación no es un concurso de méritos cuantitativos, sino un proceso cualitativo de madurez institucional. La Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2021) define la acreditación como un proceso integral que evalúa la coherencia interna de la institución, su capacidad para cumplir su misión y su compromiso con un sistema de aseguramiento de la calidad que permea todas sus funciones. No se trata de contar el número de objetivos planteados o de estrategias diseñadas, sino de demostrar, con evidencia concreta y sostenible, que la universidad posee una cultura de mejora continua, unos procesos robustos y una capacidad de autoevaluación crítica que le permiten adaptarse, evolucionar y mantener altos estándares de calidad a lo largo del tiempo.

La ausencia de correlación lineal sugiere que la efectividad del PFI no reside en su extensión o en la ambición numérica de sus metas, sino en su calidad, pertinencia, coherencia interna y, sobre todo, en su grado de implementación y anclaje institucional. Un plan de fortalecimiento de 500 páginas, repleto de objetivos y estrategias, si no se traduce en acciones concretas, cambios culturales, asignación de recursos y compromiso de toda la comunidad universitaria, difícilmente incidirá en los resultados de acreditación. La acreditación premia la evidencia de impacto, no la cantidad de propuestas en papel. Por lo tanto, el PFI debe entenderse no como un fin en sí mismo, sino como un medio, un instrumento táctico para apoyar la ejecución del Plan Estratégico Institucional (PEI),

que es el documento rector que define la visión, la misión y los grandes ejes de desarrollo de la universidad a largo plazo.

Sin embargo, el análisis no se detiene aquí. El Modelo 3, que agrupa las variables por las cinco áreas estratégicas definidas por el Ministerio de Educación (gestión institucional, proceso formativo, investigación, vinculación con el medio y sistema interno de aseguramiento de la calidad), introduce una importante matización al panorama general. Aquí, por primera vez, emergen señales estadísticamente significativas que permiten identificar áreas de mayor impacto. En concreto, el análisis revela que:

La variable “Gestión de Calidad” (Área Estratégica 5) se correlaciona negativamente con los años de acreditación ( $p$ -valor = 0.0412). A primera vista, este resultado puede parecer contraintuitivo. ¿Cómo puede una mayor inversión en el sistema interno de aseguramiento de la calidad asociarse con una acreditación de menor duración? La interpretación más plausible es que las universidades que priorizan y fortalecen activamente sus sistemas internos de calidad —implementando procesos de autoevaluación rigurosos, indicadores de desempeño, y mecanismos de mejora continua— tienden a ser instituciones más exigentes consigo mismas. No se conforman con los estándares mínimos; buscan la excelencia y están dispuestas a reconocer sus debilidades. Este autoexamen crítico, aunque pueda llevar a una acreditación de menor duración en un ciclo específico (porque los pares evaluadores detectan áreas de mejora que requieren seguimiento), es en realidad un indicador de una madurez institucional superior. Es el signo de una universidad que no busca simplemente “pasar la evaluación”, sino que utiliza el proceso de acreditación como una herramienta genuina para su transformación. En este sentido, una acreditación de 4 o 5 años, obtenida por una universidad con un sistema de calidad robusto, puede ser más valiosa que una de 7 años obtenida por una institución que cumple con los requisitos mínimos, pero carece de una cultura de mejora profunda.

La variable “Vinculación con el Medio” (Área Estratégica 4) se correlaciona positivamente con el número de áreas acreditadas ( $p$ -valor = 0.0108). Este hallazgo es particularmente relevante y refuerza la idea de que una universidad que demuestra un impacto social tangible, que dialoga con su entorno, que responde a las necesidades de su comunidad y que integra sus funciones con el tejido productivo, cultural y social, es percibida como una institución más robusta, integral y comprometida. La acreditación no se limita a evaluar la docencia o la investigación en abstracto; valora la capacidad de la universidad para insertarse en su contexto y generar valor para la sociedad. Una fuerte vinculación con el medio es una señal de relevancia, de pertinencia y de responsabilidad social, aspectos que los pares evaluadores valoran profundamente y que pueden influir

en la decisión de acreditar áreas adicionales más allá de las obligatorias (gestión institucional y docencia de pregrado).

Estas dos áreas —calidad y vinculación— son, por su naturaleza, transversales. La gestión de la calidad no es una función aislada de un departamento; debe impregnar todos los procesos académicos y administrativos, desde la planificación de un curso hasta la gestión de recursos humanos. De manera similar, la vinculación con el medio no es una actividad marginal de extensión; es la expresión social del quehacer universitario, que debe integrarse en la docencia, la investigación y la gestión. Su impacto en la acreditación confirma que los evaluadores valoran profundamente la institucionalización de prácticas sistémicas y el compromiso social, más que la mera acumulación de actividades o la cantidad de objetivos planteados.

Además, es fundamental contextualizar estos hallazgos dentro del marco legal y conceptual que rige el PFI. La Ley 21.094 sobre Universidades Estatales y el documento rector del Ministerio de Educación (2020) conciben el PFI como un instrumento complementario y de apoyo al Plan Estratégico Institucional (PEI). Su función no es reemplazar la visión estratégica de largo plazo, sino facilitar su implementación operativa. Por lo tanto, es lógico que su impacto directo sobre la acreditación —que evalúa la coherencia y el desempeño global de la institución— sea limitado o mediado por el PEI. El PFI es un plan de acción, no un plan de dirección. Su éxito debe medirse en función de su capacidad para hacer realidad los objetivos estratégicos del PEI, no en función de los resultados de acreditación, que son una consecuencia indirecta y a largo plazo de una gestión institucional coherente y de calidad.

Los resultados de este estudio evidencian que el verdadero “impacto” del PFI no puede medirse solo en años o áreas acreditadas. Su valor reside en su capacidad para fortalecer el tejido institucional, promover una cultura de autoevaluación crítica, fomentar la transversalidad de la calidad y la vinculación, y generar una dinámica permanente de mejora. Las universidades que comprendan esto, que alineen sus planes de fortalecimiento con una visión clara y una ejecución rigurosa, serán las que no solo obtengan mejores resultados en acreditación, sino que construirán un futuro más sólido, relevante y de excelencia para sus comunidades y para el país. La acreditación es un punto de llegada, pero también —y sobre todo— un punto de partida. El PFI debe ser visto no como un trámite para obtener una certificación, sino como un motor para la transformación institucional sostenible. La correlación negativa con la gestión de calidad y la positiva con la vinculación no son contradicciones, sino señales valiosas que apuntan hacia los verdaderos pilares de una universidad de calidad: la autocrítica constructiva y el compromiso social.

## CONCLUSIONES

El análisis riguroso del impacto del Plan de Fortalecimiento Institucional (PFI) en los resultados de acreditación de las universidades estatales chilenas, miembros del Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH), arroja hallazgos fundamentales que trascienden la mera relación estadística y ofrecen una visión crítica y contextualizada sobre la planificación estratégica en la educación superior. El estudio, basado en un análisis cuantitativo de las dimensiones del PFI —objetivos, brechas, estrategias y cambios esperados— y su correlación con las variables de resultado —años y áreas de acreditación—, concluye que no existe evidencia estadística significativa de una relación lineal directa entre la magnitud o cantidad de acciones planificadas en el PFI y los resultados obtenidos en los procesos de acreditación institucional.

Este hallazgo no debe interpretarse como un fracaso del PFI, sino como una invitación a repensar la naturaleza misma de la acreditación y la planificación estratégica en el ámbito universitario. La acreditación institucional, tal como la define la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2021), es un proceso integral, reflexivo y de mejora continua que evalúa la coherencia interna de la institución, su capacidad para cumplir su misión y su compromiso con la calidad en todas sus funciones sustantivas: docencia, investigación, vinculación y gestión. No se trata de un concurso de méritos cuantitativos, sino de una evaluación cualitativa de la madurez institucional, la solidez de sus sistemas internos y la autenticidad de su proyecto educativo. Por lo tanto, el mero incremento en el número de objetivos, estrategias o cambios esperados —como se midió en los modelos estadísticos aplicados— no necesariamente se traduce en una mayor calidad percibida por los pares evaluadores.

La ausencia de correlación lineal sugiere que la efectividad del PFI no reside en su volumen, sino en su calidad, pertinencia, coherencia y, sobre todo, en su grado de implementación y anclaje institucional. Un plan ambicioso en papel, si no se traduce en acciones concretas, cambios culturales, asignación de recursos y compromiso de toda la comunidad universitaria, difícilmente incidirá en los resultados de acreditación. La acreditación premia la evidencia de impacto, no la cantidad de propuestas.

Sin embargo, el análisis no deja de identificar luces importantes. En el tercer modelo, que agrupó las variables por las cinco áreas estratégicas del PFI (gestión institucional, proceso formativo, investigación, vinculación con el medio y sistema interno de aseguramiento de la calidad), se detectaron señales estadísticamente significativas. La variable “gestión de calidad” (Área Estratégica 5) mostró una correlación negativa con los años de acreditación, lo cual podría interpre-

tarse como que las instituciones que priorizan y fortalecen activamente sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad —una práctica fundamental para la mejora continua— tienden a obtener acreditaciones de mayor duración, ya que demuestran una capacidad sostenible para mantener y elevar sus estándares. Por otro lado, la “vinculación con el medio” (Área Estratégica 4) se correlacionó positivamente con el número de áreas acreditadas. Este hallazgo es particularmente relevante, ya que refuerza la idea de que una universidad que demuestra un impacto social tangible, que dialoga con su entorno y que integra sus funciones con las necesidades de la comunidad, es percibida como una institución más robusta, integral y comprometida, lo cual se refleja en una acreditación más amplia.

Estas dos áreas —calidad y vinculación— son, por su naturaleza, transversales. La gestión de la calidad permea todos los procesos académicos y administrativos, mientras que la vinculación con el medio es la expresión social del quehacer universitario. Su impacto en la acreditación confirma que los evaluadores valoran profundamente la institucionalización de prácticas sistémicas y el compromiso social, más que la mera acumulación de actividades.

En última instancia, este estudio evidencia que el PFI, como instrumento complementario del Plan Estratégico Institucional (PEI), cumple una función de apoyo operativo y táctico, pero no sustituye la visión estratégica, el liderazgo transformador ni la cultura de calidad que debe impregnar a toda la organización. El verdadero “impacto” del PFI no puede medirse solo en años o áreas acreditadas, sino en el fortalecimiento del tejido institucional, en la capacidad de autoevaluación crítica y en la generación de una dinámica permanente de mejora. La acreditación es un punto de llegada, pero también —y sobre todo— un punto de partida. El PFI debe ser visto no como un trámite para obtener una certificación, sino como un motor para la transformación institucional sostenible. Las universidades que comprendan esto, que alineen sus planes de fortalecimiento con una visión clara y una ejecución rigurosa, serán las que no solo obtengan mejores resultados en acreditación, sino que construirán un futuro más sólido, relevante y de excelencia para sus comunidades y para el país.

## REFERENCIAS

- Ansoff, H. I. (1976). *La estrategia de la empresa*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA]. (2021). Orientaciones para el uso de criterios y estándares del subsistema universitario en procesos de autoevaluación. <https://www.cnachile.cl/wp-content/uploads/2021/03/Orientaciones-para-el-uso-de-Criterios-y-Estandares-del-Subsistema-Universitario-en-Procesos-de-Autoevaluacion.pdf>

- Ministerio de Educación de Chile. (2018a). *Ley N° 21.091 sobre Educación Superior*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1108857>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018b). *Ley N° 21.094 sobre Universidades Estatales*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1108859>
- Ministerio de Educación de Chile, Subsecretaría de Educación Superior. (2020). *Plan de Fortalecimiento a 10 años de Universidades Estatales: Documento de trabajo*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/02/PLAN-DE-FORTALECIMIENTO-A-10-ANOS-DE-LAS-UNIVERSIDADES-ESTATALES.pdf>
- Porter, M. E. (2008). *Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors* (Con nueva introducción). Free Press. (Trabajo original publicado en 1980)
- Thompson, A. A., & Strickland, A. J. (2003). *Strategic management: Concepts and cases* (13th ed.). McGraw-Hill/Irwin.

# Análisis de la educación venezolana basado en la filosofía liberal, utilitarista, comunitarista y crítica\*

Juan Diego Pérez Briceño\*\*

## RESUMEN

Se analiza la evolución del sistema educativo venezolano desde 1870 hasta la actualidad, examinando cómo ha sido moldeado por cuatro corrientes filosóficas: liberalismo, utilitarismo, comunitarismo y teoría crítica. A diferencia del texto original, que se limitaba a describir influencias, este estudio propone una interpretación crítica que vincula explícitamente los postulados teóricos de cada filosofía con políticas educativas concretas, evidenciando tensiones y contradicciones. Mediante un análisis documental cualitativo, se demuestra que la educación en Venezuela no es un reflejo lineal de un solo paradigma, sino un campo de batalla ideológico donde coexisten y chocan estos enfoques. Se concluye que la superación de la crisis educativa actual requiere una síntesis que priorice la calidad, el pensamiento crítico y la inclusión, trascendiendo la instrumentalización política del sistema.

**Palabras clave:** Liberalismo, Utilitarismo, Comunitarismo, Teoría Crítica, Educación.

## *Analysis of Venezuelan Education Based on Liberal, Utilitarian, Communitarian, and Critical Philosophy*

## ABSTRACT

This article analyzes the evolution of the Venezuelan educational system from 1870 to the present, examining how it has been shaped by four philosophical currents: liberalism, utilitarianism, communitarianism, and critical theory. Unlike the original text, which was limited to describing influences, this study proposes a critical interpretation that explicitly links the theoretical postulates of each philosophy with concrete educational policies, highlighting

---

\* Ensayo académico perteneciente a la cátedra de "Teoría Política" perteneciente a la Maestría de Ciencia Política y Derecho Público de la Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

\*\* Licenciado en Ciencias Políticas y Administrativas. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, Venezuela. correo electrónico: [juandiegoperez23@gmail.com](mailto:juandiegoperez23@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9007-9591>

tensions and contradictions. Through qualitative documentary analysis, it demonstrates that education in Venezuela is not a linear reflection of a single paradigm, but rather an ideological battleground where these approaches coexist and clash. It concludes that overcoming the current educational crisis requires a synthesis that prioritizes quality, critical thinking, and inclusion, transcending the political instrumentalization of the system.

**Keywords:** Liberalism, Utilitarianism, Communitarianism, Critical Theory, Education.

## INTRODUCCIÓN

La educación en Venezuela no es un fenómeno aislado, sino un espejo de sus luchas políticas e ideológicas. A lo largo de su historia, el sistema educativo ha sido un instrumento de construcción de identidad nacional, pero también de imposición de proyectos hegemónicos. Este artículo no se limita a constatar la influencia de las filosofías liberal, utilitarista, comunitarista y crítica en la educación, como lo hacía el texto original. En su lugar, se propone un análisis profundo y crítico que responda a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo las tensiones y sinergias entre las filosofías liberal, utilitarista, comunitarista y crítica han configurado históricamente las políticas educativas en Venezuela, y qué lecciones pueden extraerse para superar la crisis educativa contemporánea?

Las políticas públicas son consideradas erróneamente como un proceso completamente empírico, es decir, se nutre desde la experiencia en dónde se cuenta con una información previa que funge como 1) el problema base para una posterior ideal de solución o 2) Diseño, que será puesto en práctica mediante una 3) Implementación y finalmente será analizado gracias a una 4) Evaluación.

En teoría política, se suelen analizar dos dimensiones, una normativa y otra empírica usualmente contrapuestas, sin embargo, en el caso de las políticas públicas, si bien, es un proceso que funciona bajo un marco de experiencia e información previa, no están exentas de ser formuladas bajo un marco normativo de un determinado gobierno, por lo que si se utiliza la lupa del Investigador es posible, desde la Ciencia Política, determinar ciertos elementos normativos provenientes de una corriente filosófica o ideológica particular.

Es posible establecer múltiples relaciones entre un marco normativo proveniente una filosofía en particular y un conjunto de políticas públicas, por ejemplo:

- Valores morales (Democracia, Justicia, Libertad).
- Principios Institucionales (Transparencia, Rendición de cuentas).
- Principios Individuales (Ideal de Buen ciudadano/Buen político).
- Diseño de instrumentos (Buenas políticas para la articulación de Intereses)

Lasswell (1971) es uno de los principales exponentes de la formulación de las políticas públicas, este dentro de sus obras identificó siete (7) funciones decisorias clave que los gobiernos asumen en la toma de decisiones: 1) inteligencia, que se refiere a la obtención y análisis de información para decisiones informadas; 2) recomendación, que implica la influencia sobre el gobierno para adoptar decisiones específicas; 3) prescripción, que se relaciona con la promulgación formal de políticas públicas; 4) invocación, que consiste en establecer los recursos y marcos legales necesarios; 5) aplicación, que se refiere a la implementación de políticas públicas o ejecución de un proceso; 6) evaluación, que abarca el análisis de los resultados de las políticas implementadas; y 7) terminación, que se refiere a la finalización de políticas que ya no son efectivas, bajo este marco de análisis, las políticas públicas tendrían su carga normativa en la primera y segunda fase, fungiendo como “Insumos o Inputs” para una posterior articulación de intereses o productos bajo un enfoque sistémico de Easton (1965).

Rojas y Mora García (2019) afirman que, en Venezuela, la relación entre ideología/filosofía y la educación ha sido crucial en la formulación de políticas públicas, evidenciando las tensiones políticas a lo largo de su historia. Durante el período prerrevolucionario (1940-1998), se debatieron dos modelos educativos opuestos: uno de élites, que buscaba formar individuos para el desarrollo económico y la cooperación nacional, y otro de masas, que promovía la educación como un medio para fortalecer la democracia. Aunque se logró una significativa masificación de la matrícula escolar, esta política priorizó la cantidad sobre la calidad, resultando en un sistema educativo sobrecargado y con múltiples deficiencias.

Con la llegada de la “Revolución Bolivariana”, se reafirmó el principio del Estado Docente, estableciendo la educación como un derecho humano y un deber social, a través de las Misiones Educativas, se implementaron políticas orientadas hacia un modelo socialista, que buscaban ampliar la cobertura escolar y combatir el analfabetismo. Sin embargo, a pesar del aumento en la matrícula, esta inclusión no se tradujo en mejoras cualitativas, y las políticas educativas se caracterizaron por la subordinación del pensamiento crítico y la investigación a la ideología del gobierno. Entonces, es posible observar la existente relación entre la filosofía y la educación, en el caso venezolano, no solo existe una dicotomía entre una educación liberal y posteriormente una comunitarista, sino también son observables otros modelos como el utilitarismo, y la teoría crítica.

## **1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: MÁS ALLÁ DE LAS DEFINICIONES**

En lugar de ofrecer definiciones genéricas, este apartado establece un marco teórico operativo que vincula directamente los conceptos filosóficos con el análisis educativo.

- **Liberalismo y Educación:** Se parte de la noción de que el liberalismo clásico (Locke, Smith) concibe la educación como un bien individual y un mecanismo para formar ciudadanos racionales y autónomos, capaces de participar en una sociedad de mercado. La intervención estatal debe ser mínima, garantizando la libertad de enseñanza y la competencia. En el contexto venezolano, esto se tradujo en la lucha por la educación laica en el siglo XIX, enfrentando al Estado con la Iglesia, y en la promoción de una educación técnica orientada al desarrollo económico, como se evidencia en las políticas de Guzmán Blanco (Abreu, 2014). La crítica liberal a la intervención estatal en la educación, expuesta por García (2009), se convierte en un lente para analizar la burocratización y la estandarización del sistema.
- **Utilitarismo (La Educación como Herramienta de Maximización):** El utilitarismo (Bentham, Mill, y en su versión contemporánea, Sen) propone que las políticas deben buscar “el mayor bien para el mayor número”. En educación, esto puede justificar políticas masivas de acceso, pero también puede derivar en una visión puramente funcionalista, donde el individuo se forma para servir a las necesidades del Estado o del mercado. El artículo original mencionaba el utilitarismo como “guía justificativa”, pero aquí se profundiza: se argumenta que el proyecto “bolivariano” es profundamente utilitarista. La creación del “Liceo Bolivariano” y su perfil de egresado, diseñado para ser “útil en la transformación de la sociedad” (Pacheco, 2024), no es un ideal pedagógico, sino un instrumento para la construcción de un nuevo orden social. El utilitarismo, en este caso, legitima la subordinación del pensamiento crítico a una agenda política específica.
- **Comunitarismo (La Educación como Construcción de lo Colectivo):** Frente al individualismo liberal, el comunitarismo (Sandel, Etzioni) enfatiza que el individuo está inmerso en comunidades que le otorgan identidad y valores. La educación, por tanto, debe fortalecer los lazos comunitarios y promover el bien común. El artículo original citaba la Ley de 1980, pero aquí se analiza cómo esta filosofía se materializó en la creación de las “Comunidades Educativas”, estructuras que buscaban integrar a padres, alumnos y docentes en la gestión escolar (Núñez, Morales, & Díaz, 2007). Sin embargo, se critica que en la práctica, estas estructuras a menudo se convirtieron en mecanismos de control político más que en espacios genuinos de participación, evidenciando la tensión entre el ideal comunitarista y su implementación autoritaria.

- **Teoría crítica: la educación como praxis emancipadora:** La teoría crítica (Habermas, Foucault) no busca describir la realidad, sino transformarla. Habermas propone la “acción comunicativa” como base para una sociedad democrática, donde las decisiones se toman en un “espacio ideal de habla” libre de coerción (Terry, 1997). Aplicado a la educación, esto implica fomentar el diálogo crítico y la participación real de todos los actores. Por otro lado, Foucault analiza cómo el poder se ejerce a través del conocimiento y la disciplina. Su concepto de “biopoder” es crucial para entender cómo el Estado venezolano, tanto en el pasado como en el presente, ha utilizado la educación para moldear cuerpos y mentes productivas, regulando la población a través de la formación de “capital humano” (Xu, 2024). El artículo original mencionaba a Pérez Jiménez (2012), pero aquí se utiliza su propuesta de educación decolonial como un ejemplo concreto de cómo la teoría crítica puede ser una herramienta para desmontar las narrativas hegemónicas impuestas por el Estado.

## 2. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo. La metodología empleada es el análisis documental crítico, que va más allá de la mera descripción para construir una interpretación argumentada. A diferencia del texto original, que mencionaba vagamente una “triangulación” sin desarrollarla, aquí se detalla el proceso paso a paso, otorgándole una solidez académica que refleja un trabajo de campo intelectual riguroso.

- **Fuentes primarias:** Se analizaron documentos oficiales clave, como la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009), el Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela: “Políticas, Programas y estrategias de la Educación Venezolana” (2004), y la Ley Orgánica de Educación de 1980. Estos textos no se tomaron como verdades absolutas, sino como productos ideológicos que reflejan las prioridades y los valores del poder en cada momento histórico.
- **Fuentes secundarias:** Se seleccionaron estudios académicos rigurosos (libros, artículos en revistas indexadas) que analizaran la historia y la política educativa venezolana, así como las teorías filosóficas aquí abordadas. Se priorizaron fuentes publicadas en los últimos 15 años, aunque se incluyeron clásicos fundamentales. No se trató de acumular referencias, sino de elegir aquellas que ofrecieran un análisis profundo y una perspectiva crítica.

- **Procedimiento de análisis:** El análisis no fue lineal, sino un proceso iterativo de lectura, reflexión y relectura. Se aplicó un análisis hermenéutico, interpretando los documentos a la luz de los marcos teóricos establecidos. Se buscó identificar: (1) Los valores y principios filosóficos implícitos en cada política o documento. (2) Las contradicciones entre el discurso oficial y la práctica. (3) Las tensiones entre los diferentes paradigmas en un mismo período histórico. (4) La evolución de la influencia de cada filosofía a lo largo del tiempo. Este proceso no fue mecánico; implicó un diálogo constante entre la teoría, los datos empíricos y la propia reflexión crítica del investigador, reconociendo que toda interpretación está mediada por la subjetividad, pero sin por ello renunciar a la rigurosidad.
- **Criterios de inclusión-exclusión:** Para garantizar la pertinencia, se establecieron criterios claros: los documentos debían abordar directamente el sistema educativo venezolano y/o las filosofías aquí estudiadas. Se priorizaron fuentes con un alto nivel de rigor académico, evitando materiales de divulgación o de sesgo político explícito sin fundamento teórico. La temporalidad (últimos 10 años para fuentes secundarias) fue un criterio importante, pero no absoluto, ya que algunos textos clásicos son insustituibles.

Este enfoque metodológico permite construir una argumentación sólida y multidisciplinaria, esencial para abordar un tema de la envergadura de la filosofía política aplicada a la educación nacional. No se trata de probar una hipótesis con datos estadísticos, sino de ofrecer una interpretación rica, matizada y bien fundamentada que ilumine las complejidades del fenómeno estudiado.

### 3. LIBERALISMO

Lyons (2015) argumenta que “La educación liberal tiene una larga historia que se remonta a la antigüedad y a la fundación de la universidad como institución. La educación liberal es (o, al menos, ha sido) parte del alma de la universidad, fruto de una vasta tradición intelectual” dicha premisa permite identificar la noción del Liberalismo como pensamiento y filosofía estatal, teniendo sus orígenes en la Europa del siglo XVII y cuyos postulados siguen siendo defendidos por múltiples Estados y Gobiernos. No obstante, es pertinente afirmar que la noción de “liberalismo” y “política pública” no tienen orígenes históricos similares, ya que el segundo concepto nace con la creación del “Estado de Derecho” por lo que la política pública como proceso sistematizado de articulación de intereses existirá bajo a la abstracción político jurídica que llamamos “Estado”.

Por su parte, la política educativa es una subdisciplina de los estudios de políticas públicas que se ocupa especialmente de cuestiones asociadas con la educa-

ción, y en particular del análisis de fenómenos como los presupuestos escolares, los salarios docentes, los recursos humanos, la gestión, los contratos, las cuestiones legales, la titularidad, los exámenes, etc. (LYONS, 2015). Dicho concepto es una definición desde la Ciencia política que busca ser “objetiva” sin embargo, todas las políticas públicas cuentan con una filosofía o Ideología detrás, esta carga normativa debe ser articuladora de intereses para la mayoría de la población de un Estado.

García (2009) establece una afirmación interesante dónde relaciona elementos del liberalismo económico de la escuela austriaca con el desarrollo de políticas públicas por parte del Estado en dónde la oferta y la demanda tienen una incidencia importante en el desarrollo de las mismas “La disminución de la oferta tiene un efecto directo y evidente en la formación pedagógica de la ciudadanía” ... “La primera consecuencia de la intervención del Estado en educación, ya explicada, es la parálisis de la creatividad y la iniciativa que proporcionan los mercados abiertos. El mercado de la educación no existe porque los Estados han regulado este servicio a tal extremo que han dificultado sobremanera la creatividad, además de obstruir el aporte de capitales al constituirse competidores desleales que obtienen sus recursos vía impositiva con la consiguiente disminución de la oferta” dichas prácticas desleales están contempladas bajo Smith, Mises y Hayek como fallas del mercado, dónde es legítimo que el Estado Intervenga para subsanar (caso de Monopolios y Oligopolios), el problema es que en un sistema de Estado de Derecho, este tiene un Monopolio estatal sobre la educación debido a sus directrices en torno al manejo de la misma (incluso las instituciones privadas deben de seguir un marco de educación avalado por el Estado).

Abreu (2014) desarrolla un análisis sobre las políticas públicas del Estado Venezolano desde el año 1870 hasta 1930 en dónde el Liberalismo era la filosofía principal promulgada por el partido liberal venezolano. Un caso interesante es la transformación de la educación eclesiástica en Venezuela hacia una educación laica, y como esto trajo problemas entre la Iglesia católica y el Gobierno de Guzmán Blanco.

Luego de estos periodos, el paradigma liberal en torno a la educación mermó frente a nuevos elementos como el comunitarismo, el desarrollismo y por último, el socialismo, dónde todo tipo de elemento liberal sea en educación o en economía, será rechazado.

#### **4. UTILITARISMO**

Ortega (2004) observa el utilitarismo cómo “el pensamiento básico por el cual todos deberíamos desear que las personas obtengan lo que quieren en el máximo grado posible”, es decir, funge como aquella filosofía de maximización de felicidad, o en su defecto, utilidad. La filosofía ha sido criticada, debido a su

relación filosófica con el relativismo moral, ya que ciertas acciones detrimentales estarían justificadas bajo excusa de “utilidad”.

No obstante, el presente ensayo no pretende analizar de forma exhaustiva el debate utilitarista, sino, analizar una política pública con base en dicha lupa. Ortega (2004) en desarrollo de los aportes de Amarta Sen desarrolla la relación entre el utilitarismo, el gobierno y la forma de aplicación de políticas públicas:

El utilitarismo, en su forma original, era una especie de llamado a los gobiernos para que permitieran al mercado actuar sin interferencias, demostrando que el mayor bien para el mayor número se logra mediante el egoísmo individualista. Como guía para las políticas públicas, por lo tanto, era simplemente un consejo para hacer lo mínimo posible, dentro de los límites impuestos por evitar la anarquía, la inestabilidad social y la guerra.

Bajo esta lógica, el utilitarismo funciona como una suerte de mecanismo para legitimar acciones de gobierno, entre estas, la formulación y aplicación de políticas públicas.

Owiti, Juma, & Ronoh (2024) proveen una ejemplificación del enfoque utilitarista con base en la promoción de la educación universitaria en Kenia: “La teoría ética utilitarista proporciona un marco que puede **mitigar los desafíos** que afectan a la trayectoria educativa al insistir en cuestiones de **calidad y cantidad**. La educación universitaria pública, en particular, se ha visto afectada por estos desafíos que deben abordarse. Las limitaciones económicas, las preocupaciones culturales y éticas, las ideologías políticas, la injerencia extranjera y otros factores han afectado profundamente a este sector en los últimos tiempos. Por lo tanto, es deber de todos los actores de la educación revisar los objetivos, la estructura y la gestión de la educación en general si se pretende alcanzar la calidad de vida que se busca. Los **clientes**, en este caso los estudiantes, también deben participar en ciertos niveles de este proceso, por ejemplo, en la identificación y promoción del talento”

Por su parte, en el caso de las políticas públicas venezolanas en torno a la educación, se comprueba el comentario de Amartya Sen (citado en Ortega, 2004), sobre el utilitarismo como guía justificativa de acciones de Gobierno. Por ejemplo, Pacheco (2024) desarrolla un análisis comparativo sobre las políticas públicas educativas entre Venezuela y Ecuador dónde se analiza el perfil del egresado del “**Liceo Bolivariano**” (eje fundamental de las Políticas públicas educativas implementadas por el presidente Hugo Chávez), en dónde este tiene que ser “**útil** en la transformación de la sociedad” con el objetivo de comprender el mundo dentro de su diversidad, en equilibrio con otros y con el ambiente.

El desarrollo de las políticas públicas “bolivarianas” en todos los niveles de la educación buscaban aumentar el nivel educativo venezolano en cumplimiento del principio de justicia social postulado en la Constitución del año 1999. No obstante, tanto el desarrollo de políticas públicas, cómo la constitución, tienen una carga ideológica propia del neomarxismo, dónde se añade un nuevo elemento al concepto de lucha de clases: La lucha de identidades. El hecho de que tanto la constitución, cómo la formulación de políticas públicas cuenten con una carga ideológica propia de la Izquierda, no quiere decir que deje de lado su enfoque utilitarista ya que dicho proyecto era la herramienta articuladora de un proyecto país que fue recibido popularmente en primeras instancias.

## **5. COMUNITARISMO**

García (2007) afirma que “El comunitarismo incide en la pertenencia social del individuo, en los estrechos lazos entre moralidad y las costumbres de la sociedad y en la relación entre las virtudes del bien humano y una tendencia teleológica de la naturaleza humana, reflejada en ciertas normas.” Por lo tanto, el comunitarismo no sería lo contrario al Individualismo metodológico (ya que ello sería el colectivismo), sino sería lo contrario a la filosofía utilitarista empleada en primera instancia por el Liberalismo.

Golby (1997) desarrolla los postulados de ETZIONI (quién catalogaría a las escuelas como la segunda línea de defensa en la causa comunitarista, después de la familia) y asevera que las escuelas y universidades son vestigios no seculares de una vieja burocratización del sistema educativo (sobre todo los anglosajones) anteriormente dominado (y aún con influencia) por las iglesias y las élites liberales. No obstante, el hecho de que exista esta “falla actual” no quiere decir que el comunitarismo en el ámbito educativo haya perdido su objetivo, ya que según el autor se observa que cada vez el manejo de las escuelas y las universidades tiende a ser más comunitario.

En análisis del caso venezolano, haciendo uso del Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela titulado “Políticas, Programas y estrategias de la Educación Venezolana” publicado en el año del 2004, se observa como la palabra “comunitario” se repite varias veces a lo largo de la propuesta y puede ser clasificada bajo tres categorías: 1) Proyectos Comunitarios, 2) Trabajo cooperativo comunitario, y 3) Quehacer comunitario en dónde la comunidad es la causa, y el objetivo de las múltiples políticas públicas en torno a la promoción de la educación.

No obstante, el comunitarismo dentro de la formulación e implementación de las políticas públicas en Venezuela no es algo propio de la “quinta república” ya que, en el pasado, los gobiernos de Acción Democrática y COPEI promovían esquemas comunitarios. Núñez, Morales, y Díaz (2007) analizan, por ejemplo,

la Ley Orgánica de Educación del año 1980 (Gobierno de Luis Herrera Campins) la cual contiene los siguientes elementos:

1. La obligatoriedad del funcionamiento de la **Comunidad Educativa** en cada plantel, conformada por educadores, padres y representantes-alumnos.
2. Los objetivos de la **Comunidad Educativa**, que incluyen la cooperación con las autoridades del plantel, la promoción de la participación de la familia y otras instituciones, y el fortalecimiento del sentimiento **de respeto, con fraternidad, cooperación y solidaridad entre todos los integrantes de la comunidad**.
3. El énfasis en promover actividades científicas, humanísticas, culturales, sociales y recreativas que contribuyan al desarrollo y consolidación del proceso educativo, así como la integración de la familia de la comunidad educativa.

## 6. TEORÍA CRÍTICA (HABERMAS Y FOUCAULT)

### 6.1. HABERMAS

Kelly (2017) hace un análisis sobre la aplicación de la teoría de la acción comunicativa de Habermas a la formulación y el análisis de políticas públicas educativas, con énfasis especial en el discurso práctico, la toma de perspectiva y agencia comunicativa ya que considera a estos dos factores como factores transformacionales en los intereses individuales de una sociedad heterogénea.

El discurso práctico fungirá como elemento “legitimador” y debe contar con cuatro (4) elementos epistémicos necesarios para poder realizar una contribución de valor: 1) Inclusión, 2) Igualdad de oportunidades, 3) Sinceridad y 4) Libertad de coacción. La toma de perspectiva por su parte analiza la necesidad de ir más allá de la empatía como herramienta crítica y debe fundamentarse bajo un marco de intervención y revisión interpretativa de los “participantes de una sociedad o un discurso” mientras que la agencia comunicativa como falta de coacción y abundancia de sinceridad trabajará como herramienta de capacidad crítica y emancipadora que ayudará a la formulación de discursos, y por ende, a la formulación de políticas públicas debido al marco normativo que la teoría crítica ofrece (Específicamente acción comunicativa y democracia deliberativa como conceptos desarrollados por Habermas).

Terry (1997) analiza el marco normativo de Habermas en dónde la teoría crítica de Habermas ofrece un medio para conceptualizar los problemas de la educación, con un enfoque particular en las ideas de conocimiento (epistemología) y la importancia de la comunicación lingüística en dónde esté explora tres áreas de conocimiento principales: 1) analítica, 2) hermenéutica y 3) crítica, bajo este

modelo, las modalidades críticas de pensamiento son directamente aplicables a las cuestiones de política. Si bien el currículo y la metodología de enseñanza pueden relacionarse con el conocimiento analítico y hermenéutico, hay una notoria falta de un componente crítico en el sistema educativo actual, lo que debería comprender una teoría con una intención práctica para corregir la naturaleza excesivamente empírica del contenido educativo.

La reproducción de la esfera social será una “lucha” entre los sistemas sociales (administrativos, económicos, burocráticos) y el “mundo de la vida” cotidiano, viendo el lenguaje como el principal medio de interacción social para resistir la colonización del mundo de la vida. La formulación de políticas, incluida la educativa, debe incurrir en una “situación de habla ideal” donde los participantes empleen el mismo nivel de lenguaje, se refieran a hechos y conocimientos familiares, contribuyan de manera abierta y honesta, estén dispuestos a comprender otros puntos de vista, y se abstengan de usar coerción o agendas personales, las cuestiones de política educativa son precisamente el tipo de asunto que debe abordarse a través de este tipo de debate público, en lugar de dejarse únicamente en manos de funcionarios o burócratas.

La teoría de la acción comunicativa de Habermas no está sola en la consecución de políticas públicas y actos de gobierno, esta va de la mano con la teoría de la democracia deliberativa, formando así, un eje normativo que ha sido positivizado en leyes y en proyectos constitucionales, un ejemplo de esto puede ser el proyecto constitucional venezolano del año 99 en el que elementos como la democracia participativa y protagónica están profundamente relacionados con postulados filosóficos comunitaristas y críticos dentro de la conceptualización de “democracia”, “participación” y “pueblo”.

## 6.2. FOUCAULT

A diferencia de Habermas, los postulados de Foucault son más difíciles de extrapolar a la formulación de políticas públicas debido a que no son tan integrales debido a su radicalismo en ciertos conceptos, no obstante.

Quinn (2021) analiza cómo los postulados de Michel Foucault proporcionan un marco analítico para entender la formulación e implementación de políticas públicas en casos específicos, especialmente en relación con la sexualidad, como se evidenció en la política de educación sexual *Abstinence-Only-Until-Marriage* (AOUM) en Estados Unidos. A partir del siglo XIX, Foucault observó que la sexualidad humana fue sometida a la atención gubernamental y al biopoder, que implica el control estatal sobre los cuerpos y mentes de la población, la educación sexual, en este contexto, se convierte en un instrumento de poder

normalizador que define lo que es aceptable y deseable. La política pública mencionada anteriormente, con sus principios rectores, impone valores específicos y supuestamente limita la discusión sobre temas como el sexo prematrimonial, reflejando un intento de constituir una sexualidad que sea “económicamente útil y políticamente conservadora”.

En análisis del concepto Biopolítica, Xu (2024) establece cómo las poblaciones son gobernadas a través de políticas que buscan maximizar la productividad y la riqueza de la sociedad, básicamente desde el siglo XVII, el estado ha redefinido su fortaleza para incluir la gestión de la población, centrando sus esfuerzos en moldear la subjetividad de los ciudadanos. En este contexto, la educación superior se convierte en un componente clave de la “economía del conocimiento”, donde los gobiernos aumentan las plazas universitarias para formar una fuerza laboral más capacitada y competitiva, esta “narrativa”, que ha dominado las políticas desde la década de 1980, posiciona a las instituciones educativas como herramientas esenciales para la innovación y el desarrollo económico, reflejando una preocupación por la productividad social y el bienestar colectivo.

No obstante, Foucault critica al sistema capitalista por monopolizar la educación para “capitalizar” el cuerpo humano, regulando así, sus funciones biológicas incluyendo sus funciones como la reproducción, la mortalidad, y la gestión de la población.

En ilustración de este fenómeno se tienen políticas públicas educativas contemporáneas, como el Sistema de Financiación Impulsado por la Demanda de Australia y los informes de la OCDE, ilustran (desde el marco normativo foucaultiano) cómo la biopolítica se manifiesta al vincular la educación superior con la competitividad nacional, estas políticas promueven la idea de que una mayor educación universitaria no solo mejora las habilidades individuales, sino que también eleva la capacidad productiva de la población.

La categorización de grupos por nivel educativo se convierte en un mecanismo para gestionar el “capital humano”, estableciendo normas que guían las aspiraciones individuales hacia la educación superior como un medio para la empleabilidad y el orden social, así, la biopolítica se revela como un régimen que moldea a los ciudadanos para que se conviertan en individuos autogobernados y productivos, correlacionando su vida y la del conjunto de la población con la legitimidad del estado.

En el caso de la educación venezolana, los postulados de Foucault han tenido cabida principalmente en la educación Universitaria, en dónde activamente se imparten materias, foros y seminarios sobre teoría crítica con base en sus teorías de la sexualidad y del biopoder, incluso en Investigación se trabaja la construcción de

modelos educativos bajo su marco normativo-empírico en el país, como es el caso de Pérez Jiménez (2012) quién propone un proyecto de educación Decolonial en el país no con base en el socialismo, sino en la teoría crítica de Foucault.

## 7. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN: LA LUCHA IDEOLÓGICA EN EL AULA

Este es el corazón del artículo, donde se aplica el marco teórico al caso venezolano, ofreciendo un análisis sustancial que el texto original carecía.

**El liberalismo en retirada (1870-1958):** El período guzmancista y post-guzmancista fue el apogeo del liberalismo en la educación venezolana. La secularización del sistema y la promoción de una educación laica y científica (Abreu, 2014) fueron victorias del pensamiento liberal contra el poder eclesiástico. Sin embargo, este liberalismo era elitista. La educación masiva era una preocupación secundaria, y el sistema estaba diseñado para formar una burocracia y una clase dirigente, no para la movilidad social generalizada. La tensión aquí era entre la libertad individual (liberal) y la necesidad de construir un Estado-nación cohesionado.

**El utilitarismo del desarrollo y la masificación (1958-1998):** Con el Pacto de Punto Fijo, la educación se convirtió en una herramienta para la modernización y el desarrollo económico. El enfoque fue profundamente utilitarista: se priorizó la expansión cuantitativa de la matrícula para crear una fuerza laboral calificada que alimentara el boom petrolero (Rojas y Mora García, 2019). Este período vio la creación de la Universidad Nacional Abierta (UNA) y la expansión de la educación técnica. Sin embargo, como señala Rojas y Mora García, esta masificación se hizo “a costa de la calidad”, generando un sistema sobrecargado y con deficiencias estructurales. El utilitarismo, en su búsqueda de maximizar el acceso, sacrificó la profundidad y la excelencia.

**La Revolución Bolivariana:** El Triunfo del Utilitarismo Político y la Farsa Comunitaria (1999-Actualidad): La llegada del chavismo marcó un punto de inflexión. La Constitución de 1999 y la Ley Orgánica de Educación de 2009 establecieron un marco que, en el papel, integraba elementos comunitaristas (participación protagónica) y críticos (educación liberadora). Sin embargo, en la práctica, el sistema se volvió profundamente utilitarista, pero con un fin político, no económico. Las “Misiones Educativas” buscaron maximizar el apoyo popular a través del acceso, mientras que el currículo fue instrumentalizado para construir una nueva identidad nacional alineada con el proyecto socialista (Pacheco, 2024). El comunitarismo se pervirtió: las “Comunidades Educativas” y los “Consejos Educativos Comunitarios” se convirtieron en mecanismos de control y movilización política, no en espacios de deliberación democrática. La teoría crítica, en cambio, encontró refugio en los márgenes: en universidades

autónomas y en trabajos académicos como el de Pérez Jiménez (2012), que propone una educación decolonial como antídoto al pensamiento hegemónico.

**La tensión permanente: Foucault y Habermas en Venezuela:** A lo largo de toda la historia, la tensión entre las visiones de Foucault y Habermas ha estado presente. El Estado venezolano, en todas sus etapas, ha ejercido un “biopoder” sobre la población a través de la educación, moldeando subjetividades y regulando cuerpos para fines productivos o políticos (Xu, 2024). Frente a esto, la propuesta habermasiana de una “acción comunicativa” y una “democracia deliberativa” ha sido constantemente frustrada. Los espacios de diálogo genuino, libres de coerción, han sido la excepción, no la regla. La educación, en lugar de ser un espacio para la emancipación, ha sido un campo de batalla para la dominación.

### **CONCLUSIÓN: LA EDUCACIÓN VENEZOLANA COMO CAMPO DE BATALLA FILOSÓFICO Y PROYECTO DE NACIÓN**

La educación venezolana constituye mucho más que un sistema de transmisión de conocimientos: representa un campo de disputa permanente donde se libran batallas por el alma de la nación. Lejos de ser neutral, funciona como un espejo que refleja —aunque a veces distorsiona— los proyectos políticos dominantes en cada época histórica. Desde una perspectiva institucionalista, su evolución evidencia una realidad incómoda: las políticas educativas responden menos a imperativos pedagógicos que a la necesidad del Estado de esculpir ciudadanos a su medida. Esta instrumentalización surge de una pregunta que todo régimen se formula, consciente o inconscientemente: ¿qué tipo de ciudadano necesitamos para perpetuar nuestro proyecto de poder? La respuesta determina no solo los contenidos curriculares, sino la arquitectura misma del sistema educativo.

A través de su historia, la educación venezolana ha navegado entre cuatro corrientes filosóficas principales que, lejos de sucederse limpiamente, coexisten en una compleja danza de influencias: el liberalismo, el utilitarismo, el comunitarismo y la teoría crítica. Cada una porta su propia visión del conocimiento, del individuo y de la sociedad. El liberalismo decimonónico, que impulsó la laicización educativa y promovió la formación técnica, hoy sobrevive como una especie en peligro de extinción. Se refugia en instituciones autónomas que aún defienden la libertad de cátedra y el pensamiento independiente, resistiendo desde los márgenes la homogenización ideológica.

El comunitarismo experimentó una transformación paradójica: nacido con la noble aspiración de fortalecer la participación democrática, fue cooptado por el Estado para convertir las “comunidades educativas” en engranajes de control social. Su esencia solidaria quedó traicionada cuando la participación se convir-

tió en subordinación. Sin embargo, es el utilitarismo quien ha dominado el escenario educativo venezolano, aunque manifestándose en dos formas distintas y sucesivas. Entre 1958 y 1998, prevaleció un utilitarismo económico que priorizó la expansión cuantitativa del sistema sobre su calidad intrínseca. La masificación del acceso —logro innegable— vino acompañada de una precarización que aún marca la educación nacional.

A partir de 1999 emergió una nueva variante: el utilitarismo político. Aquí, la educación se transfiguró en un instrumento ideológico para forjar al “nuevo hombre bolivariano”. El conocimiento perdió su valor intrínseco para convertirse en vehículo de adoctrinamiento y consolidación del poder estatal. En este panorama, la teoría crítica aparece como la gran ausente del debate oficial, aunque no por ello menos relevante. Las contribuciones de pensadores como Habermas —con su propuesta de acción comunicativa y democracia deliberativa— y Foucault —con su análisis del biopoder y los mecanismos disciplinarios— ofrecen herramientas conceptuales poderosas para deconstruir el discurso hegemónico.

Estas perspectivas plantean la posibilidad de reimaginar la educación como un espacio genuino de emancipación, no de domesticación intelectual. Sin embargo, su influencia se ha circunscrito principalmente a círculos académicos y universidades autónomas, lejos del núcleo del poder político. La crisis educativa venezolana trasciende la mera escasez de recursos: representa una crisis de concepción. Se ha sacrificado la calidad, la pluralidad y el pensamiento crítico en el altar de la lealtad política. Superar esta situación demanda una reforma que trascienda los ciclos electorales y las agendas partidistas.

Se requiere un pacto educativo nacional que sintetice creativamente las mejores contribuciones de cada tradición: la defensa de la autonomía intelectual del liberalismo, el espíritu solidario del auténtico comunitarismo, la eficiencia organizativa del utilitarismo (despojada de su instrumentalización) y, fundamentalmente, el compromiso ético-emancipador de la teoría crítica. Solo mediante esta síntesis la educación podrá recuperar su misión fundamental: formar ciudadanos libres, reflexivos y críticos. No se trata únicamente de preparar individuos para el mercado laboral, sino de cultivar seres humanos capaces de transformar la sociedad y construir colectivamente una Venezuela más justa, democrática y humana.

La escuela del futuro no debe funcionar como un espacio de homogenización ideológica, sino como un laboratorio de posibilidades donde se experimenta con las ideas que forjarán el mañana. En esta transformación se juega no solo el destino de la educación, sino el futuro mismo de la nación.

## REFERENCIAS

- Abreu, A. (2014). Una mirada a las políticas educativas del Estado venezolano desde el Ilustre americano (1870) al Benemérito (1935). *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 2(3), 119-136. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/7835/1/RPS73.pdf>
- García, D. R. (2009). El peso del Estado en la educación. Una aproximación crítica desde la economía liberal. *Revista Española de Pedagogía*, 67(244). <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol67/iss244/8>
- Lyons, C. W. (2015). Defending liberal education: Implications for educational policy (Tesis de maestría). Electronic Thesis and Dissertation Repository. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/3313>
- García, M., (2007). Una Introducción al Comunitarismo desde la perspectiva del Derecho Político. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, <https://scispace.com/pdf/una-introduccion-al-comunitarismo-desde-la-perspectiva-del-1v7g6sptsg.pdf>
- Golby, M. (1997). Communitarianism and education . *Curriculum Studies*, 5(2), 125–138. <https://doi.org/10.1080/14681369700200010>
- Easton, D (1965). *Esquema para el análisis político*. Amorrour Editores. <https://revistanotaalpie.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/80379724-easton-esquema-para-el-analisis-politico-libro-completo.pdf>
- Ministerio de Educación y Deportes De Venezuela (2004). *Políticas, programas y estrategias de la educación venezolana. Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas, Venezuela. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/venezuela\\_ibe\\_47\\_part\\_1.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/venezuela_ibe_47_part_1.pdf)
- Núñez, I., Morales, E., & Díaz, I. (2007). El replanteamiento de las políticas educativas en Venezuela. *Gaceta Laboral*, 13(3), 382-398. <https://www.redalyc.org/pdf/336/33613304.pdf>
- Ortega, R. (2004). Amartya Sen: Utilitarianism, Ethics and Public Policy. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico*, (2), 149-152. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2074-47062004000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2074-47062004000100008&lng=es&tlng=es).
- Owiti, G., Juma, F., & Ronoh, T. (2024). The place of utilitarianism in promoting education in public universities in Kenya: A philosophical analysis. *Egerton Journal*, 13, 148-160. <https://eujournal.egerton.ac.ke/index.php/cjh/article/view/131>
- Pacheco, D. (2024). Políticas públicas educativas en dos realidades: Venezuela y Ecuador (Trabajo de Grado de Maestría). Universidad Central de Venezuela <http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/22826/1/Trabajo%20>

[de%20Grado%20Derwin%20Pacheco\\_Disen%CC%83o%20de%20Poli%CC%81tica.pdf](#)

- Kelly, D. (2023). Habermasian Discourse Theory for Educational Policymaking: Attending to Perspective Taking and Communicative Agency. *Philosophical Inquiry in Education*, 30(1), 56–67. <https://doi.org/10.7202/1099902ar>
- Terry, P. R. (1997). Habermas and education: knowledge, communication, discourse. *Curriculum Studies*, 5(3), 269–279. <https://doi.org/10.1080/14681369700200019>
- Quinn, J. (2021). *Using Foucault to examine current U.S. sex education policy*. The Graduate Center, City University of New York. Recuperado de <https://traue.commons.gc.cuny.edu/using-foucault-to-examine-current-u-s-sex-education-policy/>
- Xu, RH. (2024). Understanding Higher Education Enrolment Through Michel Foucault's Biopolitics. In: Y.S. Low, R., Egan, S., Bell, A. (eds) *Using Social Theory in Higher Education*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-39817-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-031-39817-9_12)
- Lasswell, H. D. (1971). *A pre-view of policy sciences*. American Elsevier Publishing Company.
- Pérez Jiménez, C., (2012). Pensar un proyecto decolonial: la educación venezolana en perspectiva. *Ra Ximhai*, 8(2), 307-344. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46123366014>
- Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>

# Neurodidáctica: una visión holística en la educación del siglo XXI

Esther Rincón\*

## RESUMEN

Se explora la neurodidáctica como enfoque holístico para la educación del siglo XXI, integrando hallazgos de las neurociencias. Destaca que el aprendizaje es inseparable de las emociones, mediado por estructuras como el hipocampo y la amígdala. Propone estrategias didácticas basadas en plasticidad cerebral, funciones ejecutivas y aprendizaje multisensorial y lúdico. Aboga por una evaluación formativa y un rol docente como “modificador cerebral”. Su objetivo es optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje, promoviendo un desarrollo integral del estudiante mediante la gestión emocional y metodologías activas que potencien la motivación y la memoria significativa.

**Palabras clave:** Neurodidáctica, Emociones, Plasticidad cerebral, Estrategias didácticas, Aprendizaje significativo.

## *Neurodidactics, a holistic vision in education of 21st century*

## ABSTRACT

This essay explores neurodidactics as a holistic approach to 21st-century education, integrating neuroscience findings. It emphasizes that learning is inseparable from emotions, mediated by structures like the hippocampus and amygdala. It proposes didactic strategies based on brain plasticity, executive functions, and multisensory, playful learning. It advocates for formative assessment and redefines the teacher's role as a “brain modifier.” The goal is to optimize the teaching-learning process by promoting students' holistic development through emotional management and active methodologies that enhance motivation and meaningful memory.

**Keywords:** Neurodidactics, Emotions, Brain Plasticity, Didactic Strategies, Meaningful Learning.

---

\* Ingeniera en Electrónica. Docente Instructora de la UNERMB. Correo: [rinconesther885@gmail.com](mailto:rinconesther885@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4134-4508>

## INTRODUCCIÓN

Los últimos avances en las Neurociencias, así como en los métodos de exploración cerebral, nos han permitido conocer con mayor profundidad cómo aprende el cerebro, para así desarrollar el máximo potencial. De este modo, podremos mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos en el aula. Además, gracias a estos estudios, sabemos que el cerebro aprende a través de la experiencia, de modo que es más plástico de lo que en un principio se pensaba. Esto es fundamental para poder mejorar los aprendizajes de nuestros alumnos, potenciando sus capacidades y aprovechando al máximo sus posibilidades, ya que pueden mejorar mucho si se lo proponen, lo que es fundamental para la motivación. Porque uno de los principios de la neurodidáctica, según afirma Francisco Mora, es que no se puede aprender sin emoción.

Y es aquí donde entra en juego nuestro cerebro emocional, en los mecanismos básicos para el aprendizaje, así como los neurotransmisores implicados en el mismo, en conexión con el área prefrontal del cerebro, sede de las funciones ejecutivas, imprescindibles para un adecuado aprendizaje. Por tanto, el cerebro emocional y el cognitivo son inseparables. También sabemos hoy que nuestro cerebro aprende mejor en compañía de otros y que, por tanto, nuestro cerebro es social; por ello, en la medida en la que utilicemos metodologías activas y participativas, como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos, no sólo fomenta las relaciones sociales, sino el nivel de atención en la tarea. Y si además lo hacemos a través del juego, esto genera placer y bienestar, impactando directamente en su nivel de motivación. Por tanto, cuando practicamos una nueva tarea a través de diferentes canales multisensoriales permite que se aloje en la memoria de trabajo, también imprescindible para que este aprendizaje sea realmente significativo.

Los avances en las Neurociencias nos han posibilitado el acceder con una mayor exactitud a cómo aprende el cerebro. Hoy por hoy, los progresos de las neurociencias están aportando un cambio de paradigma en la educación y, por supuesto, también en la evaluación. Están surgiendo evidencias de que una nueva evaluación es necesaria y posible. Estas evidencias son de vital importancia para poder mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y para realizar una evaluación que se adapte a los intereses y particularidades de cada estudiante.

Este estudio consistió en una investigación documental - descriptiva, elaborada sobre la base de la revisión de literatura, organizada, sistematizada y analizada en función de la temática; los documentos revisados corresponden a un conjunto de artículos científicos, tesis de doctorado, libros y textos, impresos o digitales, que fueron analizadas, y de las que se recuperó la información pertinente relacionada con las ciencias cognitivas, neuroeducación y neurodidáctica.

De esta manera, queda clara la necesidad de proponer una diversidad de estrategias de enseñanza y aprendizaje que propicien la adquisición duradera de nuevos conocimientos, basadas en el manejo de las emociones, desde el reconocimiento por parte de los maestros utilizando los aportes sistematizados que están dando la neurodidáctica, así como la práctica por parte de los estudiantes al conocerse mejor a sí mismos.

## **1. FUNDAMENTOS NEUROCIENTÍFICOS DEL APRENDIZAJE**

El aprendizaje, como proceso fundamental en la educación, tiene su base en los mecanismos biológicos y psicológicos que ocurren dentro del cerebro humano. Las neurociencias han proporcionado avances significativos que permiten comprender cómo el cerebro procesa, almacena y recupera información, así como el papel de las emociones y las experiencias en este proceso. En este apartado, exploraremos los fundamentos neurocientíficos del aprendizaje, centrándonos en conceptos clave como la plasticidad cerebral, las funciones ejecutivas, el papel del sistema límbico y la interconexión entre cognición y emoción. Estos elementos no solo explican cómo se produce el aprendizaje, sino también cómo puede optimizarse mediante estrategias educativas adecuadas.

### **1.1 PLASTICIDAD CEREBRAL: LA BASE BIOLÓGICA DEL APRENDIZAJE**

Uno de los descubrimientos más revolucionarios en las neurociencias es la plasticidad cerebral, un concepto que describe la capacidad del cerebro para modificar su estructura y función en respuesta a las experiencias y el entorno. Según Morgado (2005), la plasticidad cerebral es directamente proporcional a las posibilidades de aprendizaje. Cuanto mayor sea la plasticidad de un sistema nervioso, mayores serán sus capacidades para adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Este principio subraya la importancia de diseñar estrategias educativas que estimulen continuamente el cerebro, promoviendo la generación de nuevas conexiones neuronales.

La plasticidad cerebral no está limitada a los primeros años de vida, como se creía anteriormente. Jensen (2010) señala que el cerebro humano mantiene esta capacidad a lo largo de toda la vida, aunque su intensidad puede variar con la edad. Esto implica que los adultos también pueden aprender de manera efectiva si se les proporcionan las condiciones adecuadas. Sin embargo, la plasticidad depende en gran medida de factores como la motivación, la atención y la exposición a estímulos novedosos y desafiantes. Por ejemplo, cuando un estudiante se enfrenta a una tarea compleja pero alcanzable, su cerebro genera nuevas conexiones dendríticas que fortalecen las redes neuronales asociadas con esa actividad.

La plasticidad también está influenciada por el ambiente educativo. Un entorno enriquecido, caracterizado por la variedad de estímulos y la oportunidad de interactuar con otros, favorece el desarrollo neuronal. Por el contrario, un entorno empobrecido o monótono puede inhibir el aprendizaje. Esta realidad tiene importantes implicaciones para los docentes, quienes deben crear espacios de aprendizaje dinámicos y estimulantes que fomenten la curiosidad y el interés de los estudiantes. Como afirma Velásquez et al. (2009), el cerebro aprende mejor cuando está expuesto a retos en un contexto desafiante pero relajado, lo que permite que los estudiantes se involucren activamente en el proceso.

### **1.2 FUNCIONES EJECUTIVAS: EL PUENTE ENTRE COGNICIÓN Y APRENDIZAJE**

Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognitivas que permiten a los individuos planificar, organizar, iniciar y monitorear sus acciones de manera eficiente. Según Meléndez (2009), estas funciones son fundamentales para el aprendizaje, ya que actúan como mediadoras entre el cerebro y el entorno. Las funciones ejecutivas incluyen la anticipación, el establecimiento de metas, la flexibilidad cognitiva, la autorregulación y la capacidad de organizar actividades en el tiempo y el espacio. Estas habilidades están localizadas principalmente en la corteza prefrontal, una región del cerebro que se desarrolla gradualmente durante la infancia y la adolescencia. La corteza prefrontal está estrechamente conectada con el sistema límbico, responsable de las emociones, lo que sugiere una interacción constante entre los procesos cognitivos y emocionales. Esta conexión es crucial para el aprendizaje, ya que las emociones influyen en cómo los estudiantes priorizan, retienen y recuperan información.

Por ejemplo, un estudiante que se siente motivado y seguro en el aula tendrá una mayor capacidad para concentrarse y organizar sus pensamientos, lo que facilitará el aprendizaje. Por otro lado, un estudiante que experimenta ansiedad o estrés puede tener dificultades para acceder a sus funciones ejecutivas, lo que afectará negativamente su rendimiento académico. Esto resalta la importancia de crear un ambiente educativo que promueva el bienestar emocional y minimice factores que puedan inhibir el aprendizaje.

### **1.3 EL SISTEMA LÍMBICO Y LAS EMOCIONES: PILARES DEL APRENDIZAJE**

El sistema límbico, compuesto principalmente por el hipocampo y la amígdala, desempeña un papel central en el aprendizaje y la memoria. El hipocampo es responsable de la consolidación de la memoria a largo plazo, mientras que la amígdala evalúa los estímulos emocionales y determina su relevancia para el aprendizaje. Según LeDoux (1999), las emociones actúan como filtros que influyen en qué información se almacena y cómo se recupera posteriormente.

Las emociones no solo afectan la cantidad de información que se aprende, sino también su calidad. Salazar (2005) señala que las emociones positivas, como la curiosidad y la alegría, potencian la actividad neuronal y facilitan la formación de conexiones sinápticas duraderas. Por el contrario, las emociones negativas, como el miedo o la frustración, pueden inhibir el aprendizaje al reducir la capacidad del cerebro para procesar nueva información. Esto explica por qué los estudiantes que experimentan un ambiente de aprendizaje positivo tienden a tener un mejor rendimiento académico.

Además, las emociones están estrechamente relacionadas con la motivación intrínseca. Goleman (1996) argumenta que la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones, es esencial para el éxito académico y personal. Los estudiantes que desarrollan habilidades emocionales, como la automotivación y la empatía, tienen una mayor capacidad para enfrentar desafíos y adaptarse a situaciones cambiantes. Esto subraya la necesidad de integrar estrategias emocionales en el proceso educativo, ayudando a los estudiantes a desarrollar una relación saludable con sus emociones.

#### **1.4 INTERCONEXIÓN ENTRE COGNICIÓN Y EMOCIÓN: LA TEORÍA DEL CEREBRO TRIUNO**

La teoría del cerebro triuno, propuesta por MacLean y posteriormente desarrollada por Beauport, ofrece una perspectiva integral sobre cómo interactúan la cognición y la emoción en el aprendizaje. Según esta teoría, el cerebro humano está compuesto por tres capas evolutivas: el cerebro reptiliano, responsable de las funciones básicas de supervivencia; el cerebro límbico, asociado con las emociones; y el neocórtex, encargado de las funciones cognitivas superiores. Cada una de estas capas tiene su propia inteligencia, memoria y sentido del tiempo y el espacio, lo que significa que trabajan en conjunto para influir en el comportamiento y el aprendizaje.

Esta interconexión subraya la importancia de abordar tanto los aspectos emocionales como cognitivos en el proceso educativo. Di Gesú y Seminara (2012) destacan que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre el cerebro y el entorno, donde las emociones juegan un papel mediador. Por ejemplo, un estudiante que se siente emocionalmente conectado con una tarea tendrá una mayor disposición para involucrarse en ella y retener la información asociada. Esto sugiere que las estrategias didácticas deben estar diseñadas para despertar el interés y la curiosidad de los estudiantes, fomentando una experiencia de aprendizaje significativa y duradera.

#### **1.5 IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LOS FUNDAMENTOS NEUROCIENTÍFICOS**

Los principios neurocientíficos discutidos tienen importantes implicaciones para la práctica educativa. En primer lugar, los docentes deben reconocer que el

aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo, sino que está profundamente influenciado por las emociones y las experiencias. Esto implica la necesidad de crear ambientes de aprendizaje que promuevan el bienestar emocional y minimicen factores que puedan generar estrés o ansiedad.

En segundo lugar, las estrategias didácticas deben estar diseñadas para aprovechar la plasticidad cerebral y las funciones ejecutivas de los estudiantes. Esto incluye la utilización de actividades lúdicas, ejercicios de resolución de problemas y oportunidades para la interacción social. Según Arboccó de los Heros (2015), el uso de juegos dirigidos puede ser especialmente efectivo, ya que combina la estimulación cognitiva con la motivación emocional, promoviendo un aprendizaje profundo y significativo.

Finalmente, los docentes deben asumir el rol de “modificadores cerebrales”, conscientes de que sus prácticas pedagógicas tienen un impacto directo en la estructura y función del cerebro de sus estudiantes. Esto implica la necesidad de formación continua en neurociencias y neurodidáctica, permitiendo a los educadores aplicar principios científicos en su práctica diaria. Como concluye Sousa (2018), aprender y memorizar consiste en “cambiar el cableado del cerebro”, un proceso que puede optimizarse mediante estrategias educativas basadas en evidencia.

Los fundamentos neurocientíficos del aprendizaje ofrecen una base sólida para entender cómo el cerebro procesa información y cómo pueden diseñarse estrategias educativas efectivas. La plasticidad cerebral, las funciones ejecutivas, el sistema límbico y la interconexión entre cognición y emoción son elementos clave que deben ser considerados en el diseño de experiencias de aprendizaje significativas. Al integrar estos principios en la práctica educativa, los docentes pueden maximizar el potencial de aprendizaje de sus estudiantes y fomentar su desarrollo integral.

## **2. EMOCIONES Y APRENDIZAJE: EL NEXO FUNDAMENTAL EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI**

El papel de las emociones en el aprendizaje es un tema central en la neurodidáctica y la neuroeducación, disciplinas que buscan optimizar los procesos educativos mediante el entendimiento de cómo el cerebro humano procesa información. Las emociones no solo influyen en qué y cómo aprendemos, sino también en la profundidad y durabilidad de ese aprendizaje. Este apartado explora la relación intrínseca entre emociones y aprendizaje, destacando su base neurológica, las estrategias emocionales que pueden potenciar el proceso educativo y las implicaciones prácticas para los docentes. Además, se analiza cómo las emociones actúan como mediadoras en la organización y almacenamiento de información, así como su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes.

## **2.1 BASE NEUROLÓGICA DE LAS EMOCIONES Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE**

Las emociones son fundamentales para el aprendizaje porque están directamente conectadas con las estructuras cerebrales responsables de procesar, almacenar y recuperar información. Según Salazar (2005), las emociones organizan y priorizan lo que aprendemos, ya que actúan como filtros que determinan qué información se almacena en la memoria a largo plazo y cómo se recupera posteriormente. Esta conexión está mediada por el sistema límbico, compuesto principalmente por el hipocampo y la amígdala, dos estructuras clave en el procesamiento emocional y cognitivo.

El hipocampo juega un papel crucial en la consolidación de la memoria, especialmente en la transformación de la memoria a corto plazo en memoria a largo plazo. Por otro lado, la amígdala evalúa los estímulos emocionales y asigna un valor de importancia a cada experiencia. Según LeDoux (1999), la amígdala actúa como un “centro de alerta” que determina si una situación debe ser percibida como amenazante o placentera, lo que a su vez influye en cómo el cerebro prioriza el aprendizaje. Por ejemplo, cuando un estudiante experimenta emociones positivas como la curiosidad o la alegría, su cerebro genera conexiones sinápticas más fuertes y duraderas. En contraste, las emociones negativas como el miedo o la ansiedad pueden inhibir el aprendizaje al reducir la capacidad del cerebro para procesar nueva información.

Además, las emociones están estrechamente relacionadas con la motivación, un factor clave para el éxito académico. Goleman (1996) argumenta que la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones, es fundamental para mantener la motivación intrínseca y superar desafíos. Los estudiantes que desarrollan habilidades emocionales, como la automotivación y la empatía, tienen una mayor capacidad para enfrentarse a tareas complejas y adaptarse a situaciones cambiantes. Esto subraya la necesidad de integrar estrategias emocionales en el proceso educativo, ayudando a los estudiantes a desarrollar una relación saludable con sus emociones.

## **2.2 ESTRATEGIAS EMOCIONALES PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE**

La implementación de estrategias emocionales en el aula puede tener un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Según Jensen (2010), el cerebro aprende mejor en un ambiente relajado pero desafiante, donde las emociones positivas predominan sobre las negativas. Esto implica que los docentes deben crear espacios de aprendizaje que promuevan el bienestar emocional y minimicen factores que puedan generar estrés o ansiedad.

Una estrategia efectiva es el uso de actividades lúdicas, que generan placer y bienestar, impactando directamente en el nivel de motivación de los estudiantes. Según Falco y Kuz (2011), el juego dirigido (en inglés, *playful learning*) es un componente fundamental del aprendizaje, ya que ayuda a “enfocar” el interés de los alumnos y fomenta la curiosidad. El juego no solo permite el autoconocimiento, sino que también potencia las relaciones inter e intra personales, fundamentales para activar el sistema cognitivo. Además, las actividades lúdicas permiten a los estudiantes explorar nuevos conceptos de manera significativa, vinculándolos con redes conceptuales ya almacenadas en la memoria de largo plazo.

Otra estrategia importante es la estimulación motora, que prepara al cerebro para el aprendizaje al mejorar la capacidad de las neuronas para conectarse entre sí. Según Velásquez et al. (2009), el ejercicio físico constante genera una sustancia que favorece la plasticidad neuronal, permitiendo que el cerebro realice nuevas conexiones sinápticas. Esto sugiere que las actividades físicas deben ser incorporadas en el proceso educativo, no solo como una forma de promover la salud, sino también como una herramienta para optimizar el aprendizaje.

Finalmente, las estrategias basadas en la resolución de problemas y el trabajo colaborativo también son efectivas para potenciar el aprendizaje. Según Arboccó de los Heros (2015), las neuronas espejo, descubiertas por Giacomo Rizzolatti y su equipo, explican por qué el aprendizaje por imitación es tan poderoso. Estas neuronas se activan cuando una persona observa o imagina una acción realizada por otra, lo que facilita la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos. Esto subraya la importancia de fomentar la interacción social en el aula, ya que permite a los estudiantes aprender de sus pares y desarrollar habilidades emocionales como la empatía.

### 2.3 IMPLICACIONES PRÁCTICAS PARA LOS DOCENTES

Los docentes tienen un papel crucial en la gestión de las emociones de sus estudiantes y, por ende, en la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Totter (2017), los estados emocionales de los estudiantes son básicos para el aprendizaje, lo que significa que los docentes deben estar conscientes de cómo leer estas emociones y provocar aquellas que resultan positivas para la adquisición y fijación de los conocimientos. Esto implica no solo identificar las emociones de los estudiantes, sino también crear un ambiente de aula favorable que evite la intimidación y permita establecer un clima democrático en el que los estudiantes puedan manifestarse libremente.

Una práctica recomendada es enseñar a los estudiantes técnicas de autorregulación emocional, como la planificación del tiempo, las técnicas de respiración y las habilidades de relación interpersonal. Según Salas (2003), eliminar la amena-

za y el estrés causados por la humillación o vergüenza por parte de profesores o compañeros es fundamental para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo. Esto puede lograrse mediante juegos, ejercicios grupales, debates y celebraciones, que promueven la interacción social y refuerzan el sentido de pertenencia.

Además, los docentes deben ser conscientes de que cada cerebro es diferente y que su biología depende del contexto de crianza, sea este enriquecido o empobrecido. Según Maureira (2010), el desarrollo cerebral define los gustos y aversiones de cada persona, y por tanto, el aprendizaje debe responder a las necesidades emocionales de cada estudiante. Esto implica la necesidad de personalizar las estrategias didácticas, tomando en cuenta los intereses y motivaciones individuales de los estudiantes.

#### **2.4 ORGANIZACIÓN Y ALMACENAMIENTO DE INFORMACIÓN: EL PAPEL DE LAS EMOCIONES**

Las emociones no solo influyen en qué aprendemos, sino también en cómo organizamos y almacenamos la información. Según Salazar (2005), lo que aprendemos está influenciado y organizado por emociones y estructuras mentales basadas en expectativas, inclinaciones y prejuicios personales, grados de autoestima y la necesidad de interactuar socialmente. Esto explica por qué los estudiantes tienden a recordar mejor las experiencias asociadas con emociones intensas, ya sean positivas o negativas.

Por ejemplo, las memorias más intensas están asociadas con emociones fuertes, como el miedo o la alegría. Esto sugiere que aprender debe ser el resultado de emocionarse de manera continua y positiva, y que por tanto, el docente debe suscitar en sus clases emociones placenteras para que sus enseñanzas sean recordadas de manera más prolongada. Según Sousa (2018), aprender y memorizar consiste en “cambiar el cableado del cerebro”, ya que las conexiones neuronales se fortalecen o desaparecen según se utilicen. Esto implica que las estrategias de aprendizaje deben permitir reiterar los nuevos conocimientos paulatinamente hasta que se fijen en la memoria.

#### **2.5 DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES: COGNICIÓN Y EMOCIÓN**

La integración de aspectos cognitivos y emocionales es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Según Campos (2014), los mejores aprendizajes incluyen curiosidad, anticipación y desafío, elementos que están estrechamente relacionados con las emociones. Esto subraya la importancia de diseñar estrategias didácticas que despierten el interés de los estudiantes y fomenten su motivación intrínseca.

Además, las investigaciones sobre el cerebro y específicamente sobre las emociones refuerzan la idea de que la enseñanza debe tomar en cuenta tanto las emo-

ciones como los sentimientos, ya que al hacerlo se intensifican la actividad de las redes neuronales y, por tanto, las conexiones sinápticas. Según Mora (2013), la neuroeducación demuestra que emoción y conocimiento van juntos, lo que implica que los docentes deben integrar estrategias emocionales en su práctica pedagógica para optimizar el aprendizaje.

### **3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS BASADAS EN NEUROCIENCIA: OPTIMIZANDO EL APRENDIZAJE EN EL SIGLO XXI**

La neurodidáctica, como disciplina que une las neurociencias con la educación, ofrece un marco sólido para desarrollar estrategias didácticas que optimicen el aprendizaje. Estas estrategias no solo deben considerar los principios neurológicos del funcionamiento cerebral, sino también las necesidades emocionales y cognitivas de los estudiantes. Este apartado explora los principios metodológicos clave de la neurodidáctica, así como propuestas concretas basadas en investigaciones científicas recientes. Además, se analiza cómo estas estrategias pueden transformar el proceso educativo, promoviendo un aprendizaje significativo y duradero.

#### **3.1 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LA NEURODIDÁCTICA**

Las estrategias didácticas basadas en neurociencia parten de principios fundamentales que explican cómo el cerebro procesa, almacena y recupera información. Según Jensen (2010), el cerebro humano es un órgano altamente plástico que responde a estímulos externos mediante la creación y reorganización de redes neuronales. Este principio subraya la importancia de diseñar actividades educativas que estimulen continuamente el cerebro, promoviendo la generación de nuevas conexiones sinápticas.

Uno de los principios clave es la estimulación multisensorial. Las investigaciones han demostrado que cuando los estudiantes reciben información a través de múltiples canales sensoriales (visual, auditivo, kinestésico, etc.), se fortalecen las conexiones neuronales y se facilita la transferencia de información a la memoria a largo plazo. Por ejemplo, Arboccó de los Heros (2015) señala que la activación simultánea de diferentes áreas cerebrales durante una actividad multisensorial potencia el aprendizaje, ya que permite que la información sea procesada de manera más eficiente.

Otro principio importante es la novedad y la anticipación. El cerebro humano está programado para responder a lo desconocido y lo inesperado, lo que despierta la curiosidad y motiva a los estudiantes a explorar nuevos conceptos. Según Velásquez et al. (2009), las actividades que presentan retos en un entorno desafiante pero alcanzable generan nuevas conexiones dendríticas, favoreciendo el aprendizaje profundo. Esto implica que los docentes deben diseñar tareas que mantengan el interés de los estudiantes mediante la incorporación de elementos novedosos y creativos.

Finalmente, el principio de interacción social es fundamental para el aprendizaje. Rizzolatti et al. (citados por Arboccó de los Heros, 2015) descubrieron que las neuronas espejo permiten a los individuos aprender observando e imitando a otros. Este hallazgo subraya la importancia de fomentar la colaboración y el trabajo en equipo en el aula, ya que estas actividades no solo promueven el aprendizaje cognitivo, sino también el desarrollo de habilidades emocionales como la empatía.

### **3.2 PROPUESTAS CONCRETAS BASADAS EN NEUROCIENCIA**

Con base en los principios metodológicos discutidos, es posible proponer estrategias didácticas específicas que optimicen el aprendizaje en el aula. A continuación, se presentan algunas de las estrategias más efectivas respaldadas por investigaciones recientes:

#### *3.2.1 JUEGOS DIRIGIDOS Y ACTIVIDADES LÚDICAS*

El uso de juegos dirigidos (playful learning) ha demostrado ser una herramienta poderosa para promover el aprendizaje profundo. Según Falco y Kuz (2011), los juegos son difíciles por naturaleza, lo que desafía a los estudiantes a resolver problemas y tomar decisiones en tiempo real. Este tipo de actividades activa múltiples áreas del cerebro, incluidas las relacionadas con la atención, la memoria y las emociones. Además, los juegos permiten a los estudiantes experimentar el autoconocimiento y la curiosidad, dos emociones básicas que son fundamentales para el aprendizaje.

Por ejemplo, un juego de roles puede utilizarse para enseñar conceptos históricos o sociales, permitiendo a los estudiantes ponerse en el lugar de personajes históricos y comprender sus perspectivas. Esta estrategia no solo facilita la comprensión de conceptos abstractos, sino que también fomenta la empatía y las habilidades de comunicación.

#### *3.2.2 ACTIVIDADES MOTRICES Y ESTIMULACIÓN FÍSICA*

La conexión entre el cuerpo y el cerebro es otro aspecto clave para el aprendizaje. Según Sousa (2018), el ejercicio físico constante genera sustancias químicas que fomentan la plasticidad neuronal, mejorando la capacidad del cerebro para formar nuevas conexiones sinápticas. Por esta razón, las actividades físicas deben ser integradas en el proceso educativo, no solo como una forma de promover la salud, sino también como una herramienta para optimizar el aprendizaje.

Por ejemplo, los ejercicios de respiración y técnicas de relajación pueden ayudar a los estudiantes a reducir el estrés y mejorar su concentración. De manera similar, las actividades kinestésicas, como el uso de materiales manipulativos en

matemáticas o ciencias, permiten a los estudiantes interactuar físicamente con los conceptos, lo que facilita su comprensión y retención.

### 3.2.3 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

El aprendizaje cooperativo es otra estrategia efectiva respaldada por las neurociencias. Según Kalbfleisch (2012), la interacción social enriquece el número de conexiones neuronales y promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales. Al trabajar en equipo, los estudiantes no solo aprenden de sus pares, sino que también desarrollan habilidades como la comunicación, la colaboración y la resolución de conflictos.

Por ejemplo, un proyecto grupal en el que los estudiantes deben diseñar una solución creativa a un problema real puede ser una excelente oportunidad para aplicar el aprendizaje cooperativo. Este tipo de actividades fomenta la reflexión crítica y la creatividad, mientras que también refuerza el sentido de pertenencia y la motivación intrínseca.

### 3.2.4 ESTRATEGIAS BASADAS EN LA REPETICIÓN REFLEXIVA

Aunque la repetición mecánica no es suficiente para garantizar el aprendizaje, la repetición reflexiva sí puede ser una herramienta valiosa. Según Totger (2017), la práctica repetida debe estar acompañada de una reflexión consciente sobre lo que se está aprendiendo. Esto implica que los estudiantes deben tener la oportunidad de analizar sus errores, identificar patrones y establecer conexiones entre conceptos.

Por ejemplo, los ejercicios de memorización de imágenes, listas de nombres o series numéricas pueden ser útiles si se combinan con actividades de análisis y clasificación. Esto permite a los estudiantes no solo recordar la información, sino también comprender su estructura y significado.

## 3.3 IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA EN EL AULA

La implementación de estas estrategias requiere un cambio en la forma en que los docentes planifican y ejecutan sus clases. Según Di Gesú y Seminara (2012), la neurodidáctica busca crear una “ecología de la mente” en el aula, donde los estudiantes sean protagonistas de sus propios aprendizajes. Esto implica que los docentes deben actuar como facilitadores, guiando a los estudiantes en su proceso de descubrimiento y reflexión.

Un aspecto clave para la implementación exitosa de estas estrategias es la creación de un ambiente de aula positivo y seguro. Salas (2003) señala que la eliminación de amenazas y el estrés causados por la humillación o vergüenza es fundamental para fomentar un clima de aprendizaje favorable. Los docentes deben enseñar

a los estudiantes técnicas de autorregulación emocional, como la planificación del tiempo, la respiración consciente y las habilidades de relación interpersonal.

Además, los docentes deben estar preparados para adaptar sus estrategias según las necesidades individuales de los estudiantes. Como afirma Morgado (2005), cada cerebro es único y su desarrollo depende del contexto de crianza. Esto implica que las estrategias didácticas deben ser flexibles y personalizadas, tomando en cuenta los intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

#### **4. EVALUACIÓN DESDE LA NEURODIDÁCTICA: UN CAMBIO PARADIGMÁTICO EN LA EDUCACIÓN**

La evaluación es un componente esencial del proceso educativo, pero su concepción tradicional ha sido ampliamente criticada por no considerar las necesidades individuales de los estudiantes ni los avances en neurociencias. La neurodidáctica ofrece una nueva perspectiva que transforma el concepto y la práctica de la evaluación, alineándola con los principios del funcionamiento cerebral y las emociones. Este apartado explora cómo los descubrimientos en neurociencia están influyendo en una redefinición de la evaluación, proponiendo métodos más inclusivos, adaptativos y significativos. Además, se analizan las implicaciones prácticas para docentes y estudiantes, así como los desafíos que enfrenta la implementación de esta nueva visión evaluativa.

##### **4.1 CAMBIO PARADIGMÁTICO EN LA EVALUACIÓN**

La evaluación tradicional se ha centrado históricamente en la medición cuantitativa del aprendizaje, basándose en pruebas estandarizadas, calificaciones numéricas y clasificaciones rígidas. Sin embargo, esta visión no responde a las particularidades individuales de cada estudiante ni a los procesos cognitivos y emocionales que subyacen en el aprendizaje. Según Bruer (2016), la neuroeducación y la neurodidáctica están generando evidencias que demuestran la necesidad de una nueva evaluación, una que no solo mida el rendimiento académico, sino que también considere el desarrollo integral del estudiante. De la Barrera y Donolo (2009) señalan que la evaluación debe ser concebida como un proceso continuo y formativo, en lugar de un evento puntual destinado a certificar conocimientos. Esto implica un cambio paradigmático en la forma en que se evalúa, priorizando la función diagnóstica, reguladora y adaptativa de la evaluación. En este sentido, la evaluación deja de ser un instrumento sancionador o calificador para convertirse en una herramienta que fomente el crecimiento personal y académico de los estudiantes.

Este cambio se sustenta en los avances de las neurociencias, que han demostrado que el cerebro humano es altamente plástico y que su estructura puede modifi-

carse a través del aprendizaje. Según Morgado (2005), las conexiones neuronales se fortalecen o debilitan según se utilicen, lo que sugiere que la evaluación debe estar diseñada para reiterar y consolidar los nuevos conocimientos hasta que se integren en la memoria a largo plazo. Esta perspectiva subraya la importancia de emplear técnicas evaluativas que permitan a los estudiantes reflexionar sobre lo que han aprendido, identificar áreas de mejora y establecer metas personales.

#### **4.2 IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN BASADA EN NEUROCIENCIA**

La implementación de una evaluación basada en neurociencia requiere un enfoque multidimensional que integre aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Según Wassermann y Zambo (2013), la evaluación debe responder a la diversidad de estudiantes desde un sistema inclusivo, creando sinapsis y enriqueciendo el número de conexiones neuronales mediante interacciones significativas. Esto implica que la evaluación debe adaptarse al ritmo de aprendizaje de cada estudiante, considerando sus intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje.

Una estrategia clave es el uso de técnicas evaluativas participativas y activas. Di Gesú y Seminara (2012) proponen que la evaluación debe ser un proceso colaborativo entre docentes y estudiantes, donde ambos actúen como protagonistas del aprendizaje. Esto incluye la utilización de herramientas como portafolios, proyectos grupales, debates y autoevaluaciones, que permiten a los estudiantes reflexionar sobre su propio progreso y tomar decisiones informadas sobre su futuro aprendizaje.

Otra estrategia importante es la evaluación formativa, que se centra en el monitoreo continuo del aprendizaje. Según Totger (2017), la evaluación formativa permite a los docentes ajustar su planificación didáctica en función de las necesidades y dificultades de los estudiantes. Esto implica proporcionar retroalimentación constante y específica, que ayude a los estudiantes a mejorar su desempeño sin generar estrés o ansiedad. Además, la evaluación formativa fomenta la autorregulación del aprendizaje, una habilidad fundamental para el éxito académico y personal.

Finalmente, la evaluación debe considerar el impacto de las emociones en el aprendizaje. Salazar (2005) señala que las emociones influyen no solo en cómo se almacena la información, sino también en cómo se recupera posteriormente. Esto sugiere que las evaluaciones deben diseñarse para suscitar emociones positivas, como la curiosidad y la motivación, que faciliten el acceso a los conocimientos adquiridos. Por ejemplo, actividades lúdicas o retos creativos pueden ser incorporados en las evaluaciones para generar un ambiente relajado pero desafiante, que promueva un rendimiento óptimo.

### **4.3 DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA EVALUACIÓN**

A pesar de los beneficios potenciales de una evaluación basada en neurociencia, su implementación enfrenta varios desafíos. Uno de los principales obstáculos es la falta de formación pedagógica de los docentes en materia de evaluación auténtica. Calatayud (2004) señala que muchos profesores aún consideran la evaluación como un hecho puntual en el proceso de enseñanza, destinado exclusivamente a certificar el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Esta concepción limitada de la evaluación dificulta la adopción de métodos más innovadores y efectivos.

Otro desafío es la resistencia al cambio por parte de las instituciones educativas y los sistemas de educación formal. Según De la Cuesta (2016), muchas escuelas y universidades aún priorizan los resultados cuantitativos sobre los cualitativos, lo que genera presión para mantener métodos evaluativos tradicionales. Además, la implementación de nuevas técnicas evaluativas requiere recursos adicionales, como tiempo, capacitación y materiales, que no siempre están disponibles en contextos educativos limitados.

Por último, es importante reconocer que la evaluación basada en neurociencia no es una solución universal. Según Bruer (2016), las intuiciones y conocimientos proporcionados por las neurociencias deben ser adaptados cuidadosamente a los contextos educativos específicos, considerando factores como la edad, el nivel de desarrollo cognitivo y las necesidades emocionales de los estudiantes. Esto implica que los docentes deben asumir un papel activo en la investigación y el diseño de estrategias evaluativas que respondan a las particularidades de sus estudiantes.

## **5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS: HACIA UN MODELO INTEGRAL DE APRENDIZAJE**

Las implicaciones educativas de la neurodidáctica son profundas y trascendentales, ya que desafían los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje para proponer un enfoque holístico e integrador. Este apartado explora cómo los principios de la neurodidáctica están transformando el rol del docente, el diseño del modelo educativo y el desarrollo integral de los estudiantes. Además, se analizan las oportunidades y desafíos que presenta la implementación de este nuevo paradigma en la educación del siglo XXI.

### **5.1. TRANSFORMACIÓN DOCENTE: EL ROL DEL EDUCADOR COMO “MODIFICADOR CEREBRAL”**

Uno de los cambios más significativos impulsados por la neurodidáctica es la redefinición del rol del docente. Según Sousa (2018), aprender y memorizar

consiste en “cambiar el cableado del cerebro”, un proceso que depende en gran medida de las estrategias didácticas implementadas por los educadores. Esto implica que los docentes deben asumir el rol de “modificadores cerebrales”, conscientes de que sus prácticas pedagógicas tienen un impacto directo en la estructura y función del cerebro de sus estudiantes.

Para cumplir este rol de manera efectiva, los docentes deben dominar los principios neurobiológicos del aprendizaje, incluidos los mecanismos de plasticidad neuronal, la relación entre cognición y emoción, y la importancia de las funciones ejecutivas. Campos (2014) enfatiza que todo educador debe saber cómo funciona el cerebro, cómo aprende, cómo procesa, registra, conserva y evoca información. Esta comprensión permite a los docentes diseñar estrategias didácticas que optimicen el aprendizaje, promoviendo la generación de nuevas conexiones neuronales y la consolidación de los conocimientos adquiridos.

Además, los docentes deben ser capaces de gestionar las emociones de sus estudiantes y crear un ambiente de aprendizaje positivo y motivador. Según Goleman (1996), la inteligencia emocional es fundamental para el éxito académico y personal, ya que permite a los estudiantes identificar, reflexionar y regular sus propias emociones. Esto implica que los docentes deben enseñar habilidades emocionales, como la automotivación y la empatía, integrándolas en el proceso educativo de manera natural y significativa.

## **5.2. NUEVO MODELO EDUCATIVO: INTEGRACIÓN DE ASPECTOS COGNITIVOS, EMOCIONALES Y SOCIALES**

El modelo educativo basado en neurodidáctica busca integrar aspectos cognitivos, emocionales y sociales en un enfoque holístico que promueva el desarrollo integral de los estudiantes. Según Mora (2013), la neuroeducación demuestra que emoción y conocimiento van juntos, lo que implica que la enseñanza debe tomar en cuenta tanto las emociones como los sentimientos para intensificar la actividad de las redes neuronales y fortalecer las conexiones sinápticas.

Un componente clave de este nuevo modelo es la personalización del aprendizaje. Según Velásquez et al. (2009), cada cerebro es único y su biología depende del contexto de crianza, lo que significa que el aprendizaje debe responder a las necesidades emocionales e individuales de cada estudiante. Esto implica que los docentes deben diseñar estrategias didácticas flexibles y adaptativas, tomando en cuenta los intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

Otro aspecto importante es la promoción de habilidades sociales y emocionales. Según Arboccó de los Heros (2015), el descubrimiento de las neuronas espejo explica por qué el aprendizaje social es tan poderoso. Las interacciones

sociales no solo facilitan la adquisición de nuevos conocimientos, sino que también promueven habilidades como la empatía, la comunicación y la colaboración. Esto subraya la importancia de fomentar la interacción social en el aula, mediante actividades como el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo.

### **5.3. DESARROLLO INTEGRAL DE COMPETENCIAS Y HABILIDADES**

El objetivo final del modelo educativo basado en neurodidáctica es el desarrollo integral de competencias y habilidades que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Según Kalbfleisch (2012), la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos y enfocarse en el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que sean relevantes para la vida real.

Entre las competencias clave que deben desarrollarse están la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la adaptabilidad. Según Jensen (2010), el cerebro humano está programado para responder a lo desconocido y lo inesperado, lo que sugiere que las actividades educativas deben incluir elementos de novedad y desafío para estimular el aprendizaje profundo. Esto implica que los docentes deben diseñar tareas que promuevan la exploración, la experimentación y la reflexión crítica.

Además, las habilidades emocionales son fundamentales para el éxito personal y profesional. Según Goleman (1996), la inteligencia emocional permite a los individuos manejar sus emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones informadas. Esto implica que los docentes deben enseñar habilidades como la automotivación, la autorregulación y la empatía, integrándolas en el currículo de manera sistemática y coherente.

### **CONSIDERACIONES FINALES: LA NEURODIDÁCTICA COMO BASE PARA UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA**

Educar es, en esencia, modificar el cerebro. Este principio fundamental subraya la importancia de que los educadores no solo conozcan, sino también apliquen activamente los avances de las neurociencias en su práctica docente. Las investigaciones recientes han demostrado que el aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo, sino que está profundamente influenciado por factores emocionales, sociales y contextuales. Estos hallazgos están transformando tanto el arte de enseñar como el de evaluar, generando una necesidad urgente de redefinir las estrategias educativas y los métodos evaluativos.

A lo largo de este ensayo se ha destacado la necesidad de potenciar una cultura evaluativa basada en principios neurodidácticos. Esta nueva forma de evaluar implica el uso de técnicas participativas que benefician tanto a los estudiantes

como a los docentes. Según Sousa (2018), aprender y memorizar consiste en “cambiar el cableado del cerebro”, un proceso que depende de la reiteración de nuevos conocimientos hasta que se consoliden en la memoria a largo plazo. Esto sugiere que la evaluación debe ser un proceso continuo y formativo, diseñado para ayudar a los estudiantes a reconocer sus fortalezas, identificar áreas de mejora y alcanzar su máximo potencial.

Los docentes tienen el desafío de actuar como “modificadores cerebrales”, conscientes de que sus prácticas pedagógicas y evaluativas tienen un impacto directo en la estructura, química y actividad eléctrica del cerebro de sus estudiantes. Como afirma Totter (2017), los estados emocionales de los estudiantes son fundamentales para el aprendizaje, lo que implica que los docentes deben estar capacitados para gestionar las emociones en el aula. Esto incluye la creación de un ambiente seguro y motivador que evite el estrés y la ansiedad, promoviendo emociones positivas que faciliten el aprendizaje profundo y significativo.

El aprendizaje es un proceso dinámico que involucra cambios neuronales, cognitivos, emocionales y conductuales, permitiendo a las personas adaptarse a su entorno. Según Campos (2010), el cerebro humano es altamente plástico, lo que significa que su estructura puede modificarse en respuesta a nuevas experiencias y aprendizajes. Esto subraya la importancia de implementar estrategias didácticas que estimulen la curiosidad, la anticipación y el desafío, elementos clave para fomentar un aprendizaje duradero y efectivo.

Las investigaciones sobre el cerebro y las emociones refuerzan la idea de que la enseñanza debe integrar tanto aspectos cognitivos como emocionales. Salazar (2005) señala que las emociones organizan y priorizan lo que aprendemos, influyendo en cómo almacenamos y recuperamos información. Por ejemplo, las memorias más intensas están asociadas con emociones fuertes, lo que sugiere que el aprendizaje debe ser el resultado de experiencias emocionalmente significativas. Esto implica que los docentes deben diseñar actividades que despierten emociones placenteras, como la curiosidad y la alegría, para que los conceptos enseñados sean recordados de manera prolongada.

La escuela tradicional, centrada principalmente en el desarrollo de la memoria, no favorece el desarrollo integral de los estudiantes. Según Velásquez et al. (2009), las habilidades de análisis, síntesis e interacción social son igualmente importantes para la formación integral. Esto subraya la necesidad de implementar estrategias didácticas basadas en la neuroeducación, que tomen en cuenta los intereses y necesidades emocionales de los estudiantes. Actividades lúdicas, físicas y colaborativas pueden ser herramientas poderosas para desarrollar tanto la inteligencia cognitiva como la emocional.

Además, los docentes deben estar preparados para adaptar sus estrategias según las características individuales de sus estudiantes. Como señala De la Cuesta (2016), el proceso de enseñanza-aprendizaje es un nexo interdisciplinario en el que el aprendizaje y el cerebro son co-creadores, interactuando mutuamente. Esto implica que las estrategias educativas deben ser flexibles y personalizadas, considerando factores como la edad, el nivel de desarrollo cognitivo y las motivaciones individuales.

Finalmente, es crucial reconocer que la memoria está intrínsecamente ligada a la emoción. Las experiencias emocionalmente significativas no solo influyen en cómo se almacena la información, sino también en cómo se recupera posteriormente. Esto sugiere que los docentes deben crear ambientes de aprendizaje que fomenten emociones positivas, permitiendo que los estudiantes se conecten emocionalmente con el contenido. Al hacerlo, no solo se optimiza el aprendizaje, sino que también se promueve una relación saludable con el conocimiento.

La neurodidáctica ofrece un marco innovador para transformar la educación del siglo XXI. Los avances en neurociencias están revelando la importancia de integrar aspectos emocionales, cognitivos y sociales en el proceso educativo. Esto requiere que los docentes asuman un rol activo como “modificadores cerebrales”, utilizando estrategias didácticas y evaluativas basadas en evidencia científica. Al hacerlo, no solo se optimiza el aprendizaje de los estudiantes, sino que también se promueve su desarrollo integral, preparándolos para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio. Sin embargo, queda claro que aún es necesario profundizar en el análisis de las estrategias específicas para diferentes áreas de estudio y grupos etarios, ya que tanto la motivación como el foco de atención varían según estos factores.

## REFERENCIAS

- Arboccó de los Heros, M. (2015). *Neurociencia y aprendizaje: El papel de las neuronas espejo*. Recuperado de <https://www.researchgate.net>
- Beauport, E. (s.f.). *La teoría del cerebro triuno: Cognición, emoción y conducta*. Recuperado de <https://blog.aspina.mx/wp-content/>
- Blanco, P. (2014). *Emociones y aprendizaje: La base neurocientífica de la educación*. *Revista de Neurociencias*, 182-200.
- Bruer, T. (2016). *Neuroeducación: Un panorama desde el puente*. Propuesta Educativa, FLACSO Argentina. Recuperado de <http://www.scielo.cl>
- Calatayud Salom, M.A. (2004). “Formación en evaluación educativa. Sí, por favor”. *Periódico Digital de Información Educativa: Comunidad Escolar*, N° 755. Recuperado de <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es>

- Campos, A. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Centro Iberoamericano de Neurociencia, Educación y Desarrollo Humano. Recuperado de <https://www.unicef.org/bolivia>
- Codina, L. (2015). Plasticidad cerebral y aprendizaje. *Revista de Ciencias de la Educación*, 19.
- De la Barrera, M.L., & Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10(4), 1-17. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx>
- Di Gesú, F., & Seminara, M. (2012). Neurodidáctica y aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. LynX. Recuperado de <https://www.researchgate.net>
- Falco, M., & Kuz, A. (2011). Comprendiendo el aprendizaje a través de las neurociencias. Buenos Aires. Recuperado de <https://es.scribd.com>
- Fernández, A. (2017). Neurodidáctica e inclusión educativa. *Revista Profesional de Docencia y Recursos Didácticos*, 91, 262-266. Recuperado de <http://publicacionesdidacticas.com>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Ediciones Narcea S.A.
- Kalbfleisch, M.L. (2012). *Neurotechnology in education*. New York: Taylor and Francis Eds.
- Kandel, E. (citado en Salas, 2003). Neurociencias: Estudio del sistema nervioso y su relación con la conducta.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Editorial Planeta.
- MacLean, P. (citado en LeDoux, 1999). Teoría del cerebro triuno: Estructura y función.
- Maureira, F. (2010). *Neurociencia y educación*. Recuperado de <https://www.researchgate.net>
- Meléndez, J. (2009). Funciones ejecutivas y aprendizaje. *Revista de Psicología Cognitiva*, 9.
- Mora, F. (2013). La neuroeducación demuestra que emoción y conocimiento van juntos. *El País, Blogs Sociedad*. Recuperado de <http://blogs.elpais.com>
- Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 221-233.
- Paniagua, M. (2013). Neurodidáctica: Una nueva forma de hacer educación. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo>
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (citados por Arboccó de los Heros, 2015). El descubrimiento de las neuronas espejo.

- Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios Pedagógicos*, 29, 155-171.
- Salazar, C. (2005). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo. *Revista de Investigación Educativa*, 13.
- Sousa, D. (2018). *Implicar al cerebro reconectado: Aprender y memorizar como cambio del cableado cerebral*.
- Totger, M. (2017). *Neurociencias y neuroaprendizajes: Las emociones y el aprendizaje*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Velásquez, B., Remolina, N., & Calle, M. (2009). El cerebro que aprende. *Tabula Rasa*, 11, 329-347.
- Wassermann, L., & Zambo, D. (2013). *Early childhood and neuroscience*. New York: Springer.

# El derecho a la educación desde la perspectiva de las personas con discapacidad

Zuleima Corredor\*

## RESUMEN

Se abordan desde la perspectiva de los informantes claves, las características del entorno social venezolano que obstaculizan la educación inclusiva. Con paradigma interpretativo, enfoque de Estudio de casos y una muestra intencional de 11 participantes, se realizaron entrevistas en profundidad con guión abierto. Para el análisis se aplicó el método propuesto por Stake (1999): 1) codificación abierta, 2) suma categórica o interpretación, 3) correspondencia de modelos, 4) generalizaciones naturalistas. Entre las conclusiones se evidencia que en Venezuela las Personas con Discapacidad tienen acceso a la educación, sin embargo, deben sortear serios obstáculos que dificultan el goce pleno de este derecho.

**Palabras clave:** Derecho a la educación; Educación inclusiva; Personas con discapacidad; Necesidades educacionales, Inclusión social

---

\* Licenciada en Educación, mención Dificultades de Aprendizaje (UNA). Magíster Scientiarum en Educación Inicial (ULAC). Doctora en Innovación Curricular y Práctica Socioeducativa de la Universidad de Córdoba (UCO) España. Postdoctorado en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia (LUZ). Postdoctorado en Políticas Públicas y Educación por la Universidad Experimental de Yaracuy. Profesora asociada de la UNA Facilitadora de cursos de postgrado en los programas de Maestría en Educación Abierta y a Distancia y Especialización en Telemática e informática en Educación. Diseñadora instruccional y especialista en procesos de formación en línea. Coordinadora de la Línea de Investigación Campo de las Dificultades de Aprendizaje y su vinculación con la práctica educativa. Investigadora acreditada PEII Nivel B. Correo: [zcorredor@una.edu.ve](mailto:zcorredor@una.edu.ve) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3772-1314>

## *The right to education from the perspective of people with disabilities*

### ABSTRACT

The characteristics of the Venezuelan social environment that hinder inclusive education are addressed from the perspective of key informants. Using an interpretive paradigm, a case study approach, and an intentional sample of 11 participants, in-depth interviews were conducted with an open script. The method proposed by Stake (1999) was applied for the analysis: 1) open coding, 2) categorical summation or interpretation, 3) model matching, 4) naturalistic generalizations. The conclusions show that in Venezuela, people with disabilities have access to education; however, they must overcome serious obstacles that hinder the full enjoyment of this right.

**Keywords:** Right to education, Inclusive education, People with disabilities, Education needs, social inclusion.

### INTRODUCCIÓN

Según datos del Informe Mundial sobre la discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y del Banco Mundial (BM) (OMS y BM., 2011), más de mil millones de personas en todo el mundo viven con alguna discapacidad, esto es aproximadamente el 15% de la población mundial; de esta cifra, doscientos millones, poseen serias dificultades en su funcionamiento. Es evidente que luego de doce años del informe, estas cifras han variado, sobre todo si tomamos en cuenta que en el mismo se hacía referencia al hecho de que la prevalencia de la discapacidad iba en aumento. No obstante, a nivel mundial no se cuenta con datos estadísticos más recientes que den cuenta de la cifra real para el momento actual.

Afortunadamente, en pleno siglo XXI se evidencian algunos avances en materia de discapacidad, sobre todo a nivel legislativo y en la percepción social hacia las personas con discapacidad (PcD). Sin embargo, falta mucho por hacer para asegurar que los derechos de estas personas, establecidos en tratados y leyes internacionales y nacionales, puedan concretarse en acciones sostenibles en el tiempo que garanticen su plena inclusión en equidad de oportunidades al resto de la población; y de manera específica para garantizar el derecho a la educación a lo largo del ciclo vital, toda vez que pesar de los avances, en Latinoamérica, se evidencian serios obstáculos para la verdadera inclusión educativa de las PcD (García, 2015; Acuña, 2019; Quintero, 2020; Montoya, 2021; Pérez, 2021, Valdés, Jiménez y Jiménez, 2022).

Entre los documentos internacionales más relevantes que velan por el aseguramiento de los derechos de las PcD, tenemos la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la Convención Interamericana para la Eliminación de

Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999), la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPCP) (ONU, 2006). La CIDPCD ha significado un avance importante en materia de derechos de las personas con discapacidad, dando lugar a marcos normativos internos en todo el mundo luego de su firma y ratificación, lo que obliga a los países parte, a establecer políticas públicas para garantizar estos derechos. No obstante, en todo el mundo existen evidencias de que la realidad sobrepasa con creces lo expresado en las leyes de los países y de manera muy especial en los países latinoamericanos, en los cuales a pesar de los avances en materia legal, el alcance en la solución de los problemas para la inclusión social y educativa, está muy lejos de concretarse (Acuña, 2019; Cordeiro y Delgado, Vivas, Carrión y Reyes, 2022; Heredero 2024, Montoya, 2021, Pérez, 2021; Vega, 2021;).

En relación con el derecho a la educación inclusiva la promoción de la inclusión y la equidad en las instituciones educativas, no es un mero cambio técnico u organizativo, sino que es un movimiento filosófico que debe impregnar todo el sistema educativo, solo así podrán darse los pasos necesarios para erradicar las barreras y promover los elementos facilitadores de este movimiento filosófico social (Calderón, Ainscow, Bersanelli y Molina, 2020).

En este mismo tenor, Ainscow (2020), arguye que un paso fundamental para lograr avanzar hacia la educación inclusiva es tener claro lo que se entiende por tal, toda vez, que suelen tenerse diferentes representaciones al referirnos a este constructo. El autor en referencia, plantea que desde la perspectiva de la educación inclusiva deben considerarse al menos cuatro elementos claves: a) en primer lugar entender la educación inclusiva como un proceso, como una búsqueda constante para encontrar nuevas y mejores formas de responder a la diversidad presente en las aulas; b) al hablar de inclusión necesariamente estamos hablando de identificación y eliminación de barreras y no simplemente de garantizar un cupo; c) inclusión implica no solo presencia, sino además, participación y progreso de todos los alumnos; y d) la inclusión pone especial énfasis a aquellos grupos de estudiantes que puedan estar en riesgo de ser excluidos o marginados.

A la luz de estos cuatro planteamientos, pudiéramos realizar un diagnóstico que permita identificar si las acciones que se están realizando en las instituciones educativas permiten garantizar realmente la inclusión de las PcD o con necesidades educativas especiales, en equidad de oportunidades al resto de la población.

América Latina es una región de grandes disparidades en relación con los avances en educación inclusiva en sus sistemas educativos. Los mayores progresos se han dado a nivel nominal mediante la generación de leyes, más que en la consolidación de acciones concretas. Es urgente que se garanticen los mecanismos

que permitan generar condiciones reales para avanzar hacia una verdadera y plena educación inclusiva, toda vez que la educación no es solo un derecho humano, sino que es un derecho habilitador, sobre el cual se fundamentan otros derechos humanos (Delgado y otros, 2022., Granda, 2024; Marchesi y Hernández, 2019).

García, Schwartz y Freira (2021), plantean que no es lo mismo ir a la escuela que aprender, ir a la escuela que contar con una educación de calidad; señalan además, que en América Latina y el Caribe, hay grandes brechas en la enseñanza que afectan a los grupos más vulnerables, incluyendo niños y jóvenes con discapacidad, quienes siguen encontrando barreras para acceder a la educación.

Un elemento común en Latinoamérica es la falta de datos y estadísticas precisas sobre los estudiantes con discapacidad, la cantidad de servicios activos en educación especial, los avances en educación inclusiva y la distancia existente entre las aspiraciones establecidas en las leyes y la realidad de las instituciones educativas (Buenaño, 2024; Calderón y otros., 2020; Granda, 2024; Marchesi y Hernández, 2019), Venezuela no escapa a estas circunstancias.

## **1. REVISIÓN DE LITERATURA**

Los referentes teóricos están constituidos principalmente por documentos y tratados internacionales y nacionales sobre los que se sustenta el derecho a la Educación, en otros estudios e investigaciones realizados en el contexto latinoamericano y en autores que con sus trabajos permiten una mejor comprensión de la problemática en estudio.

### **1.1. MODELOS DE DISCAPACIDAD**

Por limitaciones de espacio presentaremos en primer lugar, los modelos de discapacidad existentes con el objeto de facilitar la comprensión de la compleja problemática en estudio, para lo cual nos apoyaremos en las ideas de Palacios (2008). Estos modelos permiten evidenciar la evolución histórica en la percepción social sobre la discapacidad y las consecuentes respuestas sociales.

### **1.2 MODELO DE PRESCINDENCIA**

El modelo de prescindencia explica la discapacidad desde dos perspectivas, una religiosa (como un castigo divino) y otra que considera que la vida de la persona con discapacidad no aporta nada a la comunidad, por el contrario constituye una carga tanto para la familia, como para la sociedad. Por tanto es una vida que no vale la pena ser vivida, y se justifica entonces su prescindencia. Desde este modelo surgen, según la autora en referencia, dos submodelos: el eugenésico (en la antigüedad cuya práctica común es el infanticidio); y el de marginación (en

la edad media, se caracteriza por la exclusión y persecución; las PcD subsistían mediante prácticas de mendicidad o gracias a las obras de caridad cristiana).

### **1.3. MODELO DE REHABILITACIÓN**

Se da un cambio de paradigma acerca de la etiología de la discapacidad, la cual pasará de la explicación religiosa a la científica, lo que conllevó a considerar la discapacidad en términos dicotómicos de salud o enfermedad; normalidad o anormalidad. Las PcD ya no se consideran inútiles para la sociedad, pueden tener utilidad, siempre y cuando sean rehabilitadas o normalizadas. Desde este modelo se entiende a la discapacidad como algo inherente a la persona que la padece y todos los esfuerzos estarán dirigidos a lograr que su funcionamiento sea lo más cercano posible a lo normal.

Se busca la recuperación de la persona a través de tratamientos médicos y aparece el concepto de integración, es decir, se reconoce que estas personas son parte de la sociedad, por lo que se les integra pero de manera segregada en centros especializados. Surge la educación especial como un mecanismo de gran importancia para lograr la rehabilitación. Emerge la institucionalización, el enfoque se centra en la deficiencia de la persona y no en sus potencialidades; la institucionalización genera exclusión de la vida en sociedad.

La respuesta social se caracteriza por la seguridad social, ya que se considera que estas personas no están aptas para el trabajo debido a la subestimación de sus potencialidades y habilidades, de manera que viven de la asistencia social y en algunos casos de empleos protegidos. Este modelo se ubica a principios del siglo XX, en este período muchas de las causas de la discapacidad se encuentran en accidentes laborales y la guerra.

### **1.4 MODELO SOCIAL**

El modelo social surge en oposición a los dos modelos descritos anteriormente; según este, la discapacidad no tiene causas religiosas, ni científicas, sino sociales, el foco cambia desde la etiología orgánica, determinista e inherente a la persona con discapacidad, hacia las limitaciones y barreras presentes en la sociedad. Así mismo, desde el enfoque social toda persona es útil y digna, de allí que las PcD, tienen mucho que aportar a la sociedad; en consecuencia, se hace necesario un cambio en la percepción social hacia la discapacidad que permita la plena inclusión de las PcD, la eliminación de las barreras y la aceptación de la diversidad o de la diferencia como un valor a destacar.

Según este modelo no es la PcD la que necesita ser rehabilitada, sino la sociedad, no se trata de negar la condición que pudiera poseer alguna persona, sino de entender que la sociedad debe dar respuesta a sus necesidades, eliminando las

barreras existentes (arquitectónicas, comunicacionales, actitudinales) que dificultan el acceso a las edificaciones, al trabajo, al transporte, al ocio, entre otros; y generan estereotipos y actitudes discriminatorias que son las que discapacitan.

Este modelo surgió en EEUU e Inglaterra a finales de la década de los setenta del pasado siglo XX, a partir de las luchas de los movimientos pro derechos de las personas con discapacidad, que posteriormente se denominara Movimiento de vida independiente. Como se entrevé, el énfasis de este modelo está puesto en los derechos de las personas con discapacidad, lo que exige que los países diseñen políticas públicas destinadas a garantizarlos.

Es precisamente el modelo social el fundamento de la CIDPCD (ONU, 2006), en la cual se entiende a la educación inclusiva como una cuestión de derechos, lo que se plasma de manera categórica en los principios de vida independiente, no discriminación, equidad, accesibilidad universal, normalización del entorno, lo que obliga a los países parte a garantizar el acceso a la educación en todos los niveles educativos y en la formación continua o permanente. En definitiva el modelo social aspira a maximizar el respeto por la dignidad humana (Palacios, 2015).

## **2. ALGUNOS REFERENTES EN LATINOAMÉRICA**

Marchesi y Hernández (2019), plantean los desafíos de la educación inclusiva en los países latinoamericanos, basándose en documentos de CEPAL y UNESCO, en los cuales se evidencian las dificultades de estos países para superar la pobreza y “alcanzar un mínimo básico de bienestar y de garantizar buenas condiciones para el desarrollo y la educación de sus hijos” (p. 46). La Red Regional por la Educación Inclusiva RREI (2021) plantea que los Estados tienen el deber de respetar, proteger y cumplir con el derecho a la educación inclusiva.

Aunque las estadísticas en educación han mejorado en 2015, según los citados autores, continúan existiendo grandes carencias de recursos en las escuelas, entre los que pueden mencionarse, falta de biblioteca y de espacio para el deporte, así como falta de electricidad. Otra dificultad que se evidencia en el contexto de los países latinoamericanos es el relativo a la situación de los docentes, aunque existen grandes diferencias entre los países, un factor común son los bajos salarios y en condiciones laborales complicadas.

Todos estos factores influyen en la educación en general, pero se agudizan en el caso de los estudiantes con alguna discapacidad o con necesidades especiales, toda vez que ni sus padres, ni la escuela pueden atender las demandas derivadas de su condición. Nos atrevemos a transcribir una cita larga de los citados autores que da cuenta de la importancia que tiene asegurar entornos educativos verdaderamente inclusivos:

Conviene recordar que los sistemas educativos deben garantizar los derechos a los alumnos con discapacidad y otros considerados con necesidades educativas especiales: el derecho a aprender de acuerdo con sus posibilidades y el derecho a aprender en común con sus compañeros de similares edades. La mayor dificultad se encuentra en que las escuelas con escasos recursos y con un nivel de calidad insatisfactorio tienen serias dificultades de garantizarlos. No es suficiente que estos estudiantes estén con sus compañeros. Es preciso al mismo tiempo asegurar las mejores condiciones para que aprendan lo más posible (Marchesi y Hernández, 2019, p. 47).

A la luz de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPCD) (2006), en su artículo 24, referido al derecho a la educación, establece que:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida... (ONU, 2006).

Esto con miras a garantizar el desarrollo pleno del potencial humano, la dignidad, la autoestima y el respeto por los derechos humanos; desarrollo máximo de la personalidad, de sus talentos y aptitudes mentales y físicas; y la participación de las PcD en una sociedad libre (ONU, 2006). Es decir, el derecho a la educación va mucho más allá de garantizar un cupo en una institución educativa, exige que estas personas realmente puedan desarrollarse de manera integral en equidad al resto de la población.

Todo esto exige que las PcD tengan acceso a una educación de calidad, inclusiva y gratuita en todos los niveles del sistema educativo, que una vez dentro del sistema cuente con los ajustes razonables a sus necesidades y que disponga de los apoyos necesarios para garantizar su educación efectiva. (ONU, 2006). Alberto (2023), arguye sobre la base de los planteamientos de la UNESCO, que la educación inclusiva debe ser de calidad, en equidad de condiciones e igualdad de oportunidades, basada en el reconocimiento de la diversidad, compromiso social y formación del profesorado.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), es un marco teórico práctico para la educación inclusiva, para guiar el diseño de entornos de aprendizaje que sean accesibles para todos (Elizondo, 2022). Dicho marco consta de pautas y puntos de verificación que requieren de formación por parte del profesorado para poder aplicarlo. Permite proporcionar a) múltiples formas de motivación y compromiso (redes afectivas), b) múltiples formas de representación (redes de

reconocimiento) y c) múltiples formas de acción y expresión (redes estratégicas). El DUA es:

...un marco conceptual educativo para crear metas, métodos, materiales y evaluaciones con diseños flexibles para que todo el alumnado pueda participar, en la medida de lo posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado, incrementando, así, su participación y reduciendo la segregación en y desde la educación (Elizondo, 2022, p. 102).

### **3 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

Montoya (2021), realizó un estudio analítico documental en Colombia que tuvo como finalidad comprender el significado de discapacidad y sus implicaciones en la sociedad actual. Entre los principales resultados de la investigación se tiene que, aunque Colombia cuenta con una política pública para la inclusión escolar desde 2017, su implementación se dificulta debido a cuestiones como: rechazo de los docentes, falta de formación del profesorado para atender estudiantes con necesidades educativas especiales, algunos docentes no realizan ajustes curriculares exigidos en la ley para garantizar la inclusión educativa de estos estudiantes.

Pérez (2021), realizó un análisis con enfoque de estudio de casos sobre las barreras y facilitadores identificados por estudiantes con discapacidad de dos universidades públicas mexicanas. Los principales hallazgos avalan la importancia de la formación del profesorado en inclusión y en discapacidad, con énfasis en herramientas que permita a los profesores realizar ajustes razonables según las necesidades de sus estudiantes.

Silva (2024), ejecutó un análisis del ordenamiento jurídico de Brasil con la finalidad de determinar si en dicho país se cumple lo establecido en la Convención Internacional de Derechos de las PcD. Encontró que Brasil como país parte, ha generado y adecuado sus leyes, sin embargo, aún falta camino por recorrer, por lo que es necesario continuar avanzando en la promulgación de leyes que permitan garantizar el goce pleno del derecho a la educación tal y como está establecido en la Convención. Otro factor que emergió fue el relativo al tiempo para realizar las actividades de evaluación. Se encontró además, que estos elementos generan barreras en estudiantes con discapacidad visual y auditiva.

Bello y Aguiar (2020), realizaron un análisis de las escuelas en Latinoamérica encontrando que en el caso de los países latinoamericanos, no se encuentran rasgos de una verdadera educación inclusiva que tiene como finalidad la compensación integral, que está orientada a incorporar y retener a los niños en la escuela para hacer frente a la desigualdad. Los citados autores, apoyados en datos de UNESCO y UNESCO/OREALC señalan que:

...en los casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú ninguna tipología de escuela se orienta a la construcción de relaciones dialógicas hacia la interculturalidad, la inclusión que propone es en términos de acceso a la escuela: solo escolarización (p. 60).

En el caso venezolano, un informe del Centro de Estudios para la Discapacidad (CEDISC) de la Universidad Monteávila y la Fundación Vanessa Peretti (FUNVAPE) (2021), muestra datos de un estudio realizado por la Confederación de Sordos de Venezuela (CONSORVEN) y la Fundación Vanessa Peretti (FUNVAPE) en 2020, referente al caso educativo:

46% de 30 instituciones de enseñanza visitadas en 14 estados del país, presentaban limitaciones de accesibilidad en su infraestructura, 71% no disponen baños accesibles, un 76% no tienen ascensores, en el 63,1 % de las instituciones las griferías no están adecuadas para ser utilizadas por PcD y en el 55,3% de las instituciones no hay filtros o bebederos accesibles. Por otra parte, 89% no disponía de materiales instruccionales accesibles, 31% no permitía animales de asistencia en las instalaciones y en el 39,5% de las instituciones educativas visitadas no existe personal guía para PcD.

En el informe de la ONU (2022), sobre Observaciones finales sobre el informe inicial de la República Bolivariana de Venezuela en materia de Derechos de las PcD, se encuentra entre las preocupaciones del Comité en el ámbito educativo, el hecho de que se mantiene un modelo de educación especial en el cual reciben atención educativa segregada las personas con discapacidad visual, auditiva e intelectual. Otro aspecto que preocupa es la falta de información sobre los avances en la inclusión de la lengua de señas en las instituciones educativas.

#### **4. MÉTODO**

La investigación fue abordada desde el paradigma interpretativo con enfoque de estudio de casos, por considerar que es el camino más idóneo para abordar las complejas problemáticas socioeducativas, por su utilidad y capacidad heurística que la hace recomendable para aproximarse a determinados problemas sociales utilizando un proceso interpretativo más personal en orden a comprender la realidad (Ruiz, 2012).

En relación con el estudio de casos, este enfoque “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 92). Por su parte, Simons (2011) señala que “la mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas” (p. 21).

Para la determinación del tipo de estudio de casos a seleccionar, partimos de los postulados de Stake (1999), quien distingue entre estudios de caso intrínsecos e instrumentales; y de caso único o casos múltiples o colectivos. Dado el interés de la investigadora, se optó por un estudio de casos instrumental, es decir, que el caso viene determinado por el interés del investigador en la comprensión general de algo, para lo cual es necesario aproximarse a un caso o casos típicos que aporten mayor información para llegar a conocer y comprende sobre el Caso; además es un estudio de casos colectivo, debido a que se realizó una aproximación al caso, a partir de varios casos únicos (colectivos) que permitieran una mejor comprensión de la variable de estudio a partir de la comprensión que las personas con discapacidad participantes tienen, desde sus experiencias de vida en los diferentes entornos de la sociedad venezolana, que les permiten develar las características del entorno venezolano que propician o dificultan la inclusión.

Es importante mencionar en el marco de estas breves consideraciones metodológicas, que de acuerdo con los razonamientos de tipo paradigmático y metodológico expuestos en este apartado y a la complejidad de las problemáticas sociales, en el contexto de estudios cualitativos de base interpretativa la muestra según lo plantean Colás y Buendía (1998) “se va ajustando al tipo y cantidad de información que en cada momento se precisa. No está, por tanto, previamente determinada, ni en su número, ni en sus características. Se trabaja generalmente con muestras pequeñas y estadísticamente no representativas” (p. 57).

Este tipo de investigación no pretende realizar generalizaciones, sino que es idiográfica y contextualizada, toda vez que la intención investigativa está orientada a comprender el fenómeno de estudio desde la mirada de sus actores, las personas con discapacidad y sus familiares. Los presupuestos del enfoque interpretativo sobre los que se sustentan las decisiones metodológicas son las siguientes: a) la ciencia depende del contexto social por tanto no se concibe como algo abstracto, b) no es posible explicar la conducta humana con los métodos de las ciencias naturales debido a su complejidad, c) se cuestionan los criterios de validez universal, objetividad y cientificidad y se asume por tanto una postura contextual, idiográfica (Colás y Buendía, 1998).

El método empleado para la recolección de la información, fue una entrevista en profundidad, que a partir de un guión abierto, permitió a los once (11) informantes claves, personas con discapacidad y sus familiares, expresar sus opiniones respecto a su experiencia de vida como persona con discapacidad en los diferentes entornos de vida en la sociedad venezolana.

En la tabla 1 se presenta la configuración de la muestra, en atención al enfoque metodológico empleado, según el cual las decisiones respecto al número

de informantes y los criterios para su selección van a depender de las necesidades de la investigación y de la capacidad de estos para informar y contribuir a la comprensión sobre el caso de estudio que a la cantidad o representatividad estadística. En este sentido se optó por una muestra intencional intensiva, que estudia casos muy ricos de información, que manifiestan el fenómeno o el caso intensamente (Patton citado por Martínez 2007).

Tabla 1. Configuración de la muestra (Informantes claves)

| Informantes claves                                                               | Total |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Padre de persona con discapacidad auditiva (Maracaibo)                           | 1     |
| Padre de persona con discapacidad motora y cognitiva (Maracaibo)                 | 1     |
| Madre de persona con discapacidad cognitiva (San Cristóbal en España, Maracaibo) | 2     |
| PCD problema de lenguaje (Maracaibo)                                             | 1     |
| PCD Motora (Trujillo, Valencia, Caracas)                                         | 3     |
| PCD Auditiva (Maracaibo)                                                         | 1     |
| PCD Visual (San Cristóbal, Caracas)                                              | 2     |
| Total informantes                                                                | 11    |

Fuente: Corredor (2024).

Una vez realizada la entrevista en profundidad a través de llamadas telefónicas grabadas previa autorización de los informantes, se procedió a su transcripción y posteriormente se fueron alojando una a una en el Software Científico Atlas Ti 6.0, para su análisis cualitativo a través de las distintas herramientas que proporciona el software. La metodología de análisis empleada es la propuesta por Stake (1999), para el estudio de casos, que consiste en a) codificación abierta o axial, b) suma categórica o interpretación, c) correspondencia de modelos, d) generalizaciones naturalistas.

Para facilitar la comprensión al lector, se explica brevemente en que consiste cada una de las fases del método, es importante aclarar, que la forma de presentarse responde a criterios didácticos y no a que estas se realicen linealmente, de hecho es un proceso iterativo que requiere contratación permanente para asegurar la validez de los hallazgos interpretativos:

A. CODIFICACIÓN ABIERTA O AXIAL:

Consiste en un proceso de lectura y relectura de las entrevistas transcritas que permite evidenciar temas o ideas recurrentes en el discurso de los participantes y que se sintetizan en códigos que se van separando. Por ejemplo: rechazo, desconocimiento, estigma, aceptación, entre otros. Se develaron en este proceso 298 códigos.

### **B. SUMA CATEGÓRICA O INTERPRETACIÓN:**

Si el primer paso consiste en sintetizar o separar ideas en códigos, la segunda fase consiste en unificarlas, dando sentido en el marco de la experiencia de los participantes, dejando emerger así o develando las categorías que permitirán al investigador comprender lo que piensan, sienten y expresan los informantes claves.

### **C. CORRESPONDENCIA DE MODELOS:**

En este punto la intención del investigador es validar sus hallazgos interpretativos mediante un proceso iterativo sobre los datos, que permitiera encontrar correspondencias o coincidencias entre los distintos casos particulares (participantes) para aportar a la comprensión del caso de estudio y delimitar las categorías emergentes. En este sentido emergieron tres grandes categorías con sus subcategorías. Para el caso que nos ocupa, emergió la categoría Integración social, con tres su subcategoría Acceso a la educación a lo largo del ciclo vital.

### **D. GENERALIZACIONES NATURALISTAS:**

A diferencia de la investigación positivista, las generalizaciones o hallazgos a los que llega el investigador son naturalistas, es decir, contextuales e idiográficos, aunque puede replicarse el estudio a otros contextos, su intención no es hacer generalizaciones globales o generales, sino producir teoría para comprender el caso en un contexto determinado a partir de la interpretación.

Luego del proceso de análisis se procedió a la definición de las categorías que emergieron y que posibilitaron la comprensión del caso en estudio, que según el enfoque metodológico empleado tiene como finalidad reducir los datos, identificando aquellos aspectos significativos y esenciales (Stake, 1999), para finalmente poder llegar a la teorización a través de las generalizaciones naturalistas.

## **5. RESULTADOS**

En el contexto de la investigación interpretativa con enfoque de estudio de casos, los resultados o hallazgos interpretativos consisten en generar conocimiento o teorización que contribuya a comprender el caso, mediante generalizaciones naturalistas a partir del análisis e interpretación de las categorías emergentes. Con estas ideas en mente, en este ir y venir sobre los datos se logró aglutinar, reducir los datos hasta la emergencia de tres grandes categorías con sus correspondientes subcategorías, que se muestran en la tabla 2:

Tal y como se evidencia en la tabla 2, cuando los informantes claves se refieren a la integración social, permite inferir que para los informantes claves, la integración

social supone el acceso y participación en ámbitos sociales tan importantes como son el educativo, el trabajo, la vida productiva y las relaciones con los demás.

Tabla 2. Categorías y subcategorías emergentes

| Categorías emergentes                | Sub categorías                                                           |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Proceso de aceptación / adaptación   | Diagnóstico                                                              |
|                                      | Complicaciones por desconocimiento del médico o inadecuada praxis médica |
|                                      | Emociones que se experimentan                                            |
|                                      | Rol fundamental de la familia                                            |
|                                      | Apoyos disponibles                                                       |
| Integración social                   | Acceso a la educación a lo largo del ciclo vital                         |
|                                      | Acceso al trabajo                                                        |
|                                      | Relaciones de pareja                                                     |
| Percepción social de la discapacidad | Desconocimiento social                                                   |
|                                      | Papel de los medios de comunicación                                      |
|                                      | Políticas asistencialistas                                               |

Fuente: Corredor (2024).

Una vez que las categorías y subcategorías emergen, se procede a su definición, a partir del análisis de los relatos de los informantes claves en las entrevistas. Cabe destacar que para validar las categorías a las que el investigador llega mediante el análisis e interpretación de la información, en estudio de casos se emplea la estrategia denominada validación del respondiente, que consiste en “el análisis con los implicados de la exactitud, la adecuación y la imparcialidad de las interpretaciones” (Simons, 2011, p. 184). Este tipo de estrategia permite a los participantes validar que se les ha representado con exactitud, lo que contribuye además, con la credibilidad de los hallazgos.

Como se ha indicado anteriormente, en este artículo se aborda lo concerniente al derecho a la educación, referido a las características del entorno venezolano que posibilitan u obstaculizan la inclusión de las personas con discapacidad. Los informantes claves mencionan con frecuencia en su discurso, aspectos relativos a su experiencia en el acceso a la educación a lo largo del ciclo vital, haciendo palpables algunas dificultades o carencias que experimentaron y algunas fortalezas.

Se ilustra este aspecto con algunas viñetas extraídas de la Unidad Hermenéutica del Software Científico Atlas Ti, donde se codificaron las entrevistas, para el caso de PCD el código se representó: PCD persona con discapacidad + un número que la identifica + el tipo de discapacidad y en el caso de padres Padre + tipo de discapacidad + número que lo identifica. Por cuestiones de espacio traemos unas pocas viñetas que ilustran esta subcategoría:

PCD01MúltipleCognitivaMotora: “Yo la llevé a una escuela pública, ella siempre estuvo en una escuela pública, de hecho en una oportunidad yo tuve que echar mano con un fiscal porque las maestras no querían atenderla”.

PCD02Motora: “anécdotas sobre la accesibilidad muchísimas, porque en la universidad no había accesibilidad. Una vez me toco presentar afuera, porque no podía subir escaleras me tocó presentar en la acera y bueno todo iba bien jajaja”.

PCD05Auditiva: “¿Entonces qué pasó, en la parte educativa?, que en el instituto, nos dimos cuenta después de indagar que no avanzaban cognitivamente, que los niños incluso después de cuarto o quinto grado tenían un retraso muy alto, y no podía ser, tenían un retraso académicamente muy grande”.

PCD08Cognitiva: “Cuando me dieron el diagnóstico lo lleve a la maestra y bueno la dejaron pero en secreto. Que los niños no supieran que había una niña especial en la escuela para evitar el bullying. O sea, ellos decían que para evitar el bullying era mejor no decirlo y la trataban igual que a cualquier otro niño”.

PCD09Visual: “Los profesores no tenían ni idea, yo misma les fui diciendo de manera muy jocosa, les fui enseñando a ellos cómo era la forma, yo misma les fui diciendo que había un lector de pantalla, que los exámenes yo los podía presentar escritos de la misma forma. Porque tenían que evaluarla la producción escrita y de forma oral”.

PCD10Visual: “No, ahí si viene una experiencia muy traumática profesora porque yo salgo del colegio y en principio yo quería estudiar periodismo y yo fui a presentar la pina que llamaban acá en la universidad, y salió una profesora y estaba yo en plena fila, yo había pagado y todo los aranceles que pedía la universidad y llegó y delante de todo el mundo me dijo: aquí no se aceptan personas con defectos físicos notorios. Yo tenía 17 años y yo dije uy, de verdad que ese golpe a mí me deprimió muchísimo eso”.

Padres\_Auditiva1. Bueno, allí costaba, porque evidentemente ellos trataban de aceptar, por ejemplo hubo grados donde hubo una maestra que actuó mucho más favorable a esto, porque de palabra te aceptaban, te aceptaban que tuvieras un lugar preferencial, no como un privilegio, sino ajustado a sus necesidades, era un derecho por su condición. Entonces les costaba a veces, por ejemplo nosotros hablábamos del estudiante tutor, y hubo maestras que tuvieron la experiencia bonita de promover este tutor.

En el proceso de análisis cualitativo con estudio de casos, para lograr la comprensión de la información a la luz de la experiencia de los informantes, e necesario verificar la correspondencia de modelos y la consistencia de estos datos,

es decir, es necesario que los temas centrales de las narraciones se repitan en la mayoría de los participantes para poder determinar su significación en este sentido en los hallazgos interpretativos encontramos como temas relevantes los siguientes:

a. Los informantes claves, en su mayoría, tuvieron acceso a la educación, tanto en planteles y servicios de educación especial, como en planteles de educación regular.

b. Solo un caso, una persona con discapacidad cognitiva residenciada en Caracas, no fue recibida en una institución pública regular y un estudiante adulto, no fue recibido en una universidad por ser considerado con “defectos físicos notorios”. En estos casos se evidencia que en la concepción de los proveedores de educación, aún hay vestigios de un modelo segregador, según el cual las PcD, deben recibir educación en contextos separados al de la educación regular.

c. En la narración de sus experiencias los informantes mencionan diversas dificultades o barreras que encontraron para poder avanzar en el sistema educativo, es decir, aunque se garantiza el ingreso a la institución educativa, en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

d. En general manifiestan que los profesores no cuentan con la formación requerida para prestar un servicio educativo de calidad adaptado a la diversidad presente en las aulas.

e. Las actitudes de los profesores ante las personas con discapacidad es variada, algunos son abiertos, receptivos, tratan de encontrar maneras de ayudar, mientras que otros se niegan a atenderlos alegando que no están capacitados y que un trabajo diferenciado aumenta su trabajo en las aulas saturadas de estudiantes.

f. El rol de la familia es fundamental, ya que sobre la familia recae la responsabilidad de suplir lo que la institución educativa no ofrece, siendo en muchos casos difícil, si no imposible.

## CONCLUSIONES

En este párrafo se sintetizan las principales generalizaciones naturalistas (conclusiones) que emergieron del análisis interpretativo de las entrevistas, relativas a la categoría emergente, Integración social, subcategoría, acceso a la educación a lo largo del ciclo vital y que constituyen barreras para el disfrute pleno, en equidad de oportunidades al ejercicio del derecho a la educación para las PcD:

Falta de formación del profesorado para el trabajo con educandos con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo.

Queda clara evidencia en las narraciones de los informantes claves, que aunque han tenido acceso a la educación, una vez dentro del sistema, encuentran dificultades que derivadas del desconocimiento del profesorado para atender estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE), específicamente los informantes con discapacidad visual y auditiva señalan que a lo largo de su escolaridad los profesores desconocían cómo enseñarle y cómo evaluarlos.

Sin embargo, según los informantes clave, en la mayoría de los casos la actitud de los profesores era de apertura, es decir, aunque no poseían la formación, los docentes estaban dispuestos a aprender y a implementar acciones para apoyar a los estudiantes con discapacidad; aunque también se encuentran casos en que los docentes manifiestan desconfianza (creen que permitir apoyos es darles ventajas), o rechazo debido a que consideran que tener en el aula a un estudiante con discapacidad va a aumentar su trabajo.

En la Consulta educativa realizada en el año 2012, quedó en evidencia la falta de formación del profesorado como una de las dificultades para la atención integral de los estudiantes con necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad (MPPE, 2017); esta realidad no es exclusiva de Venezuela, sino que a nivel mundial tiene repercusión para el logro de la educación para todos, tal y como señala el Informe de Seguimiento a la Educación en el mundo (UNESCO, 2020), todos los docentes deben estar preparados para enseñar a todos los estudiantes, constituyéndose así en agentes de cambio. El informe va un paso más allá, al contemplar no solo los conocimientos, sino además, los valores y las actitudes de los docentes hacia la inclusión.

La falta de formación del profesorado es una barrera importante que dificulta la educación inclusiva; más allá de las buenas intenciones del profesorado, se requiere de una sólida formación que le califique para crear en el aula de clases condiciones favorables a la inclusión (Montoya, 2021; Pérez, 2021).

#### **FALTA DE ACCESIBILIDAD ARQUITECTÓNICA**

Aunque no se les niega el acceso a la educación, según los informantes clave, una de las dificultades más evidentes que deben sortear los estudiantes con discapacidad motora o con movilidad reducida, es la falta de accesibilidad arquitectónica generalizada en las instituciones educativas, las cuales se caracterizan por ser edificaciones de varios pisos en las que faltan rampas, ascensores, tienen puertas de acceso estrechas, espacios reducidos, sanitarios no accesibles, entre otras, que complican el libre tránsito y movilidad. Los estudiantes con discapacidad motora en muchas ocasiones deben ser cargados por los compañeros o familiares o deben esperar en planta baja a ser atendidos.

García y otros (2021), reconocen que en América Latina, las PcD están expuestas a barreras de accesibilidad tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, destacando la falta de accesibilidad a los entornos físicos y en el transporte, situación que se agudiza en las zonas rurales. Entre las barreras de accesibilidad del entorno físico de las instituciones educativas señalan la falta de: rampas, barandales, baños accesibles, caminos adecuados, señalización universal, picaportes y manillas adecuados y tecnologías accesibles de información y comunicación o entornos visuales y acústicos apropiados para una variedad de prácticas de aprendizaje y enseñanza pueden excluir a los niños con discapacidad (p. 66).

#### **FALTA DE ACCESIBILIDAD CURRICULAR EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO**

En las narraciones de los informantes clave se evidencia que en sus experiencias el desarrollo del currículo se caracterizó por un enfoque tradicional, homogeneizador, sin tomar en cuenta las diferencias individuales o las necesidades educativas especiales de estos estudiantes, dificultando el desarrollo del proceso de aprendizaje en el caso de discapacidad visual, auditiva o con compromiso cognitivo.

De igual manera, señalan que entre las barreras se encuentran: falta de ajustes razonables, adaptaciones curriculares, diversificación de estrategias de enseñanza y de evaluación que permitan el acceso al currículo. Como resultado de esta falta de accesibilidad curricular los estudiantes con discapacidad, deben realizar esfuerzos excesivos para acceder a los contenidos y poder así apropiarse de los conocimientos previstos, lo que conlleva en muchos casos a la aparición de problemas de aprendizaje, bajo rendimiento, deserción, entre otros problemas educativos que vulneran su derecho a la educación en igualdad de oportunidades al resto de la población (Silva, 2024); los planteamientos del DUA podrían aportar luces para la accesibilidad curricular (Elizondo, 2022).

Estos hallazgos coinciden con los planteamientos del Informe de CEDICS y FUNVAPE (2021): “existen fallas en la provisión de recursos adaptados, no se hacen ajustes curriculares efectivos, persisten barreras comunicacionales y actitudinales, la formación de los docentes es deficiente, y falta una cultura hacia la diversidad” (p.6).

Así mismo, García y otros (2021), indican que los estudiantes con discapacidad en América Latina son más propensos a ausentarse de las aulas, a la deserción escolar y además se gradúan con menos cualificaciones que sus pares sin discapacidad. En educación secundaria los riesgos de deserción aumentan, y entre los factores que intervienen se encuentran las dificultades que experimentan para el acceso al currículo, la falta de accesibilidad en los materiales impresos y la prevalencia de las clases expositivas (Silva, 2024).

### ***FALTA DE RECURSOS Y TECNOLOGÍAS DE APOYO PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL Y/O AUDITIVA***

Se evidencia en las narraciones de los informantes, que en las instituciones educativas carecen de herramientas tecnológicas de apoyo para el caso de estudiantes ciegos o con baja visión, no se cuenta con herramientas tiflotecnológicas que faciliten el acceso a la información, tales como: computadores con lectores de pantalla, magnificadores, dispositivos con braille (líneas, teclados e impresoras), reconocedor óptico de caracteres (OCR), entre otros.

En el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva, en muchos casos los estudiantes no tienen acceso a audífonos, subtítulo, opciones de accesibilidad en Windows (avisos visuales), bucles magnéticos, entre otros. Para García y otros (2021) la falta de dispositivos de apoyo y de maestros capacitados para utilizarlos constituye una barrera de accesibilidad.

### ***FALTA DE INTÉRPRETES DE SEÑAS PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA***

En el caso de los estudiantes sordos no oralizados, el intérprete de señas es fundamental, sin embargo, en las instituciones educativas no se cuenta con este recurso, por lo que la persona sorda debe costear los servicios de intérpretes particulares, lo que se traduce en una inversión mayor en recursos que resulta onerosa. Esta situación constituye una barrera para la inclusión y una vulneración del derecho a la educación. Adicionalmente, en algunos casos se evidencian actitudes negativas de los profesores ante la presencia del intérprete de señas por considerar que distrae al resto de los estudiantes o que representa algún tipo de ventaja para el estudiante sordo, es decir, hay desconfianza y desconocimiento acerca del rol que ejerce el intérprete.

García et al. (2021) señalan que aunque la mayoría de los países ha reconocido la importancia de la lengua de señas, esto no se manifiesta en una acción pública “la región carece de maestros capacitados, intérpretes de lengua de señas y otros profesionales necesarios para los programas de educación bilingüe” (p.66). En Venezuela la ONU (2022) ha realizado recomendaciones al respecto.

### ***FALTA DE ACCESIBILIDAD EN LOS RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL, AUDITIVA Y COGNITIVA***

Los materiales digitales, se diseñan sin tener en cuenta las pautas de accesibilidad digital que permiten que estos sean accesibles. En consecuencia, el no seguir estas pautas limita el acceso a la información a las personas ciegas, constituyéndose en una dificultad u obstáculo para que estos estudiantes puedan apropiarse de los contenidos. En el caso de las personas sordas, los materiales en formato de audio

o video no cuentan con subtítulo o con algún recurso en formato textual que permita que la persona sorda pueda acceder a la información. Así mismo en el caso de las personas con discapacidad cognitiva los profesores no emplean técnicas de lectura fácil, ni utilizan pictogramas para hacer más accesible la información a esta población (García y otros, 2021; Fundación ONCE y CERMI, 2021).

Los hallazgos interpretativos expuestos, dejan en evidencia que a pesar de los avances en materia normativa, aún falta mucho para lograr una verdadera educación inclusiva, definitivamente nos encontramos en plena vigencia del modelo social, pero pareciera que como sociedad nos hemos quedado en la promulgación de leyes, sin consolidar políticas públicas que permitan concretar acciones sostenibles en el tiempo que garanticen la verdadera educación inclusiva.

Ahora bien, a pesar de lo referido en los hallazgos interpretativos, podemos encontrar en Venezuela algunos elementos facilitadores para la educación inclusiva:

- Un robusto componente legislativo que la sustenta y avala.
- Adhesión y ratificación de Venezuela a la CIDPCD.
- Existencia de Organizaciones no gubernamentales y Fundaciones que trabajan en beneficio de las personas con discapacidad.
- Personal capacitado en las diferentes áreas de atención de la modalidad de Educación Especial que podrían convertirse en equipos de promoción de la inclusión en las instituciones educativas regulares, mediante el acompañamiento al profesorado de educación regular.
- En general se evidencian actitudes positivas hacia la inclusión en el profesorado, estudiantes y comunidad en general.

Para finalizar, es importante destacar que estamos ante una problemática compleja, que requiere una evaluación permanente sobre el impacto real de las políticas públicas en materia de atención educativa a las PcD o con NEE, que permita tomar decisiones respecto a ajustes o modificaciones que sea necesario implementar.

Urge el trabajo articulado en corresponsabilidad entre los entes del Estado, organizaciones de PcD, empresa privada, organizaciones no gubernamentales, universidades y actores sociales en general para aportar soluciones que favorezcan la puesta en marcha de propuestas dirigidas a minimizar o erradicar las barreras que en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, obstaculizan el goce pleno del derecho a la Educación a las personas con discapacidad.

## REFERENCIAS

- Acuña, A. (2019). Educación inclusiva: la educación de las personas con discapacidad. *Kera Yvoty: Reflexiones sobre la cuestión social*, 4, 9-16. <https://doi.org/10.54549/ky.4.2019.9>
- Ainscow, M. (2020). Promoción de la inclusión y la equidad en la educación: lecciones de experiencias internacionales. *Revista Nórdica de Estudios en Política Educativa*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Bello, J., & Aguiar, M. (2020). Educación inclusiva en Latinoamérica: nuevas preguntas viejos problemas. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 18(35), 55-76. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2019.164124>
- Buenaño, P. (2024). Políticas y prácticas de educación inclusiva en Latinoamérica: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, 1(2), 14-30. <https://doi.org/10.61347/rien.v1i2.61>
- Calderón, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., & Molina, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America. *Prospects, Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 49(3), 169-186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>
- Centro de Estudios para la Discapacidad (CEDISC) & Fundación Vanessa Peretti (FUNVAPE). (2021). *Informe sobre Derechos Humanos de Personas con Discapacidad*. *Ámbito Educación* [Manuscrito no publicado].
- Colás, P., & Buendía, L. (Coords.). (1998). *Investigación educativa*. Alfaro.
- Cordeiro, N., & Heredero, E. (2024). Panorama Social y Educativo de las personas con Discapacidad en Bolivia. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(4), 1-23. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n4-153>
- Delgado, K., Vivas, D., Carrión, C., & Reyes, B. (2022). Educación inclusiva en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 18-35.
- Elizondo, C. (2022). Diseño universal para el aprendizaje y la neuroeducación. Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *Revista de Neuroeducación*, 3(1), 99-108. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39714>
- Fundación ONCE y CERMI. (2021). *Guía de accesibilidad para la digitalización de las aulas*. <https://www.cedid.es/es/documentacion/catalogo/Record/563886>
- García, M., Schwartz, S., & Freire, G. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible*. Banco Mundial. <https://bit.ly/4o39Kc6>
- Granda, V. (2024). Educación inclusiva en Latinoamérica. *RECIAMUC*, 8(1), 227-235. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.227-235](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.227-235)

- Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). (2017). *Conceptualización y Política de Educación Especial*. Autor.
- Montoya, A. (2021). Educación inclusiva. ¿Cómo estamos? *Revista Innova Educación*, 3(3), 33-52. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002.es>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*. <https://r.issu.edu.do/ojT>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://r.issu.edu.do/ryi>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2022). *Observaciones finales sobre el informe inicial de la República Bolivariana de Venezuela*. 20 de mayo de 2022 CRPD/C/VEN/CO/1. <https://bit.ly/46o4Qjr>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) y Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. <https://bit.ly/46Uj7Va>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Palacios, A. (2015). El modelo social de la discapacidad. En E. Salmón & R. Bregaglio (Eds.), *Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (pp. 9-34). IDEHPUCP.
- Pérez, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *RIES Revista Iberoamérica de Educación Superior*, 12(33), 138–157. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
- Quintero, L. (2020). Educación Inclusiva: Tendencias y Perspectivas. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (24). <https://doi.org/10.19053/0120-7105.ecyc.2020.24.e11423>
- Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI). (2021). *Discriminación en el acceso a la educación Bases para una política pública que garantice instituciones educativas de puertas abiertas*. <https://bit.ly/4m5EzuG>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a. ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- Silva, F. A. (2024). Derecho de las personas con discapacidad a la educación en Brasil: Análisis desde la perspectiva de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Revista De La Facultad De Derecho De México*, 74(289), 181–206. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2024.289.88143>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento a la educación en el mundo*. <https://r.issu.edu.do/vAf>
- Valdés, R., Jiménez, L., & Jiménez, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. Educación básica, cultura, currículo. *Cadernos de Pesquisa*, (52). <https://doi.org/10.1590/198053149524>
- Vega, E. (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 233-248. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.12>

# Efecto de las remesas en el crecimiento económico de México, 1980-2022

Omar Galván Balderas\*, Ester Figueroa Hernandez\*\*

## RESUMEN

El objetivo del trabajo consistió en analizar factores macroeconómicos que afectan a las remesas la migración y el PIB de México de 1980- 2022, utilizando un modelo de regresión lineal múltiple, los resultados obtenidos para las remesas fueron que, la tasa de desempleo y de interés de Estados Unidos, y el PIB per-cápita de Estados Unidos fueron significativas con elasticidades de las remesas con respecto a estas variables fue de 0.592, 0.277 y 4.84 respectivamente, mientras que, para la migración fue el PIB de Estados Unidos de 3.49, para el caso del PIB de México las variable significativa fue el PIB de Estados Unidos.

**Palabras Clave:** Remesas, PIB de México, Tasa de desempleo, Tasa de interés de Estados Unidos, PIB per cápita de Estados Unidos.

## *Effect of remittances on the economic growth of Mexico, 1980-2022*

## ABSTRACT

The objective of the work was to analyze macroeconomic factors that affect remittances, migration and the GDP of Mexico from 1980-2022, using a multiple linear regression model, the results obtained for remittances were that, the unemployment rate and interest of the United States, and the GDP per capita of the United States were significant with elasticities of remittances with respect to these variables were 0.592, 0.277 and 4.84 respectively, while, for migration, the GDP of the United States was 3.49, for In the case of Mexico's GDP, the significant variable was the GDP of the United States.

**Keywords:** Remittances, Mexico GDP, Unemployment rate, United States interest rate, United States GDP per capita

---

\* Universidad Autónoma del Estado de México. Correo: [omargalbal@gmail.com](mailto:omargalbal@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9228-273X>

\*\* Universidad Autónoma del Estado de México. Correo: [efigueroah@uaemex.mx](mailto:efigueroah@uaemex.mx). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9680-8984>

## INTRODUCCIÓN

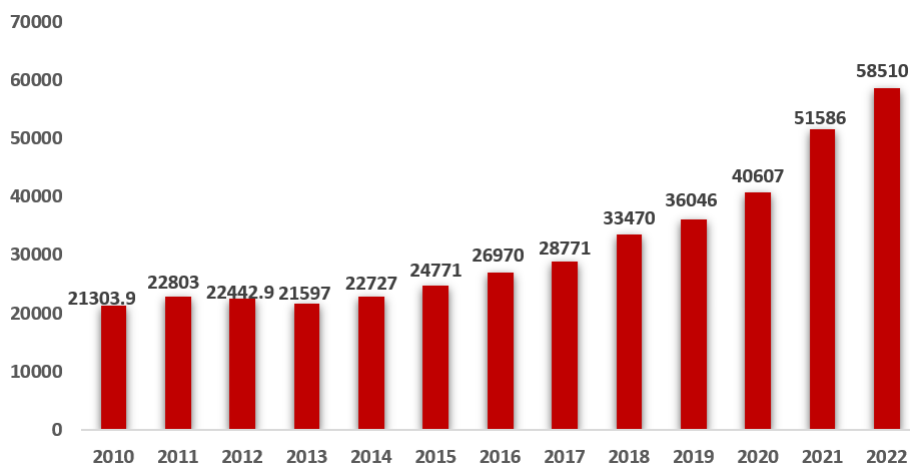
Las remesas representan la cantidad de dinero enviada por ciudadanos que trabajan en el extranjero, la cual es recibida por las familias en el país de origen (Yakhshilikov, 2022). Esto como resultado de las deficiencias de variables macroeconómicas fundamentales del país de origen, las cuales van más ligadas al entorno del mercado laboral, el cual incentiva a realizar los procesos de migración por parte de la sociedad, para así poder aspirar a mejores condiciones de vida. Por ello, en el transcurso de los últimos años han tomado un gran ritmo y peso para la economía y desarrollo mundial, reflejando la excelente adaptación obtenida por el factor globalización.

Además, existen factores externos que propician a que estas transferencias experimenten aumentos, como lo fue confinamiento y recesión global ocasionada por covid-19, que, termino por estancar muchos puntos importantes que son base del desarrollo económico para cada uno de los países, además del conflicto que hasta hoy sigue presente entre Rusia y Ucrania que, como explica la European Union External Action (2022), ha orillado a una inseguridad alimentaria que ocasiona que variables como la inflación y deuda aumenten de manera exponencial, con lo que, el sistema se ve obligado a depender de otras herramientas que puedan ser ese alivio para la captación de ingresos y no deteriorar más el bienestar social. Según datos del Banco Mundial (2022), la competencia y desarrollo económico sobre los países de ingreso bajo y mediano, es decir, países que están vías de desarrollo, experimentaron adversidad de factores que impidieron escenarios favorables, centrándose en sectores como comercio exterior, deuda interna y externa, niveles arancelarios, reserva de divisas, etc., siendo el parteaguas de las complicaciones económicas durante el 2022. Permitiendo así que elementos como el de las transferencias por remesas tuvieran un mayor crecimiento e impacto acelerado en los últimos años.

Es por esta razón que, el total de ingresos percibidos por remesas de 626 mil millones de dólares experimentó un crecimiento del 5.0% respecto al año, por lo cual se convierte en una fuente indispensable para que la competencia y desarrollo económico mantengan su ritmo a nivel mundial, y que, solo en Latinoamérica, se acuña el precepto de incertidumbre y especulación por la zona geográfica y lejanía con países del primer mundo, por lo que se vuelve difícil hablar de reconocimiento por crecimiento económico, que, durante etapas de crisis, les es más complejo, orillándolos a créditos, que no siempre son favorables en su caso y, por su situación, no se les puede otorgar o presentan problemas con instituciones como el Fondo Monetario Internacional (FMI). Con lo cual, el impacto de las remesas en América Latina y del Caribe han sido tales que, existe un aumento del

9.3% representado en poco más de 142 mil millones de dólares, de los cuales, es importante señalar el aumento tan alto en países como Guatemala con 45.0% y Nicaragua con 20.0%, por su parte, México experimentó crecimiento del 15.0%, como resultado de los altos niveles de migración, ya que, con todas las limitantes dentro de sus países, surge la necesidad de aspirar a mejores condiciones de vida, por ello, a medida que crece el nivel de remesas, también el índice de migración (Banco Mundial, 2022).

**Gráfico 1. Ingreso total de Remesas a México (Millones de dólares)**



**Fuente:** Fuente: Galván Balderas y Figueroa Hernández, con datos de Banco de México, 2023 (2024).

Las remesas representan 20.0% del Producto Interno Bruto (PIB) en lugares como Jamaica, Honduras y Haití, esto como el resultado del abrupto crecimiento sobre la tasa de migración, además, según estimaciones del Banco Mundial (2022). Las remesas experimentaran un aumento del 4.3% por disminución en factores internos de estos países, tales como deuda, inflación, educación, empleo, entre otros. Para el caso de México, ha experimentado cambios importantes en los últimos seis años, como se observa en la gráfica 1.

La mayor distribución de las transferencias por remesas en México, se concentra en la zona centro y sur del país principalmente en 10 estados representando alrededor del 63.5% del ingreso total, lo cual podría ser como efecto de la brecha salarial y condiciones de vida que existen entre la zona norte respecto a la del sur y centro, lo cual se vuelve más atractivo realizar procesos migratorios que suelen ser encaminados en muchos de los casos a la zona norte, como resultado de la cercanía que el país tiene con los Estados Unidos, como se puede observar en el cuadro 1.

Cuadro 1. Estados con mayor ingreso por remesas en México

|                  | Millones de dólares |         |         | Valor Porcentual |         |      |
|------------------|---------------------|---------|---------|------------------|---------|------|
|                  |                     | Ene-Mar |         |                  | Ene-Mar |      |
| Estados          | 2022                | 2022    | 2023    | 2022             | 2022    | 2023 |
| Jalisco          | 5,403.6             | 1,215.9 | 1,272.9 | 9.2              | 9.7     | 9.1  |
| Michoacán        | 5,286.9             | 1,171.2 | 1,219.5 | 9.0              | 9.4     | 8.7  |
| Guanajuato       | 5,059.9             | 1,046.3 | 1,173.8 | 8.6              | 8.4     | 8.4  |
| Chiapas          | 3,153.2             | 603.0   | 958.1   | 5.4              | 4.8     | 6.9  |
| Estado de México | 3,516.1             | 774.7   | 817.2   | 6.0              | 6.2     | 5.8  |
| Ciudad de México | 3,155.8             | 687.5   | 750.3   | 5.4              | 5.5     | 5.4  |
| Guerrero         | 2,955.1             | 666.1   | 718.5   | 5.1              | 5.3     | 5.1  |
| Oaxaca           | 2,903.4             | 625.2   | 707.6   | 5.0              | 5.0     | 5.1  |
| Puebla           | 2,746.4             | 576.5   | 699.1   | 4.7              | 4.6     | 5.0  |
| Veracruz         | 2,341.4             | 484.9   | 559.7   | 4.0              | 3.9     | 4.0  |
| TOTAL            | 36,521.8            | 7,851.3 | 8,876.7 | 62.4             | 62.8    | 63.5 |

Fuente: Galván Balderas y Figueroa Hernández, con datos de Banco de México, 2023.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Cortina *et al.* (2005) señalan que las remesas se han convertido en una fuente importante hacia los beneficiarios, dicho de otro modo, en México, estas transferencias son la razón más importante para el fomento del bienestar social, ya que, al ser de los principales receptores en el mundo, permite una mayor concentración de capital, la cual se ve expresada en el crecimiento de la demanda, ya que cerca del 75.0% del ingreso generado por remesas se destinan al consumo, es decir, a la circulación del capital que es propicio al crecimiento económico. Por ese motivo, las remesas operan dentro de un ámbito donde la escasez, son resultado del fracaso de políticas estructurales que termina por cuestionar la correcta intervención del Estado para poder protagonizar un proceso de desarrollo económico.

Como menciona Canales (2006), las remesas constituyen fundamentalmente un fondo de transferencias familiares que tiene un escaso o nulo impacto en la capacidad de crecimiento y desarrollo económico, entonces, las transferencias por remesas son un nuevo punto de partida para que muchas familias puedan ser parte de este entorno, es decir, que comiencen a ser factores al realizar la toma de decisiones con este ingreso extra que perciben.

Mediante el uso del enfoque keynesiano y poskeynesiano como punto de partida, permite identificar el impacto de las remesas en el consumo privado, bienes du-

raderos, semi-duraderos nacionales e importados, con lo que es necesario emplear un modelo econométrico el cual albergue variables como ingreso corriente y tipo de cambio real, en el cual explica que, dependiendo el país, es decir, desarrollado o subdesarrollado, las transferencias por remesas tendrán un uso sumamente diferente en base a la estructura y condiciones que estos poseen (Mendoza, 2021).

Con lo mencionado anteriormente, se recurre a los modelos de regresión lineal, lo cual permite realizar proyecciones, y pronósticos de una variable dependiente por una o más variables independientes (González, 2017), con ello, pueden realizarse las manipulaciones pertinentes para conocer a fondo la sensibilidad o capacidad de respuestas que tienen las variables independientes de la dependiente, y, saber así si en realidad existe una relación de las variables de manera más específica, haciendo uso de elasticidad e inelasticidad, que, si bien se enfocan sobre factores de oferta y demanda, también son útiles para describir el comportamiento que la variable base, en este caso, las remesas, tienen con variaciones de las variables independientes. Es por ello por lo que, la elasticidad indica que, con cualquier cambio de la variable dependiente, las remesas tendrán un efecto ya sea positivo o negativo, y su contraparte, es decir, la inelasticidad indica que, pese a cualquier movimiento de la variable, las remesas no tendrán alteraciones.

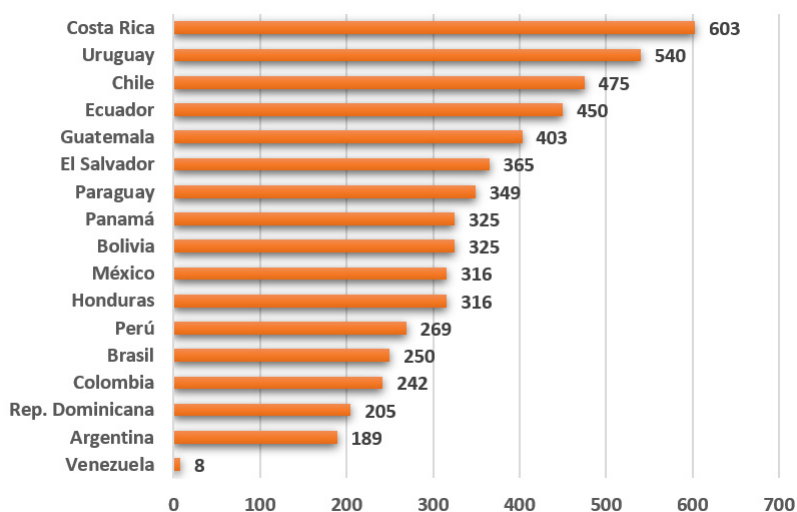
Uno de los principales puntos a considerar, es el enfoque que ofrece la escuela neoclásica, el cual se basa en los determinantes macroeconómicos que reflejen las oportunidades, crecimiento del ingreso y la riqueza (Cataño, 2001). Que, cuando se trata de remesas, existe variables en específico con las cuales, surge una cointegración que permiten que, al tener una interacción entre sí, tengan un efecto dentro del crecimiento económico, lo que lleva a que las remesas tengan un efecto más fuerte o una disminución dentro del mismo, tal es el caso de la migración, PIB, tipo de cambio, Tasa de desempleo e inflación.

Con lo anterior, la migración consiste en ese cambio de residencia que implica el traspaso de algún límite geográfico debidamente definido (CEPAL, 2023). En México la migración sin duda es un tema importante cuando se trata de competencia, bienestar y desarrollo económico, esto, porque la diáspora mexicana es una de las más grandes del mundo, solo por detrás de la India, este incremento sostenido es un efecto claro a los problemas estructurales del mercado laboral que existe en el país, lo cual incide en un aumento de los niveles migratorios (Unidad Política Migratoria, 2021).

Dentro de los factores que modifican la conducta de las remesas, está la pobreza en la sociedad moderna del país, la cual se encuentra asociada a la carencia de oportunidades para personas aptas para desempeñarse laboralmente, porque, a medida que los insumos de la producción se tecnifican más, implica que no toda la mano de obra

disponible será utilizada (Ruiz, 2011). Ocasionando así el desempleo, por lo cual la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014) lo define como una situación que surge cuando la cantidad de personas que buscan trabajo supera al número de empleos disponibles, con ello se presenta uno de los fenómenos más frecuentes que alteran por completo el mercado laboral provocando las diferencias salariales.

**Gráfico 2. Salario Mínimo mensual en América Latina, 2023 (dólares).**



**Fuente:** Galván Balderas y Figueroa Hernández, con datos de Statista, 2023 (2024).

El comportamiento de las remesas se ha modificado en los últimos años, puede ser debido a las condiciones y remuneraciones económicas que existen en México, tal como se observa en la gráfica 2, si bien, se encuentra dentro de los 10 países con mejor remuneración económica de América latina, las expectativas no terminan por cumplir las necesidades en la población, ya que, se encuentra por debajo de países como el Salvador, Guatemala, Panamá o Bolivia, que cuentan con condiciones económicas inferiores a las de México, por lo cual, las remesas justifican el aumento de los últimos años, también debido al bajo salario, la decadencia del mercado laboral, y al tener la oportunidad de migrar sin duda alguna se vuelve es la mejor opción, influidas por el tipo de cambio, entre más alto sea éste, mayor será la transferencias percibidas por remesas a las familias. (Banco de México, S.A).

Por su parte, el uso del Índice Nacional de Precios al Consumidor (INPC) para el ajuste en la conversión por remesas se hace relevante, ya que, la inflación ha sido un factor que ha podido contenerse en México con la importación de las divisas (Corona, 2023). Es decir, la inflación absorbe parte del crecimiento generado por remesas, ya que se convierte en un moderador que impacta al consumo, esto en gran medida a que reduce el crecimiento de países del exterior, de-

bido a la incertidumbre y el no cubrir con sus expectativas macroeconómicas, se hace notar una desaceleración y una erosión en la capacidad de compra, siendo un riesgo del consumo interno del país (Morales, 2022).

De acuerdo con Cervantes y Sánchez (2021), la evolución de la actividad económica en Estados Unidos permite un aumento de la ocupación de los trabajadores mexicanos inmigrantes, como resultado de una disminución de su tasa de desempleo, con lo cual, otra de las variables determinantes es la tasa de desempleo en los Estados Unidos, ya que, al disminuir, quiere decir que hay mayores oportunidades para la cepa de migrantes mexicanos de formar parte del mundo laboral, generando así un aumento de las transferencias por remesas.

Gráfico 3. Ocupación laboral de mexicanos en Estados Unidos, 2020 (Millones de personas)



Fuente: Galván Balderas y Figueroa Hernández, con datos del Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos, 2021 (2024).

En 2020 fue el año donde se concentró la crisis por el Covid-19, la evolución de la actividad económica en Estados Unidos se vio estancada, ya que según datos de Statista (2023) causaron una tasa de desempleo anual de 8.1%, siendo la más alta en los últimos ocho años, afectando así la disponibilidad de empleo para inmigrantes, tal como se muestra en la gráfica 3, durante el 2do trimestre y la mitad del 3ero fueron a la baja los niveles de empleo para la sociedad inmigrante, por ello, si el empleo crece, variables como el PIB pueden crecer, recordando así que, Estados Unidos es la economía más importante en el mundo, por lo que brinda mejores oportunidades de crecimiento siendo atractivo para los inmigrantes, y es que, tal como menciona Vlaicu (2022). A través del uso adecuado de políticas como la fiscal y monetaria en Estados Unidos, es que se pueden seguir presentando mejores beneficios como préstamos empresariales y mayores beneficios de desempleo, haciendo mención que, muchos de los trabajadores mexicanos como de la comunidad latina forman parte de puestos esenciales sobre la competencia laboral, por lo que, si aumentan los ingresos, aumenta el PIB, y con ello, los estímulos en beneficio de inmigrantes.

Además, otro de los factores determinantes para el flujo de las transferencias es la tasa de Interés, ya que, esta variable suele utilizarse para controlar la inflación, cortando la circulación de dinero y estabilizar el nivel de los precios, dañando así el poder adquisitivo de las familias, pero, incentiva a factores como el ahorro y a la educación financiera, tal como lo menciona Cruz (2022). Si la tasa de interés en México aumenta, estadísticamente hablando, las remesas también lo harán, por lo cual, debe tomarse en cuenta que, si el Sistema de Reserva Federal (FED, por sus siglas en inglés) decide elevar sus tasas de interés, BANXICO actuará del mismo modo, por lo que la tasa de interés en Estados Unidos se vuelve importante.

### 3. REVISIÓN DE LITERATURA

Otro de los determinantes econométricos para comprender de mejor manera la relevancia de las remesas lo explica Castillo (2001), el cual mediante la cointegración de variables, explica que, las remesas presentan una elasticidad negativa respecto al PIB en México, es decir, a medida que estas transferencias aumenten, no tendrán relevancia alguna para el PIB, así mismo, poseen una relación negativa con el tipo de cambio; esta puede existir por la premisa en la que, con el fortalecimiento de la moneda en México, afecta de manera directa el comportamiento de las transferencias por remesas, ya que el ingreso percibido al realizar la conversión no será el mismo, con lo que, el tipo de cambio se convierte en un determinante importante para las remesas.

Además, Ortiz (2001) expone un modelo econométrico, mediante el PIB real de Estados Unidos y México, tipo de cambio real, tasa de desempleo de Estados Unidos y el diferencial entre las tasas de interés de Estados Unidos y México. con lo cual, la más importante por su elasticidad es el nivel de ingresos en Estados Unidos usando la aproximación del Producto Interno Real, dicho de otra forma, explica que se vuelve más influyente sobre el comportamiento de las transferencias por remesas en México, lo que conlleva a que la inflación, tanto de Estados Unidos como de México no son determinantes macroeconómicas del flujo de remesas hacia México por no ser significativos, según los resultados obtenidos en el modelo econométrico.

De la misma forma, Mendoza y Calderón (2006), estudian el impacto del proceso que las remesas brindan en el crecimiento económico regional en México, con el fin de estimar el efecto dentro del mismo, con el uso de variables dicotómicas, es decir, mediante una variable que solamente puede asimilar dos valores para así reconocer la importancia de los flujos externos derivados de la apertura económica y de la intensidad regional de las remesas dentro de su crecimiento, en el que sus resultados empíricos muestran que en algunas regiones se

ha dado un fenómeno de intensificación respecto a participación de las remesas en el PIB per cápita. Por su parte, los flujos del comercio exterior han mostrado un efecto positivo en el crecimiento regional.

Por su parte, Camargo (2011) menciona que el precepto de remesas son producto de un fomento hacia la inversión lo cual produce una relación inversa en cuanto a la cantidad de migrantes y la entrada por transferencias de remesas, como resultado de condiciones endógenas así como la relación socio-económica que es propicia a considerar únicamente el interés propio de los migrantes, el cual se transforma en un incentivo para realizar el envío de dinero, siendo una decisión independiente sobre migrar y de las condiciones de su familia. Considerando a las remesas únicamente al desarrollo de su educación financiera orientada al ahorro.

Los parámetros más importantes para que las remesas puedan ser influyentes en el crecimiento económico como lo explica Carvajal y Almonte (2011), que con un modelo econométrico de ecuaciones simultáneas, que se estima por el método de mínimos cuadrados ordinarios en 3 etapas, explicando que las crisis en Estados Unidos deterioran considerablemente el envío de remesas a México, lo que significa que en el corto plazo el nivel de consumo privado disminuye y se asume que las remesas pueden considerarse como instrumento de desarrollo, por lo que si el nivel de las remesas disminuye, puede provocar una caída de la tasa de crecimiento económico de México con sus efectos sobre la tasa de desempleo, así que las remesas contribuyen al desarrollo económico de México.

Por el contrario, también hay externalidades en las que el tipo de cambio y las remesas encuentran una fuerte conexión, como el de la enfermedad holandesa, la cual, se define como un escenario en el que, como resultado de un aumento repentino sobre los ingresos en un país, tienen como efecto una apreciación de la moneda en la cual, ocasiona así el deterioro de fuentes comerciales, con lo que, ante esta premisa Calderón (2013) menciona que los flujos masivos de remesas fueron pilar para una apreciación del tipo de cambio real, a su vez, esto tuvo efectos dentro de la economía por el fenómeno de la enfermedad Holandesa, mencionando que entre 1995-2002, los ingresos percibieron aumentos teniendo una reducción de desigualdad económica, argumentando que otro de los factores importantes para las remesas son las recesiones norteamericanas, ya que representan un choque en las condiciones económicas normales, y esto implica que las transferencias por remesas aumenten, resumiendo que existe una relación positiva entre las remesas y el tipo de cambio real, sin embargo, todas las variables consideradas en el largo plazo afectan al tipo de cambio real.

Así pues, el Banco de México (2017), explica el flujo mediante un supuesto econométrico en base al dinamismo sobre el ingreso registrado entre 2013-2017,

especificando que durante 2015-2017, las remesas contribuyeron al crecimiento anual del PIB con aproximadamente 0.3%, esto fue relevante para el desarrollo de la actividad económica regional en particular, todo este supuesto como resultado del crecimiento sobre la actividad, competitividad y desarrollo económico en Estados Unidos, por lo que el tipo de cambio real, la actividad económica nacional, las tasas de migración son las variables de mayor importancia para el fortalecimiento de las remesas en México.

Dentro de los fundamentos por los cuales surge la premisa para realizar esta investigación a través del análisis cuantitativo, del cual, según Reyes (2018) es imposible que un país se mantenga ajeno a un fenómeno mundial como lo es el de los procesos de migración, con lo que se vuelve de suma importancia el darle profundidad empírica, como resultado de los principios neoclásicos y el impacto del push-pull, el cual menciona que países intensivos en mano de obra, generan una gran demanda del mercado laboral, de los cuales, México es uno de los más atractivos por el fenómeno Calidad-Precio, por ello, mediante el análisis econométrico explica que solo hay externalidades positivas dentro de la relación para estas dos variables.

*Por su parte, Figueroa et al (2022) a través de la relación del Producto Interno Bruto (PIB) de México, el PIB de Estados Unidos, la migración, el desempleo, las remesas, la tasa de interés, tipo de cambio, el salario y la inversión, abordaron un modelo de ecuaciones simultáneas, obteniendo resultados que demuestran que, ante un incremento del 10.0% tanto del PIB de EU, del desempleo y de la tasa de inflación, el número de migrantes de México aumentaría un 11.35, 2.35 y 0.23% respectivamente, por lo que, es que se vuelve de suma importancia el hecho de abordar estas variables para que las transferencias por remesas, también menciona que ante un aumento de 1.0% del PIB de EU, las remesas se incrementarían en 8.8%.*

#### **4. METODOLOGÍA**

Para llevar a cabo la investigación se consultaron diferentes fuentes oficiales como Banco de México (BANXICO), Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), Datos macro, Macrotrends, Banco mundial (BM), Centro de Estudios de las Finanzas Públicas (CEFP), entre otras.

Se elaboró una base de datos de las variables de las remesas, tasa de Inflación, tasa de desempleo en México, número de migrantes de México a Estados Unidos, tipo de cambio, tasa de desempleo en Estados Unidos, PIB de Estados Unidos, tasa de interés en Estados Unidos y PIB per cápita de Estados Unidos de 1990-2022.

Se elaboraron dos modelos en su forma estructural:

$$Re = \beta_0 + \beta_1 PIB_{Méx} + \beta_2 INF + \beta_3 U_{Méx} + \beta_4 Mig + \beta_5 E + \beta_6 UEU + \beta_7 PIB_{EU} + \beta_8 I_{EU} + \beta_9 PIB_{perca_{EU}} + E \dots \dots \dots (1) \parallel$$

$$Re1 = \beta_0 + \beta_1 PIB_{Méx}1 + \beta_2 INF + \beta_3 U_{Méx} + \beta_4 Mig1 + \beta_5 E + \beta_6 UEU + \beta_7 PIB_{EU}1 + \beta_8 I_{EU} + \beta_9 PIB_{perca_{EU}}1 + E \dots \dots \dots (2) \dots \dots \dots \parallel$$

$$Mig1 = \beta_0 + \beta_1 PIB_{Méx}1 + \beta_2 INF + \beta_3 U_{Méx} + \beta_4 Mig1 + \beta_5 E + \beta_6 UEU + \beta_7 PIB_{EU}1 + \beta_8 I_{EU} + \beta_9 PIB_{perca_{EU}}1 + E \dots \dots \dots (3) \dots \dots \dots \parallel$$

$$PIB_{Méx}1 = \beta_0 + \beta_1 Re1 + \beta_2 INF + \beta_3 U_{Méx} + \beta_4 Re1 + \beta_5 E + \beta_6 UEU + \beta_7 PIB_{EU} + \beta_8 I_{EU} + E \dots \dots \dots (4) \dots \dots \dots \parallel$$

Donde  $\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_n$ : son los coeficientes a estimar, :  $PIB_{Méx}$ = PIB de México (a precios constantes en millones de dólares),  $INF$ =Inflación(%),  $U_{Méx}$ =Tasa de Desempleo en México(%),  $Mig$ =Número de Migrantes de México a Estados Unidos (Millones de personas),  $E$ =Tipo de cambio real (Peso-Dólar),  $UEU$ =Tasa de desempleo en Estados Unidos (%),  $PIBEU$ = PIB de Estados Unidos (a precios constantes en millones de dólares),  $IEU$ =Tasa de Interés de Estados Unidos (%),  $PIB_{perca_{EU}}$ = PIB per cápita de Estados Unidos (en miles de dólares). Cabe señalar que, el modelo regresión lineal múltiple se estimó con el paquete de análisis estadístico SAS versión 2009, la primera fue el análisis de las remesas y migrantes ( $Re$ ) con valores normales, las restantes se aplicaron logaritmos:  $Re1, PIB_{mex}1, Mig1, PIB_{eu}1, PIB_{perca_{eu}}1$

## 5. RESULTADOS

### 5.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para cada uno de los modelos que se plantearon, los principales parámetros a analizar fueron el coeficiente de determinación ( $R^2$ ), el valor de F calculada (F-valor), el estadístico de Durbin-Watson, para determinar qué grado de autocorrelación hay dentro del modelo, con el fin de probar el grado de significancia de cada una de las ecuaciones planteadas, y así determinar la relación estadística en función de la variable dependiente y con ello, observar cual es el valor parcial para cada una de las variables significativas con el valor de t, lo que, será evaluado con un juego de hipótesis a través de 2 sencillas formas:  $H_0: \beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_n = 0$ , contra  $H_a: \beta_i \neq 0$ , en el cual  $i = 1$ .

Cuadro 2. Análisis de varianza de las remesas, Re y Re1

|                      |                          |                          |                  |            |           |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|------------|-----------|
| Variable dependiente |                          | Variables Independientes |                  |            |           |
| Ecuación 1           |                          |                          |                  |            |           |
| Re                   | PIB <sub>Méx</sub>       | INF                      | U <sub>Méx</sub> | Mig        | E         |
| Coefficiente         | -0.00306                 | 25.1287                  | -2203.937        | -0.0001876 | 131.96207 |
| Valor t              | -2.69                    | 0.98                     | -3.59            | -0.45      | 0.29      |
| Pr                   | 0.011                    | 0.3335                   | 0.0011           | 0.659      | 0.7728    |
|                      |                          |                          |                  |            |           |
| R²                   | 95.71%                   |                          | N. obs.          | 43         |           |
| F-valor              | 81.87                    |                          |                  |            |           |
| Prob>f               | 0.0001                   |                          |                  |            |           |
| Durbin-Watson        | 1.587                    |                          |                  |            |           |
| Variable dependiente | Variables Independientes |                          |                  |            |           |
| Ecuación 2           |                          |                          |                  |            |           |
| Re1                  | PIBMéx1                  | INF                      | UMéx             | Mig1       | E         |
| Coefficiente         | -1.05644                 | 0.00060                  | -0.19955         | 0.24782    | 0.02699   |
| Valor t              | -0.79                    | 0.24                     | -3.38            | 0.54       | 0.64      |
| Pr                   | 0.4337                   | 0.8143                   | 0.0019           | 0.5907     | 0.5240    |
|                      |                          |                          |                  |            |           |
| R²                   | 95.32%                   |                          | N. obs.s         | 43         |           |
| F-valor              | 74.67                    |                          |                  |            |           |
| Prob>f               | <0.0001                  |                          |                  |            |           |
| Durbin-Watson        | 1.737                    |                          |                  |            |           |

Fuente: Galván Balderas y Figueroa Hernández, con resultados de salida de SAS, 2009 (2024).

Como se puede apreciar en la ecuación 1 y 2, el valor de  $F_c=81.87$  y  $F_c=74.67$  fueron mayores que la  $F_t(0.05,9,33)=2.179$ , con un nivel de significancia del 5% ( $\alpha=0.05$ ), indicando que al menos una de las variables de la ecuación estimada dentro de la regresión es distinto de cero, por lo que se rechazó la hipótesis nula ( $H_0$ ). Por su parte, el coeficiente de determinación ( $R^2$ ) indica que las remesas fueron explicadas en 95.7 y 95.3% por las variables incluidas en el modelo, estadísticamente las más significativas fueron la tasa de Interés de Estados Unidos, el PIB per cápita de Estados Unidos, la Tasa de desempleo en México, la tasa de desempleo en Estados Unidos con valor de t de 4.40, 5.05, -3.59, 3.1>1 respectivamente. El estadístico de Durbin-Watson=1.587 indico que no existe escenario alguno de autocorrelación. Para el caso de la ecuación 2, las variables

más significativas fueron la tasa de desempleo de México y la de Estados Unidos con valor de -3.38 y 2.63>1 respectivamente, mientras que, el coeficiente Durbin-Watson de 1.737, el cual indico que no existe autocorrelación.

Cuadro 3. Análisis de varianza de migración, Mig1 y PIBmex1

| Variable dependiente | Variables Independientes        |            |                  |         |          |         |                                |                 |                                     |
|----------------------|---------------------------------|------------|------------------|---------|----------|---------|--------------------------------|-----------------|-------------------------------------|
| Ecuación 3           |                                 |            |                  |         |          |         |                                |                 |                                     |
| Mig1                 | PIB <sub>Méx</sub> <sup>1</sup> | INF        | U <sub>Méx</sub> | Rem1    | E        | UEU     | PIB <sub>EU</sub> <sup>1</sup> | I <sub>EU</sub> | PIBperca <sub>EU</sub> <sup>1</sup> |
| Coeficiente          | -0.69912                        | 0.00024959 | 0.01288          | 0.03575 | -0.04730 | 0.02287 | 3.39023                        | -1.5066         | -0.51973                            |
| Valor t              | -1.41                           | 0.26       | 0.05294          | 0.54    | -3.44    | 1.34    | 3.12                           | -1.6            | -0.8                                |
| Pr                   | 0.1683                          | 0.7994     | 0.6227           | 0.5907  | 0.0016   | 0.1886  | 0.0038                         | 0.1196          | 0.4306                              |
|                      |                                 |            |                  |         |          |         |                                |                 |                                     |
| R <sup>2</sup>       | 94.74%                          | N. obs.    | 43               |         |          |         |                                |                 |                                     |
| F-valor              | 66.04                           |            |                  |         |          |         |                                |                 |                                     |
| Prob>f               | <0.0001                         |            |                  |         |          |         |                                |                 |                                     |
| Durbin-Watson        | 1.582                           |            |                  |         |          |         |                                |                 |                                     |

| Variable dependiente | Variables Independientes |            |                  |          |         |        |                   |                 |
|----------------------|--------------------------|------------|------------------|----------|---------|--------|-------------------|-----------------|
| Ecuación 4           |                          |            |                  |          |         |        |                   |                 |
| PIBMéx1              | Re1                      | INF        | U <sub>Méx</sub> | Mig1     | E       | UEU    | PIB <sub>EU</sub> | I <sub>EU</sub> |
| Coeficiente          | -0.02198                 | -0.0006087 | -0.00412         | -0.07469 | 0.00669 | 0.0123 | 0.92156           | 0.15665         |
| Valor t              | -0.99                    | 0.193      | -0.47            | -1.29    | 1.25    | 2.19   | 4.76              | 0.53            |
| Pr                   | 0.3281                   | 0.0622     | 0.6426           | 0.2042   | 0.2204  | 0.0352 | <.0001            | 0.6029          |
|                      |                          |            |                  |          |         |        |                   |                 |
| R <sup>2</sup>       | 98.28%                   | N. obs.    | 43               |          |         |        |                   |                 |
| F-valor              | 242.7                    |            |                  |          |         |        |                   |                 |
| Prob>f               | 0.0001                   |            |                  |          |         |        |                   |                 |
| Durbin-Watson        | 0.926                    |            |                  |          |         |        |                   |                 |

Fuente: Galván Balderas y Figueroa Hernández, con resultados de SAS, 2009.

Para la ecuación 3 y 4 (Cuadro 3) , el valor de Fc=66.04 y Fc=242.7 fueron mayor que la Ft, (0.05,9,33) =2.179 y Ft, 0.05(8,34) =2.225 respectivamente, con un nivel de significancia del 5%, indicando que al menos uno de los parámetros calculados es diferente de cero, además el coeficiente de determinación (R2) indicó que los modelos fueron explicados en 94.7% por el comportamiento de las variables incluidas en las ecuaciones. El PIB de Estados Unidos, tipo de cambio, el PIB de Estados Unidos y la tasa de desempleo en Estados Unidos con valor de t de 4.76, -3.44, 3.04, 2.19> 1, y la menos significativa fue la Inflación de

-1.93 > 1; para el caso del coeficiente Durbin-Watson de 1.582, de acuerdo con Rosales (2016), la teoría indica que, si el estadístico es mayor a cero y cercano o próximo a 2, no existe autocorrelación serial.

## 5.2. ANÁLISIS ECONÓMICO

Dentro del análisis económico para cada uno de los coeficientes estimados, se obtuvo lo siguiente:

$$Re = -11278 - 0.00306 PIB_{Méx} - 2203.93689 U_{Méx} + 1382.89931 U_{EU} + 88003 I_{EU} + 1.80732 PIB_{perca_{EU}} \quad (5)$$

$$Re1 = -35.73047 - 0.19955 U_{Méx} + 0.11015 U_{EU} \quad (6)$$

$$Mig1 = -22.82093 - 0.04730 E + 3.39023 PIB_{EU1} \quad (7)$$

$$PIB_{mex1} = 2.49818 - 0.00060870 INF + 0.01230 U_{EU} + 0.92156 PIB_{EU1} \quad (8)$$

Para la ecuación 5, el PIB de México, la tasa de desempleo de México, la tasa de desempleo en Estados Unidos y el PIB per cápita de Estados Unidos cumplieron con la teoría económica, y relación positiva con el PIB de Estados Unidos, lo cual concuerda con lo que menciona Salas y Pérez (2006), ya que describen que, dentro del corto plazo la capacidad de respuesta de las transferencias por remesas tiende a establecer una tendencia en sentido contrario a la del PIB de México. Por su parte, Para la ecuación 6, las variables no cumplieron con el signo esperado, ya que, tal como explica López y Cruz (2016) las remesas tienen un rezago como respuesta contra cíclica a los shocks en las tasas de desempleo del país de origen, y que la capacidad de respuesta puede depender de la facilidad de la migración, la proximidad geográfica u otros vínculos con la región anfitriona. Asimismo, la respuesta contra cíclica de las remesas a los shocks macroeconómicos del país de origen se debe a dos factores. En primer lugar, los migrantes, anteriores al shock de desempleo, envían más remesas a sus países de origen, lo que se vincula al motivo altruista de los migrantes. En segundo lugar, la nueva emigración, en respuesta a las mayores tasas de desempleo, establece nuevas fuentes de remesas.

Para la ecuación 7, el PIB de Estados Unidos cumplió con lo establecido por la Teoría Económica indicando que ante un aumento de éste, el número de migrantes aumentaría; para la ecuación 8, si la inflación aumenta, el PIB de México disminuiría, contrario a lo mencionado por Jara (2015), que expone que en situaciones de alta inflación, un aumento sustancial de precios aun cuando la producción permanezca constante, puede dar como resultado un aumento sustancial del PIB, motivado exclusivamente por el aumento de los precios, mien-

tras que, la tasa de desempleo en Estados Unidos y el PIB de Estados Unidos cumplieron con el signo esperado.

5.3. INTERPRETACIÓN ECONÓMICA DE LAS ELASTICIDADES

Para el análisis de las elasticidades, se consideraron los parámetros estimados de la forma estructural de los modelos para cada una de las variables estudiadas

Cuadro 4. Elasticidades del modelo de Re y Re, Mig1 y PIBMéx1 en su forma estructural

| Ecuación 5      | Ecuación 6      | Ecuación 7       | Ecuación 8       |
|-----------------|-----------------|------------------|------------------|
| = -2.712927517  | =-0.09020168123 | = -0.02700410038 | = -0.00087008543 |
| = -0.6139210319 | = 0.07656319076 | = 3.497369832    | = 0.004649391505 |
| = 0.5923474732  |                 |                  | = 0.9246183884   |
| = 0.2775248992  |                 |                  |                  |
| = 4.840800317   |                 |                  |                  |

Fuente: Galván Balderas y Figueroa Hernández, con resultados de SAS, 2009.

El cuadro 4, para la ecuación 5, la elasticidad de las remesas con respecto al Producto Interno Bruto y la tasa de desempleo de México es decir que al aumentar en 10.0% estas, las remesas disminuirían 27.1 y 6.1% respectivamente. Para el caso de las remesas con respecto a la tasa de desempleo de Estados Unidos, la tasa de interés de Estados Unidos y el Producto Interno per cápita de Estados Unidos que ante un incremento de 10.0% de éstas, las remesas aumentarían 5.9, 2.7 y 48.4% respectivamente. La ecuación 6, las remesas con respecto a la tasa de desempleo de México si este aumenta 10.0% las remesas disminuirán 0.9%, para la de las remesas con respecto a la tasa de desempleo de Estados Unidos, que si aumentan 10.0%, las remesas incrementarán 0.7%. Para la ecuación 7, la elasticidad de la migración con respecto al tipo de cambio peso-dólar, si este aumenta 10.0%, la migración disminuirá 0.2%, mientras que con respecto al Producto Interno Bruto de Estados Unidos si éste aumenta 10.0%, la migración se incrementaría 34.97%. La ecuación 8, la elasticidad del Producto Interno Bruto de México con respecto a la inflación si ésta aumenta 10.0%, el Producto Interno Bruto de México disminuirá 0.008%; por otra parte, la del Producto Interno Bruto de México con respecto a la tasa de desempleo y el Producto Interno Bruto de Estados Unidos si ambos aumentaran 10.0%, el Producto Interno Bruto en México aumentaría 0.04 y 9.24% respectivamente, ceteris paribus para cada una de las ecuaciones.

## CONCLUSIONES

Con base a los resultados obtenidos de los modelos planteados, se concluye que para las remesas, el PIB y la tasa de desempleo de México, la tasa de Interés y el PIB per cápita de Estados Unidos resultaron significativas; mientras que, el caso del logaritmo de las remesas, solo la tasa de desempleo de Estados Unidos y México fueron significativas; para la migración fueron el tipo de cambio y el PIB de Estados Unidos, la variable con mayor impacto para la migración fue el PIB de los Estados Unidos, en lo que respecta al PIB de México, las variables de mayor impacto fueron la inflación y la tasa de desempleo de Estados Unidos.

Es importante señalar que las remesas se han convertido en factor de crecimiento y desarrollo para las zonas con mayor rezago económico en México, las cuales se han utilizado como medida para contrarrestar el desempleo y la pobreza, generando esos aportes económicos y aumento de la productividad, consumo y ahorro, las cuales se han visto reflejadas directamente en el Producto Interno Bruto en México (OIM, 2023).

## REFERENCIAS

- Banco de México. (2017). *Determinantes de las remesas estatales: 2004–2017*. <https://www.banxico.org.mx/publicaciones-y-prensa/reportes-sobre-las-economias-regionales/recuadros/%7B167B6199-C993-50E5-41B2-B4943091BB61%7D.pdf>
- Banco de México. (2023). *Balanza de pagos* [Archivo Excel]. <https://www.banxico.org.mx/publicaciones-y-prensa/balanza-de-pagos/balanza-pagos-comercio-invers.html>
- Banco Mundial. (2022). *Las remesas crecen un 5% en 2022, a pesar de los factores adversos en el ámbito mundial*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/11/30/remittances-grow-5-percent-2022>
- Calderón, C. (2013, 5 de septiembre). *Remesas, tipo de cambio y enfermedad holandesa*. Colegio de la Frontera Norte. <https://www.colef.mx/noticia/remesas-tipo-de-cambio-y-enfermedad-holandesa-por-el-dr-calderon/>
- Camargo, A. I. (2011). Remesas y desarrollo en México. Una visión crítica desde la macroeconomía. *Papeles de Población*, 12(50), 171–196. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252006000400009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252006000400009)
- Camargo, A., & Moreno, S. G. (2011). Determinantes del flujo de remesas en México, un análisis empírico. *EconoQuantum*, 7(2), 9–36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=125019244001>
- Carvajal, L., & Almonte, L. (2011). Remesas y crecimiento: un análisis estructural para México. *Análisis Económico*, 26(62), 209–228. <https://analiseconomico.azc.uam.mx/index.php/rae/article/view/237>

- Castillo, R. A. (2001). Remesas: un análisis de cointegración para el caso de México. *Frontera Norte*, 13(26), 12–16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13602602>
- Cataño, J. (2001). *¿Por qué el predominio de la teoría neoclásica?* Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/36704>
- Cervantes, J. A., & Sánchez, C. R. (2021). *Nuevo avance en junio del empleo de los trabajadores*. Foro de Remesas de América Latina y el Caribe. <https://www.cemla.org/foroderemesas/notas/2020-07-notasderemesas-06.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2023). *Migración*. <https://www.cepal.org/es/subtemas/migracion>
- Consulado Nacional de Población (CONAPO). (2023). *Las remesas recibidas en México en relación con la economía estadounidense*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/809362/Las\\_Remesas\\_Recibidas\\_en\\_Mexico.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/809362/Las_Remesas_Recibidas_en_Mexico.pdf)
- Corona, M. A. (2023). *Remesas amortiguan efecto de inflación*. Ibero Puebla. [https://web.iberopuebla.mx/noticias\\_y\\_eventos/noticias/remesas-amortiguan-efecto-de-inflacion-dr-miguel-angel-corona](https://web.iberopuebla.mx/noticias_y_eventos/noticias/remesas-amortiguan-efecto-de-inflacion-dr-miguel-angel-corona)
- Cortina, J., de la Garza, R., & Ochoa-Reza, E. (2005). Remesas: Límites al optimismo. *Foreign Affairs en Español*, 5(3), 27–36. [https://jeronimocortina.com/wp-content/uploads/2017/07/Remesas\\_Limites\\_al\\_Optimismo.pdf](https://jeronimocortina.com/wp-content/uploads/2017/07/Remesas_Limites_al_Optimismo.pdf)
- Cruz, G., Llamas, I., & Molina, N. (2023). Impactos de remesas internacionales y transferencias gubernamentales en el gasto de los hogares. Evidencias recientes en México. *Economía: teoría y práctica*, (58), 19–48. <https://doi.org/10.24275/etypuam/ne/582023/cruz>
- Cruz, M., Vera, F., & Andrade, J. (2022). Las remesas de Estados Unidos a México: evolución y perspectivas en la pandemia Covid-19. *Sociedades y Desigualdades*, 8(14), 45–66. <https://sociedadesydesigualdades.uaemex.mx/article/view/20282>
- European Union External Action. (2022). *Tomar medidas frente a las consecuencias geopolíticas de la guerra rusa*. [https://www.eeas.europa.eu/eeas/tomar-medidas-frente-las-consecuencias-geopoliticas-de-la-guerra-rusa\\_es](https://www.eeas.europa.eu/eeas/tomar-medidas-frente-las-consecuencias-geopoliticas-de-la-guerra-rusa_es)
- Figuroa, E., Ramírez, O., González, J. M., Pérez, F., & Espinosa, L. E. (2022). Análisis del desempleo, la migración y la pobreza en México. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 30, 835–847. <https://www.redalyc.org/pdf/141/14123097006.pdf>
- Florencia, M. (2023, 3 de enero). *Los salarios mínimos en América Latina para 2023*. Statista. <https://es.statista.com/grafico/16576/ajuste-de-los-salarios-minimos-en-latinoamerica/>
- Galván Balderas, O., & Figuroa Hernández, E. (2024). *Gráfico N° 1. Ingreso total de remesas a México (Millones de dólares)* [Figura]. Con datos de Banco de México, 2023.

- Galván Balderas, O., & Figueroa Hernández, E. (2024). *Gráfico N° 2. Salario mínimo mensual en América Latina, 2023 (dólares)* [Figura]. Con datos de Statista, 2023.
- Galván Balderas, O., & Figueroa Hernández, E. (2024). *Gráfico N° 3. Ocupación laboral de mexicanos en Estados Unidos, 2020 (Millones de personas)* [Figura]. Con datos del Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos, 2021.
- Galván Balderas, O., & Figueroa Hernández, E. (2024). *Cuadro 1. Estados con mayor ingreso por remesas en México* [Tabla]. Con datos de Banco de México, 2023.
- Galván Balderas, O., & Figueroa Hernández, E. (2024). *Cuadro N° 2. Análisis de varianza de las remesas, Re y Re1* [Tabla]. Con resultados de salida de SAS, 2009.
- Galván Balderas, O., & Figueroa Hernández, E. (2024). *Cuadro N° 3. Análisis de varianza de migración, Mig1 y PIB mex1* [Tabla]. Con resultados de SAS, 2009.
- Galván Balderas, O., & Figueroa Hernández, E. (2024). *Cuadro 4. Elasticidades del modelo de Re y Re, Mig1 y PIB Méx1 en su forma estructural* [Tabla]. Con resultados de SAS, 2009.
- González, M. Á. (2017). *Las remesas en el contexto de los determinantes del consumo privado en México, 1995-2019. Economía: teoría y práctica*, (55), 87–108. <https://doi.org/10.24275/etypuam/ne/552021/mendoza>
- Jara, L. (2015, 7 de noviembre). *PIB – Producto Interno Bruto – Precios Corrientes*. Observatorio Económico Social UNR. <https://observatorio.unr.edu.ar/pib-producto-interno-bruto-precios-corrientes/>
- López, E., & Cruz, A. (2016). Determinantes macroeconómicos de las remesas en los países del Dr. Cafta. *Ciencia y Sociedad*, 41(2), 361–388. <https://www.redalyc.org/journal/870/87046120006/html/>
- Mendoza, M. Á., & Calderón, C. (2006). *El impacto de las remesas en el crecimiento económico regional en México*. Banco de México.
- Morales, Y. (2022, 6 de septiembre). *Inflación erosiona capacidad de compra de las remesas recibidas*. El Economista. <https://www.eleconomista.com.mx/economia/Inflacion-erosiona-capacidad-de-compra-de-las-remesas-recibidas-20220906-0004.html>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2014). *Hacia el derecho al trabajo: una guía para la elaboración de programas públicos de empleo innovadores*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_563303.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--ed_emp/documents/publication/wcms_563303.pdf)
- Ortiz, R. P. (2002). *Determinantes macroeconómicos para el envío de remesas hacia México* [Tesis de maestría, Colegio de la Frontera Norte]. Repositorio de tesis del Colegio de la Frontera Norte. <https://www.colef.mx/posgrado/tesis/2000459/>
- Reyes, M. (2018). *Modelos econométricos de migración y remesas México-EU*. Cámara de Diputados. [https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/se/SAE-ISS-02-18\\_2.pdf](https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/se/SAE-ISS-02-18_2.pdf)

- Rosales, A. (2016). Autocorrelación serial. En L. Quintana *et al.* (Eds.), *Econometría aplicada utilizando R* (pp. 157–160). DGAPA.
- Ruiz, P., & Ordaz, J. L. (2011). Evolución reciente del empleo y el desempleo en México. *Economía UNAM*, 8(23), 91–105. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-952X2011000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2011000200005)
- Salas, R., & Pérez, M. (2006). Determinantes macroeconómicos de las remesas y su efecto en la distribución del ingreso en México. *Economía y Sociedad*, XI(18). <https://www.redalyc.org/pdf/510/51001802.pdf>
- Unidad Política Migratoria. (2021). *Nueva política migratoria del gobierno de México 2018-2024*. Gobierno de México. [http://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Panorama\\_de\\_la\\_migracion\\_en\\_Mexico](http://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Panorama_de_la_migracion_en_Mexico)
- Vlaicu, R. (2022, 26 de octubre). *Por qué se dispararon las remesas mientras la pandemia hacía estragos*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://blogs.iadb.org/ideas-que-cuentan/es/por-que-se-dispararon-las-remesas-mientras-la-pandemia-hacia-estragos/>
- Yakhshilikov, Y. (2022, 21 de septiembre). *El inesperado aumento de las remesas a América Central y México durante la pandemia*. Fondo Monetario Internacional (FMI). <https://www.imf.org/es/News/Articles/2022/09/19/cf-the-unexpected-rise-in-remittances>

# Representaciones sobre interculturalidad y cosmovisión en la construcción de la educación para la diversidad cultural

Johnny Alberto Alarcón Puentes\*, Zaidy Fernández Soto\*\*

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo caracterizar las representaciones sobre interculturalidad y cosmovisión en la construcción de la educación para la diversidad cultural. Metodológicamente se utilizó el enfoque cualitativo, de tipo documental. Se recopila información de diversos documentos y autores para tener una perspectiva general sobre el tema. Abordando aspectos esenciales de investigaciones desarrolladas en Latinoamérica, para entender como las representaciones sobre interculturalidad y cosmovisión son categorías vinculadas al hecho educativo. Se concluye que las representaciones que se manejan en relación con interculturalidad y cosmovisión influyen en el proceso educativo para que se dé el reconocimiento de las diferencias culturales.

**Palabras clave:** Representaciones, Interculturalidad, Cosmovisión, Diversidad cultural, Educación.

## *Representations of interculturality and worldview in the construction of education for cultural diversity*

## ABSTRACT

This paper aims to characterize the representations on interculturality and worldview in the construction of education for cultural diversity. Methodologically, a qualitative, documentary-type approach was used. Information is collected from various documents and authors to have a general perspective on the subject. Addressing essential aspects of research developed in Latin America, to understand how representations on intercultur-

---

\* Doctor en Antropología. Docente/investigador (Emérito), categoría Titular. Universidad del Zulia, Venezuela. Docente catedrático. Universidad del Norte, Colombia. Correo: [jalarconxxi@gmail.com](mailto:jalarconxxi@gmail.com). ID ORCID [0000-0003-0424-0485](https://orcid.org/0000-0003-0424-0485)

\*\* Docente/investigadora. Universidad del Zulia. Correo: [zaidyfer21@gmail.com](mailto:zaidyfer21@gmail.com) ID ORCID [0000-0002-9521-118X](https://orcid.org/0000-0002-9521-118X)

ality and worldview are categories linked to the educational fact. It is concluded that the representations that are handled in relation to interculturality and worldview influence the educational process so that the recognition of cultural differences occurs.

**Keywords:** Representations , interculturality, worldview, cultural diversity, education

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de modelos educativos que respeten, fortalezca y disfruten la diversidad cultural ha sido una meta internacional desde hace varias décadas, diferentes países a nivel mundial han establecido en sus legislaciones el derecho a la diversidad cultural y a una educación acorde a ello, se han desarrollado propuestas para sacar adelante esta meta, sin embargo, a pesar de los avances este sigue siendo un logro no alcanzado a cabalidad. Pues se hace necesario seguir explorando vías para sortear los obstáculos que aún permanecen y que dificultan el desarrollo de estos modelos educativos, que, a juicio de Alarcón, Fernández & Leal (2020), están vinculados con las concepciones sobre la comprensión de la diversidad cultural.

En este sentido, es fundamental abordar lo referido a las representaciones, siendo estas creencias, valores, ideas y símbolos compartidos por los miembros de una sociedad que influyen en su forma de pensar, actuar y percibir la realidad, estudiar estas representaciones nos permite comprender cómo un grupo en particular construye su realidad y se relaciona con ella. El estudio de las representaciones también permite identificar las dinámicas de poder y control en una sociedad, es decir, puede ayudar a identificar qué grupos o individuos tienen poder para influir en la construcción de significados y valores compartidos, y cómo esto afecta a la sociedad en su conjunto (García, Estupiñán & Avendaño, 2022).

Tomando en consideración lo antes planteado, se puede justificar abordar las representaciones que en el ámbito educativo se tienen sobre la interculturalidad y la cosmovisión, en tanto a partir de estas será posible identificar creencias, valores, ideas y símbolos compartidos alrededor de los modelos educativos para la atención a la diversidad, con el fin de promover la comprensión intercultural y la convivencia pacífica, dado que el estudio de las representaciones en diferentes contextos puede contribuir a la promoción del diálogo intercultural, la tolerancia y el respeto mutuo. Al comprender y respetar las representaciones y perspectivas de otros grupos, es posible establecer relaciones más equitativas y armoniosas entre personas y comunidades diversas.

De allí que este artículo de revisión se plantee como objetivo caracterizar las representaciones sobre interculturalidad y cosmovisión en la construcción de la educación para la diversidad cultural que están presentes en las publicaciones realizadas en

los últimos años. El orden de exposición considera, en primera instancia, los aspectos teóricos que definen el estudio de revisión documental, luego se reseña la orientación metodológica, determinado desde lo cualitativo y lo documental. De allí se parte, hacia los resultados que se consideran en la investigación con sus concernientes contraposiciones de autores que se utilizaron para discernir sobre las representaciones que se tiene en la educación de dos aspectos fundamentales, como lo son la interculturalidad y la cosmovisión. Por último, se definieron las conclusiones, acercando los puntos de encuentro entre los autores, las discrepancias y las posibilidades de acción de la interculturalidad como representación que da forma al despliegue de las cosmovisiones de los pueblos y, así fortalecer la diversidad sociocultural.

## 1. DE LA TEORÍA

Tres categorías básicas se atienden en esta investigación de revisión documental. Se tiene interculturalidad, cosmovisión y diversidad cultural. Para Carrillo (2020), el término interculturalidad no es nuevo, el mismo hace referencia a la presencia de una diversidad de grupos y manifestaciones culturales sobre un mismo espacio territorial, los cuales se diferencia por poseer su propio sistema lingüístico, gastronomía, vestimenta, usos, costumbres y valores, donde debe prevalecer el respeto, el dialogo y el intercambio de manera empática. Desde la perspectiva, de este autor la interculturalidad condensa una diversidad de valores de hermandad y fraternidad que deben existir entre los distintos grupos culturalmente diferentes, donde existe una relación reciproca de intercambio, sin ningún tipo de prejuicios sociales o culturales que determinan las barreras de contacto.

Por su parte, Delbury (2020), expone que la interculturalidad no solo se debe al reconocimiento y existencia de las diferencias culturales entre distintos grupos, sino habla de mecanismos de convivencia pacífica y provechosa, donde todos pueden aprender de todos sin perder su esencia propia, se trata de un paseo por la historia, la geografía y los elementos que distinguen a un grupo de otro. De la misma manera, la interculturalidad se sustenta en los principios de igualdad y respeto, es decir, que todos los grupos diferenciados tienen derechos y garantías que los estados deben de proveerles para que ejerzan libremente sus prácticas milenarias sin ningún tipo de limitaciones o restricción sociales o culturales que pudieran generarse dentro del contexto en los cuales ellos se desenvuelven. Ahora bien, para Albó (2003) la interculturalidad está referida sobre todo «a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales». (p.: 95). Este investigador establece una interculturalidad negativa y otra positiva. La negativa implica una actitud y unas relaciones que llevan a la destrucción de una de las partes, a la disminución o subyugación de una de ellas, o bien a limitar las relaciones por prescindencia y distanciamiento.

La positiva va desde la simple tolerancia hasta la actitud de mutuo entendimiento e intercambio que lleva al enriquecimiento cultural de ambas partes.

La interculturalidad no es solo tolerancia, tampoco tiene como meta la construcción de una nueva identidad mestiza en la que se fusionen y confundan las identidades de cada uno de los grupos culturales involucrados. Unas culturas pueden adoptar elementos de las otras, pero la raíz de cada identidad diferenciada se mantiene, sobre todo, a través de los componentes simbólicos de cada una de tales culturas (Albó, 2003). Para construir mejor la categoría de interculturalidad el antropolingüista Esteban Emilio Mosonyi define que la interculturalidad es «una de las ideas-fuerza que gobiernan toda nuestra existencia como pueblo multiétnico, pluricultural y plurilingüe» y ratifica lo planteado por la UNESCO que:

la interculturalidad es la forma más democrática y horizontal de comunicarse recíprocamente los contenidos culturales de cualquier índole; sin imponer ningún modelo sobre otro, ni provocar una forzada nivelación hacia abajo entre sociedades distintas, erradicando así identidades a veces de raigambre milenaria» (Mosonyi, 2009, p.: 14).

Mientras que los antropólogos Alarcón y Leal (2017) establecen que la interculturalidad se define a través de:

complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. Una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el «otro» pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y capacidad de actuar (p.: 6).

Los mismos autores se apoyan en unos elementos básicos para comprender la interculturalidad:

No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco del liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas» (Alarcón y Leal, 2017, p.: 6).

Ciertamente, los fundamentos comunes en la concepción de la interculturalidad nos remiten, al reconocimiento del contacto entre culturas y la necesidad de atender que el contacto y el intercambio deben hacerse en condiciones de respeto y sin exclusión. Por ello, la categoría de interculturalidad es tan importante para la educa-

ción. En ella radican unas representaciones básicas de los maestros para mejorar las condiciones de relaciones entre los distintos grupos étnicos y sociales que comparte en el ámbito escolar. La educación es un espacio en donde es posible desarrollar criterios para fortalecer los lazos de convivencia entre las culturas en contacto.

En cuanto al desarrollo de la categoría cosmovisión se consideran dos aristas interrelacionadas, en primer lugar, se presentan elementos teóricos sobre la cosmovisión como categoría antropológica, para posteriormente abordar elementos concretos de la cosmovisión cultural, destacando principalmente los referido a la relación entre humanos. Según los planteamientos de Restrepo Arcila (2012) a lo largo de la historia, tanto a nivel individual como colectivo, los seres humanos se han planteado tres preguntas fundamentales: ¿Cuál es mi origen?, ¿cuál es mi identidad? y ¿hacia dónde me dirijo?, estas cuestiones se relacionan con el problema del origen, la identidad y el destino, o en términos temporales, el pasado, presente y futuro. Las diversas respuestas que cada cultura o sociedad ha dado a estas preguntas configuran su cosmovisión, es decir, su forma de entenderse a sí mismos, al mundo y al universo, así como su forma de actuar en conjunto.

Desde esta perspectiva la cosmovisión se puede definir como la manera en que una determinada cultura o sociedad comprende y organiza su visión del mundo, su realidad y su existencia, es la forma en que las personas interpretan y dan significado a su entorno, a las relaciones entre los seres humanos, a la naturaleza, al tiempo, al espacio y a otros aspectos fundamentales de la vida (Almeida, Cajas & Amaru Chimba, 2021). Entre las cualidades que presenta las cosmovisiones se encuentran:

- **Visión holística:** tiende a tener una visión integrada de la realidad, donde todo está interconectado y en constante interacción, se reconoce la interdependencia entre los seres humanos, la naturaleza y el universo.
- **Relación con la naturaleza:** implica concepciones referidas a la relación entre los seres humanos y la naturaleza, puede establecer una relación de respeto y armonía con la naturaleza, reconociendo que los seres humanos forman parte de ella y dependen de ella para su supervivencia.
- **Organización del tiempo y el espacio:** tiene una forma particular de entender y organizar el tiempo y el espacio. Por ejemplo, algunas culturas pueden enfocarse en el presente y en vivir en armonía con la naturaleza, mientras que otras pueden estar más orientadas hacia el futuro y el progreso tecnológico.
- **Relación con lo sagrado:** incluye una dimensión religiosa o espiritual, y tener creencias y prácticas relacionadas con lo sagrado o lo divino. Estas creencias y prácticas intervienen en la forma en que las personas interpretan su existencia y su propósito en el mundo.

- **Valores y ética:** genera una serie de valores y principios éticos que guían la forma en que las personas se comportan y se relacionan entre sí y con su entorno.

Es importante tener en cuenta que la cosmovisión no es estática y se transforma a lo largo del tiempo, especialmente con los cambios sociales, culturales y ambientales. También es importante respetar la diversidad de cosmovisiones y reconocer que no hay una única forma correcta de entender el mundo. La cosmovisión varía de una cultura a otra, dadas las condiciones multiculturales de las naciones actuales dentro de una misma sociedad existen diferentes cosmovisiones, influenciadas por la presencia en un mismo territorio de grupos con diversas historias, creencias religiosas, tradiciones, geografía, experiencias colectivas, entre otros.

Para identificar o establecer la cosmovisión de una cultura, se deben considerar diversos elementos, estos elementos pueden variar dependiendo de la cultura específica que se esté estudiando, pero algunos de los más comunes son los siguientes:

- Las creencias y mitos de una cultura son fundamentales para comprender su cosmovisión, en estas expresiones culturales se incluyen las explicaciones sobre el origen del universo, la naturaleza, los seres humanos, las relaciones entre las personas y con lo divino, entre otras. Los mitos y las historias transmiten los valores, conocimientos y perspectivas de una cultura (Restrepo Arcila, 2012).
- La religión o espiritualidad que practica una cultura influye significativamente su cosmovisión; los rituales, prácticas y creencias religiosas expresan la interpretación y significado a la realidad y la existencia de una comunidad.
- Las tradiciones, festividades y ceremonias de una cultura también reflejan su cosmovisión, suelen estar arraigadas en las creencias, valores y mitos específicos de la cultura y transmiten un sentido de identidad y continuidad.

La relación de una cultura con la naturaleza y el medio ambiente también es un aspecto importante de su cosmovisión, incluyendo la forma en que se entiende y se valora la naturaleza, si se considera sagrada o se busca una explotación sostenible, por ejemplo.

La estructura social y las relaciones entre los individuos en una cultura también reflejan su cosmovisión, aspectos como las normas sociales, la jerarquía o la forma en que se establecen las relaciones de poder están influenciados por la forma en que una cultura concibe la realidad y la existencia.

El lenguaje y el simbolismo son herramientas clave para transmitir y expresar la cosmovisión de una cultura, a través del lenguaje, se expresan y transmiten las formas de pensar, los valores y las creencias de una comunidad (Cortes y Fernández, 2020).

Desde el punto de vista teórico la categoría diversidad cultural según Val Cúber (2017) hace referencia a la voz latina "*Divertere*" que en sentido estricto

es como extraviarse o separarse y, desde sus inicios se relaciona con el termino cultura que en sus inicios estuvo ligado a la actividad agrícola, pero que luego tomara la acepción que se reconoce hoy. Entonces,

La diversidad cultural, por lo tanto, es un concepto cargado de interpretaciones que pueden hacer referencia a la identidad, las minorías, la lengua, la inmigración o la integración, y que por ello ha sido estudiado y analizado desde muy diferentes campos del saber (Val Cubero, 2017, P.: 113)

La transcendencia del término es debido a los estudios que han caracterizado a los miles de culturas existentes en el planeta. Varias ciencias han hecho uso del término diversidad cultura para referirse a la multiplicidad de grupos étnicos. El antropólogo Díaz de Rada (2023) después de múltiples reflexiones sobre esta categoría nos dice:

Ofrezco así la siguiente definición de *diversidad cultural*: «la diversidad cultural es una cualidad de los entornos de actividad concretos que se obtiene por comparación, y que consiste en los modos diferenciales de construcción de convenciones -prácticas relativamente compartidas generadas por aprendizaje-» (p.: 9).

El autor citado anteriormente, ve el panorama de la diversidad cultural desde las comparaciones entre lo cultural, que obedecen a los procesos en donde los pueblos diferenciados que se constituyen de acuerdo a las convenciones establecida como forma de convivencia. Por tanto, la diverso adquiere relevancia en la medida que es el patrón que la humanidad ha evidenciado desde el proceso de hominización. La diversidad cultural es la manera que se ha desarrollado para establecer los particularismos que hacen tan plurales a los pueblos.

En resumen, toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que lo desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

## 2. METODOLOGÍA

En este estudio se ha utilizado el enfoque cualitativo, específicamente una investigación documental, tal como lo indican Reyes-Ruiz & Carmona Alvarado (2020), quienes explican que la investigación documental consiste en recopilar información de diversos documentos. Siendo la finalidad de este tipo de investigación entrelazar datos de distintas fuentes y ofrecer una visión global de un tema a partir de diversas fuentes dispersas.

En consecuencia, la investigación cualitativa documental tiene como objetivo generar un nuevo conocimiento o interpretación de las ideas o juicios realizados por diversos autores en relación con un tema específico. En este estudio en particular, se busca describir las concepciones sobre interculturalidad y cosmovisión en la educación para la diversidad cultural presentes en publicaciones de los últimos cinco años. Para esto, se ha centrado en la búsqueda de investigaciones relacionadas con la interculturalidad y la cosmovisión en entornos educativos interculturales, siguiendo recomendaciones metodológicas para la revisión de literatura en investigación reciente. Se han considerado artículos científicos originales, revisiones, reseñas y memorias de eventos científicos.

Para localizar la información, se realizaron búsquedas en Google Académico, un buscador especializado en contenido científico-académico que ofrece información de revistas científicas y repositorios universitarios. Las palabras clave utilizadas fueron interculturalidad y cosmovisión. En relación con los métodos para recopilar, evaluar y analizar la información recolectada, se utilizaron fichas de lectura y matrices de revisión documental, que permiten identificar de manera sistemática los elementos clave de los documentos recopilados. A través de estos registros se llevó a cabo una clasificación y categorización que ayudó a identificar perspectivas y avances en función de los diferentes autores consultados, con el fin de establecer creencias, valores, ideas y símbolos compartidos en relación con estos dos conceptos a través de un análisis crítico.

### **3. INTERCULTURALIDAD Y COSMOVISIÓN: ¿CÓMO LAS VEMOS? ¿QUÉ RETOS IMPLICAN?**

Para el desarrollo de la investigación se han seleccionado 20 documentos, publicados entre los años 2020 al 2024, la descripción de estos se realiza en función de unos criterios generales, que han emergido luego de realizar la lectura de dichos documentos. Todos los materiales teóricos giran en torno a la temática seleccionada y dan cuenta de aspectos esenciales de las representaciones que se tienen en función de la interculturalidad y cosmovisión

Encontramos que, la interculturalidad y la cosmovisión como categorías vinculadas al hecho educativo están presentes en los diferentes niveles de los sistemas educativos, es decir, se han considerado desde la educación inicial hasta la universitaria, e inclusive se han planteado su presencia en espacios de formación que no están necesariamente vinculados a la escuela como institución, tal es el caso de los planteamientos realizados por Ruano, Benítez & Larrea (2020), quienes lo abordan desde las políticas de formación nacional en educación ambiental, postulando que desde la interculturalidad y los saberes ancestrales de los pueblos originarios del Ecuador es posible desarrollar programas formativos que “transversaliza el sis-

tema educativo ecuatoriano con esta filosofía andina, puesto que busca innovar en la formación y actualización de docentes para implementar buenas prácticas pedagógicas en instituciones escolares, en vinculación con sus comunidades más cercanas” (p.: 123). Precisamente, Alarcón y Fernández (2020) establecen, para el caso venezolana, que la interculturalidad es una categoría primordial y que los docentes deben mantener una representación que encamine los procesos de diálogo de saberes y reconocimiento de los múltiples otros en el sistema educativo.

Otro componente que se ha identificado en los documentos que constituyen el corpus de esta investigación tiene que ver con la identificación de un eje central dentro de los elementos de la cultura que se ponen en juego en los modelos de educación intercultural, en este caso la lengua destaca como elemento privilegiado, pues 19 de los 20 documentos seleccionados consideran de manera directa o indirecta que el idioma propio constituye un aspecto central al momento de promover la interculturalidad y cosmovisión de los pueblos, lo cual se evidencia en expresiones como: “los saberes y culturas ancestrales no se pueden separar de sus lenguas originarias, que siempre van al ritmo de la naturaleza” (Almeida, Cajas & Amaru Chimba, 2021, p. 17), “deben responder a las lenguas del lugar y revalorar los conocimientos ancestrales de la región en donde se desarrollan” (Solís-Castillo & Seminario-Hurtado, 2021, p.: 129).

Cortes Ramírez (2023), requiere una mención especial al respecto, pues este autor sostiene que la lengua se constituye al mismo tiempo en una fortaleza y en una debilidad, pues el uso de esta sobresale en las actividades desarrolladas en la educación intercultural, al convertirse en “una muestra de unión y comunicación entre ellos”, pero es al mismo tiempo una debilidad puesto que los docentes no lo manejan con propiedad (p.: 28), de manera que la lengua es o puede ser un elemento que impulsa las posibilidades de la interculturalidad o que las detiene dependiendo del uso y dominio que se tenga de ella. De esta manera, la lengua se convierte, según los autores trabajados, en un vehículo imprescindible para las relaciones interculturales y para comprender las distintas cosmovisiones que los estudiantes manejan según su grupo étnico.

Sin embargo, no es solo la lengua el elemento que destaca, ya que encontramos autores que la plantean como vía para acceder a los significados de otros elementos de la cultura, que pueden hacer referencia a actividades cotidianas o a aspectos extraordinarios por llamarlos de alguna manera, como es el caso de la chakana y su simbología, postulada por Mayanza & Mora (2022), quienes plantean que esta constelación significativa para los pueblos andinos puede constituirse en una herramienta para desarrollar la interculturalidad, que a través de ella es posible acceder a la cosmovisión y que esta responde a una racionalidad

diferente a la occidental. En los documentos analizados se hace referencia a las costumbres, las normas, tradiciones y ritualidades, a las actividades productivas y a las rutinas del hogar, como elementos que deben ser incorporados como partes de la interculturalidad. Estos patrones culturales, evidentemente, son relevantes para cualquier sociedad, por ello para los autores adquieren vital relevancia.

Más allá de los contenidos, en ese proceso de presentación y construcción de sus representaciones en torno a lo que es la interculturalidad, los autores trabajados, exponen un componente fundamental relacionado con las formas en las cuales se concibe la interacción entre culturas, pues la interculturalidad implica la presencia en el ámbito educativo de más de una cultura. Al respecto encontramos que Calderón Leyton (2021) postula la pedagogía intercultural, afirmando que “la interculturalidad es un modelo que permite la confrontación de saberes y conocimientos entre individuos que pertenecen a esferas culturales diferentes. Sin embargo, la interculturalidad necesita del diálogo entre las culturas” (p. 27); mientras que Chiguano Pallo, (2021), señala que “La interculturalidad se torna un instrumento capaz de generar procesos de decolonialidad del ser y del saber” (p.: 19).

En el mismo orden de ideas Méndez-Reyes (2021), asocia la interculturalidad con “praxis pedagógicas decoloniales e interculturales incorporar las diversas expresiones sociales, políticas y éticas que caracterizan a los pueblos y culturas de nuestra América” (p.: 153), para puntualizar más adelante que una universidad que sea “constructora de ciudadanía intercultural desde los aportes de la pedagogía decolonial es asumirla como proyecto político, social, epistémico y ético que permita fundar las bases para idear una sociedad radicalmente distinta” (p.: 157). Es necesario, para estos autores, que se desarrollen unas políticas interculturales en todos los niveles del Sistema Educativo y con eso ampliar la visión de la diversidad cultural y la valoración de la diferencia.

En este sentido desde las creencias, valores, ideas y símbolos expresados por los autores entorno a los modelos educativos para la atención a la diversidad, se encuentra el compromiso con la transformación de la sociedad, con la valoración de las diferentes culturas por igual, sin que una de las involucradas pueda ocupar un lugar hegemónico en relación con las otras. Esta es una perspectiva que permea todos los documentos trabajados. Es así como, las representaciones que se entretienen, definen un camino hacia la tolerancia y el reconocimiento de la diferencia.

En el procesamiento de los documentos se identificó como una constante las referencias a los obstáculos que ha tenido el desarrollo de la interculturalidad y la sugerencia de vías a seguir para superar los mismos. Entre estos encontramos que Espinoza-Freire & León-González (2021), identifican desde su investigación como debilidad u obstáculo el hecho de que “prevalece la asimetría entre

la teoría y la práctica” (p.: 187) y postula que las recomendaciones para la implementación de la interculturalidad “no son contextualizadas a la realidad de cada país, lo que constituye un obstáculo para la satisfacción de las necesidades sociales, políticas, económicas y educativas, entre otras, de las poblaciones originarias” (p.: 188). En este sentido es la capacidad para apropiarse y adaptar esa reglamentación internacional sobre interculturalidad lo que permitiría que esta se haga efectiva. Esta dificultad permea el sistema educativo y crea situaciones de interculturalidad impuestas y no dialogantes. Sin embargo, los docentes mantienen perspectivas que transitan hacia una interculturalidad simétrica.

En el ámbito educativo la interculturalidad y la cosmovisión se presentan como categorías imbricadas, ya que ambas tienen que ver con la forma en que las diferentes culturas interactúan y se relacionan entre sí. El trabajo desarrollado por Mercado Barrera (2023), en relación con la cosmovisión indígena zenú en diálogo intercultural con las Ciencias Sociales, apunta a destacar esta vinculación. También se puede presentar en los términos desarrollados por Uribe-Pérez (2020), quien afirma que “La interculturalidad no es volvernos otro, es reafirmar la diferencia, la identidad y subjetividad, es buscar la interdependencia a través de miradas cruzadas y del entrecruzamiento de cosmovisiones, las cuales nos complementa” (p.: 63).

Desde esa perspectiva de la interculturalidad, Mercado Barrera (2023 se refiere al respeto y reconocimiento de la diversidad cultural, así como a la promoción del diálogo y la inclusión de las diferentes perspectivas culturales en el ámbito educativo. Mientras, la cosmovisión se refiere a la manera en que cada cultura interpreta el mundo y los fenómenos que lo rodean, incluyendo sus valores, creencias y cosmovisión. De allí que las representaciones construidas en las investigaciones trabajadas en este artículo tienen que ver con establecer la vinculación entre la interculturalidad y la cosmovisión en el ámbito educativo a través del reconocimiento y valoración de las diferentes visiones del mundo y formas de entender la realidad, presentes en la diversidad cultural.

Al promover la interculturalidad en la educación, se ofrece la posibilidad de que los estudiantes puedan conocer y comprender distintas cosmovisiones, lo que les permite ampliar su horizonte cultural y desarrollar una visión más abierta y crítica del mundo. La interculturalidad y la cosmovisión se presentan como categorías imbricadas en el ámbito educativo debido a que ambas tienen que ver con la valoración y reconocimiento de la diversidad cultural, así como con la promoción del diálogo y la inclusión de las diferentes formas de entender el mundo. Así, al promover la interculturalidad en la educación se contribuye a enriquecer la comprensión y el respeto de las distintas cosmovisiones presentes en la sociedad. (Jiménez-Zaldivar et al. 2022),

En cuanto a la cosmovisión Jiménez-Zaldivar et al. (2022), plantean que en la historia de la humanidad los seres humanos han hecho uso de los imaginarios, símbolos, representaciones pictórica y arte como grabados para evocar sus entornos y su papel en el mundo, la realidad es transformada en una representación que toma cuerpo en la mediada que toma del contexto cultural y geográfico. Estas producciones mentales establecen una conexión con la vida cotidiana y el cosmo. Por ello, los autores citados anteriormente expresan que para el caso de los docentes:

se representan la cosmovisión de las comunidades en el desarrollo de una construcción histórica y cultural, situada en la enseñanza y en las prácticas educativas, articuladas con las prácticas culturales, en las que se manifiesta su forma de ver e interpretar el universo, la naturaleza, el mundo y la realidad, a su propia existencia y los fenómenos que le rodean. Recuperamos su conceptualización sobre lo presente, como aquello que acontece en la vida cotidiana y escolar de las comunidades, y lo ausente, como los aspectos que no se reconocen en la escuela ni en los programas oficiales y que expresan en sus representaciones. (p.:21)

Desde esa perspectiva, una buena porción de los docentes, tiene claro dentro de las actividades educativas la relación que involucra los patrones culturales de los estudiantes y las representaciones que se hacen sobre su historia y cultura, además, de entender la propia existencia en el presente. Todo este contribuye para forjar unas dinámicas que los incluya como actores especiales para construir un modelo educativo y social más incluyente y plural. Pues, esencialmente, las representaciones deben asumirse desde las prácticas socioculturales con sus experiencias de vida, con esto se fortalecen los saberes, ya que toda representación es una interpretación de la cotidianidad en un proceso histórico definido y compartido (Jiménez-Zaldivar et al. 2022).

Por otro lado, los autores Jiménez-Zaldivar et al. (2022), establecen que los elementos fundamentales de la cosmovisión de los estudiantes de grupos étnicos, están determinados por los vínculos familiares y la relación con la naturaleza, es decir, existe una representación que refleja atributos de parentesco, relaciones familiares y respeto por montañas, cursos de ríos y vegetación. Es un dialogo constante entre lo natural y el mundo social circundante, la cosmovisión se ve influida por las imágenes del entorno ecológico y el acervo cultural de los pueblos, pues no son espacios contradictorios, sino comunicados por la relación en la cotidianidad a través de las espiritualidades, festividades que se emplazan en lo natural e interviene armónicamente. En este sentido, los docentes deben a partir de las representaciones de interculturalidad propiciar conocimientos que se perfilen desde las prácticas culturales y que enseñen la lengua, los saberes ancestrales en la cual se dé un dialogo de reconocimientos mutuos entre las sociedades en

contacto. De acuerdo con Jiménez-Zaldivar et al. (2022) “El reto es cómo trabajarlos en la escuela, como establecer ese diálogo entre los saberes comunitarios y los conocimientos académicos” (p.:30)

En otro orden de ideas Almeida et al. (2021), determinan que muchos estudiantes y docentes mestizos de las zonas urbanas mantienen un desinterés fuerte por conocer sobre la cosmovisión de los pueblos andinos. Esto compromete una visión intercultural en la educación ecuatoriana, ya que los saberes ancestrales y todo el acervo sociocultural corren el riesgo de perderse en la medida que no pasa de generación en generación. Es así como, para estos autores la cosmovisión debe estar presente en una visión de la interculturalidad fundamentada en la relevancia de la lengua y las narrativas que se transmiten para fortalecer la identidad y la permanencia étnica, pues es notable como los pueblos que conservan su sabiduría y prácticas culturales son capaces de mantenerse en el tiempo y desarrollar intercambios interculturales desde sus cosmogonías. Sin embargo, en toda relación intercultural es importante los contrastes y los reconocimientos con las otras culturas

Almeida et al. (2021) coinciden con Jiménez-Zaldivar et al. (2022) al considerar la cosmovisión como un fenómeno relatante de los pueblos ancestrales y que las lenguas y narrativas ejercen un papel primordial en la historia oral para la difusión del caudal de conocimientos de una sociedad. “Por este motivo, resulta imperativo fortalecer la transmisión de la memoria oral a través del diálogo de saberes de los pueblos para perpetuar su cosmovivencia” (p.:331). Entonces, para Almeida et al. (2021), es imperativo mecanismos interculturales que desplieguen unas formas de conocimiento escolar enraizados en las cosmovisiones de los pueblos ancestrales que denoten su identidad y su distinción cultural. Por consiguiente:

Se necesita pensar cómo, mediante diferentes políticas estatales, educativas o comunitarias, se pueden fortalecer estos conocimientos y difundirlos en todos los entornos educativos. En dicho sentido, los idiomas ancestrales tienen un desempeño fundamental, ya que, sin su revitalización, uso y valoración, estos saberes podrían desaparecer en un tiempo no muy lejano, lo que traería como resultado la pérdida de los conocimientos milenarios. (p.:339).

Como han aseverado los autores analizados aquí, a través de la educación se puede amplificar los elementos culturales de muchas culturas que han sido excluidas del ámbito escolar. Y, que ahora, con el fortalecimiento de unas representaciones distintas sobre las relaciones entre culturas, están cambiando el panorama y contribuyendo a mejorar el diálogo de saberes entre distintos pueblos. No es tarea fácil pues la pérdida de identidades y los procesos de asimilación e imposición cultural hicieron mucho daño al diferencialismo cultural, al menospreciar sociedades distintas a las occidentales.

En relación a la educación universitaria en el Perú, Solís-Castillo y Seminario-Hurtado (2021) plantean que las universidades han cambiado sus posturas excluyentes y, hoy cada vez más van en una línea que denotan espacios para la interculturalidad y el pensamiento desde las cosmovisiones tradicionales que garanticen una educación superior tomando en cuenta las distintas variantes lingüísticas. Este proceso se debe a que las representaciones en el mundo han cambiado y se está dando paso a dinámicas que se involucran en circunstancias sociales que tienen que ver con la pluriculturalidad. Por ello las Universidades hoy transitan a revalorar las lenguas y todos los conocimientos milenarios de las regiones donde hacen vida académica. En efecto, Solís-Castillo y Seminario-Hurtado (2021), indican que las universidades en la actualidad están llamadas a la interculturalidad como:

quehacer universitario que forma parte de una identidad y ciudadanía intercultural y/o lingüística, porque vela por un desarrollo histórico, humano e identitario en la comunidad universitaria, con la finalidad de fortalecer la cultura ancestral y la lengua materna originaria, partiendo desde una concientización comunitaria y universitaria (p.: 131).

No cabe duda que las universidades en el mundo vienen incorporando a sus contenidos curriculares lo relativo a lo intercultural. Esto como una forma de resarcir los años de exclusión y discriminación. Esta situación, consolida una universidad más participativa y comunitaria. Los nuevos significados establecidos en los derechos humanos a nivel mundial encaminan a la educación, hacia modelos que contemplan la inserción de la diversidad cultural y étnica de los ciudadanos que corresponde a una región.

En la misma secuencia de análisis, Solís-Castillo y Seminario-Hurtado (2021), nos dicen que

Dentro del quehacer universitario intercultural, se debe propiciar que los docentes puedan utilizar estrategias y técnicas didácticas de acuerdo a un modelo o malla curricular que incorpore diversos ejemplos y saberes de los pueblos indígenas, promoviendo su participación de manera cultural y rutinaria. Esto va unido a la creación de contenido académico que tenga como enfoque transversal a la interculturalidad y no solo promoviendo las lenguas extranjeras, sino también las originarias del país (p.:132).

Esa cita es elocuente en función de lo que se viene trabajando en esta disertación que hace referencia al tema “Representaciones sobre interculturalidad y cosmovisión en la construcción de la educación para la diversidad cultural”, ya que en muchos contextos en Latinoamérica se están impulsando pedagogías desde y para la interculturalidad. Los contenidos programáticos de todos los niveles de educación se encuentran redimensionándose a la luz de las nuevas pro-

puestas interculturales, que propicia las relaciones simétricas entre las culturas participantes en el sistema escolar.

Para el caso colombiano, Uribe Pérez (2020), señala que es particularmente evidente, que la educación intercultural debe estar contextualizada en sus principios básicos de enseñanza, de modo que se tome en cuenta el espacio geográfico y el mundo de las representaciones sociales de los integrantes de la comunidad educativa. Con el fin último de considerar las subjetividades propias de las culturas que se interrelacionan en la escuela. De la misma manera, “Es necesario profundizar en las concepciones de interculturalidad de los profesores para comprender sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias y en la formación del profesorado” (Uribe-Pérez, 2020, p.: 55). Al respecto conviene decir que, los docentes son pieza ejemplar en la construcción de un referente educativo desde la interculturalidad, es así como el profesorado debe encaminarse hacia unas representaciones que coadyuven con la inserción de los saberes de la diversidad cultural a los niveles de educación, específicamente en Colombia.

De lo anterior se deriva que, la escuela es un eje esencial para transformar la visión que se tiene de las relaciones entre las personas y sobre la valoración de saberes diversos. Es necesario una perspectiva descolonizadora que atienda las distintas epistemes y constructos filosóficos y pedagógicos que surgen a partir de las culturas en contacto, pero que, además, consoliden sistemas ancestrales de conocimientos desde otras miradas del saber. Esto podría orientar la educación hacia características plurales y con diversidad académica. Al afirmar esto, se plantea que se debe salir de los cánones de la cientificidad occidental al entender que existen multiplicidad de epistemologías con sus determinantes propias, que deben ser apreciadas y consideradas en el sistema escolar. Los contextos culturales donde se construyen y recrean cosmovisiones se hacen referentes para establecer los contenidos y estrategias pedagógicas necesarias para la interculturalidad (Uribe-Pérez, 2020).

En esa misma perspectiva, Uribe-Pérez (2020) determina que es posible consolidar en Colombia un sistema pluriétnico y multicultural que represente la fisonomía de la nación. Pero no solo el autor anterior, sino que todos los autores trabajados coinciden en que en Latinoamérica es viable ejecutar políticas públicas que contribuyan con una educación intercultural para la diversidad étnica y cultural. En el caso universitario se debe reformular los programas y contenidos curriculares, para de esta manera formar los ciudadanos que ejerzan un rol de promotores de unas relaciones concomitantes con el quehacer de la realidad diferenciada y diversa de nuestros países. Tal cual, establecen las leyes educativas novedosas, que se han aprobado desde los años 90 del siglo pasado hasta hoy. De allí que se “deben plasmar en la realidad social una coexistencia de saberes, en igualdad de condicio-

nes y respeto mutuo, y en concordancia con el reconocimiento y protección a la diversidad étnica y cultural”. (Uribe-Pérez, 2020, p.: 56). En este sentido, se estaría forjando un reconocimiento a las cosmovisiones y saberes negados desde el proceso colonial hasta la actualidad. Es un momento histórico inmejorable en el que las diversidades mundiales han asumido un rumbo desde la certeza de sus culturas, para emplazar al otro dominante hacia una apertura que conlleve a la interculturalidad en igualdad de condiciones y valorando cada una en su justa medida. Y que mejor que la educación para transitar los derroteros al lado de las comunidades y actores sociales educativos con el norte puesto en salir de la exclusión.

Claro está, como especifica Uribe-Pérez (2020), la interculturalidad no es un saludo a la bandera o algo solo activado para los pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos. No “la perspectiva intercultural debe ser considerada en cualquier contexto educativo” (p.: 59). Con esta afirmación se puede decir que la interculturalidad es prioridad para todos los ámbitos del sistema educativo, más aún en nuestros países latinoamericanos que tienen un alto índice de componente étnico que ha sido siempre aislado y dejado a un lado en los planes de escolaridad y, cuando han sido incorporados, se les considero ciudadanos de segunda categoría a los cuales había que asimilar al modelo envolvente de la sociedad occidental.

Es evidente que marchamos a transformaciones radicales que cuestionan las estructuras educativas de nuestras naciones y moldean un formato educacional que va a las dinámicas contextuales de los pueblos y toma como ruta la interculturalidad como eje fundamental del significado educativo. No solo es una moda intelectual, sino que es una secuencia formativa que se implementa para mejorar la educación en todos sus niveles: preescolar, básica, media y universitaria. La interculturalidad es vista de manera holística para integrar de forma positiva a la diversidad étnico/cultural a un proceso de conocimientos que respeta las distintas cosmovisiones, saberes y pensamientos que se han forjado en el transcurrir de la humanidad. De acuerdo con esto, la interculturalidad es un paso primordial para que “Así, la educación no debe ser estandarizada; por el contrario, debe posibilitar un currículo intercultural flexible para cada contexto educativo. Es preciso «*interculturalizar*» el currículo tanto en su diseño como en su implementación” (Uribe-Pérez, 2020, p.:61).

Esta necesidad se desprende de las situaciones que llevaron a la educación a una estructura monótona, excluyente, discriminante y, hasta racista. Los autores consultados para esta revisión coinciden en algo esencial: en el mundo de hoy la educación de calidad, incluyente y dialogante no es posible sino es desde la interculturalidad. Por ello urge que las representaciones que niegan la diversidad cultural sigan cambiando hasta que desaparezca cualquier viso que niegue el libre desenvolvimiento de las culturas y sus cosmovisiones.

## CONSIDERACIONES FINALES.

Los materiales bibliográficos utilizados en este estudio determinan que los planteamientos que se tienen de acuerdo a las representaciones de interculturalidad y cosmovisión en la construcción de la educación para la diversidad cultural, son vitales para definir el rumbo de un sistema educativo inclusivo y para el reconocimiento de las diferencias culturales. Pues, por mucho tiempo la escuela ha sido foco de discriminación y racismo que ha llevado a la desvalorización de las culturas, de muchos pueblos, en el mundo. En este sentido, se debe entrar en una etapa donde la asimetría en la interculturalidad no sea la norma y activar el diálogo de saberes en la educación, que permita el reconocimiento y la aceptación del otro diferente. Las representaciones sobre interculturalidad y cosmovisión en la educación definen hacia dónde debe ir el proceso educativo que no discrimine y vaya en el orden de compartir los saberes de los distintos pueblos que intervienen en un espacio. La educación debe garantizar una formación que respete las diferencias y contribuya con un ciudadano para el respeto de la otredad. En este sentido, los autores contribuyen con una visión acorde con una educación para y desde la diversidad. No obstante, los mismos autores consultados, plantean que todavía existe muchos obstáculos y que, aunque se ha avanzado, aún queda camino por transitar.

Precisamente, la educación intercultural hunde sus raíces en la diversidad cultural, en las dinámicas sociales de las culturas en contacto y todo su bagaje de conocimientos. Por ello la participación de las comunidades potencializan aspectos que antes era obviados y no tenidos en cuenta para la formación de los educandos. De acuerdo con esto, los diseños curriculares de hoy debe dirigirse a incorporar las epistemes otras y cosmovisiones negadas en las plataformas educativas excluyentes del pasado. Esto permitirá facilitar proyectos educativos consolidados y replicar de forma dialogante entre profesores, alumnos y comunidad. La educación debe convertirse en un laboratorio vivencial de primer orden, para reflejar las experiencias de la diversidad cultural.

Tal como plantean los autores trabajados en esta revisión documental, se puede afirmar que, hay excelentes aportes para dar respuesta a los retos trazados por la interculturalidad, no es fácil pero ya hay un trecho recorrido y cada vez se solidifica. Pues no es solo una categoría filosófica, sino que se traduce en prácticas constantes en las sociedades que tiende a respetarse y relacionarse de manera valorativa. Por tanto, la interculturalidad no hace alusión solo a dar explicación de la pluralidad de las sociedades y las formas de convivencia. Por ejemplo, en el caso de la educación la interculturalidad ha permitido contextualizar procesos y pedagogías y relacionar comunidad/escuela. Además, de prácticas educativas que llevan al reconocimiento de los actores en juego. Y, por otro lado, se preserva, a través de la enseñanza, los saberes culturales ancestrales y diferenciados de los pueblos. Con eso se valora lo propio

frente a la presión de la sociedad occidental que incide para que deje a un lado lo originario y las representaciones del mundo de tolerancia por las singularidades.

Para terminar, la interculturalidad solo es posible con un cambio de paradigma educativo que tome en cuenta a los grupos étnicos, los afrodescendientes, a las poblaciones sexo diversas y a todos aquellos que se consideren parte de ese margen social de la diferencia. En consecuencia, la interculturalidad reconoce las realidades de las diversidades sociales y culturales para fortalecer los diferentes saberes y minimizar la exclusión.

## REFERENCIAS

- Alarcón Puentes, Johnny y Leal Jerez, Morelva. (2017). *Educación intercultural bilingüe y etnoeducación*. Maracaibo: Ediciones de la Maestría y Licenciatura en Antropología. Universidad del Zulia.
- Alarcón, Johnny., Fernández, Zaidy., y Leal, Morelva. (2020). *La interculturalidad y el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia educativa*. *Boletín Antropológico*. Año 38. Julio Diciembre, N° 100. pp.458-484 <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/47184/articulo8nuevo.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Albó, Xavier (2003). *Cultura, Interculturalidad, Inculcuración*. Federación Internacional de Fe y Alegría. Caracas-Venezuela.
- Almeida, Evelin., Cajas, Diego., & Amaru Chimba, Jumandi. (2021). Aspectos relevantes de la cosmovisión andina mediante narrativas para el fortalecimiento de la identidad y el orgullo cultural de las comunidades kichwa del norte del Ecuador. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322021000200012&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322021000200012&script=sci_arttext&tlng=en)
- Bonilla Vega, Juan, Cardona Mejía, Mariana y Ortiz Löffsner, Laura. (2022). *Secuencia Didáctica Sobre la Interculturalidad en la Universidad Tecnológica de Pereira*. [Trabajo de grado]. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Bellas Artes y Humanidades. Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en inglés. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/be67c04f-05f6-49b8-8869-9005493c6ae2/content>
- Calderón Leyton, Elia. (2021) *Resistencias, prácticas y narrativas interculturales*. *Revista CoPaLa*. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 6, núm. 13, 2021. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.13.0200>
- Carrillo, Marco. (2020). La interculturalidad en la educación superior: el caso de Ecuador. *Polo de conocimiento. Revista científico- profesional* 5 (2), 715-731. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i2.1307>

- Chiguano Pallo, Luis. (2021). *La Interculturalidad como eje integrador en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “Segundo Manuel Vásquez Caillagua”*. [Master’s tesis]. Ecuador. Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC). <https://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/7275>
- Cortes Ramírez, Julissa. (2023) *Impacto de la Implementación del Proyecto Educativo Comunitario Intercultural PECEI con Padres de Familia y Estudiantes de la Comunidad Indígena de Vitina-Inírida Guainia*. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/58755>
- Cortez, Claudia., & Fernández, Zaidy. (2020). Sistematización de experiencias de enseñanza-aprendizaje en educación ambiental. *Impacto Científico*, 8(1), 170-181. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/33575>
- Delbury, Perrine. (2020). Racismo en la educación inclusiva. Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista electrónica educare* 24 (1), 425- 439. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.22>.
- Díaz de Rada, Ángel. 2023. *Diversidad cultural*. Una definición. *Disparidades*. *Revista de Antropología* 78 (2): e015. doi: <https://doi.org/10.3989/dra.2023.015>
- Espinoza-Freire, Eudaldo & León-González, Jorge. (2021). Competencias interculturales del profesorado de la enseñanza básica en Machala, Ecuador. *Información tecnológica*, 32(1), 187-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000100187>.
- García Cuamayt, Lucero., Rodríguez Arrocha, Belinda. & Solís Patiño, Ernestina. (2022). La Interculturalidad en la Formación Jurídica Mexicana: Experiencia de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Pp. 233 – 248. En Juárez, Sabino; Espinosa, Alejandra; Galán, Felipe; Castillo, Olivia & Varela, Guillermo. (Coordinadores). *Territorios Indígenas, Educación e Interculturalidad en la Región Sureste de Puebla y Sur de Veracruz*. [https://www.researchgate.net/profile/Felipe-Javier-Lopez/publication/363838794\\_Territorios\\_indigenas\\_Educacion\\_e\\_interculturalidad\\_en\\_la\\_region\\_sureste\\_de\\_Puebla\\_y\\_Sur\\_de\\_Veracruz/links/63306bd56063772afd8fe365/Territorios-indigenas-Educacion-e-interculturalidad-en-la-region-sureste-de-Puebla-y-Sur-de-Veracruz.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Felipe-Javier-Lopez/publication/363838794_Territorios_indigenas_Educacion_e_interculturalidad_en_la_region_sureste_de_Puebla_y_Sur_de_Veracruz/links/63306bd56063772afd8fe365/Territorios-indigenas-Educacion-e-interculturalidad-en-la-region-sureste-de-Puebla-y-Sur-de-Veracruz.pdf)
- García, José., Estupiñán, Carol. & Avendaño, William. (2022). *Imaginario y representaciones sociales sobre la migración y la importancia de su inclusión a la educación*. *Revista Boletín Redipe*, 11(2), 534–552. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1701>
- Jiménez, María; Flores, Yeri & Montesinos, Liliana. (2022). La cosmovisión y los saberes comunitarios en la escuela: representaciones de docentes de la nor-

- mal bilingüe e intercultural de Oaxaca (ENBIO), México. Ra Ximhai: *revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 18(5), 15-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8580732>
- Mayanza, Luis., & Mora, Abrahan. (2022). Sabiduría andina Chakana y sus colores, una herramienta didáctica para la educación intercultural bilingüe. *Diálogo andino*, (67), 99-111. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812022000100099&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812022000100099&script=sci_arttext)
- Méndez-Reyes, Johan. (2021). Universidad, ciudadanía e interculturalidad: Aportes para una pedagogía decolonial. Utopía y praxis latinoamericana: *Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (95), 153-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8040439>
- Mercado Barrera, Eliana. (2023). *Cosmovisión indígena zenú en diálogo intercultural con las Ciencias Sociales para fortalecer la identidad cultural en estudiantes de 6° grado de la IE san Francisco de Asís de sitio viejo. [Maestral en Ciencias Sociales]. Universidad de Córdoba, Colombia.* <https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/7936ef2c-9324-4aab-93d6-ce1b-f9d79df5/content>
- Mosonyi, Esteban Emilio. (2009) Una mirada múltiple sobre la diversidad y la interculturalidad. *Revista Diálogos Culturales* N° 4. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/29929/artic8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olivo Jácome, Oswaldo. (2021). *La educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.* [Tesis de licenciatura en educación] Universidad Nacional de Educación, Ecuador. <http://201.159.222.12/handle/56000/2278>.
- Pérez, Milagro; Castro, César & Pardo, Everildis. (2022). Diagnóstico de la educación intercultural en la Institución Educativa de Gambote, Arjona, Bolívar-Colombia. In Libro de Actas del 2.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa: *Nuevos paradigmas y experiencias emergentes* (pp. 429-434). Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8498382>.
- Ramos-Merino, Lorena; Erazo-Brito, Gonzalo & Chiriboga-Cevallos, Alex. (2024). La interculturalidad: Una mirada desde las investigaciones del 2019 hasta la actualidad. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*. ISSN 2737-6354., 7(13), 62-84. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/201>
- Reyes-Ruiz, Lizeth. & Carmona Alvarado, Farid. (2020). *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio.* Ediciones Universidad Simón Bolívar, Colombia. <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/2af35a4b-2abf-4f78-a550-0a4e4764e674/content>

- Collado Ruano, Javier; Falconi Benítez, Fander & Malo Larrea, Antonio. (2020). Educación ambiental y praxis intercultural desde la filosofía ancestral del Sumak Kawsay. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (90), 120-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7524772>
- Sánchez Espinoza, Eugenio. (2022). Educación y diversidad cultural. Reflexiones sobre formación inicial docente y educación intercultural en el extremo norte de Chile. *Ducere. Revista De Investigación Educativa*, 1(1), e202202. <https://doi.org/10.61303/2735668X.v1i1.9>
- Solís Narváez, Norling; M-Lane, Paul. & Gómez Salazar, Ernesto. (2021). *Aulas Interculturales: Perspectiva de la educación de los estudiantes Mayangnas*. *Revista Electrónica De Conocimientos, Saberes Y Prácticas*, 4(2), 25-42. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/recsp.v4i2.13386>
- Solís-Castillo, Julio & Seminario-Hurtado, Nuccia. (2021). Los alcances del quehacer universitario en las universidades interculturales en el Perú. *Educación*, 27(2), 125-136. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2429>
- Uribe-Pérez, Marisol. (2020). Concepciones de profesores de ciencias en formación inicial sobre interculturalidad y su relación con la enseñanza: reflexiones en el contexto colombiano. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (47), 53-70. <https://doi.org/10.17227/ted.num47-9539>
- VAL Cubero, Alejandra. (2017). La diversidad cultural: ¿es posible su aplicación al sector audiovisual? *Comun. Soc.* n.28, pp.111-130. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188252X2017000100111&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188252X2017000100111&lng=es&nrm=iso)
- Wallace Morales, Leonardo. (2022). Educación Intercultural y Convivencia Social: Experiencias del modelo educativo de Bluefields Indian & Caribbean University. *Wani, Revista del Caribe nicaragüense*. (76), 12-21. <https://doi.org/10.5377/wani.v38i76.14036>

Reseñas

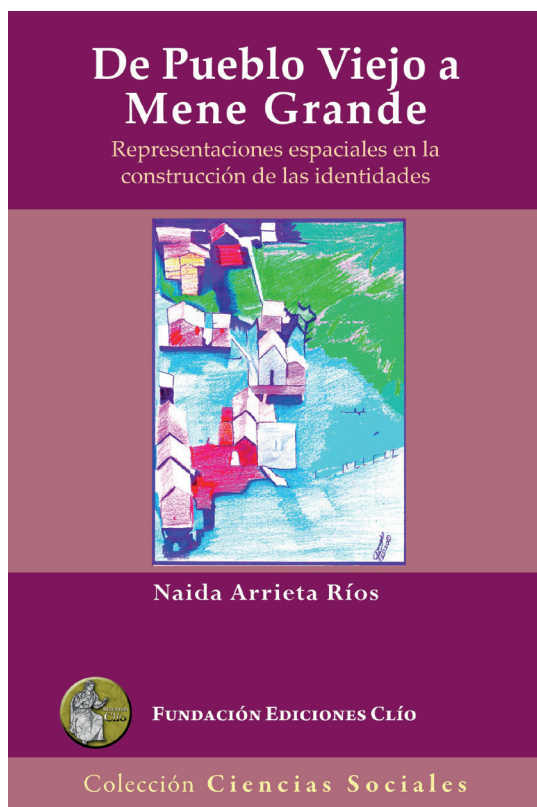


**Opción:** Revista de Ciencias Humanas y Sociales.  
Año 40 N° 105 (septiembre-diciembre 2024). pp. 151-153  
Universidad del Zulia. Facultad Experimental de Ciencias  
ISSN 1012-1587 / ISSN: 2477-9385

# De Pueblo Viejo a Mene Grande: Representaciones espaciales en la construcción de las identidades\*

Autora: Naida Arrieta Ríos

Comentario de: Andrés Socorro\*\*



*De Pueblo Viejo a Mene Grande: Representaciones espaciales en la construcción de las identidades* de Naida Arrieta Ríos, editada en 2020 por el Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, examina la correlación entre espacio e identidad en el marco de la reubicación de los habitantes de Pueblo Viejo hacia Mene Grande, ejecutada por la Caribbean Petroleum Company en 1966. La investigación se articula mediante los conceptos de representaciones, identidad y espacio, analizando la construcción identitaria en la región zuliana y contemplando tanto las disrupciones como las permanencias en la trayectoria histórica de sus pobladores.

\* Edición publicada por Fundación Ediciones Clío. ISBN: 978-980-451-050-2. Año: 2024.

\*\* Estudiante de la Licenciatura en computación (Universidad del Zulia). Correo: [unisocorroandres@gmail.com](mailto:unisocorroandres@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4424-9397>

El contenido de esta investigación resulta particularmente revelador, dado que se fundamenta en la metodología antropológica con énfasis notable en la etnografía y el trabajo de campo. Arrieta Ríos enfatiza la relevancia de la teoría cultural en el análisis, reflexionando sobre sus experiencias investigativas y reconociendo las aportaciones de informantes y colaboradores familiares. La autora destaca la necesidad de implementar técnicas diversas para abordar la complejidad temática, incorporando la revisión documental y hemerográfica para examinar antecedentes y registros históricos vinculados con los eventos investigados. Esta estrategia metodológica fomenta significativamente el desarrollo de procesos investigativos en ámbitos escasamente explorados, particularmente en la comprensión de la identidad individual.

La conceptualización etnográfica merece especial atención, puesto que se concibe como una “descripción densa” que trasciende la mera exposición factual para adentrarse en el análisis interpretativo de significados. Esta aproximación exige la identificación e interpretación de estructuras conceptuales complejas, frecuentemente implícitas. La investigadora advierte sobre los riesgos de concebir la cultura como un sistema simbólico aislado, lo cual puede ocasionar la pérdida de perspectiva respecto a los factores humanos y la “lógica informal de la vida real”.

La investigación implementa estrategias metodológicas diversas y notablemente sofisticadas, incluyendo una exhaustiva revisión documental, procesos inferenciales e interpretación hermenéutica. La revisión documental abarcó una amplia gama de antecedentes, registros históricos y crónicas factuales. El proceso inferencial se define como la transición de la descripción hacia la interpretación y comparación; el análisis textual se facilita mediante cuadros de contenido y la aplicación de la técnica de la cruz semiótica. La interpretación hermenéutica se aplica a la investigación cualitativa del discurso, orientándose hacia la evaluación temática y la observación direccional, elementos que resultan fundamentales para la comprensión lectora especializada.

El análisis de contenido se presenta como un conjunto de técnicas destinadas a interpretar textos comunicacionales, identificando el sentido latente de los mensajes mediante la descripción analítica. Esta estrategia metodológica resulta particularmente acertada en el trabajo de Arrieta Ríos. La investigación desarrolla cuadros analíticos de contenido fundamentados en la clasificación de testimonios orales, organizados según temáticas y descriptores específicos. Dichos cuadros incorporan la temática, el testimonio textual de los informantes, comentarios explicativos e inferencias preliminares correspondientes a cada área temática.

La autora conceptualiza y desarrolla el proceso inferencial como un procedimiento que facilita la transición controlada de la descripción hacia la interpretación, identificando causas y efectos de los mensajes. Resulta especialmente significativo el modo en que se enfatiza la importancia de articular la superficie textual con los factores determinantes de sus características, estableciendo correspondencias entre estructuras lingüísticas y sociológicas.

Consecuentemente, se evidencia que la historia oral se valoriza como instrumento reconstructivo de la experiencia histórica desde la perspectiva de grupos o individuos carentes de autoridad oficial para narrar su versión de los acontecimientos. No se trata de invalidar la historia académica, sino de ampliar la perspectiva analítica, incorporando la experiencia vivencial de los habitantes de Pueblo Viejo. No obstante, se advierte sobre las limitaciones inherentes a la historia oral, particularmente el riesgo de revivir el pasado sin proporcionar explicaciones, prescindiendo del documento y menoscabando la dimensión teórica y conceptual.

Esta obra constituye una contribución substancial al estudio de la relación espacio-identidad en contextos de reubicación forzada por factores diversos. Su enfoque metodológico riguroso, que articula la etnografía con el análisis de contenido y la historia oral, proporciona una comprensión profunda de las experiencias y representaciones de los habitantes de Pueblo Viejo durante su transición hacia Mene Grande. Arrieta logra, mediante su investigación, destacar la importancia de considerar tanto las estructuras conceptuales como las dinámicas sociales y políticas en la construcción identitaria dentro de contextos de transformación social y económica impulsados por la industria petrolera nacional.

## Instrucciones a los autores

1.- Enviar sus manuscritos al/la Editor (a) de Opción, vía correo electrónico o a la sede de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia, Av. Universidad, diagonal al Cuartel El Libertador, Maracaibo, Venezuela.

2.- Los trabajos deberán ser inéditos y no haber sido propuestos simultáneamente a otras publicaciones.

3.- Los trabajos versarán sobre temas relativos a investigaciones científicas concluidas parcial o totalmente, ensayos críticos o filosóficos, con reflexión teórica o discusión sobre problemas coyunturales. Las áreas de la revista son las generales de las Ciencias Sociales y Humanas, y las específicas Filosofía, Antropología, Ciencias de la Comunicación y Estudios del Desarrollo. Otras áreas de publicación podrán ser consultadas con el Editor o el Comité Editorial, quienes dictaminarán lo conducente.

4.- Los trabajos serán aceptados por la relevancia del tema que traten, su originalidad, aportes, actualización y nivel científico, normas de estilo y las normas editoriales convenidas.

5.- Los trabajos serán sometidos a una experticia a doble ciego por parte de un Comité de Árbitros-Especialistas de reconocido prestigio, a fin de mantener un elevado nivel académico y científico.

6.- De manera especial se exigirá que, en los trabajos presentados para ser evaluados, según la trascendencia e importancia de cada caso, sean citadas publicaciones periódicas de prestigio, especialmente aquellas que se encuentren validadas en índices de 'prestigio académico, tales como Scopus, Web of Science, Redalyc, Scielo, Latindex, Dialnet, DOAJ u otros similares.

7.- El autor o autores enviarán junto con su trabajo para ser evaluado y publicado una vez haya sido aprobado, una carta de manifestación de originalidad, haciendo constar que su artículo no ha sido enviado a otra Revista científica para el mismo proceso.

8.- El autor enviará un original y tres copias ciegas de su manuscrito a la sede de la Revista o su apartado postal, en caso de que su envío sea en físico, o un

archivo contentivo de dicho trabajo a los correos electrónicos que se indican, de acuerdo con las siguientes normas editoriales:

*Extensión del Trabajo:* En el caso de los artículos, la extensión no debe ser mayor de treinta (30) cuartillas, tipo de letra times new roman, tamaño 12, en papel tamaño carta, con un interlineado de 1,5 espacios, con un margen de 2cm por cada lado, una sola cara y enviarlo a través del correo electrónico de la Revista: [opcioneditorialluz@gmail.com](mailto:opcioneditorialluz@gmail.com).

*Título:* Debe ser de un máximo de quince (15) palabras, explicativo y contener la esencia del trabajo. Si el artículo es en español, el título debe traducirse al inglés. Si el artículo es en francés, el título debe traducirse al inglés y al español. Si el artículo es en inglés, el título debe traducirse al español. Si el artículo es en portugués o italiano, el título deberá igualmente traducirse al español y al inglés.

*Autor (es):* Indicar los nombres y apellidos completos, sin títulos profesionales. No podrán ser más de (4) cuatro autores, salvo que se someta a consideración del Comité Editorial y éste así lo apruebe.

El nombre de la institución de adscripción de los autores del trabajo, la dirección electrónica institucional del autor, el código ORCID y una biodata al final del artículo, después de las Referencias bibliográficas.

*Resumen:* No mayor de cien (100) palabras, espacio sencillo, en el idioma del trabajo, y en español e inglés, preferentemente conteniendo el objetivo principal del trabajo, la metodología, los resultados y conclusiones principales.

*Palabras clave:* Con el fin de facilitar la inclusión del artículo en las bases de datos internacionales, deberán incluirse palabras clave en español y en inglés, en un número no mayor de cinco.

*Apartados y sub-apartados:* Los trabajos deberán dividirse en introducción, desarrollo y conclusión. En el desarrollo, los sub-apartados deberán tener numeración arábica, siendo de libre titulación y división por parte del autor, procurando el mantenimiento de coherencia interna tanto de discurso como de temática. Se sugiere, en tanto sea pertinente de acuerdo con la temática planteada en el trabajo, subdividir el desarrollo en: fundamentos teóricos, metodología y análisis o discusión.

*Citas:* El citado se realizará en el texto utilizando la modalidad autor/fecha indicando, en caso de ser cita textual, se ubica dentro del paréntesis: apellido (s) del autor, coma, año de publicación de la obra, seguida por la letra "p" y un punto (p.) y el (los) número (s) de la (s) página (s), por ejemplo: de acuerdo a García (1998, p.:45); si no es cita textual sino una paráfrasis, solo se indicará el número de año, ejemplo: de acuerdo a García (1998) o (García, 1998). Si hay varias obras

del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán literalmente en orden alfabético; por ejemplo, (García, 2008<sup>a</sup>, p.12), García (2008b, p. 24). Si son dos autores, se colocarán solamente el primer apellido de cada uno, por ejemplo: Según Reyes y Díaz (2008:90) o (Reyes y Díaz, 2008:90), siguiendo el mismo criterio explicado anteriormente para las citas textuales y las paráfrasis. En caso de ser tres autores o más se colocará el apellido del autor principal seguido de “y otros”, ejemplo: (Rincón y otros, 2008:45). Deben evitarse, en lo posible, citas de trabajos no publicados o en imprenta, también referencias a comunicaciones y documentos privados de difusión limitada, a no ser que sea estrictamente necesario. En caso de fuentes documentales, electrónicas u otras que por su naturaleza resulten inviables o complejas para la adopción del citado autor – fecha, sugerido en estas normas, puede recurrirse u optarse por el citado al pie de página. Cuando la cita tiene menos de 40 palabras se escribe inmersa en el texto, entre comillas y sin cursiva; en tanto si la cita tiene más de 40 palabras deberá ir en párrafo aparte con un interlineado simple con una margen izquierdo de 2 cm extra del resto del texto, sin comillas. En casos más específicos, puede recurrirse a las normas APA en su 7ma edición. Un resumen guía de las Normas APA 7ma. Edición, puede visualizarse en: <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>

*Referencias:* Las referencias deberán ir al final del artículo. Estas se subdividirán en: bibliográficas, hemerográficas, documentales, electrónicas, orales y otras que se hayan utilizado. Deberán ir a espacio sencillo y con sangría francesa de 1 cm, con un interlineado de 1,5 espacios entre obras referenciadas. El orden de las referencias es alfabético por apellido. Las diferentes obras de un mismo autor se organizarán cronológicamente, en orden ascendente, y si son dos obras o más de un mismo autor y año, se mantendrá el estricto orden alfabético por título. Se referirán únicamente a las citadas en el trabajo. Los autores son responsables de la fidelidad de las referencias. Si un autor es citado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Ello se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.

#### ***LIBROS***

Apellidos(s), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). *Título de la obra* (Nsim edición [si aplica]). Casa o ente editorial [no debe llevar la palabra “editorial” a menos que forme parte del nombre de la institución editora].

#### ***EJEMPLO DE LIBRO CON UN AUTOR***

García Gavidia, Nelly (2020). *Claude Lévi Strauss (1908 -2009): una vida, un método, una antropología*. Fondo Editorial UNERMB.

Arrieta Ríos, Naida (2023). *De Pueblo Viejo a Mene Grande: Representaciones espaciales en la construcción de las identidades* (2da edición). Ediciones Clío.

EJEMPLO DE LIBRO CON DOS AUTORES

Acosta, Nora y Arenas, Owen (1999). *América Latina en el Mundo*. Ediluz.

EJEMPLO DE LIBRO CON MÁS DE DOS AUTORES:

González, Pedro y otros (1999). *La innovación es un tema para discutir en países no desarrollados*. Kopena.

EJEMPLO DE LIBRO OBTENIDO DE LA WEB

Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Espasa. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>

**CAPÍTULOS DE LIBROS O PARTE DE UNA COMPILACIÓN**

Apellido(s), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). Título del capítulo o sección; en Apellido(s), Nombre completos del (de los) editores-compiladores (Ed., Comp. o Coord.). Título de la obra (Nsim edición [si aplica]). Casa o ente editorial.

EJEMPLO DE CAPÍTULO DE LIBRO

Abrić, Jean-Claude (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos; en Abrić, Jean-Claude (Comp.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp 25-41). Ediciones Coyoacán.

**ARTÍCULO EN REVISTA ARBITRADA**

Apellido(s), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). Título del artículo. Título de la revista, volumen o año, (número), número de páginas.

EJEMPLO DE ARTÍCULOS EN REVISTA ARBITRADA IMPRESA

Montero Gutiérrez, Cecilia (2023). Cantos de arrullo y estudios decoloniales: la naturalización de las epistemes dominantes o cómo se hegemoniza desde la sutileza del canto. *CLÍO: Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 3(5), 325-343.

EJEMPLO DE ARTÍCULO EN REVISTA ARBITRADA CON DOI (DIGITAL OBJECT IDENTIFIER)

Ramírez Méndez, Luis Alberto (2015). El cultivo del cacao venezolano a partir de Maruma. *Historia Caribe*, 10(27), 69-101. doi: 10.15648/hc.27.2015.3

EJEMPLO DE ARTÍCULO EN REVISTA ARBITRADA EN LÍNEA SIN DOI

Castillo Herrera, Luis Fernando y Borregales, Yuruari (2015). Más allá del pergamino: la pintura histórica y la caricatura política en el estudio historiográfico

venezolano. *Procesos Históricos*, 027(XIV), 126-141. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39640/1/articulo6.pdf>

#### TRABAJOS DE GRADO/TESIS INÉDITO

Apellido(s), Nombre(s) del autor(es) (año). *Título del trabajo*. [Trabajo de grado/tesis de maestría/Tesis doctoral]. Institución, Lugar]./Recuperado de

#### EJEMPLO DE TRABAJO DE GRADO/TESIS INÉDITO

Lozano Parga, Emiliano (1999). *Casos de mercadeo en empresas colombianas*. [Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia)].

#### EJEMPLO DE TRABAJO DE GRADO/TESIS INÉDITO EN LÍNEA

Loaiza, Manuel (2015). Casos de mercadeo y publicidad en empresas ecuatorianas. [Tesis de maestría]. [http://www.dspace.uce.edu.ec/simple-search?location=&query=&filter\\_field\\_1=subject&filter\\_type\\_1>equals&filter\\_value\\_1=MERCADO&filtername=title&filtertype>equals&filterquery=tesis&rpp=10&sort\\_by=score&order=desc](http://www.dspace.uce.edu.ec/simple-search?location=&query=&filter_field_1=subject&filter_type_1>equals&filter_value_1=MERCADO&filtername=title&filtertype>equals&filterquery=tesis&rpp=10&sort_by=score&order=desc).

#### TRABAJOS PRESENTADOS EN EVENTOS CIENTÍFICOS Y/O CONFERENCIAS

Apellido(s), Nombre(s) de los autores (mes, año). Título del trabajo. Trabajo presentado en <nombre de la conferencia> de <Institución organizadora>, lugar.

#### EJEMPLO DE TRABAJOS PRESENTADOS EN EVENTOS CIENTÍFICOS Y/O CONFERENCIAS

García Delgado, Julio y Duran, William (mayo, 2013). Empoderamiento comunal y gestión de riesgos en espacios comunales de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo. Retos y propuestas. Trabajo presentado en las Jornadas Riesgos Naturales y Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela).

#### ARTÍCULO DE PERIÓDICO

Apellido(S), Nombre(s) completo(s) del (de los) autores (año, mes y día). Título del artículo. Título del periódico, página.

#### EJEMPLO DE ARTÍCULO DE PERIÓDICO

Soto, Andreína (23 de septiembre de 2015). PNL logra cambios de conducta en 20 minutos. *Versión final*, p. 14.

#### EJEMPLO DE ARTÍCULO DE PERIÓDICO EN LÍNEA

Chirinos, Paulina (22 de septiembre de 2015). Caminata por un corazón sano. *La Verdad*. <http://www.laverdad.com/zulia/105830-caminata-por-un-corazon-sano.html>

### CONSTITUCIONES

*Título de la constitución* [Const.]. (fecha de promulgación). número de ed. Editorial/ Recuperado de

#### EJEMPLO DE CONSTITUCIÓN

*Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* [Const.]. (1999). 3ra edición. Ex Libris.

### LEYES

Organismo que la decreta. (día, mes y año). *Título de la ley. DO o GO*: [Diario o Gaceta oficial donde se encuentra]/ Recuperado de

#### EJEMPLO DE LEYES

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (15 de agosto de 2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinaria.

### DOCUMENTOS EN ARCHIVO

Nombre del archivo. *Sección en donde se ubica*. Libro o tomo. Legajo, Título o asunto del documento. Folio (s).

#### EJEMPLO DE DOCUMENTOS EN ARCHIVO

Archivo General de Indias. *Audiencia de Caracas*. Ayudas de costa. Legajo 943. N° 267. Informe d la contaduría general favorable a una petición de las Clarisas del Convento de Mérida de Maracaibo en el sentido de que se les diese de expolios del obispo Ramos de Lora lo necesario para hacer reparaciones. Madrid, 31 de marzo de 1796. ff. 1r-2v.

### ENTREVISTAS

Nombre del entrevistado, realizada el día, mes año en Lugar (Lugar).

#### EJEMPLO DE ENTREVISTAS

Humberto Chirinos, realizada el 07 de febrero de 2016 en el barrio Punto Fijo (Cabinimas).

### PÁGINAS DE INTERNET

Apellido (s), Nombre (s) (año). *Título de la entrada*. Recuperado de

#### EJEMPLO DE PÁGINA DE INTERNET

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). *Colección Bicentenario*. [http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion\\_bicentenario/index.php](http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion_bicentenario/index.php)

### ENTRADA DE BLOG

Apellido (s), Nombre (s) (año). Título del post. [Entrada de blog]. Recuperado de

## EJEMPLO DE ENTRADA DE BLOG

Moreno, Duglas (2014). Libro de trucos “Distribuciones basadas en Debian GNU/Linux”. [La web del profesor Duglas Moreno]. <http://blogs.unellez.edu.ve/duglasmoreno/archives/85>

## PODCAST

Apellido (s), Nombre (s) (Productor). (día, mes y año). *Título del post* [Audio en podcast]. Recuperado de

## EJEMPLO DE PODCAST

Leto, Josías (18 de Enero de 2015) “*Las Moscas*” de Horacio Quiroga en *Noviembre Nocturno* [Audio en podcast]. Recuperado de [http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroga-audiosmp3\\_rf\\_3967422\\_1.html](http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroga-audiosmp3_rf_3967422_1.html)

## PELÍCULA

Apellido (s), Nombre (s) (productor) y Apellido (s), Nombre (s) (director) (año). *Título de la película* [Película]. País de origen: Estudio.

## EJEMPLO DE PELÍCULA

Jácome, María Eugenia (productora) y Arvelo, Carlos (director) (2007). *Cyrano Fernández* [Película]. Venezuela: Indigo Media.

## AUDIO

Apellido (s), Nombre (s) del escritor (año de copyright). Título de la canción. [Grabada por Apellido (s), Nombre (s) (si es distinto del escritor)]. En *Título del álbum* [Medio de grabación (CD, Vinilo, etc:)] Lugar: Sello discográfico. (Fecha de grabación si es diferente a la de copyright)

## EJEMPLO DE AUDIO

Fuentes, Rubén (1964). *La Bikina*. [Grabada por Gualberto Ibarreto]. En *32 Grandes Éxitos* [CD] Caracas, Venezuela. (1998).

## IMAGEN (FOTOGRAFÍA, PINTURA)

Apellido (s), Nombre (s) del artista (año). *Título de la obra* [Formato]. Lugar: Lugar donde está expuesta.

## EJEMPLO DE IMAGEN

Kahlo, Frida (1944). *La columna rota* [Pintura]. México: Museo Dolores Olmedo Patiño.

## IMAGEN O VIDEO EN LÍNEA

Apellido (s), Nombre (s) (año). *Título o nombre de la imagen o video* [Archivo de video/imagen]. Recuperado de

## EJEMPLO DE VIDEO EN LÍNEA

Santos, Danilo (2012). *Apocalipsis ecológico* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=JzAektg101M>

## X

Apellido (s) Nombre (s) [Usuario en X (día, mes y año). Contenido del Post [Post]. Recuperado de

## EJEMPLO DE X

Teatro Mayor Julio Mario Santodomingo [teatromayor] (19 de enero de 2015). Vangelis, compositor de las partituras originales de Blade Runner y Carros de fuego es autor de la música de Paisajes <http://bit.ly/luzcasalenvivo> [Post]. <https://twitter.com/teatromayor/status/557272037258186752>

## FACEBOOK

Apellido (s) Nombre (s) [usuario en facebook] (día, mes y año). Contenido del post [Estado de facebook]. Recuperado de

## EJEMPLO DE FACEBOOK

Hawking, Stephen. [stephenhawking] (19 de diciembre de 2014). Errol Morris' A Brief History of Time is a very respectful documentary, but upon a viewing last night, I discovered something profound and warming. The real star of the film is my own mother. [Estado de Facebook]. <https://www.facebook.com/stephenhawking/posts/749460128474420>

*Agradecimientos:* Los agradecimientos que correspondan por la elaboración del trabajo, tales como aquellos organismos que financiaron la investigación, o cualquier otro que quisieran realizar los investigadores de tipo institucional, irán antes de las Referencias bibliográficas y después de las Conclusiones o Reflexiones Finales.

*Anexos:* Los anexos constituyen elementos complementarios del texto que refiera al lector a una parte del trabajo o fuera de él, con el propósito de ilustrar las ideas expuestas en el texto, ampliar, aclarar o complementar lo allí expresado.

En el caso de figuras y cuadros, el autor podrá acompañar el original con las ilustraciones que estime necesarias. **Opción** podrá no incluirlas, previa comunicación al autor, si éstas no cumplen con los requisitos técnicos para su reproducción. Las fotografías e ilustraciones deben ser enviadas en formato jpg con un mínimo de 300 dpi de resolución. Las leyendas o pie de foto no deben hacer parte de las imágenes, por tanto, deben indicarse separadamente. Los anexos deberán estar numerados (Imagen 1, Ilustración 2, entre otros) y reseñados dentro del texto (Ver ilustración x). El fondo de los gráficos, tablas y cuadros deberán ser en blanco. Es responsabilidad del autor conseguir y entregar a la revista el per-

miso para la publicación de las imágenes que así lo requieran. No se aceptarán fotocopias de ilustraciones, salvo que sean documentos que no posean registros de otra naturaleza, siempre y cuando sean localizables en físico o de forma digital. Las abreviaturas utilizadas en los gráficos y tablas y su fuente se explicarán al pie de los mismos. De haber figuras o gráficos, sólo se permitirá una por página.

## OBSERVACIONES EN CUANTO A REDACCIÓN Y ESTILO

- Las subdivisiones en el cuerpo del texto (capítulos, subcapítulos, entre otras) deben tener numeración arábiga, excepto la introducción y la conclusión que no se numeran. Los subcapítulos se reseñarán en decimales (1.1, 1.2, 5.6,) en tanto que las subdivisiones de estos últimos deberán presentarse en letras consecutivas (a,b,c,d, sucesivamente).
- Los términos en latín y las palabras extranjeras deberán figurar en letra itálica o cursiva.
- La primera vez que se use una abreviatura, esta deberá ir entre paréntesis después de la fórmula completa; sucesivamente se recurrirá únicamente a la abreviatura.
- Las citas textuales que sobrepasen las cuarenta (40) palabras deben colocarse en formato de cita larga, entre comillas, a espacio sencillo, con margen de 2cm a la izquierda extra con respecto al resto del texto.
- El inicio de cada párrafo no lleva sangría.
- Las notas de pie de página deberán aparecer en números arábigos.
- Si bien se permite el uso de las notas al pie de página, éstas tendrán un carácter explicativo y ampliatorio (si amerita el caso) de las ideas planteadas en el trabajo. No se aceptará el uso de pie de página para los datos de citas ni referencias, a excepción de referencias de documentos en archivos.
- Los cuadros, gráficos, ilustraciones, fotografías, mapas y similares deben aparecer referenciados y explicados en el texto. Deben estar, asimismo, titulados, numerados e identificados secuencialmente y acompañados por sus respectivos pies de imagen y fuente(s), de la siguiente manera: Fuente: Apellido (s), año. Ej.: Fuente: Márquez, 2012.
- Los cuadros, tablas, gráficos, ilustraciones y similares deben ser, preferentemente, de elaboración propia (salvo que el trabajo presentado implique el análisis de anexos de autoría externa). La inserción de los mismos debe estar plenamente justificada y guardar estricta relación con la temática y/o aspectos tratados en el trabajo presentado ante **Opción**.

## BUENAS PRÁCTICAS

*Acerca del plagio:* El plagio implica la no originalidad de los trabajos. **Opción** entiende como original a “aquella obra científica, artística, literaria o de cualquier otro género, que resulta de la inventiva de su autor”, acorde a la definición de la Real Academia Española. Por su parte, plagio constituye la acción de copiar obras ajenas y atribuirse la autoría de las mismas. Se incurre en plagio al tomar una idea, texto ajeno, e incluso la obra completa. Estas acciones se consideran un comportamiento improcedente, que puede dar lugar a sanciones, como el veto temporal o permanente a los autores de publicar en **Opción**, según la gravedad del caso. Si el plagio se descubre antes de la publicación del artículo, se procederá a no publicarse y ser descartado; si es descubierto después de su publicación, se procederá a retirarse de la versión electrónica, con la notificación de su retiro por plagio comprobado.

*Redundancia:* Los trabajos derivados de un mismo proyecto iniciativa no serán considerados “redundantes” en la medida que la interrogante o aspecto planteado sea diferente. El abordaje de los datos, aspectos no considerados en trabajos anteriores (una etapa de mayor avance o resultados definitivos), la aplicación de una misma metodología en otros espacio, mayor reflexión sobre un aspecto abordado previamente. En caso de la existencia de trabajos previos derivados de un mismo proyecto, deberán ser citados (no hacerlo se considerará plagio o “autoplagio”) y, asimismo, aclarar las diferencias existentes con respecto al trabajo presentado a evaluación mediante nota explicativa.

Los trabajos enviados a las revistas deben ser originales e inéditos, a menos que se haga constar claramente que se vuelve a publicar un trabajo con expreso conocimiento del autor y del equipo editorial de las revistas o publicación, previa aprobación del comité editorial de **Opción**. No se aceptarán trabajos que hayan sido escritos sobre información que ya haya sido comentada extensamente en una publicación anterior, o que forme parte de un material ya publicado en cualquier medio (impreso o electrónico). Sólo se considerarán aquellos artículos que hayan sido rechazados por otras revistas, o que estén basados en una publicación preliminar (un resumen publicado en actas de congresos, un poster o un extenso en memorias arbitradas en un evento científico).

*Conflictos de intereses:* Los autores deben revelar en su manuscrito cualquier conflicto de tipo financiero u otro tipo de intereses que pudiera influir en los resultados o interpretación de su trabajo. Ejemplos de posibles conflictos de interés que deben ser descritos incluyen empleos y salarios, consultorías, propiedad de acciones, honorarios, testimonio experto remunerado y subvenciones u otras financiaciones que estén en relación directa con la investigación desarrollada.

Es necesario, por tanto, que los autores informen, preferiblemente como nota de autor en el material enviado, los posibles conflictos de interés en el trabajo de investigación.

*Uso ético de herramientas de inteligencia artificial:* Los autores que utilicen herramientas de inteligencia artificial (IA) en la elaboración de sus manuscritos, ya sea para la generación de texto, análisis de datos o realización de diversas tareas, deberán declararlo explícitamente. Asimismo, los autores garantizarán que dichas herramientas no hayan sido utilizadas para copiar o parafrasear contenido de otras fuentes sin el debido reconocimiento o citado.

### **OTROS TRABAJOS**

Se aceptan también los siguientes trabajos de extensión corta (máximo tres cuartillas): Comunicación rápida: para dar a conocer el derecho de propiedad intelectual. Notas técnicas: Descripciones de una técnica o proceso tecnológico. Cartas al editor: opciones sobre tópicos nuevos o problemas coyunturales. Noticias: información actualizada sobre eventos científicos y postgrados. Reseñas: comentarios de lectura de libros de reciente edición. Recensiones: análisis o comentarios críticos de libros de reciente edición. Documentos: textos de carácter histórico, jurídico, acuerdos, declaraciones. Entrevistas: realizadas con fines de investigación. Todos estos trabajos deben estar referidos a las áreas que publica la revista.

### **OTRAS DISPOSICIONES**

No se devolverán originales, y el Comité Editorial se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios que aseguren la calidad de la publicación. El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Comité Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Cualquier otra situación no prevista será resuelta por los editores según estimen apropiados a los intereses de Opción, sin derecho de apelación por parte de los autores.

## Instructions for authors

1.- Send your manuscripts to the Editor of Opción, via email or to the headquarters of the Experimental Faculty of Sciences, University of Zulia, Av. Universidad, diagonal to the El Libertador Barracks, Maracaibo, Venezuela.

2.- Papers must be unpublished and must not have been proposed simultaneously to other publications.

3.- Papers will deal with topics related to concluded partial or total scientific investigations, critical or philosophical essays, with theoretical reflection or discussion on current issues. The areas of the journal are the general ones of the Social and Human Sciences, and the specific ones of Philosophy, Anthropology, Communication Sciences and Development Studies. Other publication areas may be consulted with the Editor or the Editorial Committee, who will dictate what is appropriate.

4.- Papers will be accepted based on the relevance of the topic they address, their originality, contributions, updates and scientific level, style standards and agreed editorial standards.

5.- Papers will undergo double-blind peer review by a Committee of renowned Specialist Referees, in order to maintain a high academic and scientific level.

6.- Especially required will be that, in the papers submitted for evaluation, according to the significance and importance of each case, publications of renowned journals be cited, especially those validated in indexes of 'academic prestige', such as Scopus, Web of Science, Redalyc, Scielo, Latindex, Dialnet, DOAJ or other similar ones.

7.- Author or authors will send along with their paper to be evaluated and published once it has been approved, a letter stating originality, stating that their article has not been sent to another scientific journal for the same process.

8.- Author will send an original and three blind copies of their manuscript to the headquarters of the Journal or its post office box, if their shipment is physical, or a file containing said paper to the email addresses indicated, according to the following editorial standards:

*Length of Paper:* In the case of articles, the length must not exceed thirty (30) letter-size pages, times new roman font, size 12, single-spaced, with a 2cm margin on each side, submitted via the Journal's email: [opcioneditorialluz@gmail.com](mailto:opcioneditorialluz@gmail.com).

*Title:* It must be a maximum of fifteen (15) explanatory words containing the essence of the paper. If the article is in Spanish, the title must be translated into English. If the article is in French, the title must be translated into English and Spanish. If the article is in English, the title must be translated into Spanish. If the article is in Portuguese or Italian, the title must also be translated into Spanish and English.

*Author(s):* Indicate full first and last names, without professional titles. There may not be more than (4) four authors, unless submitted for consideration by the Editorial Committee for approval.

Name of the authors' affiliation institution, the author's institutional email address, ORCID code and a biodata at the end of the article, after the References.

*Abstract:* No more than one hundred (100) words, single spaced, in the language of the paper, and in Spanish and English, preferably containing the main objective of the paper, the methodology, the main results and conclusions.

*Keywords:* In order to facilitate the inclusion of the article in international databases, keywords should be included in Spanish and English, no more than five.

*Sections and subsections:* The papers should be divided into introduction, development and conclusion. In the development, the subsections should have Arabic numerals, with free titling and division by the author, ensuring internal coherence of both discourse and theme. It is suggested, as relevant according to the theme posed in the paper, to subdivide the development into: theoretical foundations, methodology and analysis or discussion.

*Citations:* Quoting will be done in the text using the author-date modality indicating, in the case of a textual quote, it is placed within the parenthesis: author's last name(s), comma, year of publication of the paper, followed by the letter "p" and a period (p.) and the page number(s), for example: according to García (1998, p.:45); if not a textual quote but a paraphrase, only the year number is indicated, example: according to García (1998) or (García, 1998). If there are several papers by the same author published in the same year, they will be literally ordered alphabetically; for example, (García, 2008a, p.12), García (2008b, p. 24). If there are two authors, only the first last name of each will be

placed, for example: According to Reyes and Díaz (2008: 90) or (Reyes and Díaz, 2008: 90), following the same criterion explained above for textual quotes and paraphrases. In the case of three or more authors, the principal author's last name will be placed followed by "et al", example: (Rincón et al., 2008:45). References to unpublished papers or papers in press should be avoided if possible, as should references to private communications and documents of limited circulation, unless strictly necessary. In the case of documentary, electronic or other sources whose nature makes adoption of the author - date citation suggested in these standards unfeasible or complex, footnote citation may be used or opted for. When the quote is less than 40 words it is written immersed in the text, between quotation marks and without italics; while if the quote has more than 40 words it should go in a separate paragraph with single line spacing with a 2 cm left margin extra from the rest of the text, without quotation marks. In more specific cases, the APA 7th edition standards can be used. A guide summary of the APA 7th Edition Standards can be viewed at: <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>

*References:* References should be at the end of the article. These will be subdivided into: bibliographic, journalistic, documentary, electronic, oral and other references that have been used. They should be single spaced and with a 1cm French indentation, with 1.5 line spacing between referenced papers. The order of references is alphabetical by last name. Different papers by the same author will be organized chronologically, in ascending order, and if there are two or more papers by the same author and year, the strict alphabetical order by title will be maintained. Only papers cited in the paper should be included. Authors are responsible for the accuracy of references. If an author is cited more than once, the traditional line substituting the author's last name and first name(s) should be avoided. This is because electronic repository search engines read words and the dash has no alphabetical meaning.

### BOOKS

Last name(s), Full first name(s) of author(s) (year). *Title* (Nsimu edition [if applicable]). Publishing house or entity [should not include the word "editorial" unless it is part of the name of the publishing institution].

#### EXAMPLE OF BOOK WITH ONE AUTHOR

García Gavidia, Nelly (2020). *Claude Lévi Strauss (1908 -2009): una vida, un método, una antropología*. Fondo Editorial UNERMB.

Arrieta Ríos, Naida (2023). *De Pueblo Viejo a Mene Grande: Representaciones espaciales en la construcción de las identidades* (2da edición). Ediciones Clío.

## EXAMPLE OF BOOK WITH TWO AUTHORS

Acosta, Nora and Arenas, Owen (1999). *América Latina en el Mundo*. Ediluz.

## EXAMPLE OF BOOK WITH MORE THAN TWO AUTHORS

González, Pedro and others (1999). *La innovación es un tema para discutir en países no desarrollados*. Kopena.

## EXAMPLE OF BOOK OBTAINED FROM THE WEB

Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>

## BOOK CHAPTERS OR PART OF A COMPILATION

Last name(s), Full first name(s) of author(s) (year). Title of chapter or section; in Last name(s), Full first names of editor(s)-compiler(s) (Ed., Comp. or Co-ord.). Title of paper (Nsim edition [if applicable]). Publishing house or entity.

## EXAMPLE OF BOOK CHAPTER

Abric, Jean-Claude (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos; en Abric, Jean-Claude (Comp.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp 25-41). Ediciones Coyoacán.

## ARTICLE IN PEER-REVIEWED JOURNAL

Last name(s), Full first name(s) of author(s) (year). Title of article. *Title of journal*, volume or year, (number), page numbers.

## EXAMPLE OF PRINT ARTICLE IN PEER-REVIEWED JOURNAL

Montero Gutiérrez, Cecilia (2023). Cantos de arrullo y estudios decoloniales: la naturalización de las epistemes dominantes o cómo se hegemoniza desde la sutileza del canto. *CLÍO: Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 3(5), 325-343.

## EXAMPLE OF ARTICLE IN PEER-REVIEWED JOURNAL WITH DOI (DIGITAL OBJECT IDENTIFIER)

Ramírez Méndez, Luis Alberto (2015). El cultivo del cacao venezolano a partir de Maruma. *Historia Caribe*, 10(27), 69-101. doi: 10.15648/hc.27.2015.3

## EXAMPLE OF ARTICLE IN ONLINE PEER-REVIEWED JOURNAL WITHOUT DOI

Castillo Herrera, Luis Fernando and Borregales, Yuruari (2015). Más allá del pergamino: la pintura histórica y la caricatura política en el estudio historiográfico venezolano. *Procesos Históricos*, 027(XIV), 126-141. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39640/1/articulo6.pdf>

**UNPUBLISHED DEGREE/THESIS PAPER**

Last name(s), First name(s) of author(s) (year). *Title of paper*. [Undergraduate/master's thesis/doctoral thesis]. Institution, Location]./Retrieved from

*EXAMPLE OF UNPUBLISHED DEGREE/THESIS PAPER*

Lozano Parga, Emiliano (1999). *Casos de mercadeo en empresas colombianas*. [Undergraduate thesis. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia)].

*EXAMPLE OF ONLINE UNPUBLISHED DEGREE/THESIS PAPER*

Loaiza, Manuel (2015). Casos de mercadeo y publicidad en empresas ecuatorianas. [Tesis de maestría]. [http://www.dspace.uce.edu.ec/simple-search?location=&query=&filter\\_field\\_1=subject&filter\\_type\\_1>equals&filter\\_value\\_1=MERCADO&filtername=title&filtertype>equals&filterquery=tesis&rpp=10&sort\\_by=score&order=desc](http://www.dspace.uce.edu.ec/simple-search?location=&query=&filter_field_1=subject&filter_type_1>equals&filter_value_1=MERCADO&filtername=title&filtertype>equals&filterquery=tesis&rpp=10&sort_by=score&order=desc).

*PAPERS PRESENTED AT SCIENTIFIC EVENTS AND/OR CONFERENCES*

Last name(s), First name(s) of author(s) (Month, year). Title of paper. Paper presented at <Name of conference> of <Organizing institution>, location.

*EXAMPLE OF PAPERS PRESENTED AT SCIENTIFIC EVENTS AND/OR CONFERENCES*

García Delgado, Julio and Duran, William (May, 2013). Empoderamiento comunal y gestión de riesgos en espacios comunales de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo. Retos y propuestas. Paper presented at the Natural Hazards and Education Conference of the Faculty of Humanities and Education of the University of Zulia, Maracaibo (Venezuela).

**NEWSPAPER ARTICLE**

Last name(s), Full first name(s) of author(s) (year, month and day). Title of article. Title of newspaper, page.

*EXAMPLE OF NEWSPAPER ARTICLE*

Soto, Andreína (September 23, 2015). PNL logra cambios de conducta en 20 minutos. *Versión final*, p. 14.

*EXAMPLE OF ONLINE NEWSPAPER ARTICLE*

Chirinos, Paulina (September 22, 2015). Caminata por un corazón sano. *La Verdad*. <http://www.laverdad.com/zulia/105830-caminata-por-un-corazon-sano.html>

**CONSTITUTIONS**

Title of constitution [Const.]. (date of enactment). edition number. Publisher/Retrieved from

## EXAMPLE OF CONSTITUTION

*Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela* [Const.]. (1999). 3rd edition. Ex Libris.

## LAWS

Enacting body. (day, month and year). *Title of law*. Official Gazette [where it is found]/Retrieved from

## EXAMPLE OF LAWS

National Assembly of the Bolivarian Republic of Venezuela. (August 15, 2009). *Organic Law of Education*. Official Gazette No. 5,929 Extraordinary.

## DOCUMENTS IN ARCHIVE

Name of archive. *Section where located*. Book or volume. File, Title or subject of document. Folio(s).

## EXAMPLE OF DOCUMENTS IN ARCHIVE

General Archive of the Indies. *Audience of Caracas*. Cost aids. File 943. No. 267. Report to the general accountancy favorable to a request from the Poor Clares of the Convent of Mérida de Maracaibo in the sense that they be given from the spoils of Bishop Ramos de Lora what was necessary to make repairs. Madrid, March 31, 1796. ff. 1r-2v.

## INTERVIEWS

Name of interviewee, conducted on day, month year in Place (Place).

## EXAMPLE OF INTERVIEWS:

Humberto Chirinos, conducted on February 07, 2016 in the Punto Fijo neighborhood (Cabimas).

## WEBSITE PAGES

Last name(s), First name(s) (year). *Title of entry*. Retrieved from

## EXAMPLE OF WEBSITE PAGE

Ministry of People's Power for Education (2014). *Bicentennial Collection*. [http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion\\_bicentenario/index.php](http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion_bicentenario/index.php)

## BLOG ENTRY

Last name(s), First name(s) (year). Title of post. [Blog entry]. Retrieved from

## EXAMPLE OF BLOG ENTRY

Moreno, Duglas (2014). Book of tricks "Distributions based on Debian GNU / Linux". [Professor Duglas Moreno's website]. <http://blogs.unellez.edu.ve/duglasmoreno/archives/85>

**PODCAST**

Last name(s), First name(s) (Producer). (day, month and year). *Title of post* [Audio podcast]. Retrieved from

*EXAMPLE OF PODCAST:*

Leto, Josías (January 18, 2015) "*Las Moscas*" by Horacio Quiroga in *Dark November* [Audio podcast]. Retrieved from [http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroga-audiosmp3\\_rf\\_3967422\\_1.html](http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroga-audiosmp3_rf_3967422_1.html)

**FILM**

Last name(s), First name(s) (producer) and Last name(s), First name(s) (director) (year). *Title of film* [Film]. Country of origin: Studio.

*EXAMPLE OF FILM*

Jácome, María Eugenia (producer) and Arvelo, Carlos (director) (2007). *Cyrano Fernández* [Film]. Venezuela: Indigo Media.

**AUDIO**

Last name(s), First name(s) of writer (copyright year). Title of song. [Recorded by Last name(s), First name(s) (if different from writer)]. On *Album title* [Recording medium (CD, Vinyl, etc.)]. Location: Record label. (Recording date if different from copyright)

*EXAMPLE OF AUDIO*

Fuentes, Rubén (1964). La Bikina. [Recorded by Gualberto Ibarreto]. On *32 Greatest Hits* [CD] Caracas, Venezuela. (1998).

**IMAGE (PHOTOGRAPH, PAINTING)**

Last name(s), First name(s) of artist (year). *Title of paper* [Format]. Location: Where exhibited.

*EXAMPLE OF IMAGE*

Kahlo, Frida (1944). *The Broken Column* [Painting]. Mexico: Dolores Olmedo Patiño Museum.

**ONLINE VIDEO OR IMAGE**

Last name(s), First name(s) (year). *Title or name of video or image* [Video/image file]. Retrieved from

*EXAMPLE OF ONLINE VIDEO*

Santos, Danilo (2012). *Ecological Apocalypse* [Video file]. <https://www.youtube.com/watch?v=JzAektg101M>

**X**

Last name(s) First name(s) [User on X (day, month and year)]. Content of Post [Post]. Retrieved from

*EXAMPLE OF X*

Teatro Mayor Julio Mario Santodomingo [teatromayor] (January 19, 2015). Van-gelis, composer of the original scores of Blade Runner and Chariots of Fire is the author of the music for Landscapes <http://bit.ly/luzcasalenvivo> [Post]. <https://twitter.com/teatromayor/status/557272037258186752>

**FACEBOOK**

Last name(s) First name(s) [Facebook user] (day, month and year). Content of post [Facebook status]. Retrieved from

*EXAMPLE OF FACEBOOK*

Hawking, Stephen. [stephenhawking] (December 19, 2014). Errol Morris' A Brief History of Time is a very respectful documentary, but upon a viewing last night, I discovered something profound and warming. The real star of the film is my own mother. [Facebook status]. <https://www.facebook.com/stephenhawking/posts/749460128474420>

*Acknowledgements:* Acknowledgements corresponding to the elaboration of the paper, such as those organizations that financed the research, or any other acknowledgements the researchers would like to make of an institutional type, will go before the Bibliographic References and after the Conclusions or Final Reflections.

*Appendices:* Appendices constitute complementary elements of the text that refer the reader to a part of the paper or outside of it, with the purpose of illustrating the ideas expressed in the text, expand, clarify or complement what is expressed there.

In the case of figures and charts, the author may accompany the original with the illustrations they deem necessary. Opción may choose not to include them, with prior communication to the author, if they do not meet the technical requirements for reproduction. Photographs and illustrations must be submitted in jpg format with a minimum resolution of 300 dpi. Legends or photo captions should not be part of the images, therefore, they must be indicated separately. Appendices should be numbered (Image 1, Illustration 2, etc.) and referenced within the text (See illustration x). The background of graphs, tables and charts should be white. It is the responsibility of the author to obtain and deliver to the journal permission to publish images that require it. Photocopies of illustrations will not be accepted, unless they are documents that do not have records of another nature, as long as they are locatable in physical or digital form. Abbrevia-

tions used in graphs and tables and their source will be explained at the foot of them. If there are figures or graphs, only one per page will be allowed.

### **OBSERVATIONS REGARDING WRITING AND STYLE**

- The subdivisions in the body of the text (chapters, subchapters, etc.) must have Arabic numerals, except for the introduction and conclusion which are not numbered. Subchapters will be listed in decimals (1.1, 1.2, 5.6,) while the subdivisions of the latter must be presented in consecutive letters (a, b, c, d, successively).
- Terms in Latin and foreign words must appear in italics or italics.
- The first time an abbreviation is used, it should appear in parentheses after the complete formula; subsequently only the abbreviation will be used.
- Textual quotes exceeding forty (40) words should be placed in long quote format, between quotation marks, single spaced, with a 2cm left margin extra with respect to the rest of the text.
- The beginning of each paragraph is not indented.
- Footnotes should appear in Arabic numerals.
- While the use of footnotes is allowed, they will have an explanatory and expansive character (if warranted) of the ideas put forward in the paper. The use of footnotes for citation or reference data will not be accepted, except for references to documents in archives.
- Charts, graphs, illustrations, photographs, maps and the like must be referenced and explained in the text. They must also be titled, numbered and identified sequentially and accompanied by their respective image captions and source(s), as follows: Source: Last name(s), year. E.g.: Source: Márquez, 2012.
- Charts, tables, graphs, illustrations and the like should preferably be self-produced (unless the paper presented involves the analysis of appendices of external authorship). Their insertion must be fully justified and strictly related to the subject matter and/or aspects covered in the paper submitted to Opción.

### **GOOD PRACTICES**

Regarding plagiarism: Plagiarism implies lack of originality in papers. Opción understands original paper as “that scientific, artistic, literary or any other

kind of paper that results from the inventiveness of its author”, according to the definition of the Royal Spanish Academy. Plagiarism, meanwhile, constitutes the act of copying others’ papers and attributing their authorship to oneself. Plagiarism occurs when taking an idea, external text, or even the complete paper. These actions are considered improper behavior, which can lead to sanctions such as the temporary or permanent veto of authors from publishing in Opción, depending on the severity of the case. If plagiarism is discovered before the article’s publication, it will not be published and will be discarded; if discovered after its publication, it will be withdrawn from the electronic version, with notification of its withdrawal due to proven plagiarism.

*Redundancy:* Papers derived from the same project initiative will not be considered “redundant” to the extent that the question or aspect posed is different. The approach to data, aspects not considered in previous papers (a more advanced stage or definitive results), the application of the same methodology in other spaces, further reflection on an aspect addressed previously. In the event of the existence of previous papers derived from the same project, they must be cited (failure to do so will be considered plagiarism or “self-plagiarism”) and, likewise, clarify the differences with respect to the paper submitted for evaluation by means of an explanatory note.

Papers submitted to journals must be original and unpublished, unless it is clearly stated that a paper is being republished with the express knowledge of the author and the editorial team of the journals or publication, with the prior approval of Opción’s editorial committee. Papers that have been written on information that has already been extensively discussed in a previous publication, or that is part of material already published in any medium (print or electronic) will not be accepted. Only those articles that have been rejected by other journals, or that are based on a preliminary publication (an abstract published in conference proceedings, a poster or an extensive paper in refereed conference proceedings) will be considered.

*Conflicts of interest:* Authors must disclose in their manuscript any financial or other conflicts of interest that could influence the results or interpretation of their paper. Examples of possible conflicts of interest that should be described include employment and salaries, consultancies, stock ownership, fees, paid expert testimony and grants or other funding directly related to the research carried out. It is therefore necessary for authors to report, preferably as an author’s note in the submitted material, possible conflicts of interest in the research paper.

*Ethical Use of Artificial Intelligence Tools:* Authors who use artificial intelligence (AI) tools in the preparation of their manuscripts, whether for text

generation, data analysis, or the performance of various tasks, must declare this explicitly. Likewise, the authors will ensure that these tools have not been used to copy or paraphrase content from other sources without proper acknowledgment or citation.

### **OTHER PAPERS**

The following short papers are also accepted (maximum three pages): Rapid communication: to publicize intellectual property rights. Technical notes: Descriptions of a technique or technological process. Letters to the editor: options on new topics or current issues. News: updated information on scientific events and postgraduate courses. Reviews: reading commentary on recently published books. Critical Reviews: analysis or critical commentary on recently published books. Documents: texts of a historical, legal nature, agreements, declarations. Interviews: conducted for research purposes. All these papers must refer to the areas published by the journal.

### **OTHER PROVISIONS**

Originals will not be returned, and the Editorial Committee reserves the right to make adjustments and changes to ensure publication quality. The order of publication and thematic orientation of each issue will be determined by the Editorial Committee, regardless of the order in which the articles have been received and refereed. Any other unforeseen situation will be resolved by the editors as they deem appropriate in Opción's interest, without right of appeal by the authors.

# Proceso de evaluación por pares mediante el sistema doble ciego

## 1. PRIMERA FASE. RECEPCIÓN

El proceso de evaluación comienza con la recepción del artículo enviado al Editor jefe o al Comité Editorial. Una vez que el trabajo ha ingresado al proceso de evaluación, se le informará al autor inmediatamente que el mismo ha sido recibido correctamente. Los envíos por parte de los autores deberán realizarse vía plataforma OJS o bien al correo de la revista: [opcioneditorialluz@gmail.com](mailto:opcioneditorialluz@gmail.com). Una vez concluida esta fase inicial, el proceso continuará de acuerdo con las siguientes tres fases, identificadas como Segunda Fase, Tercera Fase y Cuarta Fase.

## 2. SEGUNDA FASE. EVALUACIÓN INTERNA O PRE-EVALUACIÓN

Esta fase se lleva a cabo en un período de dos (2) semanas. La misma consiste en constatar el sistema de citas empleado, y la pertinencia junto con su concatenación con las referencias presentadas en el trabajo. Se hace hincapié en la pertinencia temática de las citas, o de su correlación en caso de no ser directamente pertinentes. Se compara con las distintas secciones de la revista, tanto las secciones generales como las secciones específicas. Esta fase también contempla la verificación de coincidencias del texto presentado con respecto a los documentos comparables en la web, a través de software especializado. Si el resultado de esta fase es el de rechazar el trabajo por contener coincidencias superiores al 20%, se le indicará al o a los autores. Si este resultado es entre 15% y 20%, se le solicitará ajustes al textos mediante parafraseos sin que por ello implique modificación del texto. Una vez recibido el archivo ajustado, según sea el caso, se continuará con el proceso de evaluación por pares ciegos.

## 3. TERCERA FASE: REVISIÓN EXTERNA Y DECISIÓN

Esta etapa se lleva a cabo mediante evaluación por pares externos a la Universidad del Zulia, que serán seleccionados entre los investigadores nacionales o internacionales. La misma se lleva a cabo en un plazo de cuatro (4) semanas, a

través de los evaluadores bajo la modalidad doble ciego, que primeramente serán en un número de dos. En caso de presentarse desacuerdo entre los anteriores evaluadores, se seleccionará un tercer par evaluador, con cuyo dictamen se espera solucionar la controversia de publicación suscitada. Los dictámenes que se reciban serán en los siguientes términos: (a) Aprobar publicación sin modificaciones. (b) Reformular texto con ligeras modificaciones, o (c) Reformular texto con sustanciales modificaciones. Y (d) No aprobar publicación.

3.1 Este proceso de evaluación por pares a doble ciego tiene en consideración criterios de científicidad, de acuerdo con los dictámenes de los árbitros seleccionados, quienes plantearán si el trabajo posee los siguientes aspectos: a) Rigor científico. b) Fundamentos teóricos y metodológicos. c) Evidencia de conocimientos con suficiente dominio del tema del trabajo; d) Actualidad y relevancia de las fuentes consultadas, incluido el manejo de los clásicos, si es necesario; e) Aportes del trabajo al estado del arte y finalmente; f) calidad en la redacción y buen uso del lenguaje. Estos aspectos serán recogidos conforme a planilla de evaluación que se entrega a dichos fines.

3.2 Para el proceso de evaluación por pares ciegos se suministra planilla con este fin a los árbitros seleccionados, y en el mismo se consideran los siguientes parámetros: a) Aspectos Formales, y; b) Aspectos de contenido. Los aspectos formales se evalúan con la siguiente escala: Pertinente o No Pertinente, con un recuadro para la sección de Observaciones. En este recuadro, el evaluador deja constancia de las razones de su criterio de pertinencia o no pertinencia. Los aspectos formales que serán evaluados son los siguientes: Extensión del trabajo según las normas de estilo; Título (que sintetice el trabajo); Resumen y Abstract (de no más de 100 palabras), Palabras clave en un máximo de 5 (relacionadas con el trabajo); Estructura del trabajo (cuya organización interna se sugiere: Introducción, Fundamentos teóricos, Metodología, Análisis y discusión de resultados, Referencias bibliográficas), y finalmente las Citas y Referencias (pertinentes al trabajo o relacionadas con este, bajo el sistema APA 7ma. Edición).

Los Aspectos de Contenido se evalúan con los siguientes criterios: a) Importancia del tema para las líneas editoriales; b) Originalidad de la discusión; c) Resultados de la investigación; d) Relevancia de la fundamentación teórica; e) Adecuación del diseño y de la metodología; f) Organización interna del trabajo; g) Solidez de las interpretaciones y conclusiones, y h) Aplicabilidad práctica y profundidad reflexiva. Los criterios de decisión pasan por tres categorías: Excelente, Bueno y Deficiente. La planilla también posee en este aspecto una casilla de observaciones, donde el árbitro evaluador deja constancia de su criterio, y de la discusión que sostenga con el autor del trabajo.

3.3 A partir de la fase antes descrita, el proceso entra en un proceso de comunicación entre el Editor o el Comité Editorial con el autor del trabajo, mediante el cual se le da a conocer el dictamen recibido por los evaluadores. Dicho proceso de comunicación se lleva a cabo mediante correo electrónico, en el cual se indica el resultado final de la evaluación recibida. Si el artículo es aprobado con correcciones, este deberá ser ajustado según los requerimientos expuestos en los resultados, en el plazo de una semana a contar desde el día que se notifica. El autor o autores deberán enviar los ajustes correspondientes en un nuevo archivo .doc con una carta explicativa de las modificaciones realizadas; en este caso el Editor tendrá la facultad de decidir si se acepta definitivamente o no dicho manuscrito modificado. En caso de existir controversias entre el dictamen de modificación y los criterios del o de los autores, este o estos deberán plantearlo en la carta justificativa, procediendo el Editor de la misma manera que la anterior, o bien, enviarlo de nuevo a los árbitros para su nueva consideración, siempre bajo el criterio de evaluación a doble ciego. Una vez recibida la versión corregida del artículo evaluado, el mismo recibirá la decisión final por parte de la Revista acerca de su aceptación y publicación, o bien su negativa de aceptación y no-publicación.

3.4 Una vez recibida la aceptación del artículo, el o los autores deberán enviar a la Revista en archivos independientes: (a) Informe con la inclusión de las sugerencias recibidas por los evaluadores, si es el caso; (b) la versión final del artículo; (c) Carta de autorización a la Revista en la que se autoriza la reproducción del artículo, con la firma de todos los autores; y finalmente, (d) todos los datos identificatorios de los autores para el almacenamiento y autorización de tratamiento de sus datos de identificación. Estos datos incluyen el código ORCID, las instituciones de adscripción, y del correo electrónico. La versión final del artículo deberá incluir una biodata del o de los autores, la cual se localizará al final del trabajo, después de las Referencias bibliográficas.

3.5 La Revista, representada por el Editor jefe o por el Comité Editorial, no está obligada a aceptar y publicar los artículos sometidos a su evaluación. De todos los trabajos se emitirá constancia de aceptación o rechazo, según sea el caso, pero la aceptación de los trabajos para la publicación y difusión por parte de la Revista implica que el o los autores ceden los derechos de reproducción y divulgación por parte de la Revista o por cualquier otro órgano de la Universidad del Zulia. En este último caso, la Universidad, en su calidad de ente editor de **Opción**, deberá notificar al autor o autores y este o estos aceptar dicha divulgación y reproducción.

#### **4. CUARTA FASE: PUBLICACIÓN**

Esta es la última fase del proceso, y se inicia con el envío de la versión final del artículo aprobado para su publicación. Una vez recibido y determinados todos

los pormenores antes mencionados, el artículo pasa al proceso de edición final, que comienza con la diagramación y maquetación. Esta fase se lleva a cabo en dos (2) semanas, lo cual cuenta con el apoyo de los Servicios Bibliotecarios de la Universidad del Zulia (SERBILUZ), siguiéndose el siguiente procedimiento: (a) envío de los trabajos aceptados para su publicación por parte del Editor para iniciar el proceso de publicación, (b) envío al Editor por parte de SERBILUZ del primer borrador en pdf para corrección de estilo, según el idioma del trabajo (español, inglés, portugués, francés o italiano), el cual será revisado y enviado a los autores para revisión, (c) recepción por parte del Editor de los trabajos reenviados por los autores con correcciones si es el caso y envío por parte de aquél del material con correcciones para ajustes y correcciones a SERBILUZ; (d) diagramación y maquetación de los trabajos conforme con los estándares normalizados de la revista, a los cuales, una vez aditados, se les asigna el código DOI mediante solicitud al proveedor del servicio, y finalmente (f) publicación del artículo en el número correspondiente correlativo de la Revista tanto en formato impreso como electrónico en la plataforma oficial de la Universidad del zulia: <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion>, la cual hace parte de REVICYHLUZ: RevicyhLUZ-Portal de Revistas Científicas y Humanísticas de la Universidad del Zulia ([produccioncientificaluz.org](https://www.produccioncientificaluz.org))

# Carta de autorización, originalidad y cesión de derechos

Ciudad, País, Fecha

Señores  
**Comité Editorial de Opción**  
**Revista de Ciencias Humanas y Sociales**  
**Universidad del Zulia”**  
**Facultad Experimental de Ciencias**  
**Departamento de Ciencias Humanas**

Yo/Nosotros, [**Nombres y APELLIDOS**], confiero (conferimos) por medio de este documento la autorización al Comité editorial de **Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, ISSN 1012-1587 / ISSNc: 2477-938, para publicar y difundir a través de los medios físicos o electrónicos (conocidos y por conocer) que emplee **Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, el artículo [**Título del artículo: Subtítulo del artículo**], producto de mi (nuestra) actividad académica e investigativa en la [**Institución que representa el autor o en nombre propio**], una vez que el mismo sea evaluado y arbitrado para su publicación.

El artículo presentado es original e inédito, cuyos contenidos son producto de nuestra contribución directa y que este trabajo no está siendo postulado de manera simultánea para su posible publicación en otro medio. Entretanto, todas las referencias ya publicadas están debidamente incluidas en la bibliografía y, en los casos necesarios, se cuenta con las autorizaciones de quienes tienen los derechos patrimoniales.

**Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, como institución académica, sin ánimo de lucro, queda por lo tanto facultada para ejercer plenamente los derechos anteriormente mencionados. Los autores aceptan que esta autorización se hace a título gratuito y que, por tanto, se excluye cualquier posibilidad retribución económica, en especie, o de cualquier índole, por la publicación, distribución o cualquier otro uso que se haga en los términos de la presente autorización.

En constancia se firma la presente autorización el día xx del mes xxx del año xx en la ciudad de xxx.

Cordialmente,

Firma Autor 1

Firma Autor 2

Firma Autor 3

Firma Autor 4

# Planilla de canje

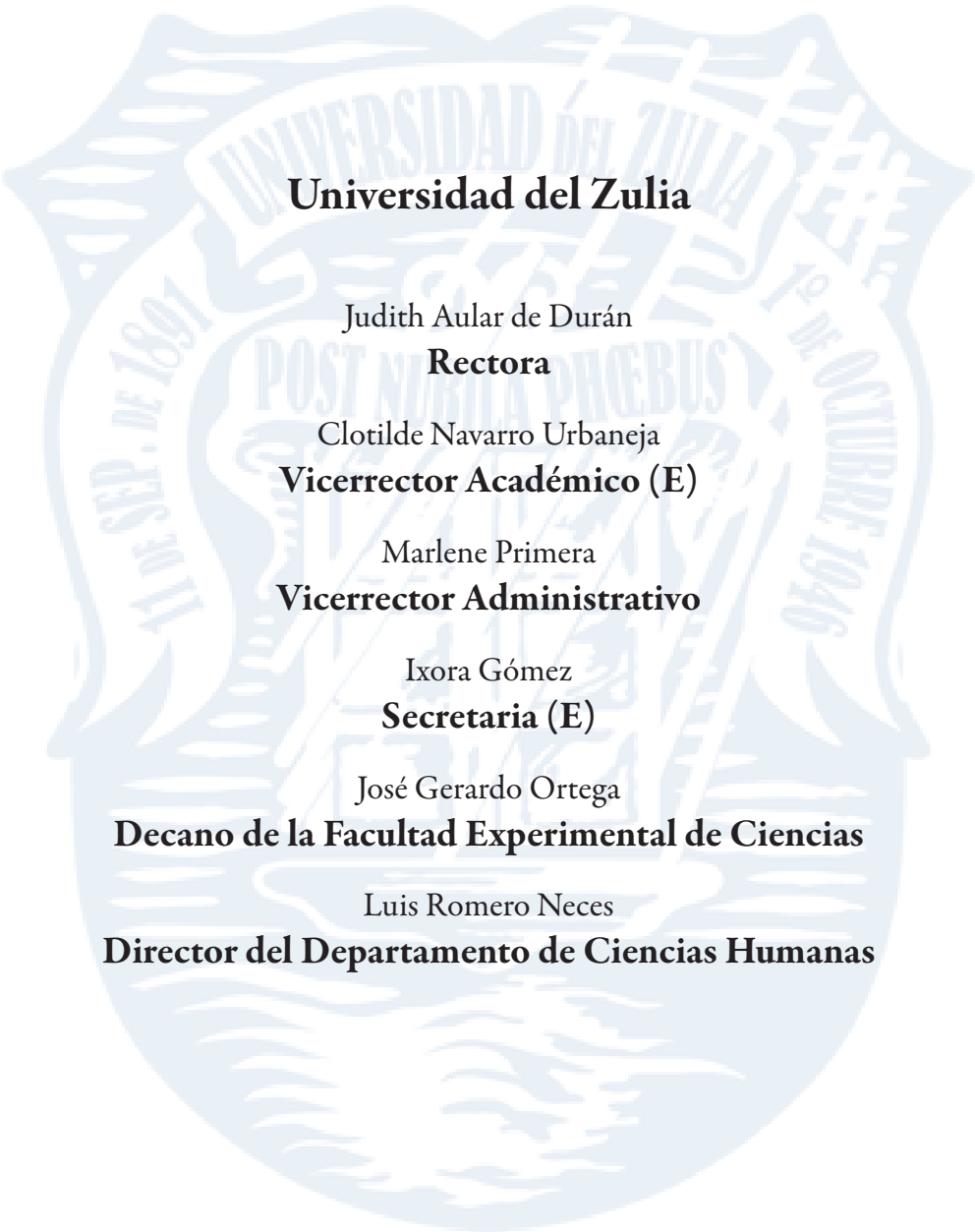
Las instituciones interesadas en establecer canje con Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales pueden solicitarlo entregando o enviando esta planilla en las oficinas de la Coordinación de publicaciones Centro de Estudios Sociohistóricos y Culturales de la Universidad Nacional Experimental “Rafael” Baralt en la siguiente dirección:

Departamento de Ciencias Humanas y División de Investigación. Facultad Experimental de Ciencias. Universidad del Zulia.

Teléfonos +(58)424-1864091.

Correo-e: opcioneditorialluz@gmail.com

|                                          |  |        |  |
|------------------------------------------|--|--------|--|
| Nombre de la institución                 |  |        |  |
| Departamento/Unidad                      |  |        |  |
| Dirección postal                         |  |        |  |
| Apartado postal                          |  | Ciudad |  |
| Estado/Provincia                         |  | País   |  |
| Teléfonos                                |  | Fax    |  |
| Correo electrónico                       |  |        |  |
| Datos del responsable                    |  |        |  |
|                                          |  |        |  |
| Publicación (es) que ofrece (n) en canje |  |        |  |
|                                          |  |        |  |
|                                          |  |        |  |
| Sugerencias                              |  |        |  |
|                                          |  |        |  |
|                                          |  |        |  |
|                                          |  |        |  |



## **Universidad del Zulia**

Judith Aular de Durán

**Rectora**

Clotilde Navarro Urbaneja

**Vicerrector Académico (E)**

Marlene Primera

**Vicerrector Administrativo**

Ixora Gómez

**Secretaria (E)**

José Gerardo Ortega

**Decano de la Facultad Experimental de Ciencias**

Luis Romero Neces

**Director del Departamento de Ciencias Humanas**



## Contenido

### Presentación

|                                                                                                                                     |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Julio César García Delgado .....                                                                                                    | 7 |
| Lo que América Latina nos enseña (y nos exige): Educación que incluye, economía que conecta, sociedad que cambia                    |   |
| <i>What Latin America teaches us (and demands of us): Education that includes, an economy that connects, a society that changes</i> |   |

### Artículos

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Julio Urribarrí Fonseca .....                                                                                         | 15  |
| Semiótica y análisis discursivo para formación de líderes                                                             |     |
| <i>Semiotics and Discursive Analysis for Leadership Training</i>                                                      |     |
| Ana María Barra Salazar, Felipe Andrés Avila Iturrieta .....                                                          | 34  |
| Impacto del plan de fortalecimiento en la acreditación de las universidades del estado en Chile                       |     |
| <i>Impact of the Strengthening Plan on the Accreditation of the Universities of the State of Chile</i>                |     |
| Juan Diego Pérez Briceño .....                                                                                        | 49  |
| Análisis de la educación venezolana basado en la filosofía liberal, utilitarista, comunitarista y crítica             |     |
| <i>Analysis of Venezuelan Education Based on Liberal, Utilitarian, Communitarian, and Critical Philosophy</i>         |     |
| Esther Rincón .....                                                                                                   | 66  |
| Neurodidáctica: una visión holística en la educación del siglo XXI                                                    |     |
| <i>Neurodidactics, a holistic vision in education of 21st-century</i>                                                 |     |
| Zuleima Corredor .....                                                                                                | 87  |
| El derecho a la educación desde la perspectiva de las personas con discapacidad                                       |     |
| <i>The Right to Education from the Perspective of People with Disabilities</i>                                        |     |
| Omar Galván Balderas, Ester Figueroa Hernandez .....                                                                  | 109 |
| Efecto de las remesas en el crecimiento económico de México, 1980-2022                                                |     |
| <i>Training of emerging leaders in the Venezuelan political system</i>                                                |     |
| Johnny Alberto Alarcón Puentes, Zaidy Fernández Soto .....                                                            | 129 |
| Representaciones sobre interculturalidad y cosmovisión en la construcción de la educación para la diversidad cultural |     |
| <i>Representations of interculturality and worldview in the construction of education for cultural diversity</i>      |     |

### Reseñas

|                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>De Pueblo Viejo a Mene Grande: Representaciones espaciales en la construcción de las identidades</i> , de Naida Arrieta Ríos ..... | 151 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| Instrucciones a los autores ..... | 154 |
|-----------------------------------|-----|

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| Instructions for authors ..... | 165 |
|--------------------------------|-----|