

Contenido

- 9 Jorge Villasmil Espinoza
Presentación
- 11 Ángel Enrique Martínez Gámez
Determinantes de la criminalidad en Venezuela: un análisis para el período 1970-2012 ///
Determinants of criminality in Venezuela: a review for the period of 1970-2012
- 35 J. Morales y J. Gutiérrez
El pensamiento de Martí y su influencia en la conciencia latinoamericanista ///
Martí's thoughts and its influence on latin-americanist conscience
- 51 Donaldo José García Ferrer
Hacia una clasificación de los procedimientos de formación de palabras ///
Towards a classification of the procedures of words formation
- 79 C. Martínez, C. Ramos, G. Asprino, B. Carvallo, L. Rojas y C. Carrasquero
La innovación en la Educación Superior desde la perspectiva de la responsabilidad social ///
The innovation in higher education from the perspective of social responsibility
- 94 L. Reyes, J. Aular, D. Muñoz y J. Carruyo
Modelo institucional de investigación estudiantil en la Universidad del Zulia-REDIELUZ ///
Institutional model of student research of the University of Zulia-REDIELUZ
- 106 Andreína Hernández
Condiciones que activan el aprendizaje significativo en los estudiantes de la Facultad de
Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia ///
Conditions that activate the significant learning in students of the Faculty of Architecture and
Design of the University of Zulia
- 129 Jorge Villasmil Espinoza
Reseña
Las artes plásticas en Maracaibo 1860-1920
- 131
Índice acumulado 2014
- 135
Normas para la presentación de trabajos



Revista de la Universidad del Zulia



Fundada en 1947
por el Dr. Jesús Enrique Lossada

Ciencias Sociales y Arte

Año 5 N° 13
Septiembre - Diciembre 2014
Tercera Época
Maracaibo - Venezuela

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Tercera Época

Ciencias Sociales y Arte

Año 5 N° 13 Septiembre-Diciembre 2014

Fundada en 1947 por el Dr. Jesús Enrique Lossada
Adscrita a la Cátedra Libre HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA



PUBLICACIÓN AUSPICIADA
POR LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Y LA GOBERNACIÓN BOLIVARIANA DEL ESTADO ZULIA

Esta revista fue impresa en papel alcalino.

*This publication was printed on acid-free paper that meets
the minimum requirements of the American National Standard for
Information Sciences-Permanence for Paper for
Printed Library Materials, ANSI Z39.48-1984*

**Indizada, registrada y/o catalogada
electrónicamente en las siguientes bases de datos:**

**REVENCYT
REVICYHLUZ**

LATINDEX

CLASE

PERIÓDICA

Issuu:

**[http://Issuu.com/
revistadelauniversidaddelzulia](http://Issuu.com/revistadelauniversidaddelzulia)**

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA

© 2014. Universidad del Zulia

ISSN 0041-8811

Depósito legal pp 76-654

Depósito legal ppi 201502ZU4666

Portada:

Concepto gráfico: Laura González

Diagramación: Diannella Castellano

Montaje y Diagramación de la revista:

Diannella Castellano

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA.
Calle 67 (prolongación Cecilio Acosta) con Av. 16 (Guajira).
Nueva sede rectoral de la Universidad del Zulia. Edificio Fundadesarrollo.
Maracaibo, estado Zulia, Venezuela. Teléfono/Fax: 58-261-7831611.
Correos electrónicos: revistauniversidaddelzulia@gmail.com, revistadeluz@gmail.com

Revista de la Universidad del Zulia

Tercera Época

El Dr. Jesús Enrique Lossada, luego de trabajar infatigablemente hasta lograr la reapertura de la Universidad del Zulia, el 01 de octubre de 1946, le aportó a esta institución su primera revista científica: la Revista de la Universidad del Zulia, fundada por este insigne zuliano, el 31 de mayo de 1947. En su Tercera Época la revista mantiene la orientación que le asignara su fundador: es un órgano científico de difusión de trabajos parciales o definitivos de investigadores y/o equipos de investigación nacionales y extranjeros. La revista posee un carácter multidisciplinario, por ello su temática se divide en tres grandes ejes: a. ciencia sociales y artes; b. ciencias del agro, ingeniería y tecnología; c. ciencias exactas, naturales y de la salud. Su publicación es cuatrimestral. Cada número, de los tres del año, se corresponde con uno de los tres ejes temáticos. La Revista de la Universidad del Zulia, por su naturaleza histórica y patrimonial, está adscrita a la Cátedra libre Historia de la Universidad del Zulia.

Directores y Responsables

Eméritos

Jesús Enrique Lossada
José Ortín Rodríguez
José A. Borjas Sánchez
Felipe Hernández
Antonio Borjas Romero
César David Rincón
Sergio Antillano

Directora

Imelda Rincón Finol

Coordinador

Reyber Antonio Parra Contreras

Editor Asociado

Jorge Villasmil Espinoza

Comité Editorial

Imelda Rincón (LUZ)
Reyber Parra (LUZ)
Teresita Álvarez (LUZ)
Jesús Medina (LUZ)
José Lárez (UNERMB)
Marielis Villalobos (LUZ)

Comité Asesor

Nelson Márquez (LUZ)
Judith Aular (LUZ)
Rutilio Ortega (LUZ)
Tahís Ferrer (LUZ)
Alí López (ULA)
Antonio Castejón (LUZ)
Ana Judith Paredes (LUZ)
María Dolores Fuentes Bajo
(Universidad de Cádiz, España)
Néstor Queipo (LUZ)
Ana Irene Méndez (LUZ)
Mayela Vílchez (LUZ)
Modesto Graterol (LUZ)
Mario Ayala (UBA Argentina)
Tomás Fontaines (UDO)
Enrique Pastor Seller
(Universidad de Murcia, España)
Lourdes Molero (LUZ)

Traducción

Rhona Parra



Autoridades

Jorge PALENCIA
Rector

Judith AULAR DE DURÁN
Vice-Rectora Académica

María Guadalupe NÚÑEZ
Vice-Rectora Administrativa

Marlene PRIMERA
Secretaria

Imelda Rincón Finol
*Coordinadora de la Cátedra Libre Historia de la
Universidad del Zulia*

Contenido

9 Jorge Villasmil Espinoza
Presentación

11 Ángel Enrique Martínez Gámez
Determinantes de la criminalidad en Venezuela: un análisis para el
período 1970-2012 ///
*Determinants of criminality in Venezuela: a review for the period of
1970-2012*

35 J. Morales y J. Gutiérrez
El pensamiento de Martí y su influencia en la conciencia latinoamericanista
///
Martí's thoughts and its influence on latin-americanist conscience

51 Donaldo José García Ferrer
Hacia una clasificación de los procedimientos de formación de palabras
///
Towards a classification of the procedures of words formation

79 C. Martínez, C. Ramos, G. Asprino, B. Carvallo, L. Rojas y C.
Carrasquero
La innovación en la Educación Superior desde la perspectiva de la
responsabilidad social ///
*The innovation in higher education from the perspective of social
responsibility*

94 L. Reyes, J. Aular, D. Muñoz y J. Carruyo

Modelo institucional de investigación estudiantil en la Universidad del Zulia-REDIELUZ ///

Institutional model of student research of the University of Zulia-REDIELUZ

106 Andreína Hernández

Condiciones que activan el aprendizaje significativo en los estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia ///

Conditions that activate the significant learning in students of the Faculty of Architecture and Design of the University of Zulia

129 Jorge Villasmil Espinoza

Reseña

Las artes plásticas en Maracaibo 1860-1920

131

Índice acumulado 2014

135

Normas para la presentación de trabajos

Presentación

Las transformaciones sucedidas en el seno de las Ciencias Sociales en los últimos cincuenta años al calor de los nuevos requerimientos propios de las realidades humanas, cada vez más complejas y dinámicas, signadas por la entropía en el marco de altos niveles de conflictividad sociopolítica y económica, situación aún más visible en nuestras “sociedades del sur”, donde hoy grandes capas de la población se encuentran al margen de los procesos de desarrollo a escala humana, ha significado la revisión de los cimientos epistemológicos de las mismas y, en consecuencia, la superación de la concepción positivista que ya no sirve para entender y explicar el funcionamiento de los sistemas no-lineales, esto es, de la sociedad misma en su devenir histórico.

En este sentido, emerge una “nueva racionalidad” o “racionalidad crítica” que ha impulsado una suerte de renacimiento de la filosofía en particular y las Ciencias Humanas en general, de cara al desarrollo de un conjunto de metodologías y perspectivas de análisis, tales como: la fenomenología, la hermenéutica, el análisis del discurso, las historias de vida y los grupos focales de discusión, entre otras, convenientes para el fortalecimiento de las Ciencias Sociales, en tanto que disciplinas, que no solo se limitan a la producción de modelos interpretativos de la realidad, sino también, a la estructuración de propuestas viables que sirvan para superar o renovar, según sea el caso, el contrato social existente, de cara al logro de una sociedad más equitativa y justa para todos; en suma una ciencia social crítica contraria a toda forma de dominación y supresión de la dignidad humana.

Sorteando inconmensurables dificultades propias de esta crisis histórica, el número 13, septiembre-diciembre de 2014 de la *Revista de la Universidad del Zulia*, sobre Ciencias Sociales y Arte, nos presenta una muestra significativa de investigaciones de alto nivel vinculadas a este “nuevo paradigma en formación”, que algunos definen como Investigación Cualitativa. Específicamente se publicaron seis artículos científicos y una reseña de un libro, que tuvieron los siguientes objetivos:

1. Ángel Enrique Martínez Gámez logra explicar a través de un modelo multivariante, la relación e impacto de las principales variables sociales y económicas en la criminalidad en Venezuela para el periodo (1970-2012).

2. Juan Carlos Morales Manzur y José Antonio Gutiérrez García consiguen comprender, a través del análisis de su pensamiento y la evolución de su ideario, el antimperialismo en José Martí, como punto focal para entender su filosofía unionista de los pueblos del subcontinente.
3. Donaldo José García Ferrer alcanza, desde la lingüística, establece una clasificación de los procedimientos de formación de palabras.
4. Por su parte, Cynthia Martínez de Carrasquero, César Ramos Parra, Gladys Asprino, Belkis Carvallo, Ligibther Rojas y Cynthia Carrasquero logran analizar la Gestión de la Innovación, desde la perspectiva de la Responsabilidad Social.
5. Luz Maritza Reyes, Judith Aular, Diego Muñoz Cabas y Julio Carruyo mediante su investigación, construyen sentido de identidad del estudiante con su futura profesión, a la vez que elevan la pertinencia del currículo con respecto a las demandas del sector empleador, ambas dimensiones enlazan: la formación, la investigación y la acción ciudadana, y se constituyen en constructoras de la reputación universitaria.
6. Andreína Hernández consigue analizar las condiciones que activan el aprendizaje significativo en los estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia.

Finalmente, presento una reseña de la obra póstuma del Profesor y artista visual Edgar Petit (1952-2014), intitulada: *Las artes plásticas en Maracaibo 1860-1920*, que surge de la necesidad de articular la promoción y comprensión del hecho artístico, en sus variadas manifestaciones, con la producción historiográfica de carácter científica. Convencidos estamos que este nuevo número será del agrado, por sus evidentes aportes y reflexiones, de los espíritus más selectivos y críticos, espíritu que en última instancia caracteriza a nuestros lectores.

Dr. Jorge Villasmil Espinoza

Editor Asociado de la *Revista de la Universidad del Zulia*

Determinantes de la criminalidad en Venezuela: un análisis para el período 1970-2012

*Ángel Enrique Martínez Gámez**

RESUMEN

El presente documento muestra a través de un modelo multivariante, la relación e impacto de las principales variables sociales y económicas en la criminalidad en Venezuela para el periodo 1970-2012. Las variables explicativas incluyen el desempleo, consumo per cápita, producto interno bruto per cápita, tasa de escolaridad, fracaso escolar, gasto público en seguridad, salarios medios y el índice de Gini. Los resultados muestran principalmente que existe relación positiva entre la tasa de criminalidad con el consumo per cápita, fracaso escolar en secundaria y el gasto público en seguridad. Análogamente, relación negativa con la tasa de escolaridad secundaria, producto interno bruto per cápita, salarios medios y el desempleo. Al contrario de lo que se esperaba, no se evidencia ninguna relación con la desigualdad económica.

PALABRAS CLAVE: criminalidad, desempleo, salario, desigualdad, educación.

* Docente en las cátedras de Microeconomía y Desarrollo económico. Universidad Católica Andrés Bello angelusm@yahoo.com

Determinants of criminality in Venezuela: a review for the period of 1970-2012

ABSTRACT

The current document presents through a multivariate model, the relationship and impact between the main social and economic variables of the criminality in Venezuela for the period of 1970-2012. These variables include the unemployment, per capita intake, per capita raw inner product, school enrollment rate, educational failure, public expenditures in matter of security, average salaries and the Gini's rating. The results mainly show that there is a positive relationship between the crime rate and per capita intake, educational failure in high school and the public expenditures in matter of security. Similarly, it also shows a negative relationship with the high school enrollment rate, per capita raw inner product, average salaries and unemployment. Contrary to what was expected, there is no evidence of a relationship with the economic inequality.

KEYWORDS: crime, unemployment, wage, inequality, education.

Introducción

La criminalidad parece ser un elemento común en los países en vías de desarrollo al igual que las causas que la determinan¹. La tendencia en cuanto a las causas es la pobreza, desigualdad y la actividad económica, así como las políticas en torno a ella. A pesar que en la última década hubo mejoría en los países de la región en cuanto a la economía y en la disminución de la pobreza, la criminalidad no dejó de crecer. Es por ello que los argumentos económicos son puestos en juicio y generalmente han aparecido nuevas explicaciones de este evento mediante la sustentación empírica.

En el contexto del siguiente trabajo de investigación, la criminalidad se define como el número de homicidios cometidos en un área geográfica en un tiempo determinado. El uso de este indicador obedece a que es una

1 Aunque existe diferencia entre criminalidad y los otros tipos de manifestaciones de carácter violento, para efectos del presente documento en algunos casos se hará referencia como elementos sinónimos como forma de simplificación.

referencia universal de manifestación violenta en las sociedades, además de que usualmente es empleado por la mayoría de los investigadores en el tema, lo cual permite hacer estudios y comparaciones empíricas.

El crecimiento sostenido de la criminalidad en Venezuela en los últimos 14 años ha pasado a ser una variable resaltante en todas las encuestas sociales. En este hecho también prevalece el crecimiento de los niveles de violencia en cómo se cometen los delitos y su concentración en la estructura joven de la sociedad. Aunado a ello, se ha diversificado las razones por la cual se cometen los homicidios que en algunos casos son catalogados de manera insignificante o secundaria, lo cual dificulta su comprensión (Briceño 2012a, 22).

El objetivo del estudio se establece principalmente en tratar de establecer los determinantes de la criminalidad para el período 1970-2012, en base a la teoría generalmente aceptada y de las experiencias empíricas. Es así como a través de datos estadísticos confiables y de un modelo multivariante, se crea una evidencia empírica para el caso de Venezuela. Mediante ello, se pretende abrir las puertas al debate y en la abundancia de estudios para contrastar las teorías que explican las causas de la criminalidad, con el fin de formular políticas adecuadas.

Como fuentes de información, se emplean las estadísticas del Ministerio de Planificación y Desarrollo, Ministerio del Interior y Justicia, Centro para la Paz de la Universidad Central de Venezuela (UCV), United Nations Office on Drugs and Crime (UNDOC), Laboratorio de Ciencias Sociales (LACSO), Observatorio Venezolano de la Violencia, World Development Indicators (WDI) del Banco Mundial, Banco Central de Venezuela, Instituto Nacional de Estadísticas de Venezuela y las Bases Cuantitativas de la Economía Venezolana de Asdrúbal Baptista. Es conveniente resaltar la dificultad de acceso a estadísticas en años recientes para la obtención de datos confiables en algunas variables, por lo que fue preciso acudir a fuentes secundarias.

El trabajo se encuentra estructurado de la siguiente manera: la primera parte hace referencia a los aspectos teóricos y referencia empíricas. La segunda parte aporta un perfil y análisis de la criminalidad en Venezuela. La tercera parte desarrolla un modelo multivariante de series de tiempo para establecer los determinantes de la criminalidad en Venezuela. Finalmente, se muestran las consideraciones finales del estudio desarrollado.

1. Aspectos teóricos y evidencia empírica

1.1. Principales teorías de la criminalidad

Aunque la criminalidad parezca ser un tema relacionado con otras ramas de las ciencias, existe evidencia acerca de algunos determinantes económicos que la origina. Las principales teorías que avalan esta afirmación se pueden resumir en tres: teoría de la tensión, teoría de la desorganización social y

teoría económica del crimen. Las dos primeras son de tradiciones sociológicas y son pilares de algunas otras corrientes teóricas que han aparecido a través del tiempo, pero todas son consecuencias o manifestaciones de muchos elementos que la causan.

La teoría de la tensión tiene su origen en el escrito sociológico de Robert Merton en 1938 de una aproximación de las fuentes socio-culturales que desembocan en comportamientos desviados. Este autor establece que el orden social se deriva de las tensiones e impulsos sociales. En búsqueda de un alto grado de satisfacción social, los individuos obedecen a conductas institucionalizadas, pero las disociaciones entre las aspiraciones definidas culturalmente y las estructuras medias sociales, pueden conducir a conductas criminales (Merton 1938, 674). En estos mismos términos, la pobreza y la inequidad del ingreso conllevan a la desesperanza, frustración y alienación de una parte de la población, los cuales generan una propensión a cometer actos criminales (Hagan y Peterson 1995, 21-22).

La teoría de la desorganización de la sociedad se refiere a la disminución en la efectividad de las leyes y el mantenimiento del orden. La expansión territorial, de áreas urbanas e industriales crea un forzamiento a la concentración y segregación por grupos étnicos y económicos (Shaw y McKay 1942, 110-111). Esta formación de grupos se divide por niveles de ingreso, estratos sociales y residenciales, lo cual origina de cierta forma una desorganización que debilita el control social. Es así como la criminalidad comienza a tener componentes culturales y estructurales. Desde una perspectiva más de la sociología, la estabilidad en el entorno familiar (que en algunos casos se encuentra influenciado por factores económicos) es un factor determinante en la criminalidad. La teoría de la desorganización social en sí se refiere al debilitamiento del componente social y polarización de la sociedad, en grupos contrarios a las normas o con percepción diferentes a las normas. Los grupos que se crean pueden estar en rebelión y formar subgrupos sociales propensos a la violencia (Sampson y Wilson 1995, 45-47).

Becker (1968), Ehrlich (1973) y Block y Heineke (1975), entre otros, articulan una teoría económica del crimen, tomando en cuenta la probabilidad y la severidad del castigo por estar inmersos en estas actividades. El crimen no es más que una decisión económica de los individuos con costos de oportunidad de invertir tiempo en actividades del mercado legal y el mercado ilegal (Ehrlich 1973, 522). Aunque haya negación al respecto por razones de moral entre otras, el crimen es una importante actividad (o industria) económica (Becker 1968, 170). Específicamente, existe una asociación entre el crimen y desigualdad del ingreso, así como con la aplicación de la ley (Ehrlich 1973, 522). Es de esperar que las familias de bajos ingresos induzcan a buscar actividades complementarias o de mayores ingresos. La teoría económica del crimen refleja una sociedad con atribuciones derivadas del éxito económico y quienes no logran alcanzarla, se sienten tentados a incursionar en actividades ilegales, situación que tienden a exacerbarse por razones raciales y culturales.

Otros autores como Persson y Tabellini (1994) y Bérnabou (1996) (citados en Kelly 2002), establecen bases indirectas acerca de los costos de

la desigualdad económica en la sociedad que determinan de cierta forma un impacto sobre la criminalidad². Este enfoque económico considera el delito como un resultado de las imperfecciones de los mercados al no tener la capacidad suficiente para distribuir adecuadamente los recursos con consecuencias que incluye sistema de educación ineficiente, mercado de trabajo incapaz de generar empleos de calidad y restricciones de acceso al crédito, entre otros. Los individuos en estratos desfavorables adquieren incentivos para incursionar en el delito, por lo que es visto como un proceso de ajuste del mercado.

1.2. Breve resumen de la evidencia empírica

Estudios empíricos han determinado factores económicos, sociales y culturales y su relación con la criminalidad. En un estudio para África, se determinó que la delincuencia estaba asociada de manera fuerte a variables escolares. Se evidenció que variables como las aptitudes y experiencias en la escuela, relevancia del curriculum escolar, los logros académicos y las expectativas una vez terminada la escolaridad, influyen en la delincuencia, sobre todo entre los jóvenes varones (Joseph 1996, 349-351). Dritsakís y Gkanas (2009) en un estudio para Grecia a través de análisis de cointegración demuestran que los salarios y el desempleo son variables determinantes en el comportamiento criminal. Establecen que en el caso de los salarios, existe un “efecto oportunidad” y en el caso del desempleo, hay un “efecto motivación” (Dritsakís y Gkanas 2009, 60).

Aunque los estudios se enfocan generalmente en un mismo pool de variables, no siempre se esperan los mismos resultados. Dills et al (2010) a través de una investigación con datos de corte transversal de diversos países encuentran significancia estadística pero con signos no esperados en variables como tasa de arresto, ejecuciones per cápita y policías per cápita. Variable como las armas per cápita es determinante para cualquier modo de crimen, pero es particularmente fuerte la relación para crímenes a la propiedad (Dills et al 2010, 295-297). Se puede observar que la tasa de escolaridad secundaria puede mostrar signo positivo, lo cual es contrario a lo esperado de acuerdo a los postulados teóricos (Fajnzylber et al 1998, 20).

También existen otras variables no comunes en estudios clásicos que pueden ser determinantes en la criminalidad. Es así como en un estudio para Estados Unidos, se demuestra que la tasa de criminalidad varía inversamente con la probabilidad de aprehensión-castigo en una sociedad y con el promedio de permanencia en prisión. Asimismo, se encuentra relación positiva entre crímenes hacia la propiedad (robo, asalto, atraco) con los ingresos medios y la

2 Bajo crecimiento económico y reducción del capital humano conllevan a un deterioro de la desigualdad económica que incrementa la propensión a delinquir. A su vez, el incremento de las actividades criminales desalientan la inversión, el crecimiento económico y la estabilidad en el largo plazo, lo que enfatiza una vez más la desigualdad.

desigualdad del ingreso, pero al mismo tiempo, estas últimas variables tienen efectos bajos en los crímenes hacia las personas (asesinato y violación). En cuanto a variables demográficas, hay suficiente evidencia estadística para relacionar todas las modalidades de crimen a mayor porcentaje de población no blanca (Ehrlich 1973, 544-545).

La desigualdad del ingreso junto con la educación son las variables más consistentes en la determinación de las tasas de criminalidad. Es así como se establece una relación positiva entre desigualdad del ingreso y criminalidad (Ehrlich 1973, Fajnzylber et al 1998, Kelly 2000, Fajnzylber et al 2002). En relación a la educación, se establece su relación negativa con hechos criminales (Joseph 1996, Warner y Greenidge 2001, Fajnzylber et al 2002, Dills et al 2010). Sin embargo, puede darse el caso de duda en esta relación debido a mezcla en los resultados con fuerte colinealidad entre desigualdad y pobreza, raza, desempleo y otras medidas de privación económica, que hace difícil separar los efectos de la desigualdad sobre la criminalidad (Land et al 1990, 952-954).

Las posibles incongruencias en los signos esperados de algunas variables que explican la criminalidad radican en la no influencia de estas variables en la criminalidad, más que asociadas a problemas de ajustes y especificación al modelo econométrico. Estudio de datos de panel para los países de Latinoamérica y el mundo llega a resultados similares, con excepción de las variables tasa de escolaridad secundaria y PIB per cápita que reportaron signos negativos (Fajnzylber et al 1998, 29). En el caso de un estudio para Argentina para el período 1990-1999, se demuestra que existe un mayor grado de asociación entre la tasa de criminalidad, con la probabilidad de ser arrestado y el índice de desigualdad³. Destaca que para este país no fueron determinantes las variables referidas a la actividad económica y el índice de desempleo (Cerro y Meloni 2000, 307).

En una evidencia empírica para Barbados resaltan resultados interesantes. El hacinamiento carcelario y el desempleo se encuentran positivamente correlacionados con la criminalidad. En el caso del hacinamiento carcelario, viene explicado por la percepción de baja probabilidad de ser castigado por la acción de algún delito y el incremento de la interacción entre prisioneros de todo lo relacionado con los delitos. El PIB per cápita y la tasa de escolaridad secundaria mostraron signos negativos. Resalta en esta investigación la relación positiva con la criminalidad de variables como el gasto en desarrollo policial y la policía per cápita, cuando en muchos casos resulta ser negativa. La explicación obedece a que en ambas variables se puede determinar un incremento de los crímenes reportados que generalmente pueden pasar desapercibidos (Warner y Greenidge 2001, 117).

Es importante ofrecer otro panorama en relación a los factores que determinan los impactos en las tasas de criminalidad. Estudio comparativo de Chile con Estados Unidos, establece que existen otros factores que pueden

3 El autor utilizó un índice que representa el coeficiente del número de estudiantes entre la escolaridad primaria.

minimizar el efecto de las variables socioeconómicas en los movimientos en la tasa de criminalidad. Elementos como el número de policías, el de condenados presos, el tráfico y la legalización del aborto, parecen tener clara influencia sobre el problema. En el caso de los dos primeros, el efecto sería a través de la persuasión, es decir, un incremento en estas variables crea estímulos para disuadir a cometer delitos. Para las otras dos variables, sería control sobre posibles causas que la originan. Otras variables como el tráfico y consumo de drogas y de alcohol pudiese tener algún grado de asociación a crímenes violentos, pero existe dificultad en cuanto a la disponibilidad de datos (Matus 2006, 24-25).

1.3. Factores socio-económicos determinantes de la criminalidad

En base a la revisión bibliográfica consultada, se puede resumir algunas variables sociales y económicas que generalmente están asociadas a la criminalidad y que algunas serán utilizadas para el desarrollo empírico de la presente investigación. Dentro de los factores sociales se pueden mencionar la escolaridad, urbanidad, género y fracaso escolar. Con respecto los factores económicos tenemos: pobreza, desigualdad, ingreso, consumo, desempleo, crecimiento económico, entre otros. Ya se ha señalado como los incentivos económicos impulsan a una mayor criminalidad en las sociedades.

- **Escolaridad**

La educación determina de cierta forma que los individuos puedan salir de los estratos bajos de ingresos, por lo cual incide en la decisión de optar por ingresos provenientes de actividades legítimas o los provenientes de actividades criminales, por lo que al final la escolaridad puede contribuir a reducir la criminalidad.

- **Urbanidad**

La urbanidad es entendida como la aglomeración de la sociedad en centros urbanos. La urbanidad no controlada plantea problemas que de no resolverse, puede llevar a elevar las tasas de criminalidad. En efecto, en el Décimo Congreso de Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente del año 2000, por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se afirmó que los elevados niveles de crímenes y de violencia están establecidos en grandes centros urbanos.

- **Género**

Las referencias bibliográficas dan evidencia estadística de alguna relación entre género y crimen. Generalmente, existe un mayor porcentaje de delitos cometidos por hombres y es de esperarse que al aumentar la proporción de hombres con respecto a las mujeres, debe haber un incremento en las tasas de criminalidad.

- Pobreza

La pobreza implica ingresos bajos y carencias materiales de todo tipo asociadas a esa condición. Las carencias pueden dar un rango social a este factor, pero está más orientada al ámbito económico de origen. Estudio empírico como el de Ehrlich (1973) plantea una relación positiva entre pobreza y delincuencia. Aun así, se acepta la existencia de relación negativa entre pobreza y delitos como violencia intra-familiar, estafa y violación. El fundamento es que estos son delitos transversales a la sociedad y no están asociados a la condición de pobreza (Martínez et al 2006, 5).

- Desigualdad

La desigualdad referida en sentido estricto económico implica igualmente desigualdad educativa, social, cultural, entre otras. La existencia de desigualdad económica implica el acceso a más y mejores bienes de una parte de la población en contraposición de la otra parte. Esto conlleva a detonantes e incentivos de aquellos que se sienten con menos recursos, a la accesibilidad a cometer delitos e incursionar en actividades al margen de la ley. En efecto, la elevada tasa de criminalidad parece ser el precio de la desigualdad económica y racial, derivada por la inconsistencia y el conflicto del principio de que todos los hombres somos creados iguales (Blau y Blau 1982, 126).

- Ingreso

Al igual como lo estipulado con la pobreza, la relación que se puede establecer entre crimen e ingreso sería de tipo negativa, cuyos basamentos son reflejados en los escritos de Becker (1968) y Ehrlich (1973). Bajos ingresos implican empleos de mala calidad y mal remunerados, lo cual incrementa los incentivos de acudir a actividades ilegales con ingresos elevados o compensatorios. Esto es característico en los mercados laborales de los países en desarrollo y subdesarrollados que explica de cierta forma los elevados índices de criminalidad.

- Desempleo

El efecto del desempleo sobre las actividades criminales puede ser ambiguo. Estudio como el de Ehrlich (1973) refleja una relación positiva, mientras que en el caso de Freeman (1994) el resultado es negativo. Esta ambigüedad puede ser explicada debido a que el desempleo está más relacionado con delitos contra la propiedad y por ser una variable sensible, depende de la especificación de la función a estimar y su relación con otras variables (Martínez et al 2006, 8).

- Crecimiento económico

La relación esperada y que muchos estudios lo avalan es que a mayor crecimiento económico, menor índice de violencia. Es por ello que se observa como la mayor tasa de criminalidad se encuentran en países en vías

de desarrollo o subdesarrollados (Organización de las Naciones Unidas 2000, 13). Como el ingreso per cápita es el agregado de los ingresos individuales, los mismos argumentos de este último son válidos para el crecimiento económico. Aún así, se puede establecer de manera paralela que el mayor impacto se evidencia que cuando un país dispone de más ingresos, puede aumentar su capacidad de disminuir los actos delictivos, al disponer de mayores recursos materiales y humanos.

2. La criminalidad en Venezuela

2.1. Evolución de la criminalidad en Venezuela

Durante la última década, Venezuela ha sido señalada como uno de los países más violentos del mundo. Esta afirmación tiene su sustento en las cifras de criminalidad existentes y su evolución a través de los años. La figura 1 muestra la tasa de homicidio para un grupo de países seleccionados para el año 2010. Como se puede observar, Venezuela ocupa el cuarto lugar en el continente con una tasa de 45,1, cifra que la sitúa por encima de países como Guatemala, Nicaragua y Costa Rica, que en el pasado eran considerados más violentos.

Para entender aún más, es preciso representar y analizar la evolución de la tasa de criminalidad. En la figura 2 se observa como para el caso de Venezuela, hasta principios de la década de los 90 la tasa de homicidios representaba apenas una cifra por debajo de 20, considerada media. A mediados de la misma década, la tasa de homicidios presenta un crecimiento sostenido hasta alcanzar en el año 2012 una cifra por encima de 70, considerada no solo una de las más elevadas del continente sino también del mundo. En efecto, la tasa de homicidios en el año 1999 se duplicó con respecto al año 1990 y trece años después, muestra nuevamente un valor duplicado en relación al año 1999. Este comportamiento se asocia generalmente a un componente de destrucción institucional (Briceño 2012a, 25)⁴. De acuerdo a estudios del Observatorio Venezolano de la Violencia, el 71% de los homicidios son cometidos fundamentalmente de noche y el 90% son establecidos a través de armas de fuego.

4 El autor hace referencia a tres fases de violencia en Venezuela atado al componente institucional: Fase 1: 1989-1993 de crisis institucional, Fase2: 1994-1998 de recuperación institucional y, Fase 3: 1999-2010 de destrucción institucional. En las fases de deterioro institucional (Fases 1 y 2) se evidencia crecimiento sostenido de la tasa de homicidios como lo comprueba la Figura 2. Hay que destacar que para el autor, la institucionalidad de la sociedad son las reglas que regulan, limitan y moldean la interacción humana y se refiere por un lado, a los mecanismos de recuperación de las normas y costumbres prescritas en la sociedad real para transformarlas en leyes y, por el otro, a las modalidades de reciprocidad negativas y castigos de la sociedad, a los comportamientos prescritos y su igualmente conversión en normas y leyes formalizadas.

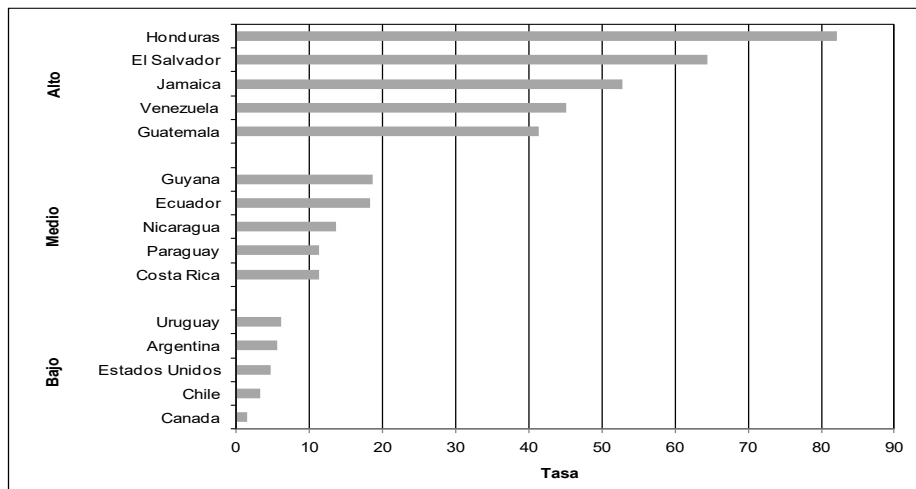


FIGURA 1. Tasa de homicidio por cada 100.000 habitantes (Últimos datos disponibles, 2010).

Fuente: elaboración propia en base a datos de la UNDOC (2013).

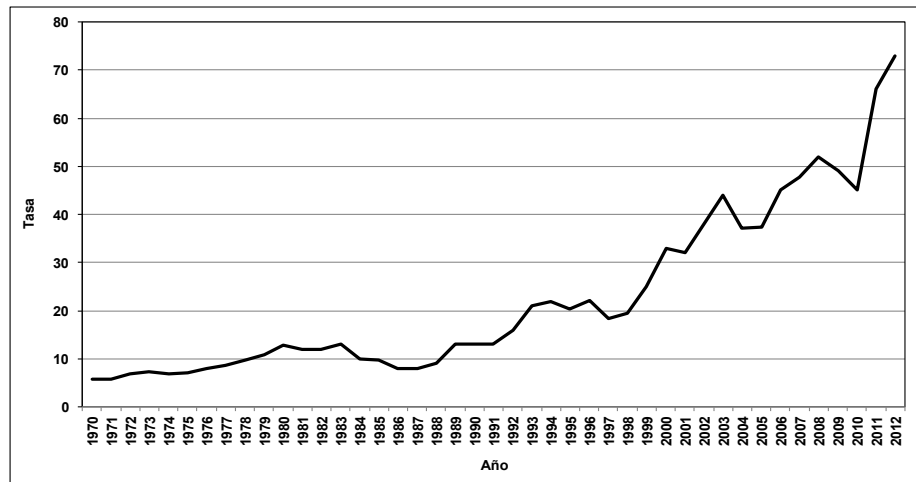


FIGURA 2. Tasa de homicidio por cada 100.000 habitantes en Venezuela (1970-2012).

Fuente: elaboración propia en base a datos del Ministerio de Planificación y Desarrollo, Centro para la Paz-UCV, UNDOC, LACSO, Bravo y el Observatorio Venezolano de la Violencia. (2013)

La figura 3 muestra una clasificación de los delitos más asociados al empleo de la violencia. Esta clasificación y los años en cuestión se establecieron de acuerdo a la disponibilidad de los datos. Como se observa, los delitos en Venezuela tienen una tendencia ascendente a través de los años. El delito con menor empleo de violencia como el hurto ha disminuido en contraposición con el aumento de aquellos con empleo de alguna forma de violencia (robo, asalto y homicidios). Con respecto a los homicidios, éste representaba en proporción al total, niveles aceptables hasta principios de los 90, a partir de la década del 2000 comienza a tener relevancia. Lo anteriormente expuesto es concluyente en establecer que en general, la violencia en los delitos ha crecido considerablemente en los últimos años.

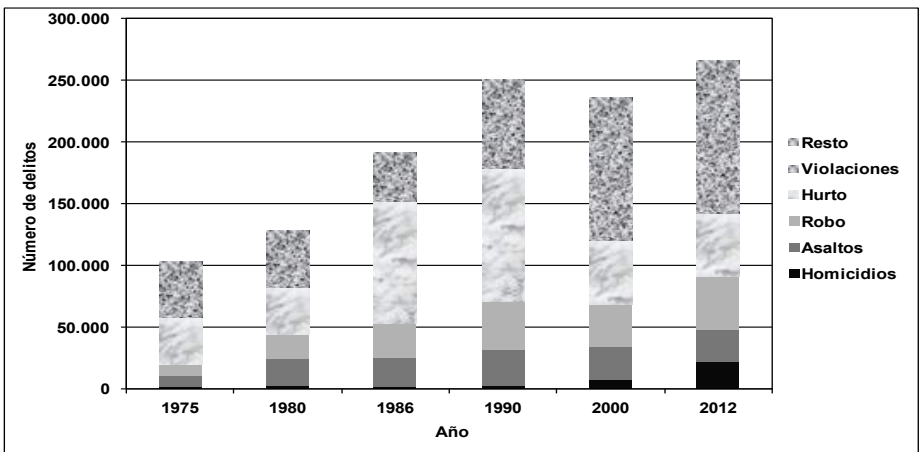


FIGURA 3. Tipificación de los delitos en Venezuela. Años seleccionados.

Fuente: elaboración propia. Serie 1975-2000, UNDOC y año 2012, Programa Venezolano de Educación - Acción de Derechos Humanos (PROVEA). (2013)

2.2. Perfil de la criminalidad en Venezuela: una cuestión más allá de los números

La criminalidad en Venezuela tiene muchas aristas y puntos de vista a ser considerados. En primer lugar, no todo delito se denuncia, por lo cual existe una subestimación del problema. En segundo lugar, se habla de una dimensión subjetiva o percepciones en torno a la seguridad (Provea 2012, 400). En este sentido, las altas autoridades encargadas de la seguridad ciudadana reconocen la gravedad del asunto aunque con mucha suspicacia en cuanto a las cifras. Por parte de la autoridad operativa (Policía Nacional Bolivariana), la coloca como un problema estructural al evidenciar parte de los efectivos de este cuerpo involucrados en hechos delictivos. En cuanto

a la percepción por parte de los ciudadanos, el problema de inseguridad ciudadana es puesta como el principal problema a resolver, pero con una brecha entre la victimización real y la sensación de inseguridad, lo cual establece una vivencia de victimización vicaria (Provea 2012, 401)⁵.

Lo anteriormente expuesto sienta las bases para la exigencia de la sociedad a una mayor presencia y efectividad policial, además de crear pérdida de confianza en los organismos policiales. Lo que agrava aún más el problema es que como política de seguridad, desde 1999 el gobierno venezolano ha puesto en marcha aproximadamente 20 planes de seguridad sin logros efectivos en reducir la criminalidad y la violencia en el país, lo que con el transcurrir de los años ha generado pérdida de confianza en las políticas en esta materia. Esto conlleva a establecer preceptos para un deterioro institucional e incapacidad para reducir la criminalidad en Venezuela.

Por otra parte, mucho más allá de las relaciones que puede haber entre variables socioeconómicas y la criminalidad (por ejemplo pobreza y violencia cuya relación está aún en debate), actores de la sociedad resaltan que factores como la impunidad, la facilidad en el acceso a las armas y el discurso de enfrentamiento dentro de la misma sociedad, son fundamentales en el crimen (Provea 2012, 414). Es por ello que es necesario planes de seguridad concebidas de manera integral y que involucren a todos los actores de la sociedad.

Otro aspecto importante de resaltar es lo concerniente a los costos que genera la actividad delictiva en Venezuela. Llama la atención que generalmente la inversión privada en seguridad es mayor al gasto público en seguridad (como porcentaje del PIB), lo que concluye la falta de capacidad del Estado venezolano para garantizar la seguridad ciudadana. Sí a esto se le añade otros costos tanto directos como indirectos, la cifra supera el 3%. Lo que realmente debe considerarse es el impacto que puede tener el incremento de la criminalidad (visto como probabilidad marginal) sobre el esfuerzo económico de recurrir de fuentes alternativas de protección y así reducir la probabilidad de muerte (Banco Interamericano de Desarrollo 1999, 29).

Finalmente, Venezuela se encuentra inmersa en una paradoja en el campo del estudio de la violencia en los últimos 14 años. Se observa una mejoría de las condiciones de vida de la población como resultado de la inversión social estatal, con niveles ascendentes de violencia y criminalidad. Para el año 2008, la mayor parte de las víctimas de asesinatos lo constituyen varones de 15 a 24 años de edad, con un 83% proveniente de sectores de bajos recursos. Esto último la agrega un componente aún más paradójico al

5 Se refiere a la asociada con el temor a ser víctima de algún delito, debido a sus vivencias directas e indirectas ante la delincuencia. El estudio hace referencia al Informe de Latinobarómetro del año 2011.

tema de la violencia (Zubillaga 2013, 108). Es así como la inclusión social y económica no necesariamente radica en reducción de la violencia.

3. Evidencia empírica para el caso de Venezuela

3.1 Estimación del modelo

La estimación se basa en una regresión múltiple (multivariante) de series de tiempo. Dada la naturaleza del estudio empírico, es posible que los valores pasados de algunas variables independientes impacten en el valor presente de la variable dependiente. De acuerdo con Grene (1999) y Gujarati (2010), la estimación gira en torno a un modelo de series de tiempo de variables explicativas en sus valores presentes y valores rezagados, cuya forma general viene representada de la siguiente manera:

(1)

Siendo X el conjunto de variables que explican el movimiento en Y. Se aplica entonces un modelo de rezagos distribuidos finitos. Cuando hablamos de variables sociales y económicas, podemos observar que la dependencia de la variable Y respecto de las variables explicativas X, la relación no necesariamente es inmediata. Pueden pasar varios períodos para que estas dejen de tener influencia.

El coeficiente se conoce como multiplicador de corto plazo o de impacto y refleja el cambio en el valor medio de Y debido a un cambio unitario en X en el mismo periodo. Si el cambio en X se mantiene igual desde el principio, entonces + +...+ proporciona el cambio en el valor medio de Y en los periodos subsiguientes⁶. Esto es lo que se denomina como multiplicador de equilibrio o de largo plazo.

La variable dependiente es la tasa de criminalidad definida como los homicidios por cada 100.000 habitantes. Las variables independientes se refieren a un conjunto de variables con basamento en la teoría y estudios empíricos resumidos. La ecuación viene representada por:

(2)

Donde las variables se definen como:

6 Esto es posible siempre que existe la suma de β , es decir, cuando los coeficientes de la regresión son estadísticamente significativas y no cambian de signo. En el caso de ocurrir un cambio de signo, si existe una explicación racional, puede ser válido en la explicación del modelo.

- *Desempleo*: tasa de desempleo.
- *Consumo*: consumo per cápita.
- *Primary*: tasa de escolaridad primaria.
- *Second*: tasa de escolaridad secundaria.
- *GDPpc*: Producto Interno Bruto per cápita.
- *Fracprim*: Tasa de fracaso escolar (repiteintes) en primaria.
- *Fracsecond*: Tasa de fracaso escolar (repiteintes) en secundaria.
- *Salmed*: remuneraciones medias (remuneraciones por trabajador).
- *GSEG*: gasto en seguridad ciudadana como ratio del PIB.
- *Gini*: desigualdad económica (índice de Gini).
- *Dummy_Soc*: variable instrumental para denotar el período 1999-2012.

Las series de datos se expresan en términos anuales en el período comprendido entre 1970-2012 y están representadas en diferencias logarítmicas, en virtud de los resultados del Test de Dickey-Fuller Aumentado (ver anexo 3). Las variables económicas se encuentran expresadas en términos constantes con año base 1997=100. La regresión lineal se realiza a través del método de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO). Es preciso recalcar algunas observaciones y comentarios en cuanto a los datos utilizados. Los valores del índice de Gini para los años 1972 y 1973 se obtuvieron a través de la interpolación lineal, debido a que no se disponía del dato de alguna fuente. En la tasa de escolaridad secundaria, el período 1994-1998 se estimó a través de la interpolación lineal, por la falta de disponibilidad de datos.

3.2 Resultados

Después de múltiples regresiones, se resumen en la tabla 1 cuatro regresiones que mejor ajustan el modelo planteado. La prueba Cusum (ver anexos 4) sugiere un cambio estructural en el año 2008 en las regresiones 1 y 2. Sin embargo, a pesar que el test de Chow en su versión reducida (por encontrarse cercano a su valor extremo), en particular nos confirma un cambio estructural para ese año, la inclusión de variable Dummy no contribuyó a corregirlo, por lo que se sospecha de un cambio estructural originado por un error de especificación. Una vez efectuadas la inclusión de otras variables en las regresiones 3 y 4, no se evidencia algún cambio estructural (ver anexos 4). La confirmación de lo anteriormente expuesto se evidencia por la estabilidad que presentan los parámetros estimados por la inclusión de otras variables, por lo que se establece que las variables son robustas a la inclusión y exclusión de otras variables representativas.

Los resultados muestran algunas relaciones para ser discutidas en el caso particular de Venezuela. La tasa de desempleo refleja una relación negativa con la criminalidad, contrario a lo estipulado en la teoría. Este resultado puede estar determinado en que la criminalidad tiene un componente directo con la mejoría en término económico y social de los individuos, es decir, resulta atractivo para el delincuente la disponibilidad de recursos en el prójimo, junto con la influencia de otras variables que la facilitan. El consumo per cápita rezagado en un período muestra signo positivo, igualmente contrario al esperado, cuya razón radica en lo expuesto anteriormente.

Tabla 1. Regresiones para la criminalidad en Venezuela (1970-2012). (Variable dependiente: diferencias logarítmicas de la tasa de criminalidad)

Variables independientes	Valores			
	Regresión 1	Regresión 2	Regresión 3	Regresión 4
Constante	0,0807 (3,69)	0,0854 (3,90)	0,0919 (4,23)	0,0839 (3,43)
Desempleo	-0,2059 (-1,63)	-0,2197 (-1,75)	-0,2180 (-1,78)	-0,2423 (-1,90)
Consumo(-1)	1,4448 (5,04)	1,5613 (5,25)	1,6654 (5,61)	1,9328 (4,12)
Primary(-2)	2,5126 (2,54)	2,7103 (2,73)	3,3740 (3,21)	3,0534 (2,66)
Primary(-3)	-3,2889 (-3,22)	-3,6150 (-3,47)	-3,7865 (-3,71)	-3,5213 (-3,23)
Second(-1)	-3,4854 (-4,56)	-3,7492 (-4,79)	-3,8630 (-5,04)	-3,7435 (-4,75)
GDPpc	-1,4503 (-3,77)	-1,3281 (-3,39)	-1,3228 (-3,46)	-1,3795 (-3,51)
Fracprim			-0,1361 (-1,58)	-0,1311 (-1,51)
Fracsecond(-1)	0,3744 (3,31)	0,4385 (3,59)	0,5046 (4,00)	0,4975 (3,90)
Salmmed(-1)				-0,2898 (-0,74)
GSEG(-3)	0,1227 (2,36)	0,1395 (2,63)	0,1540 (2,94)	0,1487 (2,79)
Gini		0,6563 (1,29)	0,7635 (1,53)	0,8218 (1,62)
Dummy_Soc	0,1011 (3,04)	0,1079 (3,24)	0,0955 (2,86)	0,0987 (2,91)
Jarque Bera	0,2612	0,1317	0,6553	1,0420
Breusch-Godfrey ₁ (Ch ²)	0,0800	0,4910	0,1490	0,6060
Breusch-Godfrey ₂ (Ch ²)	2,1350	3,7170	2,0520	2,9260
Breusch-Pagan	1,1800	0,3100	0,0100	0,0600
Ramsey Test	0,4300	0,8800	0,8800	1,0500
Promedio VIF	1,6100	1,7000	1,7500	2,2600
R-cuadrado ajustado	0,6037	0,6128	0,6325	0,6262
Observaciones	39	39	39	39

Fuente: elaboración propia por el método de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) en Stata 11.1. Todas las variables explicativas están en diferencias logarítmicas. El valor entre paréntesis denota el estadístico t.

En el caso de la tasa de educación primaria, su efecto se evidencia en el mediano y largo plazo. En el largo plazo, la suma de los coeficientes indica que un incremento en la tasa de escolaridad primaria reduce la criminalidad, aunque con menor impacto en comparación con la tasa de educación secundaria. Esto se debe a que generalmente, la edad de inicio a la delincuencia se encuentra en jóvenes en escolaridad secundaria.

Análogamente, el fracaso escolar en secundaria muestra relación positiva y significativa con la criminalidad. Variable como el producto interno bruto per cápita refleja que su crecimiento contribuye a disminuir la criminalidad, efecto acorde a estudios empíricos. En cuanto al salario medio y la desigualdad del ingreso representada por el índice de Gini, no existe evidencia estadística suficiente en el caso de Venezuela en el período de estudio que avale alguna relación con la criminalidad.

Por último, es preciso hacer acotaciones en cuanto a los resultados de las variables del gasto público en seguridad ciudadana y la variable Dummy referente al período denominado socialismo del siglo XXI. Con respecto a la primera, el signo positivo indica que el incremento del gasto (en proporción del PIB) dedicado a la seguridad ciudadana no garantiza la disminución en la tasa de criminalidad. En este sentido, se puede deducir que el gasto en seguridad ciudadana no es efectivo en el logro de sus objetivos. En cuanto a la segunda, en el período denominado “Socialismo del Siglo XXI”, ha sido el período donde las políticas en esta materia no han contribuido a una disminución de la criminalidad. Las razones pueden ser diversas, aunque en resumen se puede catalogar como un período con deterioro en la institucionalidad, cuyas consecuencias se han visto reflejadas en la criminalidad.

4. Reflexiones finales

Este documento desarrolla un análisis de los factores sociales y económicos determinantes de la criminalidad. La evidencia empírica de los trabajos referidos muestra resultados que en algunos casos son diversos y contrarios a lo establecido de manera teórica y empírica, lo que crea debate y falta de uniformidad de las variables que influyen en las tasas de criminalidad. Esto refleja que el problema de la criminalidad no se reduce a resultados específicos, las causas pueden ser variadas y complejas por lo que las acciones a tomar también lo serán, hecho que sin pleno conocimiento de su magnitud, promueve a los hacedores de políticas a implementar acciones sin los resultados esperados.

Venezuela constituye uno de los países con mayor nivel de violencia y criminalidad de la región. Existe una tendencia a la asociación de criminalidad a variables económicas y sociales, pero las referencias ponen de manifiesto sobre la mesa un debate abierto en cuanto a la veracidad y cumplimiento de esta premisa. Puntualmente, Venezuela en sí representa una paradoja

en cuanto a que durante los últimos 14 años ha mejorado la desigualdad del ingreso pero con un persistente crecimiento en las tasas de criminalidad. En el estudio empírico no se determinó que esté presente esa relación de manera estadística significativa. Como se demostró, otras variables ejercen un poder más preponderante en determinar los niveles de criminalidad.

Los resultados del estudio empírico hacen suponer que la disminución de la violencia y criminalidad en el país se puede lograr a través de una mayor inserción de los ciudadanos en el sistema educativo y a la creación de riqueza tanto individual como colectiva, estas últimas derivadas también de manera indirecta por mayores niveles educativos. Asimismo, puede lograrse mejores resultados mediante un marco institucional fuerte y objetivo, libre de toda duda razonable, que fortalezcan las reglas sociales de la democracia in pro de una sociedad moderna y equilibrada.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (1999). *La violencia en Venezuela: dimensionamiento y políticas de control*. Documento de Trabajo R-373.
- Baptista, Asdrúbal (2006). *Bases cuantitativas de la economía venezolana 1830-2002*, Caracas: Fundación Empresas Polar.
- Becker, Gary (1968). "Crime and punishment: an economic approach", En: *Journal of Political Economy*. Vol. 76, No.2. Pp. 169-217.
- Blau, Judith R. y Blau, Peter M. (1982). "The cost of inequality: metropolitan structure and violent crime". En: *American Sociological Review*. Vol. 47, No. 1. Pp. 114-129.
- Block M. K. y Heineke J. M. (1975). "A labor theoretic analysis of the criminal choice". En: *The American Economic Review*. Vol. 65, No. 3. Pp. 314-325.
- Bravo, Luis A. (1993). *Cambio social, criminalidad y control del crimen en Margarita (1960-1986)*. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Briceno León, Roberto (2012a). "Los ciclos de la violencia y la democracia en Venezuela". En: *Tribuna del Investigador*. Vol. 13, No. 1-2. Pp. 21-30.
- Briceno León, Roberto (2012b). "La comprensión de los homicidios en América Latina: ¿pobreza o institucionalidad?". En: *Ciência & Saúde Coletiva*. Vol. 17, No. 12. Pp. 3159-3170.
- Briceno León, Roberto (2012c). "Three phases of homicidal violence in Venezuela". En: *Ciência & Saúde Coletiva*. Vol. 17, No. 12. Pp. 3233-3242.
- Buonanno, Paolo (2003). "The Socioeconomic Determinants of Crime. A Review of the Literature". En: *Working Paper Series*. No. 63. Department of Economics, University of Milan. Pp. 1-33.
- Buvinić, Mayra; Morrison, Andrew; Shifter, Michael (1999). *La violencia en América Latina y el Caribe: un marco de referencia para la acción*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C.

- Cerro, Ana María y Meloni, Osvaldo (2000). "Determinants of the crime rate in Argentina during the '90s". En: *Estudios de Economía*. Vol. 27, No. 2. Pp. 297-311.
- Dills, Angela K.; Miron, Jeffrey A.; Summers, Garrett (2010). "What do economists know about crime?". En: *The economics of crime: lessons for and from Latin America*. Compiladores: Di Tella, Rafael; Edwards, Sebastian; Schargrodsky, Ernesto. National Bureau of Economic Research. Pp. 269-302.
- Dritsakis, Nikolaos y Gkanas, Alexandros (2009). "The effect of socio-economic determinants on crime rates: an empirical research in the case of Greece with cointegration analysis". En: *International Journal of Economic Sciences and Applied Research*. Vol. 2, No. 2. Pp. 51-64.
- Ehrlich, Isaac (1973). "Participation in illegitimate activities: a theoretical and empirical investigation". En: *Journal of Political Economy*. Vol. 81, No. 3. Pp. 521-565.
- Fajnzylber, Pablo; Lederman, Daniel; Loayza, Norman (1998). *Determinants of crime rates in Latin America and the World: an empirical assessment*. World Bank Latin American and Caribbean Studies No. 18544. Banco Mundial. Washington D.C.
- Fajnzylber, Pablo; Lederman, Daniel; Loayza, Norman (2002). "Inequality and violent crime". En: *Journal of Law and Economics*. Vol. 45, No. 1. Pp. 1-39.
- Freeman, Richard B (1994). "Crime and the job market", En: *National Bureau of Economic Research*. Working paper No. 4910. Pp. 1-44.
- Greene, William H (1999). *Análisis econométrico*. Prentice Hall. Tercera edición. España.
- Gujarati, Damodar y Porter, Dawn (2010). *Econometría*: McGraw-Hill Interamericana. Quinta edición. Mexico.
- Hagan, John y Peterson, Ruth (1995). "Criminal inequality in America, patterns and consequences". En: *Crime and inequality*. Compiladores: Hagan, John y Peterson, Ruth. Stanford University Press. California. Pp. 14-36.
- Joseph, Janice (1996). "School factors and delinquency: a study of African American youths". En: *Journal of Black Studies*. Vol. 26, No. 3. Pp. 340-355.
- Kelly, Morgan (2000). "Inequality and crime". En: *The Review of Economics and Statistics*. Vol. 82, No. 4. Pp. 530-539.
- Land, Kenneth C.; McCall, Patricia L.; Cohen, Lawrence E. (1990). "Structural covariates of homicide rates: are there any invariances across time and social space?". En: *The American Journal of Sociology*. Vol. 95, No. 4. Pp. 922-963.
- Martínez, Macarena; Ruiz, Paulina; Matus, Jean Pierre (2006). "Determinantes de la criminalidad: revisión bibliográfica". En: *Política Criminal*. Vol. 2, No. 4. Pp. 1-34.
- Matus Acuña, Jean P. (2006). "¿Por qué no bajan las tasas de criminalidad en Chile?". En: *Latin American and Caribbean Law and Economics Association (ALACDE)*. Annual Papers, University of California, No. 30. Pp. 1-28.
- Merton, Robert K. (1938). "Social structure and anomie". En: *American Sociological Review*. Vol. 3, No. 5. Pp. 672-682.

- Observatorio Venezolano de la Violencia (2010). “Proyecto: Violencia Interpersonal y Percepción Ciudadana de la Situación de Seguridad en Venezuela”. En: *Observatorio Venezolano de la Violencia*. Disponible en: www.cisalva.univalle.edu.co/archivos_redandina/Obs%20Violencia%20Venezuela.pdf. Consulta realizada el 01 de agosto de 2013.
- Organización de las Naciones Unidas (2000). “Informe del Décimo Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente”. En: *Organización de las Naciones Unidas*. Disponible en: www.uncjin.org/Documents/congr10/15s.pdf. Consulta realizada el 04 de abril de 2014.
- Provea (2012). “Informe anual”. En: *Provea*. Disponible en: <http://www.derechos.org.ve/> Caracas, Venezuela. Consulta realizada el 01 de abril de 2014.
- Sampson, Robert y Wilson, William (1995). “Toward a theory of race, crime, and urban inequality”. En: *Crime and inequality*. Compiladores: de Hagan, John y Peterson, Ruth. Stanford University Press, California. Pp. 37-54.
- Shaw, C.R. y McKay, H.D. (1942). *Juvenile Delinquency and Urban Areas*. University of Chicago Press, Chicago.
- Warner, Ann-Marie y Greenidge, Kevin (2001). “The determinants of crime in Barbados”. En: *Research Department Central Bank of Barbados*. Pp. 109-120.
- Zubillaga, Verónica (2013). “Menos desigualdad, más violencia: la paradoja de Caracas”. En: *Revista Nueva Sociedad*. No. 243. Pp. 104-118.

Anexo 1

Sumario de estadísticas

Variable	Observaciones	Media	Desv. Estándar	Mínimo	Máximo
Crimen	43	22,66674	17,53186	5,67	72,99
Gini	43	43,37442	2,532559	39	48,1
Desempleo	43	9,136046	3,20582	4,62	16,8
Consumo	43	1,069302	0,1807181	0,76	1,46
Second	43	58,66953	13,28231	35,15	85,37
Primary	43	104,1128	4,789584	93,82	112,06
GDPpc	43	1,909767	0,1941586	1,39	2,32
GSEG	43	0,0686047	0,0349844	0,012	0,148
Fracprimary	43	7,066279	3,090867	2,15	10,99
Fracsecond	43	9,642326	2,583642	2,97	13,44

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2 Matriz de correlación

	Crimen	Gini	Desempleo	Consumo	Second	Primary	GDPpc	Fracprim	Fracsecor	Salmed	GSEG
Crimen	1,0000										
Gini	-0,0801	1,0000									
Desempleo	-0,0348	0,3815	1,0000								
Consumo	-0,1411	-0,4303	-0,6286	1,0000							
Second	0,0057	-0,0661	-0,2305	0,3384	1,0000						
Primary	0,0700	-0,2662	-0,2333	0,2679	0,2731	1,0000					
GDPpc	-0,2890	-0,4135	-0,7027	0,8700	0,2121	0,1269	1,0000				
Fracprim	0,0355	0,0512	0,0967	-0,0424	-0,0406	0,3380	-0,1638	1,0000			
Fracsecor	-0,0277	0,1339	0,2000	-0,3582	-0,0289	0,0602	-0,2840	0,2662	1,0000		
Salmed	-0,2170	-0,3579	-0,4017	0,8203	0,4203	0,2049	0,7274	-0,0127	-0,3186	1,0000	
GSEG	-0,0456	0,0679	-0,1685	0,2005	0,1960	0,3908	0,1166	0,0170	0,1609	0,2275	1,0000

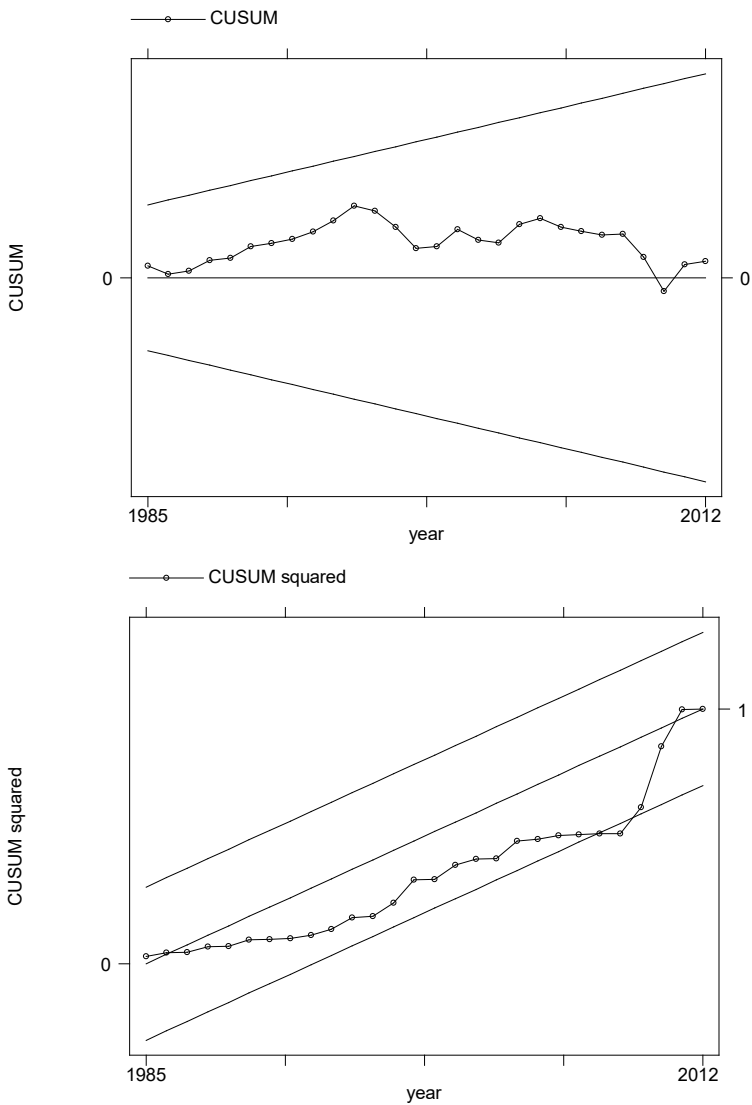
Fuente: elaboración propia.

Anexo 3 Resultados Test de Dickey-Fuller Aumentado (ADF)

Variable	Intercepto	Tendencia	Rezagos	Valor del Test	Valores críticos			Resultado	
					1%	5%	10%		
LNCrime		Si	Si	1	-2,366	-4,233	-3,536	-3,202	I(1)
DLNCrime		Si	No	0	-5,790	-3,641	-2,955	-2,611	
LNDesempleo		Si	No	2	-1,932	-3,648	-2,958	-2,612	I(1)
DLNDesempleo		Si	No	0	-4,395	-3,641	-2,955	-2,611	
LNConsumo		Si	No	1	-2,237	-3,641	-2,955	-2,611	I(1)
DLNConsumo		Si	No	0	-3,784	-3,641	-2,955	-2,611	
LNPrimary		Si	No	1	-2,627	-3,641	-2,955	-2,611	I(1)
DLNPrimary		Si	No	0	-3,572	-3,641	-2,955	-2,611	
LNSecond		Si	Si	1	-3,138	-4,233	-3,536	-3,202	I(1)
DLNSecond		Si	No	0	-3,403	-3,641	-2,955	-2,611	
LNGDPpc		Si	No	1	-2,234	-3,641	-2,955	-2,611	I(1)
DLNGDPpc		Si	No	0	-4,945	-3,641	-2,955	-2,611	
LNFracprim		Si	Si	0	-1,031	-4,224	-3,532	-3,199	I(1)
DLNFracprim		Si	No	0	-5,561	-3,641	-2,955	-2,611	
LNFracsecond		Si	Si	0	-1,817	-4,224	-3,532	-3,199	I(1)
DLNFracsecond		Si	No	0	-6,000	-3,641	-2,955	-2,611	
LNSalmed		Si	No	0	-0,217	-2,634	-1,950	-1,606	I(1)
DLNSalmed		Si	No	0	-4,854	-3,641	-2,955	-2,611	
LNGSEG		Si	Si	1	-1,647	-4,233	-3,536	-3,202	I(1)
DLNGSEG		Si	No	0	-8,472	-3,641	-2,955	-2,611	
LNGini		Si	No	1	-2,117	-4,242	-3,540	-3,204	I(1)
DLNGini		Si	No	0	-6,912	-3,641	-2,955	-2,611	

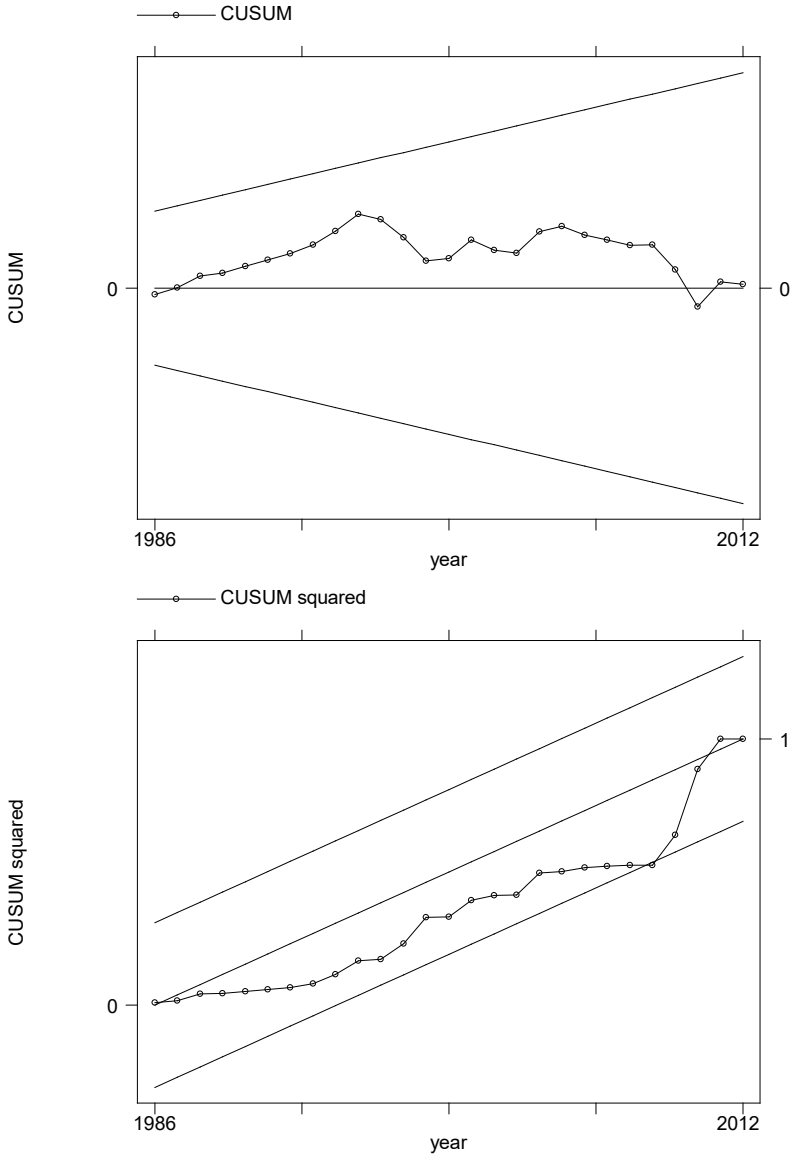
Fuente: elaboración propia.

Anexo 4.1.
Prueba de estabilidad. Regresión 1



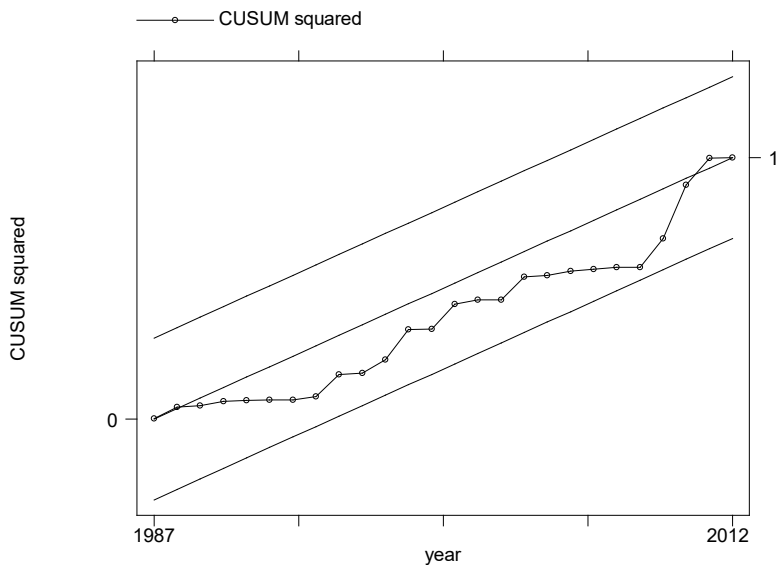
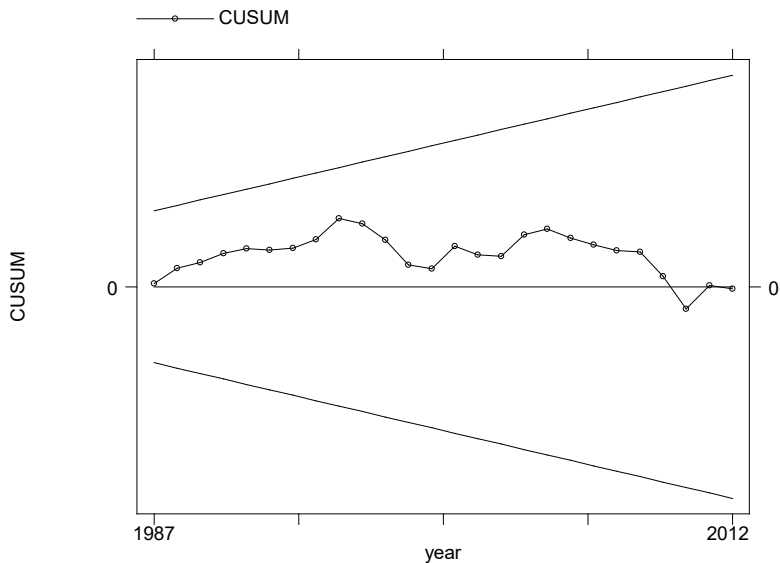
Fuente: elaboración propia.

Anexo 4.2
 Prueba de estabilidad. Regresión 2



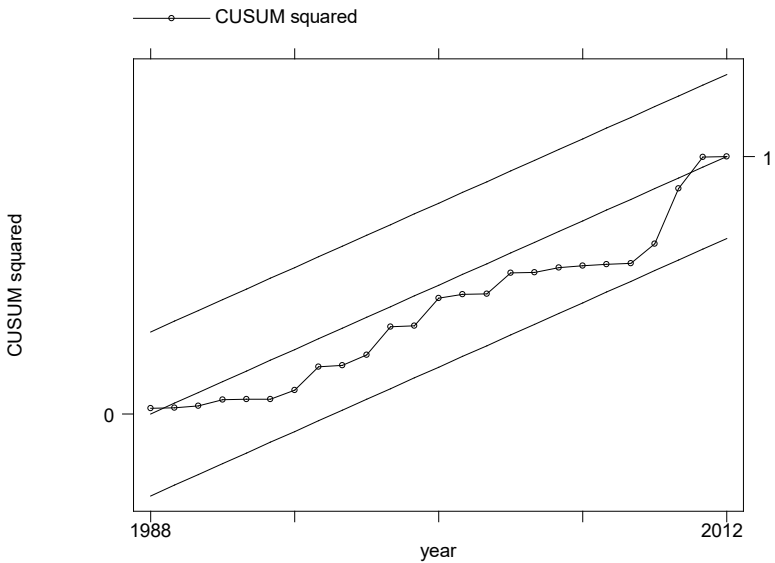
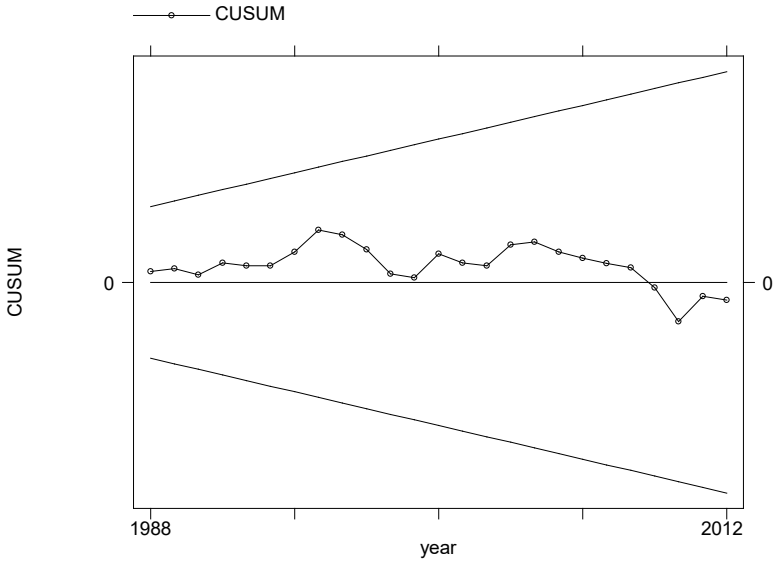
Fuente: elaboración propia.

Anexo 4.3 Prueba de estabilidad. Regresión 3



Fuente: elaboración propia.

Anexo 4.4
 Prueba de estabilidad. Regresión 4



Fuente: elaboración propia.

El pensamiento de Martí y su influencia en la conciencia latinoamericanista

*Juan Carlos Morales Manzur**
*José Antonio Gutiérrez García***

RESUMEN

El antimperialismo martiano adquiere gran relevancia para el presente y futuro de América Latina; aún más, para comprender la urgencia de la unidad latinoamericana y los principios que deben ser rectores de ésta. Martí avizora sus peligros y aboga por la oposición mediante la lucha de los pueblos desde el Río Bravo hasta la Patagonia. José Martí ha legado, a través de su ideario y su praxis, una concepción antimperialista que tiene aún mucho que aportar. Igual en lo concerniente a su propuesta de creación de una conciencia latinoamericana. El objetivo que plantea el presente trabajo es comprender, a través del análisis de su pensamiento y la evolución de su ideario, el antimperialismo en José Martí, como punto focal para comprender su filosofía unionista de los pueblos del subcontinente.

PALABRAS CLAVE: antiimperialismo, latinoamericanismo, unidad continental.

* Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad del Zulia.
Correo: jcmmanzur@hotmail.com

** Abogado. Profesor de la Universidad Rafael Belloso Chacín.

Martí's thoughts and its influence on latin-americanist conscience

ABSTRACT

The martiano anti-imperialism acquires great importance to the present and future of Latin America; even more to comprehend the urgency of Latin America union and the principles that should be guiding it. Martí envisions its dangers and advocates for the opposition through the fight of the towns from Rio Bravo to Patagonia. José Martí has come to an anti-imperialistic conception through his ideology and praxis, which still has much more to add. Equally regarding his proposal about the creation of a Latin American conscience. The aim that the current document has proposed is to comprehend -through the analysis of his thought and evolution of his ideology- the anti-imperialism in José Martí, as the focal point to understand his unionist philosophy of the subcontinent's people.

KEYWORDS: anti-imperialism, latin-americanism, continental unity.

Introducción

José Martí destacó en diversas áreas del acontecer social, político, cultural y académico: fue poeta, abogado, educador y revolucionario. Toda su actividad tiene como elemento común el enaltecimiento de la conciencia latinoamericana, haciendo especial énfasis en la creación de patrones propios en nuestro continente, siendo particularmente receloso con la exportación de sistemas europeos y norteamericanos que, según él, eran producto de un desconocimiento punible y sistemático del país en que se ha de vivir (Martí, 2005: 403).

Con un sentimiento anticolonialista profundamente arraigado Martí, en sus obras y accionar revolucionario, sentó las bases para la creación de un ideario propio, el cual atendía a un nuevo fenómeno: la geopolítica expansionista de los Estados Unidos. De igual forma, la situación histórica de la época fungió como condicionante para las ideas martianas, previendo con precisión los peligros que América Latina afrontaría en el próximo siglo al que le tocó vivir en el cual se consolida el antiimperialismo como rasgo determinante del devenir de la región y se inserta en algunas corrientes ideológicas contemporáneas.

Sin lugar a dudas, Martí representa un hombre de alta significación e influencia para el pensamiento en América Latina, de manera especial en la unión continental basado en la universalidad, bondad, generosidad, democracia, igualdad, amistad, perseverancia, responsabilidad, tolerancia, voluntad, ambición, ética, espiritualidad, demostrada en su prolífica obra y con una evidente connotación ontológica, gnoseológica, epistemológica y axiológica (Gutiérrez, 2008: 105-106).

Martí expresaba que una sociedad educada era lo mismo que un pueblo libre. En consecuencia, el hombre bueno se forja a partir de la libertad. El «apóstol», como se le conoce en Cuba, también demandaba hombres y mujeres útiles, como instrumento de autonomía individual y pilar del progreso de los pueblos, acogiendo de manera irrestricta su noción de educación científica, impregnándole un matiz positivista a su concepción filosófica, inscribiéndose en la corriente spenceriana en defecto de las dogmáticas ideas de Comte (Guadarrama, 2003).

De lo anteriormente expuesto, Martí se erige como un destacado pensador en diferentes áreas. Sin embargo, quizá su papel más preponderante fue el de independentista y fundador de una corriente de pensamiento que tiene implicaciones hasta la actualidad: el antiimperialismo, dejando en evidencia que el antagonista de los pueblos latinoamericanos propende su hegemonía a través de un dominio económico y político.

Marinello (2005), cuestiona acertadamente ¿por qué razones se produce en Martí tan magno e inesperado entendimiento de su tiempo y del nuestro? A tal tenor, se estima que el cubano vislumbraba de manera clara el panorama que se avizoraba luego de las luchas independentistas latinoamericanas; una vez que el colonialismo español cesó sus actividades de manera casi total en el continente, y un nuevo peligro corría la región: el imperialismo norteamericano.

Más allá de las discusiones sobre el carácter imperial de los Estados Unidos, es menester resaltar que Martí fue atinado en sus consideraciones con respecto a América Latina y que su pensamiento ha de ser invocado toda vez que se pretenda responder a los problemas que se presentan en nuestros países, que incluyen vicisitudes democráticas, sociales, económicas y la pérdida paulatina de la identidad latinoamericana, producto de la globalización.

1. Antecedentes del antiimperialismo

Se estima conveniente, en primer término, precisar lo que históricamente ha sido conocido como imperialismo; en arreglo a lo expuesto por Hobsbawm (1989) consiste en una modalidad de expansión política, económica, territorial o cultural de potencias sobre puntos materialmente menos desarrollados. Se

debe advertir que tal connotación de imperialismo parte de la idea de que sus protagonistas son verdaderos imperios, es decir, nominalmente hablando, como lo fueron el imperio británico, ruso, bizantino, entre otros.

En efecto, inequívocamente, el imperialismo se asocia con dominación, expansión y hegemonía; por tanto, el aspecto preponderante del antiimperialismo como corriente ideológica es la dimensión económica, que le brinda un rasgo de contemporaneidad y sienta las bases para el proceder de sus adeptos. No obstante, se hace necesario contextualizar la situación donde se ensalza el aspecto económico sobre el político.

Hobson (1902), considera que los aliados naturales del imperialismo son: el militarismo, la oligarquía, la burocracia, el proteccionismo, la concentración de capital y las violentas fluctuaciones del mercado. Evidentemente, el autor se refiere a los verdaderos imperios con intenciones de expansión política y que desaparecieron casi en su totalidad al finalizar la Primera Guerra Mundial.

Ahora bien, de manera más amplia Hardt y Negri (2000) distinguen el imperialismo, considerado como la expansión de la soberanía de la potencia dominante sobre las esferas sometidas a su dominio, del imperio, que se conceptúa como una forma de poder que se expresa por vía de un consenso internacional en torno a un conjunto de reglas y creencias.

Vale cuestionarse, entonces, a propósito de qué imperio surge el antiimperialismo. Antes de puntualizar tal menester, se estima conveniente señalar que la hegemonía que prevaleció desde el final de la batalla de Waterloo en 1815, hasta el fin de la Primera Guerra Mundial, en 1918, fue la británica (Toro, 2007: 47-48). Ergo, si se toma como premisa inicial tal hecho y como segunda proposición que el antiimperialismo como corriente de pensamiento nace en ese mismo período, la consecuencia lógica sería que el antiimperialismo nace con animadversión a las intenciones británicas.

De igual forma, la hegemonía estadounidense se impone desde el fin de la Segunda Guerra Mundial (1945). Se conviene con Hardy (2007) en que el período interguerra fue una suerte de terreno de nadie donde el Reino Unido resultaba ya demasiado débil y los Estados Unidos tímidamente imponían su hegemonía. Sin embargo, retomando la ubicación temporal del nacimiento del antiimperialismo, es perceptible que se engendra antes de cualquier guerra mundial.

Pese a tratarse de silogismos simples los arriba expuestos, la conclusión evidente resulta errónea. El «imperio» al cual el antiimperialismo hace frente es el estadounidense, pese a que su hegemonía se consolidara medio siglo después. Esto es precisamente uno de los rasgos esenciales de la concepción política antiimperial: nació de la mano de un visionario, como lo fue Martí, que con audacia y tino señaló los aspectos eventualmente dañinos para los intereses latinoamericanos que los Estados Unidos representaban.

Es patente de manera documental, el recelo que Simón Bolívar tenía con respecto a los «Estados Unidos del Norte»; en tal sentido, se le atribuye la autoría de una carta al coronel Patricio Campbell, donde expone lo siguiente:

...No sé qué decir a Ud. sobre esta idea, que encierra en sí mil inconvenientes. Ud. debe conocer que, por mi parte, no habría ninguno, determinado como estoy a dejar el mando en este próximo congreso, mas ¿quién podrá mitigar la ambición de nuestros jefes y el temor de la desigualdad en el bajo pueblo? ¿No cree Ud. que la Inglaterra sentiría celos por la elección que se hiciera en un Borbón? ¿Cuánto no se opondrían todos los nuevos estados americanos, y los Estados Unidos que parecen destinados por la Providencia para plagar la América de miserias a nombre de la Libertad?... (Bolívar, 1829)

De igual manera, El Libertador manifestó, a propósito de la realización del Congreso Anfictiónico de Panamá, su reserva sobre invitar a los Estados Unidos a tan magno encuentro. Al respecto, León (1979), señala que Bolívar advirtió a Francisco de Paula Santander, en epístolas del 20 y 30 de mayo de 1825, la inconveniencia de invitar a los Estados Unidos al Congreso.

De manera más general, cuando fue pronunciado el célebre discurso de Bolívar en el Congreso de Angostura, deja constancia de que el sistema legislativo que más conviene a las repúblicas hispanoamericanas no es el mismo que el de los países anglosajones:

... debo decir, que ni remotamente ha entrado en mi idea asimilar la situación y naturaleza de los Estados tan distintos como el Inglés Americano y el Americano Español. ¿No sería muy difícil aplicar a España el Código de Libertad política, civil y religiosa de Inglaterra? Pues aún es más difícil adaptar en Venezuela las Leyes del Norte de América. ¿No dice el Espíritu de las Leyes que éstas deben ser propias para el Pueblo que se hacen? ¿Que es una gran casualidad que las de una Nación puedan convenir a otras? ¿Que las leyes deben ser relativas a lo físico del país, al clima, a la calidad del terreno, a su situación, a su extensión, al género de vida de los Pueblos? ¡He aquí el Código que debíamos consultar, y no el de Washington! ... (Zea, 1986: 6)

Dejando en evidencia su prevención con respecto al sistema estadounidense y su potencial inclusión en los códigos latinoamericanos, Bolívar integra a su ideario la noción de cuidado y advertencia con respecto a la hegemonía norteamericana. Característica que es adoptada de manera más profunda por el antiimperialismo que toma como referencia obligatoria al pensamiento bolivariano.

De igual forma, el antiimperialismo tiene como soporte fáctico, en primer término, a las luchas por la independencia en América Latina; en consecuencia, lleva implícito el anticolonialismo. En tal sentido, la lucha por

la independencia fue un instrumento de cohesión latinoamericana y permitió el surgimiento de instrumentos intelectuales y un amplio bagaje académico para hacer referencia al pueblo latinoamericano, en animadversión a los españoles.

Por otro lado, luego de que los Estados Unidos consolidaran su independencia en el siglo XVIII, su política se caracterizó por la fuerte intención expansionista que manifestaba. De acuerdo con Barreto (2012), es necesario aclarar que la expansión territorial norteamericana fue algo más que un simple proceso de crecimiento territorial, pues estuvo asociada a elementos de tipo cultural, político, ideológico, racial y estratégico.

El expansionismo es un elemento vital en la historia de los Estados Unidos, presente desde el mismo momento de la fundación de las primeras colonias británicas en Norteamérica. Este fue considerado un elemento esencial en los primeros cien años de historia de los Estados Unidos como nación independiente, ya que se veía no solo como algo económica y geopolíticamente necesario, sino también como una expresión de la esencia nacional norteamericana.

Así pues, como producto de múltiples compras, cesiones y anexiones forzosas, Estados Unidos había logrado aumentar exponencialmente su territorio, sus recursos y, en general, su hegemonía. En la mayoría de los casos, era patente que los estadounidenses lograrían su meta a cualquier costo: yendo a la guerrade ser necesario.

Este naciente «imperio» pretendió, en las postrimerías del siglo XIX, adquirir las islas de Cuba y Puerto Rico. Como maniobra intimidatoria, los norteamericanos envían al acorazado *Maine* a las costas cubanas con la aparente intención de resguardar los intereses estadounidenses en la isla. Para aquel entonces, en la isla se fraguaba la independencia de España y estaba inmersa en plena Guerra.

La intempestiva y misteriosa explosión del buque *Maine* en las costas cubanas dio paso a la intervención estadounidense en la isla, iniciándose la Guerra hispano-estadounidense, con el eventual triunfo norteamericano y el inicio de su dominio sobre Cuba, el cual duraría hasta 1902, por lo menos, nominalmente.

Numerosos intelectuales a nivel mundial han aportado en la construcción del andamiaje ideológico del antiimperialismo, verbigracia, Bolívar, San Martín, Rodó, Martí, Ugarte, Vasconcelos, Zea, Lenin, Twain, Salazar Bondy, Sandino, Haya de la Torre, Bilbao, entre muchos otros.

2. Rasgos esenciales del pensamiento de Martí: el antiimperialismo en su concepción ideológica y la identidad latinoamericana.

La originalidad e inventiva de José Martí dificulta la tarea de clasificar su ideario en concepciones preexistentes. El pensamiento filosófico martiano

se resiste a encasillamientos. De acuerdo con Guadarrama (2003), más de un investigador ha tratado de buscar afinidades con alguna corriente filosófica o con algún pensador que se asimile a su inconmensurable vuelo teórico. En tales intentos se pretendió asignar a Martí a corrientes como el espiritualismo (Jiménez-Grullón) o el materialismo dialéctico (Martínez Bello).

Es precisamente la indefinición de la obra martiana en concepciones pre-elaboradas lo que hace a su ideario digno de estudio; y esa es precisamente la esencia del pensamiento de Martí: la no importación de estándares, sino la creación de conceptos propios, de una filosofía autóctona, ajustada a las modulaciones propias de América Latina. A la fecha, el debate persiste por atribuirle determinada corriente de pensamiento al «Maestro» cubano, sin llegar a discernir que parte de su mística es, precisamente, los nuevos paradigmas que plasmó en sus obras.

El hombre de acción ocultó al hombre de pensamiento, según Nassif (1999). Su actuar revolucionario y sus ideas opacaron su actividad intelectual en lo pedagógico y artístico. En consecuencia, no solo era un poeta de versos, sino también de armas tomar. Tal afirmación no obsta que haya sido influencia notable para grandes pensadores, ni que en la actualidad su pensamiento siga siendo invocado por los que anhelan la unidad e identidad continental.

En ese orden de ideas, el escritor estadounidense Mark Twain fue inspirado por el ideario de Martí, y para finales del siglo XIX manifiesta su conversión a una nueva corriente del pensamiento político, el antiimperialismo. En concordancia con esto, se une a la Liga Antiimperialista Norteamericana, cuyo objetivo principal era manifestar su descontento con respecto a la anexión del territorio insular filipino a los Estados Unidos. De allí las primeras referencias del término en cuestión.

En definitiva, Martí manifestó reiteradamente su desavenencia con el sistema estadounidense en varias dimensiones: la democrática-electoral, la cultural y la social. En consecuencia, el rasgo de mayor relevancia dentro de la ideología martiana es el enaltecimiento de lo autóctono y la proscripción de los modelos calcados, es decir, experiencias de otras regiones que no atienden a la realidad latinoamericana.

Una visión que constituye una muestra de la fuerte raigambre identitaria de Martí, resulta evidente en sus Apuntes:

Los norteamericanos posponen a la utilidad del sentimiento, nosotros posponemos al sentimiento la utilidad. Y si hoy esta diferencia de organización de vida, si ellos vendían mientras nosotros llorábamos, si nosotros reemplazamos su cabeza fría y calculadora por nuestra cabeza imaginativa, y su corazón de algodón y de buques, por un corazón tan especial, tan sensible, tan nuevo que solo puede llamarse corazón cubano, ¿cómo queréis que nosotros nos legislemos por las leyes que ellos se legislan?. Imitemos. ¡No! - Copiemos- ¡No! - Es bueno, nos dicen. Es americano,

decimos- Creemos, porque tenemos necesidad de creer. Nuestra vida no se asemeja a la suya, ni debe en muchos puntos asemejarse [...] ¿Cómo con leyes iguales vamos a regir dos pueblos diferentes? Las leyes americanas han dado al Norte alto grado de prosperidad, y la han elevado también al más alto grado de corrupción. Lo han metalificado para hacerlo próspero. ¡Maldita sea la prosperidad a tanta costa! (Martí, 1975: 132)

Siguiendo lo expuesto por Gutiérrez (2004), el interés en Martí por la política se puede aseverar por su participación durante las huelgas del movimiento obrero de 1886, en Cuba, y posteriormente, a partir de 1888, su rechazo al modelo norteamericano para la América Española y de las amenazas imperialistas. En tal sentido, Pérez (1996) expone que la esencia central de lo político en Martí es el análisis crítico de la realidad norteamericana y su temor a la expansión de tal situación al contexto de la Hispanoamérica. Tal preocupación es palpable en su obra, *Nuestra América*.

Se considera parte íntegra de la concepción antiimperialista el aporte brindado por Martí en diversas áreas: en esencia, promocionaba la creación de una noción y una literatura independientes que estuvo fuertemente influenciado por la coincidencia de la independencia cubana con la consolidación de un nuevo esquema de dominación neocolonial estadounidense.

De la crítica cultural a Estados Unidos, se pasa a un antiimperialismo ya sea nacional o latinoamericano. En consecuencia, y por primera vez en la historia latinoamericana, el nacionalismo logró, de alguna manera movilizar a las masas. Este nacionalismo económico, (tal como se presenta por primera vez en la revolución mexicana de 1910-1917), propaga la idea de un Estado nacional-revolucionario. Así pues, el nacionalismo se transforma en una ideología emancipadora. Partidos nacional-revolucionarios, pasan a formar parte de sus más importantes propagandistas. Se trataba de alcanzar una “segunda independencia nacional”; en otras palabras, a la independencia política formal de comienzos del siglo XIX, debía seguir ahora la independencia económica con respecto al imperialismo de Estados Unidos, según se desprendía de esta nueva tendencia.

Dado que a finales del siglo XIX y principios del presente, la noción de Estado era marcadamente estatista; se consideró que debía establecerse un Estado que asumiera los intereses nacionales, activara la industrialización, nacionalizara los más importantes yacimientos de materias primas y las industrias claves, e impusiera reformas sociales en beneficio de la mayoría de la población. Este era el proyecto económico de un régimen populista en el cual convergían, de manera contrapuesta, elementos de una economía de mercado y de una economía planificada, lo que debía hacer posible una tercera vía entre el capitalismo y el socialismo.

Su trabajo “*Nuestra América*” (1891) es trascendental para comprender el antiimperialismo. Es sólo en 1911 cuando aparece en forma de libro,

ejerciendo una influencia cada vez mayor, basada en el hecho de que Martí había formulado de manera entusiasta la contraposición que entre Estados Unidos y América Latina ya era visible hacia fines del siglo XIX. Martí, que pasó gran parte de su vida en España y en Estados Unidos, desde donde emprendió largos viajes hacia varios países de Latinoamérica, murió en 1895, luchando contra España. Previamente, había preparado en Nueva York su campaña independentista y con esa finalidad había fundado el Partido Revolucionario Cubano.

Sus escritos constituyen un llamado a una acción conjunta de los latinoamericanos: “Nosotros hablamos del pueblo y no de los pueblos, pues nos parece que sólo se da uno, desde el Río Bravo hasta la Patagonia. Por esa razón, América debe llegar a ser una...” (Martí, 1975:79). Los principales objetivos por los que luchó Martí fueron la independencia, el logro de una alianza supranacional, y una Constitución republicana que preservara los derechos a la libertad individual. A semejanza de sus contemporáneos, también él creía en el progreso. Defendió los derechos de la población indígena y destacó la peculiaridad de los países latinoamericanos, que los hacía a todos, no obstante un origen cultural común, diferentes.

Consideraba Martí que la falta de desarrollo en América Latina tenía sus orígenes en interpretaciones poco realistas e inconvenientes. América fue el objeto central de su actividad política e intelectual, a cuyo estudio dedicó parte de su creación literaria. En su obra, en conjunto, hay un rescate de la esencia y la integridad latinoamericanas; fue un propagandista de estas ideas y combatió con energía las posiciones que se apartaron de estos valores.

Sus crónicas sobre la Conferencia Internacional Americana y sobre la Conferencia Monetaria, y sus artículos sobre Nuestra América forman un conjunto en el que se resume su pensamiento antiimperialista:

Martí consideraba que:

América no logró la independencia con separarse de España, porque este concepto es algo más complejo. Independencia es libertad y desarrollo económicos, es ser mayor de edad en política y no girar como satélite de una metrópoli que gobierna con nuevos métodos. Nuestra América no logró esto con la epopeya de 1810 porque lo impidieron otras fuerzas internas y externas; por eso, con la unidad más estrecha había que enfrentarse a la tarea de conseguir la segunda independencia, que no era otra cosa que escapar del manto del águila imperial. (Peñate, 1977:103)

Martí planteó tres ideas esenciales:

- La América Latina está formada por pueblos nuevos.
- Existe una naturaleza particular americana, es decir, rasgos espirituales, de sicología social, propios y peculiares.

- Las particularidades y especificidades americanas exigen análisis y soluciones propias.

Martí buscaba esa identidad más allá de la cercanía geográfica o de la comunidad lingüística, como hicieron algunos entonces, y que el reconocimiento de la autoctonía de América Latina era punto focal de su interpretación.

Fue ese sentido de la autoctonía, explícito en tales escritos, lo que le impulsó a plantear la siguiente fórmula: “a conflictos propios, soluciones propias”. O cambien la propia historia, soluciones propias”.

Martí identificaba a América mediante el contraste y, de cierto modo, hasta mediante la contraposición con Europa. Por consiguiente, no caben dudas de que desde un principio Martí:

Se siente obligado a trazar la identidad continental mediante la comparación y la diferenciación, procedimientos por los cuales justamente relaciona a la región latinoamericana con aquellas que habían sido o continuaban siendo modelos -y dominadores coloniales directos o controladores de sus recursos económicos... Es, pues, evidente, la intención liberadora -y descolonizadora- en el proceso de aprehensión del tema de la identidad por Martí. (Rodríguez, 1967:15)

La definición martiana de autoctonía continental alcanzó una fundamentación sociológica y cultural en uno de sus textos publicados en Guatemala. En la nación centroamericana publicó en 1877 un artículo titulado “Los códigos nuevos”, en el que dejó plenamente esclarecido un concepto de identidad verdaderamente revolucionario para su tiempo.

Martí sostenía que la conquista interrumpió la civilización americana, creándose con el advenimiento de los europeos:

Un pueblo extraño, no español, porque la savia nueva rechaza el cuerpo viejo; no indígena, porque se ha sufrido la injerencia de una civilización devastadora, dos palabras que, siendo un antagonismo, constituyen un proceso; se creó un pueblo mestizo en la forma, que con la reconquista de su libertad, desenvuelve y restaura su alma propia. (Rodríguez, 1967: 17)

La importancia de este análisis, el cual es de avanzada para su tiempo, llevaba a considerar y a entender a América Latina como resultado de la fusión -antagónica y contradictoria por ello- de dos civilizaciones: una conquistadora y dominante, y otra conquistada y dominada.

Martí, al igual que Bolívar, consideró que la obra de la independencia culminó con la creación de Estados nacionales que adoptaron su organización

política copiándola de los países de Europa occidental y de Estados Unidos, naciones que marcaban el paso en el desarrollo de la modernidad industrial capitalista, lo cual en sí fue negativo para el desarrollo económico y político de estos países.

Asimismo Martí consideraba la necesidad de una América unida, un país nuevo que según sus palabras, contara con el cúmulo de virtudes no disfrutadas por las repúblicas latinoamericanas hasta ese momento. Considera que el futuro del continente debería conducir hacia la unidad hispanoamericana.

Asimismo y coincidiendo con Bolívar, Martí, al referirse a América se está circunscribiendo al territorio al sur del río Grande o Bravo, es decir, que en modo alguno está incluyendo a Estados Unidos. Asimismo, es muy significativa su manera de sostener la legitimidad de la unidad futura de América en sus escritos: (“Una ha de ser, pues, que lo es”). Ello indica:

La peculiar dialéctica martiana entre el presente y el futuro continental: este se justifica en esa dirección unitaria en la medida en que ella se perfila desde la actualidad, puesto que viene dada... desde el pasado. La unidad política sería posible en el futuro porque ya hay una unidad de naturaleza, de identidad. (Rodríguez, 1967:39)

Por otra parte, es preciso destacar, el sentido de la unidad preconizada por Martí. Se trata, esencialmente, de unidad de espíritu, de alma, más que de unidad político-estatal, aunque a esta sea a la que se refiera en la anterior cita. Es obvio que Martí consideró que estos países no pudieran ser un estado único, al menos a corto o mediano plazo para la época que concibió su ideología.

Resulta interesante apreciar que Martí emplea como un mero punto referencial una realidad ya existente (Estados Unidos), y no como una analogía conceptual que de algún modo situase a esa entidad como modelo para ser tomado. Esa identidad espiritual entre los pueblos de América Latina, apunta en Martí hacia la unidad entre ellos, como se ha visto ya en citas anteriores, lo cual coincide plenamente con Bolívar y su pensamiento doctrinal de la Unidad Continental.

Para Martí identidad latinoamericana era igual a unidad, agrupamiento, (más de ideas, de propósitos y de acción que de integración político-estatal), y que esa unidad cumpliría la misión defensiva ante los peligros de la realidad internacional.

Consideraba vital arrojar a España de la región antillana, (Cuba, Puerto Rico) ya que, además de la explotación y dominio que la metrópoli ejercía, ese estatus colonial facilitaba la acción expansionista de Estados Unidos.

Más importante sería aún para Martí la constitución de la república nueva en Cuba y Puerto rico, y su progresivo alcance al influjo de ambas en la República Dominicana, desde cuyas tres islas tal sociedad republicana autóctona irradiaría su ejemplo sobre el resto del continente. Así, en las que él llamó “las tres islas hermanas” habría de ejercerse, por consiguiente, esa preocupación por los derechos del hombre natural, de manera de no reiterar las repúblicas coloniales e incapaces de asegurar la acción sistemática de sus propios principios de constitución, objetadas por él en su texto Nuestra América. (Rodríguez, 1967:46-47)

Por tanto, las tres Antillas de habla hispana tenían un significado múltiple en la concepción martiana de la identidad continental. De una parte, contribuirían al desarrollo de aquella por ejercitar “soluciones propias” y “leyes nuestras”, (autóctonas, no copiadas de modelos foráneos). Por otro lado, fundamentarían ese actuar hacia lo propio en la atención a las fuerzas sociales, portadoras de la autoctonía. Ambos factores, por último, también asegurarían, con sus propios ejemplos y experiencias, la conservación y a la vez la renovación necesaria de los rasgos de la identidad continental, tanto por presentar el camino del abandono verdadero de los rasgos coloniales que estaban limitando la expresión que evitasen la nueva dominación que se inauguraba, contraria a esa identidad de la región. (Rodríguez, 1967:48)

Este sentido dialéctico, de proceso, a la hora de considerar la identidad, es lo que permite entonces a Martí escapar a la tradición liberal del continente, entre Estado nacional y nación, incapaz por ello mismo -con independencia de sus condicionantes históricas y sociales- de sustentar en la práctica un proyecto de realización continental. Al mismo tiempo:

La idea martiana que concebía la materialización plena y la culminación lógica de la identidad latinoamericana en su unidad, entendida esta como un proceso más o menos largo que no implicaba de inmediato la unión entre los Estados. (Rodríguez, 1967:48).

Martí proclamó como objetivo último de sus ideas y acciones la unidad regional -lícita en virtud de que la fundamentaba en la propia identidad latinoamericana- a partir de su despliegue en las Antillas y desde ellas.

La importancia de Martí como pensador y político la alcanzó sin dudas durante sus últimos años de vida, dedicados a las tareas de organizar la guerra independentista cubana. Entonces, su concepción acerca de la identidad continental, comenzó a abrirse camino real en el terreno de la realización práctica a través de la ejecución de su estrategia, liberadora para el continente y de proyecciones universales.

Para el afianzamiento y desarrollo de esa identidad laboró intensamente, al extremo de que su propia obra es hoy símbolo de esa alma continental, dentro de la cual su concepto de “Nuestra América” es elemento esencial. Su

criterio del deber latinoamericano lo llevó a perder su vida en Cuba, a donde fue a “impedir con la independencia [de Cuba] que se extiendan por las Antillas los Estados Unidos [quienes cayeron] con esa fuerza, sobre nuestras tierras de América”. (Rodríguez, 1967:50)

Su pensamiento, ha sido y es su principal aporte a la América, cuando esta se halla situada ante nuevas circunstancias para su identidad y su destino, en el marco de la nueva realidad económica internacional.

3. Ideario de Martí en la conciencia latinoamericanista

El mexicano José Vasconcelos publicó en 1925 un ensayo llamado «La Raza Cósmica», donde expresaba la idea de una quinta raza del continente americano, tal concepción sugería que los habitantes de las excolonias portuguesas y españolas contenían factores territoriales, raciales y espirituales productos del mestizaje que convertía a los latinoamericanos en seres humanos «universales».

Precisamente, la raza cósmica luego de su proceso independentista, requería con urgencia la noción de nacionalismo: retomar las ideas de los próceres emancipadores para forjar la conciencia latinoamericanista y crear un sistema político, económico y cultural propio de la región; superando los esquemas impuestos por los españoles y alertando sobre la amenaza que los Estados Unidos pudieran suponer.

Por lo antes expuesto, Martí formula de manera entusiasta la contraposición entre Estados Unidos y América Latina y funda el Partido Revolucionario de Cuba. Sus labores intelectuales se erigen como un llamado a la acción latinoamericana de manera unida. Los principales objetivos de Martí, como se ha señalado, eran la independencia, una alianza supranacional y una Constitución republicana que preservara los derechos a la libertad individual; defendió los derechos indígenas y resaltó las particularidades que los países hispanoamericanos tenían con respecto a otras regiones del mundo.

En efecto, Martí imputaba la situación latinoamericana en cuanto a su desarrollo a ser una reproducción de otros sistemas que resultaban inconvenientes en el contexto regional. Consideraba, asimismo, que la independencia no se limitaba a abstraerse del yugo español, sino que también implicaba la autonomía económica y una precaución permanente en cuanto al avance de otros modelos de dominación imperial.

Con respecto a lo arriba mencionado, Martí sugería que América Latina estaba formada por pueblos nuevos en donde existía una naturaleza particular americana: rasgos espirituales y una conciencia social propia. En consecuencia, era meritorio de análisis las particularidades y especificidades latinoamericanas para poder dar con soluciones más adecuadas.

Con respecto a tal perspectiva, es indiscutible que Martí hacía alusión al latinoamericanismo, como complemento necesario del antiimperialismo, para consolidar la independencia. Siguiendo a Quezada y Gómez (2005), el pensamiento latinoamericano se divide en tres grandes componentes: el filosófico, el sociológico y el artístico, cada uno de los cuales Martí aportó grandemente dentro de su labor intelectual.

Con respecto al aspecto filosófico, se puede señalar que Martí no era uno, en rigor (Guadarrama, 2003). No obstante, según la concepción martiana, existe una filosofía latinoamericana. Los filósofos latinoamericanos, entonces, están fuertemente influenciados por la recuperación del pasado cultural y entienden al presente como un medio para sus utopías o para rememorar un pasado concebido como histórico y digno.

En el componente sociológico de la conciencia latinoamericanista, está presente la obsesión de nuestros países de salir del atraso y el eterno deseo de independencia plena. Martí hacía particular referencia a la reivindicación indígena y la conservación de una identidad nacional; precisamente, producto de la colonización y los embates que ha sufrido la independencia latinoamericana, se ha producido una dificultad generalizada de generar una identidad propia bien delimitada y homogénea.

Desde la dimensión artística, Latinoamérica ha contado con aventajados poetas y literarios, entre ellos, nuevamente, destaca Martí. Y lo más resaltante de este componente es el profundo sentimiento nacional impregnado en diferentes obras latinoamericanas, donde se plasman realidades sociales y una reflexión literaria sumamente propia de los pueblos hispanoamericanos.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, Martí buscaba la identidad más allá de factores geográficos o lingüísticos: el reconocimiento de la autoctonía Latinoamericana era la piedra angular de la conciencia única que propugnaba, generándose la animadversión con respecto a cualquier amenaza externa que pudiera sacrificar tal propósito: la colonización española y el avance imperial estadounidense.

Conclusión

Como se ha podido evidenciar, las necesidades de creación de una conciencia latinoamericanista están fuertemente plasmadas en los trabajos de Martí; en consecuencia, el Apóstol marcó pauta -y sigue marcando- en cuanto a su creación ideológica: el antiimperialismo. Esta corriente de pensamiento martiano ha obtenido gran difusión y es fuente de inspiración para movimientos políticos, sociales y artísticos en nuestro continente.

Asimismo, se destaca la labor de Martí en la promoción de la autoctonía, como fórmula única e inequívoca para el desarrollo de nuestros pueblos,

tomando así aportes bolivarianos para desarrollar su tesis de la verdadera independencia; es decir, además de romper lazos con España, hay que romper cualquier vínculo que represente dominio extranjero, haciendo referencia a los Estados Unidos y su búsqueda de hegemonía territorial y política.

Se destaca, por último, el carácter espiritual y moral de la unión que Martí aludía para los pueblos de América Latina. Elaboró doctrinas dirigidas única y particularmente a los pueblos de América, buscando mantener la lucha de las ideas y preservar el acervo cultural que América Latina ostenta, separado de elementos externos. Ese ánimo colectivo debe transformarse en elemento de cohesión continental.

Referencias

- Barreto, N. (2012). El expansionismo norteamericano. En internet: <https://norbertobarreto.wordpress.com/2012/10/25/el-expansionismo-norteamericano-1783-1898/>. Fecha de consulta: 8.3.2015
- Bolívar, S. (1829). Carta al señor coronel Patricio Campbell, encargado de negocios de S. M. B. En internet: <http://www.erepublik.com/es/article/-carta-al-seor-coronel-patricio-campbell-encargado-de-negocios-de-s-m-b--884798/1/20>. Fecha de consulta: 2.1.2015
- Fernández Retamar, R. (1978). *Introducción a José Martí*. Casa de las Américas. La Habana, Cuba.
- Guadarrama, P. (2003). *José Martí y el humanismo en América Latina*. Colección confluencias. Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez, D. (2004). *La interculturalidad en el pensamiento filosófico de José Martí*. Trabajo de Grado. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Gutiérrez, D. (2008). *El pensamiento de José Martí desde una perspectiva holística*. REDHECS. Maracaibo, Venezuela.
- Hardt y Negri (2000). *Imperio*. Harvard University Press. Massachusetts, Estados Unidos.
- Hobsbawm, E. (2009). *La era del imperio (1875-1914)*. Sexta edición. Editorial Crítica. Buenos Aires, Argentina.
- Hobson, J.A. (1902). Imperialismo: un estudio. En internet: <https://blogdesociales.files.wordpress.com/2010/09/el-imperialismo-segun-hobson.pdf>. Fecha de consulta: 16.1.2015
- Jiménez-Grullón (1960). La Filosofía de José Martí. En internet: <http://www.ensayistas.org/critica/cuba/fornet/delgado2.htm>. Fecha de consulta: 2.2.2015
- León de Labarca, A. (1979) *Miranda, Bolívar y la Integración Latinoamericana, Maracaibo*. Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Marinello, J. (2005). *Fuentes y Raíces del Pensamiento Martiano* (prólogo y cronología de Nuestra América). Fundación Biblioteca Ayacucho. Caracas, Venezuela.

- Martí J. (1975). *Obras completas*. 21. Cuaderno de Apuntes. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.
- Martí, J. (2005). *Nuestra América*. Fundación Biblioteca Ayacucho. Caracas, Venezuela.
- Martínez, A. (1983). Contestación. *Anuario de Centro de Estudios Martianos*. En internet: http://biblioteca2.uclm.es/biblioteca/ceclm/ARTREVISTAS/BRAT/N46-49/n46-49_discon.pdf. Fecha de consulta: 20.2.2015.
- Nassif, R. (1993). José Martí. *Perspectivas*: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993.
- Peñate, F (1977). *José Martí y la primera conferencia panamericana*. La Habana. Editorial Arte y Literatura.
- Pérez, H. (1996). *José Martí y la práctica política norteamericana (1881-1889)*. Editorial Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.
- Quezada y Gómez (2005). El pensamiento latinoamericano. CIELAC-CLACSO. En internet: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Nicaragua/cielac-poli/20120813030605/quezada3.pdf>. Fecha de consulta. 30.3.2015
- Rodríguez, P. (1967). *Uno en alma e intento latinoamericano. Identidad y unidad de José Martí*. Barcelona. Pablo de Torrente Editorial.
- Toro Hardy, A. (2007). *Hegemonía e imperio*. Villegas Editores. Bogotá, Colombia.
- Twain, M. (2006). *Antiimperialismo: Patriotas y traidores*. Editorial Encuentro. España.
- Zea, L. (1986) *Ideas en torno de Latinoamérica*. UNAM, México. En internet: <http://www.ensayistas.org/antologia/XIXA/bolivar/bolivar2.htm>. Fecha de consulta: 4.4.2015

Hacia una clasificación de los procedimientos de formación de palabras¹

*Donaldo José García Ferrer**

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es establecer una clasificación de los procedimientos de formación de palabras. Para cumplir tal propósito se revisaron las clasificaciones propuestas por Sapir (1986), Varela (1990), Bickford (1998), Aronoff y Fudeman (2005), Almela Pérez (1999) y Simone (2001); así como los principios de las macrorreglas de van Dijk (2001). La investigación es de tipo explicativa. La propuesta de clasificación se estructura en cuatro macrorreglas morfológicas generales (MMG), de carácter cuasi-universal: adición, supresión, modificación y reconstrucción, las cuales agrupan a los procedimientos generales de formación de palabras (PGFP) y de ellos se derivan los procedimientos específicos de formación de palabras (PEFP). Finalmente, para cada uno de estos procedimientos se destaca el rasgo morfológico (RM) que permite diferenciar un procedimiento específicos de otro. La presente clasificación se realizó con el propósito de ser utilizada en estudios lingüísticos tanto de lenguas indoeuropeas como no indoeuropeas.

PALABRAS CLAVE: procedimientos de formación de palabras, morfología, morfología derivativa, morfología flexiva,

¹ El presente artículo deriva de la investigación libre: *Procedimientos de formación de palabras en wayuunaiki*, desarrollada en el Doctorado en Ciencias Humanas para la Tesis Doctoral, titulada: *La expansión léxica del wayuuaniki en el área académica*.

*Universidad del Zulia y Universidad Católica Cecilio Acosta, dgarcia_ferrer@hotmail.com

Towards a classification of the procedures of words formation

ABSTRACT

The aim of this research is to establish a classification of the procedures of words formation. In order to comply that purpose, the classifications proposed by Sapir (1986), Varela (1990), Bickford (1998), Aronoff and Fudeman (2005), Almela Pérez (1999) and Simone (2001) were reviewed; just as the principles of Van Dijk's macro rules (2001). The research type is explanative. The proposed classification is structured in four general morphological macro rules (GMM) of quasi-universal character: addition, deletion, modification and reconstruction; which ones group the general procedures of words formation (GPWF) and derives from them the specific procedures of words formations (SPWF). Finally, for each one of these procedures the morphological feature is highlighted (MF) so like that it's possible to distinguish a specific procedure from another. This classification was made with the purpose of being used in linguistic studies of both Indo-European and non-Indo-European languages.

KEYWORDS: procedures of words formation, morphology, derivational morphology, inflectional morphology.

Introducción

Según Luque (2004) las lenguas conceptualizan una misma realidad de manera diferente y desde diferentes perspectivas. El proceso de expansión léxica o lexicogénesis se realiza mediante procesos internos de la lengua o externos a ella. Sin embargo la comparación entre los distintos procesos permitirá el establecimiento de «un modelo general de captación, conceptualización y reportación del que cada lengua particular sería una variable» (p. 577). Sin embargo, dentro de una familia lingüística se pueden rastrear elementos comunes entre estos procesos léxicos de expansión.

A juicio del autor, la cobertura de la realidad o *realia* se realiza en todas las lenguas por medio de patrones lexicogénicos universales o cuasiuniversales. Nombre y verbos se generan a partir de otros nombres o verbos por medio de procesos morfológicos tales como derivación, composición conversión u otros. Estos procesos de formación de palabras permiten estructurar la organización del léxico que es definido como «usually conceived of as a list of the form-

meaning correspondences conventionalized by speakers, but which are largely arbitrary. However, this list may be structurally organized» (Aikhenvald; 2007: 1). Su función principal es el enriquecimiento del lexicon mediante el proceso de lexicogénesis o expansión léxica. La presente investigación tiene como objetivo establecer una clasificación de los procedimientos de formación de palabras. Para cumplirlo, se planificó una investigación de tipo explicativa-documental. Se recurrió al análisis documental de seis autores para construir una propuesta que pueda ser utilizada en estudios lingüísticos tanto de lenguas indoeuropeas como no indoeuropeas.

1. Revisión de las clasificaciones de los procedimientos de formación de palabras

Los procedimientos morfológicos a los que recurren las diversas lenguas del mundo son diversos. A juicio de Sapir (1986) algunos son más comunes, como es el caso de la derivación por sufijación y otros casi extraños como el cambio de consonantes, el del acento o tono², o del alargamiento vocálico para la creación de nuevas palabras. En ese continuum de procedimientos las lenguas establecen cuál de ellos son los que utilizarán para expandir su léxico, esto de acuerdo con los tipos de lenguas producto de su estructura morfológica interna.

Antes de revisar las diferentes clasificaciones que se han establecido para agrupar los diversos procedimientos de formación de palabras existentes, es necesario determinar sus límites conceptuales. Bajo ese rótulo genérico se agrupan el conjunto de procedimientos morfológicos que le permiten a las lenguas crear nuevas palabras a partir de un radical o base léxica. Lo que si resulta difícil llegar a un consenso es el establecimiento de las denominaciones o definiciones de dichos procedimientos ya que a juicio de Lázaro Mora, citado por Miranda (1994) estos van a variar en función de las escuelas y métodos lingüísticos. Por lo que resulta difícil encontrar un acuerdo general entre los investigadores.

Esta divergencia se patentiza, también, en las clasificaciones de los distintos procedimientos de formación de palabras. En principio Sapir (1986: 71) no se refiere a procedimientos de formación de palabra sino a procedimientos gramaticales, los cuales permiten «indicar la relación de un concepto secundario con respecto al concepto primario del elemento radical». Por otro lado, cada lengua establece, de manera intuitiva, el o los procedimientos gramaticales particulares sin perder de vista todo valor explícito que pueda haber tenido. Finalmente, organiza los diferentes

2 Pickett y Elson (1986:7) los definen como superafijos que son morfemas compuestos por fonemas suprasegmentales como acento y tono. De igual manera los define Bickford (1998)

procedimientos gramaticales que han establecido las diferentes investigaciones lingüísticas en seis grupos: 1) orden de palabra, 2) composición, 3) afijación, 4) modificación interna del elemento radical o del elemento gramatical, 5) reduplicación y 6) diferencias acentuales.

Según el autor, el orden de palabra es considerado como el método más sencillo o por lo menos el más económico que permite relacionar ideas gramaticales, mediante la yuxtaposición de dos o más palabras en una secuencia determinada, sin establecer una conexión entre ambas. Este orden secuencial de las palabras está determinado por lo que Sapir (1986) denominó «el genio de cada idioma». Ese orden puede ser estricto como en el chino, el siamés y el vietnamita, en los que «todas y cada una de las palabras, si ha de funcionar adecuadamente, tienen que caer en un lugar preciso» (p. 76) o puede ser flexible como el Chinook o el latín por su carácter desinencial. En el medio de ambos extremos se pueden ubicar lenguas como el español o el inglés cuyo orden es más o menos flexible ya que algunos cambios de posición pudieran ocurrir cambios de significados o agramaticalidad. Este procedimiento es más sintáctico que morfológico.

El resto de los procedimientos gramaticales organizados por Sapir (1986) son enteramente morfológicos y se consideran procedimientos de formación de palabras. Dentro de la composición incluye no solo la composición, *per se*, sino lo que se conoce actualmente como incorporación y a partir de un ejemplo en iroqués, afirma que «la composición de un sustantivo, en su forma radical, con un verbo pospuesto es un método típico de expresar relaciones de caso, de manera particular de sujeto u objeto» (p. 80). La afijación la considera como el procedimiento de empleo más frecuente que solo no existe en lenguas aislantes como el chino y el siamés. Dentro de ella se incluyen tres tipos de procedimientos que son la prefijación, la sufijación y la infijación. El problema de la explicación que realiza Sapir (1986) sobre este proceso es que no discrimina entre si se refiere a derivación o a flexión y lo trata como un todo.

En la modificación interna del elemento radical o elemento gramatical incluye los cambios vocálicos internos, comunes en el inglés o el hebreo, igualmente se incluye en este grupo los cambios consonánticos internos que si se quiere son más escasos, pero no se pueden tipificar de raros. Este proceso es denominado por Aronoff y Fudeman (2005) como apofonía. Sapir (1986) también incluye los alargamientos o acortamientos vocálicos y la geminación de consonantes dentro de este grupo. El quinto tipo es la reduplicación que puede ser tanto la repetición total o parcial del elemento radical. Según Sapir (1986: 91) se recurre a él para expresar conceptos como «distribución, pluralidad, repetición, actividad habitual, aumento de tamaño, intensidad redoblada, continuidad.» Finalmente, las diferencias acentuales pueden ser dinámicas que se refiere a los cambios de acento (acento tónico), de tono (altura de voz).

Varela (1990) establece dos procedimientos morfológicos básicos: la afijación y la composición. En el primer subtipo incluye la derivación y la flexión y en el segundo, la composición, *per se*, y la incorporación. En el primer subtipo, la autora ubica dos procesos que han sido diferenciados a partir de criterios semánticos y sintácticos, pero que confrontan semejanzas formales comunes. En primer lugar ambos se obtienen mediante procesos de afijación que tienen como marco de operación la palabra, es decir, la adjunción de un afijo a una base o una raíz. Lo que si es necesario destacar es que no se pueden distinguir «mediantes procedimientos formales que resulten válidos para todas las lenguas» (Varela; 1990: 72).

En segundo lugar ambos procedimientos son susceptibles de experimentar condicionamientos fónicos, procesos morfofonológicos y procesos fonetológicos como haplología, reduplicación, epéntesis, apócope, metafonía y apofonía. En tercer lugar ambos pueden presentar casos de alomorfismo y morfos vacíos. No obstante, se pueden ubicar casos exclusivos de la flexión como son los morfos acumulativos (denominados por la autora como sincretismo), los morfos portmanteau, morfo cero y suplección.

Las diferencias que se establecen entre ambos procedimientos se pueden resumir en la tabla 1.

TABLA 1. Diferencias entre flexión y derivación

DERIVACIÓN	FLEXIÓN
Capacidad creativa, pues mediante la adjunción de afijos derivacionales se generan nuevas palabras	No crea nuevas palabras sino que los afijos flexionales se adjuntan de manera regular a ciertas clases de palabras, lo que permite constituir paradigmas que agrupan distintas formas de una misma palabra en atención a dichas marcas flexivas.
El inventario de afijos derivacionales ampliarse con cierta facilidad y periodicidad.	Inventario cerrado y limitado de afijos.
Puede cambiar o no la categoría gramatical o clase sintáctica de la base o del radical. No obstante en algunas lenguas casos particulares, como en el español con la derivación apreciativa.	Se mantiene la categoría gramatical o clase sintáctica de la base o del radical
Cambia el significado léxico de la base o el radical	No hay un cambio de significado léxico sino una actualización de la significación de la base en función de categorías gramaticales como persona, género, número, tiempo, aspecto, modo, entre otros.
Dado el significado de los morfemas derivativos están involucrado en procesos semánticos es relevante para la lexicología, la morfología léxica y la semántica léxica.	Dado el significado de los morfemas gramaticales están involucrado en procesos sintácticos como la concordancia es relevante para la sintaxis
Aunque las lenguas establecen el orden preferido y la posición de sus afijos de acuerdo con su estructura interna, en caso de que ambos procesos se den en una misma palabra, la derivación tiende a estar entre la base y la flexión o entre la flexión	Aunque las lenguas establecen el orden preferido y la posición de sus afijos de acuerdo con su estructura interna, en caso de que ambos procesos se den en una misma palabra, la flexión tiende a ser periférica y el orden sería: [DER] [FLEX] o [[FLEX] [DER] [FLEX]]

Como se dijo en párrafos anteriores, la diferenciación entre ambos procedimientos son de naturaleza semántica y sintáctica, no obstante, dado la repercusión que tiene la derivación para el proceso de expansión léxica o lexicogenético y las diferencias notables frente al proceso de flexión en dicho proceso, se pueden considerar a ambos procedimientos como diferentes. Por otro lado, el hecho de que compartan patrones formales no hace de estos un rasgo definitorio para que sean incluidos en un mismo subtipo. Por otro lado, el proceso de flexión genera una morfología flexiva y el de derivación una morfología derivativa; por lo que deberían reagruparse en tres subtipos: flexión, derivación y composición.

En el segundo subtipo, la autora incluye, además de la composición a la incorporación, pues considera que «es un fenómeno morfosintáctico que engloba una variedad de procesos de aparente cambio de función gramatical con consecuencias morfológicas» (Varela; 1990: 101). Por su lado, la composición se diferencia de la derivación en que en la primera se adjuntan elementos independientes, mientras que en la segunda uno o más elementos independientes se adjuntan a un elemento independiente, una base léxica o un radical.

Bickford (1998) no establece en forma explícita ninguna clasificación de los procedimientos de formación de palabras, pero reorganiza y amplía los procedimientos que tradicionalmente han sido suscritos para algunas lenguas en particular. En principio mantiene la distinción clásica entre morfología flexional y derivacional con sus procedimientos implícitos la flexión y la derivación morfológica. Dentro de la primera destaca la flexión regular y la irregular, supletiva o suplección.

En la derivación morfológica incluye la afijación lineal y la afijación no lineal. En la primera la adjunción de un morfema con un radical o base o de dos bases es secuencial, en este se incluye la prefijación, la sufijación y la composición. En la afijación no lineal «is unusual (that is, most morphology is linear), but the same time it is no uncommon for language to have at least one or two instances of it, and in some languages it is quite widespread» (Bickford; 1998: 167). Dentro de este grupo incluye la infijación, la mutación, la substracción, la suprafijación, la reduplicación, la afijación discontinua y la fusión total o portmanteau. La mutación corresponde a los casos que Sapir (1986) y Aronoff y Fudeman (2005) denominaron cambios vocálicos o apofonía, respectivamente. Como superfijación se consideran lo que Sapir (1986) denominó cambios de acento. En el caso de la afijación discontinua se incluyen los circunfijos y los transfijos que es la forma más elaborada de este tipo de afijación no lineal.

Otra propuesta de clasificación de los tipos de procedimientos de formación de palabras para el español es la propuesta por Almela Pérez (1999). El autor toma la propuesta de Coseriu quien establece un estudio de la formación de palabra desde el punto de vista del contenido, es decir

de su significado y establece tres tipos fundamentales: la modificación, el desarrollo y la composición. Tales tipos resultan de la combinación de tres criterios fundamentales: el número de bases, la función y la modificación de la categoría de la base.

Su propuesta de clasificación se basa en argumentos semánticos y establece cuatro procedimientos generales: adición, modificación, sustracción y combinación. En la adición, la base se incrementa, se incluye este tipo la prefijación, la sufijación, la interfijación, la composición y la parasíntesis. En la modificación se altera, de un modo u otro, la base, aquí estarían la conversión, la sustitución, la suplección y la repetición. En la sustracción la base pierde un elemento de la base aquí se ubicarían los procesos de regresión y abreviación que incluye los acortamientos y las abreviaturas. Finalmente en la combinación se mezclan procesos de reducción o sustracción y de adición de elementos y se hallarían los procesos de siglación y acronimia.

Por su parte Simone (2001) cataloga los procesos de formación de palabras siguiendo dos criterios: su naturaleza y su posición con respecto de la raíz. Según la naturaleza se distinguen tres procesos: adición, alternancia y modulación. El proceso de adición consiste en añadir material morfológico al de la raíz. El proceso de adición leído en forma inversa se denomina proceso de cancelación e implica la sustracción o eliminación de material morfológico de la forma base. Aunque la autora establece que el proceso están «muy difundidos y se diferencian en varias formas secundarias» (p.126), solo indica que la reduplicación es un proceso típico de la adición.

El proceso de alternancia vocálica o consonántica consiste en modificación de material vocálico o consonántico dentro del radical. Para la autora, un caso extremo de este proceso es la suplección que «aparece cuando (históricamente, a causa de la pérdida de la forma apropiada) a un morfo va ligado en la flexión otro morfo que no tiene nada que ver con el primero, desde el punto de vista fonológico» Simone (2001: 129). La modulación se trata de la modificación de elementos suprasegmentales como el acento y el tono sobre la misma base segmental.

En cuanto a la posición según la raíz, no son desarrollado pero se presupone que tiene que ver con la clasificación clásica de los afijos: prefijos, sufijos, infijos, circunfijos y transfijos. Todos los procesos se puede ver afectado por un proceso denominado *sandhi* y que produce una fusión o erosión entre los límites morfémicos. Cuando el fenómeno se produce en el interior de la palabra se denomina *sandhi* interno pero si ocurre en el límite entre una palabra y otra, lo llama *sandhi* externo. Este fenómeno está vinculado a hábitos lingüísticos. El problema de esta clasificación es que no precisa los tipos de procedimientos que se presentan dentro de los procesos y están vinculados a su posición con respecto de la raíz.

Aronoff y Fudeman (2005), al igual que Bickford (1998) no establece una clasificación de los procesos de formación de palabras sino que determina los tipos de procesos derivacionales. Entre los cuales destaca: la composición, la

derivación cero o conversión, la afijación (incluye la prefijación, la sufijación y la infijación), y *blending*, *acronyms*, acortamientos, *folk etymology* o falsas etimologías y regresiones. Entre las propuestas de Aronoff y Fudeman (2005) y Almela Pérez (1999) se presentan ciertas diferencias conceptuales al momento de definir los procesos de *blending* y *acronyms*, ya que para los dos primeros lo que se concibe como *blending* es considerado por el autor español como acrónimos y lo que consideran los británicos *acronyms* equivalen a la siglación de Almela Pérez (1999).

Igualmente, al referirse a los proceso de flexión Aronoff y Fudeman (2005), también establecen una serie de tipos, entre los que se incluyen la apofonía o cambios vocálicos o consonánticos internos, los cambios en los patrones silábicos o vocálicos, la reduplicación, la suplección y el sincretismo.

2. Una propuesta de clasificación de los procedimientos de formación de palabras

La presente propuesta se estructura tomando en cuenta los planteamientos propuestos por Sapir (1986), Almela Pérez (1999), Simone (2001), así como las tipificaciones de los procedimientos derivacionales y flexionales revisados por Aronoff y Fudeman (2005), al igual que Bickford (1998). Se parte de los cuatro procedimientos generales propuestos por Almela Pérez (1999) y las macrorreglas discursivas de la supresión, generalización y construcción de van Dijk (2001:47), cuya función es «transformar la información semántica».

Estos procedimientos se denominarán como **macrorreglas morfológicas generales (MMG)** que se concibe como el conjunto de operaciones morfológicas de que afectan a una base, radical o palabra. Estas macrorreglas son de carácter cuasi-universal y son comunes entre los distintos procedimiento de formación de palabras que se presentan en las distintas lenguas, lo cual permiten agruparlas. Las macrorreglas morfológicas generales son adición, supresión, modificación y reconstrucción. La adición implica la adjunción de cierto material morfológico a la base. La supresión consiste en la pérdida o eliminación de dicho material morfológico de la base. La modificación se refiere a una alteración sustantiva de la base. Finalmente la reconstrucción, proceso que implica la aplicación de las macrorreglas de elisión y adición en forma simultánea sobre dos o más bases.

Los **procedimientos generales de formación de palabras (PGFP)** son el inventario de tipos procedimientos morfológicos generales presentes en las distintas lenguas y que se agrupan en función de las macrorreglas morfológicas generales. De ellos se derivan los **procedimientos específicos de formación de palabras (PEFP)** que se conciben como las reglas morfológicas específicas que se aplican a palabras, bases o radicales para la formación de nuevas palabras. Finalmente, para cada uno de estos procedimientos específicos se

destaca el **rasgo morfológico (RM)** que se entienden como la propiedad o atributo morfológico que permite diferenciar un procedimiento específicos de formación de palabra de otro, dentro de los procedimientos generales y por ende dentro de las macrorreglas morfológica básica.

En el caso de la flexión existe similitud en ciertos procesos y algunos son exclusivos de este proceso. En la clasificación se mantienen la etiqueta marcorregla morfológica general, pero cónsono con la diferencia capital entre ambos procesos de formar léxico nuevo, para la derivación y generar paradigmas de una palabra se prefirió utilizar las etiquetas: **procedimientos flexivos generales (PFG)** y **procedimientos flexivos específicos (PFE)**.

A continuación se presenta un esbozo de los procedimientos de formación de palabra, partiendo de cada una de las macrorreglas morfológicas establecidas en la clasificación:

2.1. Adición

En el nivel morfológico, la adición es una operación lingüística básica que consiste en adicionar cualquier material morfológico, en este caso un afijo o una base a un radical o una base para la conformación de una palabra nueva o una palabra perteneciente a un paradigma específico. Dependiendo del material que adicione, se pueden presentar cuatro tipos de **procedimientos generales de formación de palabras**: la derivación si se adjunta un afijo a una base, la composición si son dos o más bases, reduplicación se adiciona una parte o la totalidad de la base y la parasíntesis si son dos base y un afijo simultáneamente.

2.1.1. La derivación

Según Aikhenvald (2007), la derivación es característica de las lenguas sintéticas. Produce nuevas palabras con nuevos significados o una especificación semántica, pudiendo cambiar o no la clase léxica. En este proceso se ven involucrado diferentes unidades morfológicas tales como raíces, bases y afijos. Las lenguas establecen los tipos de afijos que presentan, las restricciones y los procesos morfológico que se producen para los procesos de derivación. Las raíces y las bases pueden tener diferentes estructuras. En las lenguas de la familia indoeuropea estas son continuas y en las lenguas semíticas, las raíces consonánticas discontinuas.

Los tipos de derivación o **procedimientos específicos de formación de palabras (PEFP)** se clasifican en función de la posición del afijo en prefijación, sufijación, infijación, interfijación, circunfijación y transfijación. Aikhenvald (2007) clasifica los tipos de derivación en continuos y discontinuos y Bickford (1998) los denomina como lineal y no lineal. Los primeros incluyen los prefijos, los sufijos e interfijos. En el segundo grupo se encontraría los infijos,

los circunfijos y transfijos. La presencia de prefijos y sufijos varían de lengua en lengua. Muchas lenguas tienen más sufijos que prefijos; otras tienen más prefijos que sufijos; pero ninguna tiene solo prefijos. Los infijos son raros y se presenta en pocas lenguas. La autora reporta datos de Mugdan, en 1994 y Rubino, en 1997 para el khum, el khamer y el ilocano, respectivamente.

Por otra parte pueden existir en las lenguas procesos de afijación recursiva, afijación en pilas o poliafijación, por ejemplo en inglés y español pueden ocurrir algunos casos como en *anticounterrevolutionary* o *anticontrarevolucionario*. Finalmente Dixon (2010) plantea que cuando una nueva palabra se introduce en el léxico de una lengua, producto de la aplicación de algunas de los procedimientos generales o específicos de formación de palabras, otras derivaciones complejas pudieran ser bloqueadas. El autor reporta para el inglés que cuando entró *communist* «comunista» se bloqueó *communitite*, como en *trotskyite* «trotskista» o *communian*, como en *grammarians* «gramático» porque no eran necesarios. A veces las dos formas alternativas coexisten por ejemplo *chomskyan* y *chomskyst*, «chomskiano o seguidor de las opciones del lingüista Noam Chomsky» o *semanticist* y *semantician* «semántico», pero no es posible la existencia *chomskyite* o *semantite*, por el referido bloqueo.

2.1.1.1. La prefijación

Consiste en adjuntar un afijo delante de la base. El afijo que se adjunta a la base se conoce con el nombre de prefijo. Su comportamiento en las distintas lenguas del mundo Según Sapir (1986) hay lenguas afijantes que no utilizan la prefijación para la formación de palabras, en este grupo incluye al turco, el hotentote, el inuit, el nutka y el yana. Las lenguas que utilizan exclusivamente la prefijación son raras, al respecto cita el khamer o camboyano que «se notan algunas oscuras huellas de antiguos sufijos que han dejado de funcionar en cuanto tales, y se sienten ahora como parte del elemento radical» (Sapir. 1986:81). Sin embargo la gran mayoría de las lenguas utilizan prefijación y sufijación en sus procesos flexivos o de formación de palabras.

La importancia que le den a cada uno de los procesos dependerá de la estructura interna de la lengua. En algunas lenguas los afijos flexivos son prefijales y los derivativos son sufijales, como es el caso del swahili y las lenguas atabascanas; en otras, como el latín y el ruso la relación es inversa. Por otra parte, según Fromkin, Rodman y Hyams (2009) la representación de una misma significación, lexical o gramatical, puede ser expresada de manera diferente de una lengua a otra; por ejemplo, en inglés la noción de pluralidad (-s/-es) se presenta como un sufijo y en el zapoteco del Itsmo (ka-) como un prefijo.

Según Almela Pérez (1999) y Aronoff y Fudeman (2005), el español y el inglés se caracterizan por presentar un equilibrio en el uso de prefijos y sufijos. En el caso del inglés Dixon (2010) reporta que muchos prefijos,

incluyendo los de negación y los de grados no cambian la clase sintáctica de la base. En el español Almela Pérez (1999) plantea que los prefijos no se integran a la base y se mantienen claramente delimitados, por lo tanto no la alteran fonológicamente; además de conservar la clase sintáctica de la base, como sucede en el inglés. Esto lo lleva afirmar que la prefijación, en ambas lenguas se puede considerar como una derivación homogénea.

2.1.1.2. La sufijación

Es un procedimiento específico de formación de palabras que consiste en adjuntar un afijo al final de la base o la raíz. El afijo que se adjunta a la base se conoce con el nombre de sufijo. Según Sapir (1986) la sufijación es la más común y natural en la mayoría de las lenguas del mundo. A juicio del autor «contribuyen más para la tarea formativa del lenguaje que todos los demás métodos combinados» (p 81).

Los sufijos, a diferencia de los prefijos, pueden cambiar la clase sintáctica de la palabra creada o simplemente adicionar una modificación semántica del significado. Dixon (2010) para el inglés considera en el último grupo los diminutivos, aumentativos y despectivos, a los adjetivos derivados que indican grado, con significado de *very* o *just a bit*; también los derivados que refieren a alguien o algo asociado a un lugar u accidentes geográficos, ejemplo *Chicagoan* 'de Chicago'.

En el español, Almela Pérez (1999) y Varela (1990) clasifica los sufijos que no cambian la clase sintáctica de la base en dos subgrupos: a) los que alteran los rasgos fundamentales o sememas del derivando como *fruta>frutero*, *cocina>cocinero* y b) los que no los afecta los sememas sino algún sema, adicionándole un valor de disminución, aumento o desprecio, *casa>casita>casota>casucha*. Este grupo es el que se conoce como derivación apreciativa que incluye a los diminutivos, aumentativos y despectivo.

Tejera (2007), para el español de Venezuela divide la derivación apreciativa en tres grupos: la derivación pura, la derivación bivalente y la derivación mixta. La primera es la que se refiere Almela Pérez (1999) y Varela (1990), en la segunda el sufijo modifica la base agregándole dos significados: uno de los valores apreciativos, ya mencionados, y un grado de valoración afectiva, por ejemplo: *amorcito*, *cafecito*, *doctorcillo*, *papote*, *hocicote*. Finalmente la llamada derivación mixta, en la que el sufijo aporta a la base «significados propios tanto de los transformadores como también de los apreciativos» (p.11), por ejemplo: *puerta>portazo*, *sangre>sangrero*, *mujer>mujerero*, *grito>gritadera*, *sol>solazo*, *bobo>bobolongo*, *ladilla>ladilloso*, *palo>palamentazón*.

En el segundo grupo de sufijos, los que tienen la capacidad de cambiar la clase sintáctica de la base, las restricciones morfológicas para la adjunción las establece la estructura interna de la lengua, ya que va depender, entre

otros aspectos, del tipo de clases sintáctica que esta posea. En los análisis lingüísticos se denominan el producto derivado indicando la clase de la que proviene, por ejemplo si un nombre deriva de un verbo, se utiliza la etiqueta de nombres deverbales.

2.1.1.3. La interfijación

Consiste en adjuntar un afijo entre la raíz y el sufijo, pero sin romperla. El afijo que se adjunta a la base se conoce con el nombre de interfijo. Es un caso particular del español, en donde el afijo carece de significado semántico y su función simplemente para preparar la raíz para la adjunción del sufijo. Según Almela Pérez (1999) su estatus es bastante controversial y ha recibido nombres diversos como afijo residual, elemento de derivación, ambifijo, sufijo secundario, entre otros. El término interfijo se debe al hispanista Yukov Malkiel quien lo plantea por considerar que es más exacto, conciso, directo y apropiado para el español que la extensa lista de nombres propuestos.

2.1.1.4. La infijación

Consiste en adjuntar un afijo entre la raíz y el sufijo, pero rompiendo la raíz. El afijo que se adjunta a la base se conoce con el nombre de infijo. Según Sapir (1986), lenguas indoeuropeas clásicas como el latín, griego y sánscrito se servían de consonantes nasales infijas. Por ejemplo en latín, esta consonante rompía la raíz de cierto tipos de verbos para distinguir entre el significado en un tiempo y en otro, *vi-n-co* «yo venzo» y *vici* «yo vencí», en griego *la-m-bano* «yo tomo» y *élabon* «yo tomé»

Este procedimiento tan extraño en la mayoría de las lenguas indoeuropeas es muy común en lenguas como el khmer o camboyano, por ejemplo Sapir (1986) reporta ejemplos a partir de *deu* «caminar», derivan palabras como *dmeu* «caminante» y *daneu* «el caminar, sustantivo verbal». Igualmente ofrece muestras para los infijos *-in-* «resultado de una acción realiza» y *-um-* «tiempo futuro» que incluso se puede combinar *-in-m-* «tiempo futuro» en verbos de la lengua bontoc igorot. Igualmente el procedimiento de infijación se presenta en lenguas como el paluano, el chinucanas o chinook, el sioux o siux-catawba y el chontal de Oaxaca, bien sea para referirse a valores gramaticales como derivacionales.

En el español, No obstante, se pueden considerar como casos de infijación, el diminutivo *-it-* cuando se adjunta a los nombres propios *Marcos* (*Marqu-it-os*) y *Lucas* (*Luqu-it-as*), ya que el afijo no se adjunta al final como lo hace con el resto de los nombres sino que rompe la raíz.

2.1.1.5. La circunfijación

Consiste en adjuntar un afijo entre la raíz y el sufijo, pero rompiendo la raíz. El afijo que se adjunta a la base se conoce con el nombre de infijo.

(Aikhenval; 2007: 45) los define como: «a combination of a prefix and a suffix which have to occur together and ‘enclose’ the stem». Estos casos no son extraños en lenguas como el kaiwa y el choctaw. En el caso del español se consideran las formaciones de tipo *envejecer*, *anaranjado* y *ablandar* en los que los circunfijos (*eN-...,-ecer*, *a-...-ado*, *a-...-ar*) se adjuntan a una base adjetival o nominal, para formar verbos deadjetivales o denominales.

2.1.1.6. La transfijación

Es PEFP consiste en adjuntar un afijo discontinuo que se incrusta en raíces consonánticas, generalmente trilíteras. Este tipo de procedimiento es propio de las lenguas semíticas. Según Bickford (1998:176) «[R]oots in Semitic language typically consist of three consonants, with no vowels; the vowels in the stems are supplied by discontinuous derivational affixes». Bickford (1998:176) reporta los siguientes: *k t b* (raíz de escribir), *katab* (escribir), *kātab* (escribir a alguien), *ʔaktab* (dictado, causar escribir), *takātab* (correspondencia, escribir para otro), *ktatab* (ser registrado) y *staktab* (pedir a alguien para escribir). La transfijación difiere de la apofonía o cambio vocálico utilizadas como procesos derivacionales porque, según Mugdan, citado por Aikhenvald (2007), esta es menos regular, los transfijos pueden aparecer por sí solas o combinadas con un prefijo, un sufijo, un infijo o un circunfijo.

2.1.2. La composición

Con este término se denomina tanto al procedimiento general como el específico de formación de palabra. Dentro de ella se encuentra la composición, *per se*, la composición culta y la incorporación.

2.1.2.1. La composición (*per se*)

Aronoff y Fudeman (2005) la define como un tipo de procedimiento de formación de palabra que se produce entre dos o más bases potencialmente libres. Se puede presentar en cualquier lengua, pero es más dominante en las lenguas aislantes. Uno de los escollos para el análisis de la composición es distinguir entre ella y una frase nominal. Para resolverlo, Aikhenvald (2007) considera los criterios fonológicos, morfológicos, morfosintácticos y semánticos.

De acuerdo con el primero, las frases nominales están constituidas por diversas palabras fonológicas mientras que la composición muchas veces está formada por palabras fonológicas pero que presentan un solo acento. La ubicación del acento en el compuesto va a depender de las reglas de acentuación o predicción del acento de cada una de ellas. Por ejemplo, en español «todos los elementos tónicos, salvo el último pierden su acento, algo lógico si se tiene en cuenta que este rasgo prosódico está restringido a

las tres últimas sílabas» (RAE; 2012:273). En el caso de las lenguas tonales, los compuestos pueden diferir con respecto a la distribución de los tonos cuando aparecen en forma libre. Aikhenvald (2007) cita ejemplos para el chinateco de Comaltepec reportados por Anderson en 1989, por ejemplo en el compuesto *lo^hgui^{HM}* (sombrero) > *lo: ^L* (piel) + *gui^{LH}*.

Este criterio puede no ser válido en otras lenguas como son los casos reportados por Dixon en 1988, citados por la misma autora, para el boumaa o fiyiano en donde el esquema acentual del compuesto es totalmente independiente de sus partes; o por Sandmann para el portugués en 1988, en donde las palabras libres que conforman el compuesto mantienen su mismo patrón acentual.

Varela (1990) plantea dentro de este criterio una diferencia de índole morfológica en la que los compuestos se pueden formar con bases que corresponden a semipalabras que no pueden presentarse en forma libre y su patrón acentual se rige por las reglas sandhi interna que rigen en el interior de palabra pero no entre palabra. Caso similar reporta Anderson en 1985, citado por Aikhenvald (2007), en el wu, cuyos compuestos difieren de la frase con respecto al tono sandhi.

Según el criterio morfológico, los compuestos son muchas veces reconocibles en los campos morfológicos. Aikhenvald (2007) resume algunas restricciones que afectan a los compuestos en algunas lenguas del mundo, a partir de ejemplos citados por distintos autores o de la misma autora.

- 1.- En el estoniano, reportado por Lehiste en 1964, el primer elemento del compuesto no puede ser flexionado ni derivado, ya que este aporta la marca de clase al compuesto formado.
- 2.- Los compuestos pueden presentar un morfema enlace entre las estructuras morfológicas. Esta situación se observa en el ruso y el tagalo (Schachter y Ötanes, en 1972) y en el alemán.
- 3.- En algunos casos los compuestos pueden presentar bases inusuales que no se hallan en ninguna parte de la lengua, generalmente son arcaísmos, esto se pueden observar en algunos compuestos en estoniano, hebreo moderno, inglés y ruso
- 4.- Los compuestos pueden tomar o no una marca de flexión nominal.
- 5.- En algunas lenguas los compuestos se caracterizan por la ausencia de marcas sintácticas, por ejemplo en el portugués, en algunos compuestos pueden no presentar la preposición posesiva *de*.
- 6.- En las lenguas semíticas, por ejemplo en el hebreo moderno, las raíces consonánticas que conforman los compuestos pueden tomar transfijos derivacionales vocálicos simples, además de otros afijos vocálicos.
- 7.- En algunas lenguas como el kana reportado por Ikoru en 1996, los compuestos tienen un orden de constituyentes fijos que muchas veces es distintos del orden de la frase nominal.

El criterio morfosintáctico plantea que no se puede insertar ningún componente entre ninguno de los constituyentes del compuesto, ni ser modificados. Este criterio se encuentra en la mayoría de las lenguas del mundo, no obstante, Aikhenvald (2007) reporta casos puntuales de modificación de uno de los elementos del compuestos en el alemán, en el finés y en el ruso. El criterio semántico plantea que los compuestos pueden ser parafraseados con frases a partir de los mismos componentes, es decir su significado puede ser descrito por la suma de los significados de sus partes. Este tipo de compuestos son denominados semánticamente composicionales. Sin embargo pueden presentarse otros no composicionales cuyo significado no se logra con la suma de sus componentes, sino que surgen de giros idiomáticos propios de la lengua.

Otro problema se presenta al intentar distinguir entre compuestos y un compuesto lexicalizado, es decir, compuestos que han sufrido fusión y lexicalización de su significado. Su estructura se ha oscurecido, lo que dificulta ser reconocidos como tal, por ejemplo Almela Pérez (1999) reporta para el español el ejemplo de *vinagre* > *vino* + *agrio*, compuesto lexicalizado que ya no puede ser reconocido como tal. Con este último criterio es establecer la clasificación de los tipos de compuestos. Los compuestos denominados composicionales son denominados compuestos endocéntricos y los no composicionales, exocéntricos. Existen adicionalmente, los llamados compuestos coordinados que según Aikhenvald (2007: 31) «consist of two juxtaposed nouns which refer to a unitary concept». Este tipo de compuestos, en algunas lenguas pueden estar vinculados con los términos de color y los de gusto. En algunos casos se han lexicalizados y puede presentar dificultades al momento de ser analizados como tal.

Según el criterio fonológico los compuestos se pueden clasificar en juxtapuestos, o preposicionales. Los primeros se caracterizan porque los dos o más elementos del compuesto forman una sola palabra fonológica y los segundos son parecidos a las estructuras posesivas pero se diferencian de ellas por los criterios morfosintácticos y semánticos ya discutidos.

2.1.2.2. La composición culta

Un tipo particular de composición que se produce con la adición de unidades lingüísticas procedentes de raíces griegas o latinas, frecuentemente nombres, adjetivos, numerales y algunas formas lingüísticas especiales. Dichos radicales pueden ocupar indistintamente la posición inicial o final del compuesto. Aunque existen algunos que pueden ubicarse en un lugar específico.

Lenguas como el inglés o el español presentan este tipo de composición neoclásica, para el primero o composición culta o procompuesto, para el segundo. Por ejemplo en *biology* o *biología* se presentan problemas al momento de analizar ciertos elementos como raíces o afijos ya que su

significado corresponde a una palabra libre u otra vinculada con ella. Almela Pérez (1999) presenta las características más destacadas de la composición culta del español:

- 1.- En el proceso de adjunción las bases pueden sufrir o no pérdida o sustitución vocálica o consonántica, ejemplo: *cefalalgia*>*calocefálo fagocito*>*fitófago*, *tecnocracia*>*pirotecnia*.
- 2.- El último educto pueden recibir morfemas flexivos: *cardiopatías*, *fagocitarían*.
- 3.- Los compuestos pueden darse entre ellos mismos o unirse a bases patrimoniales: *psicométrico*, *neocatecumenado*, *suicidio*, *claustrofobia*.
4. La gran mayoría pueden aparecer en ambas posiciones (*morfología*, *alomorfo*, *termografía*, *homotermia*), pero algunos como *psico*, *neo* o *igni* siempre aparecen de primero o algunos como *cidio*, *fobia* o *tría*, *cracia*, *ragia*, *fía*, *nomía*, *fía*, de último.
- 5.- Se usan principalmente para la conformación de léxico especializado de la ciencia y la tecnología; aunque por el proceso de vulgarización o trivialización de la ciencia algunos han pasado a la esfera del léxico común.
- 6.- Tienden a formar series: *aeropuerto*, *aerofoto*, *aeronaval*, *aerodinámico*, *aerostático*, *aerotransporte*.

2.1.2.3. La incorporación

Es un procedimiento específico de formación de palabra que se ubica dentro de la composición. Según Aikhenvald (2007) se refiere a una estructura morfológica, en la que se adiciona un nombre o constituyente nominal a un verbo, dando como resultado un ítem lexical o palabra compleja. A diferencia de la composición, la incorporación afecta la estructura argumental del verbo, por lo que el procedimiento morfológico tiene incidencia sintáctica y discursiva. Erróneamente se ha considerado que la incorporación es propia de las lenguas polisintéticas o aglutinantes, sin embargo diversas lenguas austronesia como el fiyiano o el mokilese las presentan sin serlo.

Aikhenvald (2007) establece tipos de estructuras incorporadas de acuerdo al material incorporado y el grado de cohesión entre los componentes incorporados. Para el primer caso determina cuatro tipos:

1. Incorporación de una forma libre de un nombre que no sufre ningún cambio, por ejemplo la incorporación del nombre *tɔb* «casa» a la forma verbal *tama* «casa» para formar el verbo *tɔbtama* «hacervcasa» en nadëb.
2. Incorporación de la raíz de un sustantivo, por ejemplo la incorporación de la raíz *garri* «pierna», sin el prefijo *da-* a la forma verbal en

subjuntivo perfecto *ngudeny-fityi* «cruzase», para originar el verbo *ngudeny-garri-fityi* «cruzase la pierna», en *ngan'gityemerri*. Es un tipo de incorporación bastante frecuente.

3. Incorporación de una base reducida o supletiva, es decir una forma distinta a la raíz del nombre, algunas veces puede ser un acortamiento de la forma plena del nombre. Se halla en pocas lenguas australianas, como *tiwi* tradicional y en el *murrinh-patha*: en las lenguas sudamericana se destaque el *palicur*. Según *Aikhenvald* y *Green*, citado por *Aikhenvald* (2007), esta última lengua presenta un conjunto cerrado de partes del cuerpo incorporadas que, algunas coinciden con una forma plena, por ejemplo *duk* «pecho», pero algunos presentan una forma corta y una sometida a cambios idiosincráticos, como *kugku*, «pie» para su forma libre y *kug(a)* forma incorporada o *utyak*, «ojos» para su forma libre y *(h)ot(a)* forma incorporada.
4. La última, catalogada por la autora como la menos frecuente es la incorporación de toda una frase o grupo nominal. Ocurre cuando el núcleo de un grupo nominal presenta los rasgos semánticos de [-específico] y [-referencial] lo que obliga a incorporar el resto de los constituyentes del grupo. Por ejemplo, en náhuatl se puede incorporar el grupo nominal *'edrai'a* «sus peces» al verbo *saqa* «cocinar» para formar el verbo *saqa'edrai'a* «cocina sus pescado». También se reporta casos de este tipo de incorporación para el *bou* o lengua *fiyiana* y en el *rembarranga*.

Tomando en cuenta el grado de cohesión entre los componentes incorporados, *Aikhenvald* (2007) plantea la existencia de dos posibilidades: el verbo y el nombre incorporado están yuxtapuesto o puede formar una palabra fonológica separada. En este último caso la palabra derivada puede tomar un nuevo acento. Por otra parte, por ser un proceso lexical que afecta la estructura argumental del verbo, lo cual implica incidencias sintácticas, estas no permiten tener un artículo o tener una referencia específica.

Finalmente, *Aikhenvald* (2007) plantea que la incorporación tiene un efecto sintáctico ya que al producirse un cambio de la estructura argumental, lo que implica un cambio en las relaciones sintáctica dentro de la cláusula. Este cambio tiene incidencia de tipo semántica y pragmática, en muchos casos. Para la autora, este procedimiento de formación de palabra, a menudo, se utiliza para introducir temas conocidos o información poco importante en el discurso. Por ejemplo en náhuatl, *Merlan*, citado por *Aikhenvald* (2007), reporta que una nueva entidad se introduce por medio de una frase nominal plena, en ningún caso por una forma incorporada. Esta restricción hace que el procedimiento sea poco productivo y los ítem lexicales generados no aparezcan, generalmente, en los diccionarios.

2.1.3. Parasíntesis

Es un procedimiento de formación de palabra de interés para las lenguas romances: francés, italiano, rumano y el español. Darmesteter, citado por Almela Pérez (1999) la define como el proceso simultáneo de composición y derivación. Los derivados de este procedimiento se denominaron palabras parasintéticas. Dado la productividad del procedimiento en la lengua francesa, Darmesteter, citado por Almela Pérez (1999) establece dos condiciones que exige una palabra parasintética que son: a) la dependencia de los dos segmentos y b) que al menos uno no signifique lo mismo que el parasintético. Esto permitió que se consideraran, en francés palabras derivadas de una prefijación y una sufijación simultánea, ejemplos: *encolures*, «escotes»; *éclairer*, «luz»; *éclaircir*, «claro»; *alunir*, «alunizar»; *alunissage*, «aterrizaje»; *embourgeoiser*, «gentrificación».

En español son clásicos los ejemplos de *picapedrero* [pica-[[pedr-[-ero]], *misacantano* [misa+[[cant-]-ano]], *pordiosero* [por + [[Dios]-ero]], *radiotelefonista* [(radio+ ((telefon-)-ista)), *ultramariano* [ultra-[[mar]-ino]]. Esta postura le permitió a los hispanistas incluir el conjunto verbos deadjetivales y denominales como *envejecer*, *anaranjado* y *ablandar*. No obstante esta inclusión tiene sus objeción, dado que este tipo de afijos es considerado como un circunfijo, es decir un afijo discontinuo que bordean la base (eN-..., -ecer, a-...-ado, a-...-ar) y no un procesos de prefijación y sufijación simultáneo. Este procedimiento no son extraños, también se reportan casos en lenguas como el kawai y el choctaw.

2.1.4. Reduplicación

Procedimiento general de formación de palabra que consiste en la repetición total o parcial de la base de una palabra. Esta repetición puede provocar un cambio de significado o un cambio gramatical, por lo que es un procedimiento común tanto para la flexión como para la formación de palabra. En el caso de la reduplicación se incluye como un procedimiento general de formación de formación de palabra dentro de la macrorregla morfológica de la adicción ya que más que una alteración cualitativa de la base, hay una verdadera adición de cierto material morfológico, que en este caso es una copia parcial o total de la base. Incluso se acerca más a la composición que a la misma conversión, sustitución, suplección, apofonía, la mutación consonántica y la suprafijación; pues al igual que esta se añade una base libre, pero en este caso son las mismas bases añadidas. En algunos casos las reduplicaciones se usan en la lengua hablada y no todas pasan a la parcela de léxico formal que se registra en diccionarios. Para Sapir (1986) es más común la repetición parcial que la total.

Para el español, Almela Pérez (1999) registra casos de repetición en las llamadas formas gemelas, jitanjáforas y onomatopeyas. Para el inglés, Sapir (1986) reporta las palabras *goody-goody* «santurrón» y *pooh-pooh* «hacer mofa», *sing-song* «sonsonete», *roly-poly* «rechoncho». Para el indonesio

Bickord (1998) muestra un caso de reduplicación con carácter flexivo y que sirve para marcar la pluralidad, ejemplo *kuda-kuda* «caballos» *rumah-rumah* «casas». Sapir (1986) también da ejemplos para el ruso, las lenguas chinas, en hotentote, somalí y ewe. Bickford (1998) presenta casos de reduplicación en el popoluca de la Sierra, en donde tiene una alta productividad, pero la línea que permiten diferenciar la derivación de la flexión es difusa.

Para el último autor, en la reduplicación parcial la porción reduplicada es usualmente una unidad fonológica que puede ser una sílaba, un consonante, una vocal o un segmento. «Partial reduplication can be thought of as addition of an affix which is only partially specified for phonological features. Here, we have a reduplication prefix consisting of a CVC syllable» (1998:173). Igualmente plantea que algunas lenguas como el chikasaw en donde se casos de reduplicación e inerción de un infijo, ejemplos: *yopi* «él está nadando» > *yo-h-ō-pi* «él va a nadar continuamente», *toksali* «él está trabajando» > *toksa-h-ā-li* «él va a trabajar continuamente».

2.2. Supresión

Es una macrorregla morfológica general que consiste en suprimir cualquier material morfológico: un afijo o una o varias sílabas de una palabra. A diferencia de la macrorregla de la adición que se comparte tanto para los procesos flexivos como los de creación de nuevas palabras, está es particular de este último. Dependiendo del material que suprima, se puede presentar dos tipos de procedimientos generales de formación de palabras: la regresión y la abreviación.

2.2.1. Regresión

Este procedimiento es también conocido con el nombre de *backformation* o derivación regresiva. Según Aronoff y Fudeman (2005) consiste en la creación de una nueva palabra a partir de la supresión morfemática de una parte de la palabra que pareciera ser un afijo. Su etimología es lo que permite reconstruir si la nueva forma es producto del procedimiento de regresión. A juicio de los autores, «it is an example of historical reanalysis and is not a productive derivational process» (p.116).

En el caso del español Almela Pèrez (1999) reporta los casos de *legislador*>*legislar*, *deslizar*>*desliz*, *dudar*>*duda*, *divorciar*>*divorcio*, *destrozar*>*destrozo*, entre otros; este tipo de proceso implica un cambio de clase sintáctica. Para el inglés Aronoff y Fudeman (2005) reportan los casos de *surveillance* «vigilancia»> *surveil* «vigilancia», *liposuction*, «liposucción» > *liposuct*, «» *peddler* «vendedor ambulante»> *peddle* «vender» y *editor* «editor» > *edit* «editar».

2.2.2. Abreviación

Es un procedimiento de sustracción que implica la pérdida de material léxico bien sea por fenómenos fonológicos u ortográficos. El producto de este proceso puede coexistir con la forma completa o generar una nueva palabra relacionada con la original. En ella se encuentran dos tipos de procedimientos específicos los acortamientos y las abreviaturas.

2.2.2.1. Acortamientos

Es un proceso específico de formación de palabra que resulta de la pérdida de una o varias sílabas de la palabra. Se conoce también con los nombres de truncamiento o *clipping*. Se puede catalogar como un proceso no asimilativo que afecta el contínuum fónico y que tiene incidencia en la escritura. Dependiendo del lugar donde se produzcan la sustracción o pérdida de las sílabas se denomina: aféresis (al inicio), síncope (en el interior) y apócope (al final). Este tipo de acortamiento en los nombres propios es llamado hipocorístico. El acortamiento, junto a la sigla y los acrónimos son producto de la tendencia a la economía del lenguaje.

En el caso del inglés Aronoff y Fudeman (2005) registra los casos de *Rob* < *Robert*, *Trish* < *Patricia* y *Sue* < *Susan*. Además de algunas palabras como *bra* < *brassier* «ropa interior femenina», *typo* < *typographical error*, «error tipográfico», *fan* < *fanatic*, «fanático». En español son ejemplos característicos: *Aleja* < *Alejandra*, *Angy* < *Angélica*, *Barto* < *Bartolomé*, *Cata* < *Catalina*, *Deya* < *Deyanira*, además de *profe*, *cole*, *estéreo*, *zoo*, *auto*, *bici*, *boli*, *bus*, entre otros. Algunos de estos derivados están circunscritos al uso entre los jóvenes, pero otros han pasado a ser parte del léxico y coexisten con la palabra completa son los casos de *zoo* y *zoológico*, *auto* y *autobús*, *foto* y *fotografía*, *estéreo* y *estereofónico*, entre otros.

2.2.2.2. Abreviaturas

Es el segundo proceso de abreviación y a diferencia de los acortamientos tiene un carácter gráfico. Se puede definir como la reducción gráfica de una palabra o un grupo de palabras, pero sin eliminar la primera. Este proceso es más propio de las lenguas escriturarias que de las ágrafas o semiescriturarias. Los derivados generados no incrementa el caudal léxico de la lengua.

2.3. Modificación

Esta macrorregla morfológica general consiste en modificar algún aspecto morfológico de la base, la función sintáctica que cumple la palabra

en la cadena sintagmática o algunos de los rasgos suprasegmentales que influyen en los procesos flexivos o derivativos. Dependiendo del material modificado, se pueden presentar cinco tipos de procedimientos generales de formación de palabras: la conversión o derivación cero, la sustitución, la suplección, la alternancia y la superafijación. De todos los procedimientos, salvo la conversión son utilizados por las lenguas en el desarrollo de procesos flexivos de diferente índole.

2.3.1. Conversión y superafijación

El primero es conocido como derivación cero o cambio funcional, tanto para Aronoff y Fudeman (2005) como para Almela Pérez (1999) consiste en el cambio de la clase sintáctica de una palabra sin cambio de forma morfológica ni la adición de ningún afijo; es decir las palabras son idénticas solo difieren en la clase o subclase sintáctica a la cual se adscribe. En el español son clásicos los ejemplos de *plancha* (sustantivo) y *plancha* (verbo), *lija* (sustantivo) y *lija* (verbo), *ayuda* (sustantivo) y *ayuda* (verbo), entre otros. En el inglés se encuentran *book* «libro y registrar », *leaf* «hoja o plancha de metal y echar hojas», *ship* «barco y embarcar», *table* «mesa y catalogar», *mail* «correo y enviar por correo » y *weather* «tiempo y orear, airear, disgregarse».

Este procedimiento está íntimamente vinculado con el procedimiento general de formación de palabra denominado **superafijación** o cambio de rasgo supra-segmental que es el cambio de alguno de los rasgo suprasegmentales como acento, tono, nasalización u otro para permitir distinguir entre los hablantes un cambio de clase sintáctica entre palabras idénticas, por ejemplo *to refund* «reembolsar» y *réfund* «reembolso». En el español *compra* (sustantivo) y *compró* (verbo), *práctica* (sustantivo) y *practicó* (verbo). Según Sapir (1986) este proceso no es raro en las lenguas atabascanas como el navajo, en las lenguas chinas o siniticas; entre otras, solo que en las últimas por ser lenguas tonales, el rasgo supra-segmental que interviene es el tono y no el acento.

2.3.2. Sustitución y suplección

Son dos procedimientos generales de formación de palabra íntimamente vinculado, ya que implican una modificación cualitativa de la base. En la sustitución la modificación es parcial y se rigen por reglas morfoetimológicas y en la suplección la modificación es total y las reglas son estrictamente etimológicas. Aronoff y Fudeman (2005) denomina a la sustitución suplección parcial. En español son clásico ejemplos de sustitución las palabras *hecho*>*factual*, *noche*>*nocturno*, *pecho*>*pectoral*, *leche*>*lácteo*, *madre*>*materno*, *padre*> *paterno*; y de suplección *plomo*>*plúmbeo*, *cobre*>*cuprífero*, *año*>*anual*, *hijo*>*filial*, *hermano*>*fraternal*, entre otros.

Ambos procesos están vinculados a también a procesos flexivos, son ejemplos clásicos de suplección para el inglés, el paradigma del verbo *to be* «ser-estar» (am, is, are, was), para el español el verbo ser (soy, es, fui, será) e ir (voy, fui, iré), ejemplos similares se observan en el francés, el finés, griego y sueco. Los procesos supletivos no solo afectan a las bases también pueden hacerlo con los afijos sean flexivos o derivativos, ejemplo de esta situación son reportado por Bickford para el tzeltal o tseltal, el kiowa y los casos son denominados como alomorfismo supletivo.

2.3.3. Alternancia: Apofonía y mutación consonántica

La alternancia consiste en el cambio de cierto material fonémico bien sea una vocal, llamado apofonía o cambio interno, o una consonante. La apofonía consiste en un cambio de las vocales dentro de la raíz. En el inglés son *sing, sang, song* «cantar, cantaba, cantado/canción» y *drive, drove, driven* «conducir, condujo, conducido». Algunas veces se ha querido denominar con esta etiqueta el proceso de derivación discontinua de la transfijación que sucede en las lenguas semíticas. Pero a diferencia de este, en esta lengua las raíces consonánticas no existen sin los afijos vocálicos, por otro lado la transfijación se puede dar junto a procesos de prefijación o sufijación.

Aronoff y Fudeman (2005) plantean que en la lingüística germánica se denomina metafonía, armonía vocálica o umlaut para describir la apofonía que se encuentra en género (singular-plural) de algunos dobles *goose* «ganzo» ≈ *geese* «ganzos», *foot* «pie» ≈ *feet* «pies». La metafonía o armonía vocálica, según Obediente (2013) y Aronoff y Fudeman (2005) se concibe como una asimilación a distancia entre las vocales, es decir la modificación del timbre de una vocal por influencia de una vocal vecina. En los dos casos presentados, el morfema de plural ha desaparecido y se sustituye por el proceso fonológico. La mutación consonántica es el tipo de alternancia menos común pero no extraño. Sapir (1986) reporta casos para el inglés para el fula y para el nootka. Pero Aronoff y Fudeman (2005) y Bickford (1998) no reportan caso alguno.

2.4. Reconstrucción

Esta última macrorregla morfológica general consiste en la aplicación de dos macrorreglas sucesivas. En primer lugar se suprime material morfológico o parte de las palabras que conforman un grupo sintáctico y lo que queda se adiciona para construir una nueva palabra. Dependiendo del material suprimido, se pueden presentar dos tipos de procedimientos generales de formación de palabras: la acronimia y la siglación. Todos los dos procedimientos son utilizados en el desarrollo de nuevas palabras.

2.4.1. Acronimia

Este procedimiento específico de formación de palabra es bastante controversial ya que algunos lingüistas, como Aronoff y Fudeman (2005) prefieren utilizar el término acronimia en vez del de sigla o siglación y utilizar cualquiera entre la lista de combinación o *blending*, entrecruzamiento o cruce. En esta investigación seguiremos la nomenclatura de acronimia para el equivalente de *blending* y siglación para el equivalente de *acronyms* o acronimia. Por otra parte, se selecciona la etiqueta siglación para el procedimiento y se deja siglas para el producto léxico obtenido del procedimiento.

Las razones de la selección del término se sustenta en la argumentación puesta por Almela Pérez (1998) quien considera que:

El termino acronimia forma una serie con sinonimia, antonimia, homonimia, paronimia...; además de su etimología griega se adecua al contenido: ἄκρος = extremo. Este término es más preciso que los otros tres, que están faltos de especificidad. Por otro lado, la asimilación de los términos acronimia y siglación no está tan consolidada como para hacerse inviable la disociación de ambas denominaciones. Por ello es más adecuado este término cuya paternidad hay que atribuir a Guilbert (p. 205-6).

Se puede definir como un proceso de reconstrucción que combina en una nueva palabra dos o más fragmentos de distintas unidades léxicas. La posición de los fragmentos seleccionados de una u otra palabra varían de una lengua a otra. Por ejemplo en el español se toma fragmentos iniciales de la primera palabra y los últimos de la segunda, en el inglés y en el japonés las combinaciones son más libres. A juicio de Aronoff y Fudeman (2005) es un procedimiento bastante extraño o muy raro en muchas lenguas indoeuropeas, pero son comunes en el hebreo y en el japonés. Arribas (1998), a partir de un corpus para el español de Venezuela clasifica las formaciones existentes en acrónimos cuando cumplen con la regla establecida para el español y acronimoide cuando la formación resultante de la combinación está constituida por el producto de un apocope o aféresis y una palabra plena, una sigla o un sigloide.

Almela Pérez (1998) reporta los siguientes ejemplos *estanflación* (*estancamiento* + *inflación*), *cantautor* (*cantante* + *autor*), *informática* (*información* + *automática*), *autobús* (*automóvil* + *ómnibus*), *telemática* (*telecomunicaciones* + *informática*), entre otras. Para el inglés, Aronoff y Fudeman (2005), registran *smog* (*smoke* «fumar»+*fog* «niebla») «nube de humo»; *chunnel* (*channel* «canal » + *tunnel* «túnel») «canal del túnel»; *chortle* (*chuckle* «risita» + *snort* «bufido»), «risa alegre»; *bit* (*binary* «binario» + *digit* «dígito») «unidad mínima de almacenamiento digital» y para el japonés *prīgurt* (*pri* «fruta» + *yógurt* «yogurt») «yogurt de fruta»; *kadurégel* (*kadúr* «pelota» + *régel* «pie») «fútbol» y *maškár* (*mašké* «bebida»+ *kár* «fría») «bebida fría».

2.4.2. Siglación

Es el procedimiento de formación de palabras que permite la formación de siglas. Para Aronoff y Fudeman (2005) estas se forman tomando las letras de un grupo de palabras que se combinan para formar una nueva palabra. Arribas (1998), al igual que para los acrónimos distingue entre siglas y sigloides, las siglas se forman con la inicial de las palabras que pertenecen a clases sintácticas o clases léxicas, mientras que los sigloides incluye también iniciales de clases gramaticales. Este procedimiento está íntimamente ligado con la cultura escrita ya que su formación depende de la ortografía pero no de la fonología como el caso de los acortamientos. Según los autores «it is, in sense, an artificial process, external to the general phenomenon of lexeme formation» (p.114).

Aronoff y Fudeman (2005) reporta los siguientes ejemplo de siglas para el inglés: *radar* (*radio detecting and rangin*), «radar, detección y medición de distancias por radio»; NATO (*North Atlantic Treaty Organization*), «OTAN, Organización del Tratado del Atlántico Norte»; AIDS (*Acquired Immune-Deficiency Syndrome*), «Sida, Síndrome de inmunodeficiencia adquirida»; FBI (*Federal Bureau of Investigation*), «FBI, Oficina Federal de Investigación». Para el francés, los autores registran DEUG (*Diplôme d'études universitaires générales*), «Diploma de Estudios Universitarios Generales, un grado académico francés de pregrado»; ONU (*Organisation des Nations Unies*), «ONU, Organización de Naciones Unidas»; ovni (*Objet volant non identifié*), «OVNI, Objeto volador no identificado». Arribas (1998) presenta para el español, APUZ (Asociación de Profesores de la Universidad del Zulia), UCV (Universidad Central de Venezuela), PDVSA (Petróleo de Venezuela Sociedad Anónima), entre otros. Las siglas sida, ONU y OVNI son comunes para el español, el inglés y el francés.

Aronoff y Fudeman (2005) establecen dos características de las siglas. 1) algunos hablantes pudieran reconocer o no si una sigla es producto de un proceso de siglación, ya que en algunos casos su pronunciación como nombre de las letras y no la inicial de los sonidos de las palabras y 2) en algunos casos pudieran convertirse en base para recibir otros procedimientos de formación de palabra. Tanto para Aronoff y Fudeman (2005) como para Arribas (1998) es un procedimiento de formación de palabra productivo, pero a juicio de la autora su trayectoria vital va depender de la vida de los entes que origina los nombres y del impacto que tenga en la sociedad.

Conclusiones

La propuesta de clasificación se estructura en cuatro macrorreglas morfológicas generales (MMG), de carácter cuasi-universal: adición, supresión, modificación y reconstrucción, las cuales agrupan a los procedimientos generales de formación de palabras (PGFP) y de ellos se derivan los procedimientos específicos de formación de palabras (PEFP). Finalmente, para cada uno de estos procedimientos se destaca el rasgo morfológico (RM) que permite diferenciar un procedimiento específicos de otro. En la clasificación se incluye procesos como la derivación por transfijación. Se discrimina entre circunfijación y parasíntesis,

aunque se mantiene esta última etiqueta por el peso de la tradición. La reduplicación se incluye dentro de la macrorregla morfológica de la adicción ya que más que una alteración cualitativa de la base, hay una verdadera adición de cierto material morfológico. Se considera la composición, la composición culta y la incorporación como tres procedimientos específicos del procedimiento general de composición. La presente clasificación se realizó con el propósito de ser utilizada en estudios lingüísticos tanto de lenguas indoeuropeas como no indoeuropeas.

Referencias

- Aikhenvald, A. (2007). Typological distinctions in word-formation. En Shopen Timothy. *Language Typology and Syntactic Description. Volumen III: Grammatical Categories and the Lexicon*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Almela Pérez, (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel.
- Aronoff, M y Fudeman, K. (2005). *What is Morphology?* United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Arribas, Margarita. (1998). Siglas y acrónimos: caracterización y acercamiento morfológico al problema. *Lingua Americana*. Año II. N° 1. 58-84.
- Bickford, J Albert. (1998). *Tools for Analyzing the World's Languages. Morphology and Syntax*. Dallas: The Summer Institute of Linguistics.
- Dixon. R.M.W. (2010). *Basic Linguistic Theoric. Volumen 1 Methodology*. New York: Oxford University Press.
- Fromkin, Victoria; Rodman, Robert y Hyams, Nina.(2009). *An Introduction to Language*. Boston: Wadsworth, Cengage Learning.
- Luque D, J. (2004). *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. Estudios de Lingüística del Español. Vol 21. Granada: Impredisur.
- Miranda, José Alberto. (1994). *La formación de palabra en español*. Salamanca: Ediciones del Colegio de España.
- Obediente, Enrique. (2013). *Fonética y Fonología*. Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Real Academia Española. (2012). *Ortografía de la lengua española*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana.
- Sapir, Edward. (1986). *El lenguaje. Introducción a los estudios del habla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Simone Raffaele, (2001). *Fundamentos de lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Tejera, María Josefina. (2005). *La derivación mixta en el español de Venezuela*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela.
- Van Dijk, T. (2001). *Estructuras y funciones del discurso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Varela, S (1990). *Fundamentos de morfología*. Madrid: Síntesis.

Anexo. Lista de lenguas citadas

- ALEMÁN:** Lengua del grupo germánico occidental, perteneciente a la familia indoeuropea.
- BONTOC IGOROT:** Lengua austronesia, hablada en las orillas del río Chico en la Provincia Central de Montaña en la isla de Luzón, Filipinas
- BOUMAA O FIYANO:** Lengua austronesia del grupo Pacífico Central, hablada en la república de Fiyi
- CHIKASAW:** Lengua amerindia de la familia lingüística muskogui, hablada en el NE de las orillas de los ríos Misisipi y Alabama, cerca de Memphis y Oklahoma, Estados Unidos.
- CHINATECO DE COMALTEPEC:** Lengua amerindia otomanqueana, rama oto-pamechinantecana, estado de Oaxaca, México.
- CHINUCANAS O CHINOOK,** lenguas amerindias de la macrofamilia penuties o penutias, hablada en Washington y Oregón, a la margen del río Columbia
- CHOCTAW:** Lengua amerindia muskogi hablada por la etnia choctaw de Oklahoma, Misisipi, Luisiana y Tennessee (Estados Unidos).
- CHONTAL DE OAXACA:** Lengua amerindia de la familia tequistlateco-chontal, hablada en Oaxaca, México.
- ESPAÑOL:** Lengua romance del grupo ibérico, perteneciente a la familia indoeuropea.
- ESTONIANO:** Lengua de la familia urálica-finés, hablada en Estonia.
- EWE:** lengua africana de la familia gbe, hablada en Ghana, Togo y Benín.
- FINÉS O FINLANDÉS:** Lengua de la familia urálica-finés, hablada en Finlandia.
- FIYANO O MOKILESE:** Lengua de la familia austronésica, se habla en el atolón de Mokil en los Estados Federados de Micronesia.
- FULA PEUL, FULANI, PULAAR, FULBE O FULFULDE:** es una lengua del África Occidental, hablada desde Senegal hasta Camerún y Sudán. Tiene un estatus oficial en Mauritania, Senegal, Malí, Guinea, Burkina Faso, Níger, Nigeria y Camerún.
- GRIEGO:** Lengua de la griega de la familia indoeuropea.
- HEBREO MODERNO:** Lengua semítica de la familia camítico-semítica.
- HEBREO O HEBREO CLÁSICO:** Lengua semítica de la familia camítico-semítica
- HOTENTOTE:** Lengua africana de la macrofamilia khoisan, hablada en Botswana y Namibia
- ILOCANO:** Lengua austroasiática hablada en el noroeste de la isla Luzón, región Ilocos, Filipinas.
- INDONESIO:** Lengua del grupo malayo-polinesio de la familia austronesia, es una variedad estándar del idioma malayo, se habla en república de Indonesia.
- INGLÉS:** Lengua del grupo germánica occidental de la familia indoeuropea.
- INUIT:** Lengua hablada por el grupo esquimal que vive en Alaska, Groenlandia y Canadá
- IROQUÉS:** lengua de la familia iroqués, hablada en Nueva York, Ontario, Quebec, Wisconsin y Oklahoma, Estados Unidos

- JAPONÉS: lengua del grupo japónica, idioma oficial del reino de Japón. Es una lengua aislada.
- KAIWA: Lengua perteneciente a la familia tupi-guaraní, hablada en el estado de Mato Grosso de Sur, Brasil y alrededor de la Provincia de Misiones, Argentina.
- KANA: Lengua del grupo ogoni o kegboides, una rama de las lenguas Delta-Cross, de la subfamilia Volta-Congo, de la familia Níger-Congo, hablada en el estado nigeriano de Rivers
- KHAMER O CAMBOYANO: Lengua austroasiática que se habla en el Reino de Camboya.
- KHUM: Lengua jumicas o khumicas, Familia austroasiáticas, hablada en Laos y Tailandia
- KIOWA: Lengua amerindia de la familia kiowa-toñoana hablada en Oklahoma, Estados Unidos. Actualmente en peligro de extinción.
- LATÍN: Lengua de la rama itálica de la familia indoeuropea.
- LENGUAS ATABASCANAS: Grupo de lenguas amerindias que forma parte de la familia nadené, habladas por las tribus conocidas como *atabascas* o *atapascas*, localizadas en dos grupos principales, uno en el sur y otro en el noroeste de Norteamérica
- LENGUAS CHINAS O SÍNITICAS: Conjunto de lenguas pertenecientes a una subfamilia dentro de las lenguas sinotibetanas, entre ellas se encuentran: el mandarín, el cantonés, el wu, el min, el jin, xiang, hakka, gan, hui y ping, entre otros.
- LENGUAS SEMÍTICAS: Macrofamilia de lenguas afroasiáticas entre las que se encuentra el árabe, el amárico (lengua de Etiopía y Eritrea), el hebreo y el tigríña (lengua hablada en la provincia de Tigray, una de las nue de Etiopía).
- MURRINH-PATHAO GARAMA: Lengua aborígen australiana, hablada en Wadeye en el Territorio del Norte, Australia.
- NADÉB: Lengua amerindia de la familia makú, hablada en el estado Amazonas, Brasil entre el Río Negro y el río Japurá.
- NÁHUATL: Lengua amerindia perteneciente a la macrolengua uto-azteca, hablada por el grupo étnico nahuas en México.
- NAVAJO: Lengua amerindia de la familia atabascanas, hablada en los estados de Arizona, Nuevo México, Utah y Colorado, Estados Unidos.
- NGAN'GITYEMERRI O NGAN'GI: lengua indígena hablada en el río Daly, Territorio del Norte, Australia
- NOOTKA O NUTKA: Lengua hablada por el pueblo que habita la isla de Nutka, parte central de la costa suroccidental de la Isla Vancouver, Canadá.
- PALICUR: Lengua amerindia de la familia arahuaca, grupo arahuacas del norte, subgrupo palicur, hablada en las zonas ribereñas estado brasileño de Amapá y en la Guayana Francesa.
- PALUANO: Lengua malayo-polinesia que se habla en la república insular de Palaos
- POPOLUCA DE LA SIERRA: Lengua mixe-zoque de la rama zoque, emparentada con el popoluca texistepec.
- POPOLUCA DE TEXISTEPEC (O ZOQUE DE TEXISTEPEC): Lengua mixe-zoque de la rama zoque, hablada en Texistepec y los alrededores del estado de Veracruz, México.

- PORTUGUÉS: Lengua romance del grupo ibérico, perteneciente a la familia indoeuropea.
- REMBARRANGA: Lengua aborígen australiana, hablada las zonas de los ríos Roper, Maningrida y área remotas de Katherine en el Territorio del Norte.
- RUSO: lengua eslava de la rama oriental, perteneciente a la familia indoeuropea.
- SÁNSCRITO: Lengua del grupo indoiranio, rama indoario, subgrupo iranio antiguo de la familia indoeuropea.
- SIAMÉS O TAILANDÉS, idioma oficial de Tailandia, lengua tai, familia tai-kadai.
- SHUX O SHUX-CATAWBA: Familia de lenguas amerindias, habladas en el centro y occidente de Estado Unidos y Canadá.
- SOMALÍ: Lengua de la rama oriental de las cusitas de la familia afroasiática, hablada en Somalia y partes adyacentes de Yibutí, Etiopía y Kenia.
- SWAHILI: Lengua del grupo bantú, hablada en Tanzania y Kenia y en las zonas limítrofes de Uganda, Mozambique, República Democrática del Congo, Ruanda, Somalia y Zimbabue
- TAGALO: Lengua de la rama occidental de la familia malayo-polinesia, hablada en las Filipinas.
- TIWI TRADICIONAL: Lengua del grupo indígena que habitan las islas Bathurst y Melville, en el Territorio del Norte, Australia.
- TURCO: Lengua camítico-semítica
- TZELTAL O TZELTAL: Lengua mayense hablada en el estado de Chiapas, México.
- VIETNAMITA O ANNAMITA: Idioma oficial de Vietnam, grupo mon-jemer de la familia austroasiática.
- WU: Segunda lengua china después del mandarín, hablada en la zona baja del río Yangtsé, Shangháí, en la provincia de Zhejiang, en el extremo sur de la provincia de Jiangsu, y en partes de Anhui y de Jiangxi, también en Taiwan, Hong Kong y Singapur.
- YANA: Lengua amerindia hablada por el grupo yana, hoy extinto, habitó la cuenca superior del río Sacramento, en el centro de la Sierra Nevada, en California, Estados Unidos.
- ZAPOTECO DEL ISTMO: Lengua amerindia del grupo lingüístico zapoteco, hablada en el Istmo de Tehuantepec en el estado de Oaxaca, México.

La innovación en la Educación Superior desde la perspectiva de la responsabilidad social

*Cynthia Martínez de Carrasquero**

*César Ramos Parra***

*Gladys Asprino ****

*Belkis Carvallo*****

*Ligibther Rojas ****

*Cynthia Carrasquero *****

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la Gestión de la Innovación, desde la perspectiva de la Responsabilidad Social. Se trabajó con una metodología descriptiva-exploratoria, analítica, de campo, conformada por una población representada por dependencias de la Universidad del Zulia, que se vinculan con el entorno socio productivo y socio comunitario. Los resultados obtenidos evidencian que la universidad representa un ente fundamental para la generación del conocimiento, y que ofrece calidad y garantía de servicios; que la principal actividad de innovación realizada por estas dependencias son la capacitación del recurso humano y los proyectos de investigación; en cuanto a las tecnologías, prevalece el uso de computadoras e internet. Con respecto a la vinculación con el entorno social, se aprecia que los canales de

* Docente en pregrado y postgrado. Coordinadora de Investigación de la Cátedra Libre de Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad del Zulia, cymart@hotmail.com

** Profesor Titular Emérito de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad del Zulia. Coordinador de la Cátedra Libre de Responsabilidad Social Universitaria.

*** Profesora de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de LUZ.

****Arquitecta. Investigadora de la Universidad del Zulia.

transferencia tecnológica más exitosos los constituyen: la asistencia técnica, las consultorías, las asesorías y los talleres. En conclusión la estrategia de acción de las universidades, tiene impacto sobre la formación de profesionales, de líderes empresariales, organizacionales y comunitarios, así como en la promoción, la creación y la transferencia de responsabilidad social e innovación; estableciéndose la sinergia entre las actividades de docencia, investigación y extensión, que contribuye al fortalecimiento de su vinculación con el entorno social.

PALABRAS CLAVE: innovación, Educación Superior, responsabilidad social.

The innovation in higher education from the perspective of social responsibility

ABSTRACT

The current research has a purpose of analyzing the Innovation Management from the perspective of Social Responsibility. It was worked with a descriptive-exploratory methodology, analytical, of field, conformed by a population represented by dependencies of the University of Zulia, which are linked with the social productive and social communitarian environment. The obtained results show that the university represents a fundamental entity for the generation of knowledge, and offers quality and service assurance; that the principal activity of innovation made by these dependencies are the human resource training and research projects; and in terms of technology, the use of computers and internet prevails. Regarding the connection with the social environment, it's appreciated that the most successful channels of technology transfer are: technical assistance, consultancies, advisories and workshops. In conclusion, the action strategy of the universities has an impact on the formation of professionals, business leaders, organizational and communitarians, as well as in the promotion, creation, and transference of social responsibility and innovation; establishing the synergy between the activities of teaching, research and extension, which contribute to the strengthening of its connection with the social environment.

KEYWORDS: innovation, higher education, social responsibility.

Introducción

La universidad tiene como funciones la docencia, la investigación y la extensión, las cuales deben desarrollarse mediante una relación con los sectores del entorno socio productivo y socio comunitario, de tal forma que permita impulsar diversos procesos en búsqueda de la apropiación social del conocimiento y contribuir a solucionar los problemas de la colectividad.

Por otra parte, estas funciones deben estar enmarcadas en los principios que sustentan la Responsabilidad Social Universitaria, como parte de una cultura de fundamentación ética que conduzca a la adopción de una actitud proactiva frente a los problemas generales de la sociedad, de la cual ella forma parte.

En este sentido, debe paralelamente desarrollar una política de relación orientada a realizar alianzas estratégicas a través de las cuales se contribuya a la superación de las situaciones adversas que afectan a las comunidades, y encauzar procesos innovadores en las organizaciones que le permitan innovar, mejorar su competitividad y desempeño, lo cual permitirá la generación de recursos a la Universidad, minimizando su dependencia del presupuesto oficial.

Se trabajó con una metodología descriptiva-exploratoria, analítica, de campo, conformada por una población representada por dependencias universitarias de la Universidad del Zulia, que se vinculan con el entorno socio productivo, socio comunitario y se relaciona con el principio universitario innovación-vinculación.

Se concibe la universidad como la institución que tiene una función social, que influye y transforma su entorno, es decir, es un auténtico factor de transformación social, ésta va más allá de sus funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión. Ella puede además llegar a influir poderosamente en los modelos y en las orientaciones del desarrollo económico e industrial, social y cultural de las regiones donde está inserta. (Martínez, 2005).

En este orden de ideas, el ámbito universitario ha sido siempre cuna de ideas, proyectos y alternativas para temas que se instalan en las sociedades o en ámbitos específicos de ésta, y requieren de cierto marco de pensamiento para utilizarlos mejor. En el caso de la Responsabilidad Social, la universidad cumple un rol fundamental en la investigación de las políticas para llevar adelante, y en el diseño de campos de acción para incursionar, o bien en el análisis de los marcos establecidos para proponer soluciones alternativas.

La presente investigación tiene como objetivo analizar la responsabilidad social universitaria y la gestión de la Innovación en la educación superior, en el proceso de vinculación con su entorno social; a través de sus funciones: docencia, investigación y extensión.

1. Metodología

Se trabajó con una metodología descriptiva-exploratoria, analítica, de campo, conformada por una población representada por dependencias universitarias de la Universidad del Zulia, que se vinculan con el entorno socio productivo, socio comunitario: tales como el Centro de Estudios Laborales, Instituto de Estudios Políticos, Centro de Investigaciones en Trabajo Social, y la Escuela de Trabajo Social, adscritos a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas; con la Escuela de Arquitectura y la División de Extensión de la Facultad de Arquitectura y Diseño; con el Consejo Central de Extensión; con la División de Extensión de Agronomía; y la Empresa Rental de Agronomía; con la Cátedra Libre de Responsabilidad Social Universitaria.

Con respecto a las técnicas de investigación e instrumento de recolección de datos, el instrumento utilizado como proceso de investigación fue la encuesta, esta se define como el proceso de indagación que sirve para recopilar las opiniones e informaciones sobre las variables del estudio, mientras que el instrumento utilizado para recabar información, estuvo conformado por un cuestionario, elaborado por los autores de este trabajo de investigación. El cuestionario es un instrumento de recolección que se aplicó en el trabajo por medio de una serie de preguntas, con la finalidad de obtener informaciones que sirvieran de base a la investigación.

Los datos obtenidos se procesaron estadísticamente, para dar origen a valores, que permitieron generar una explicación científica y objetiva a las conductas de las variables estudiadas, la cual, a su vez se sustentaron con teorías pertinentes y autores especialistas en el tema objeto de estudio.

2. Responsabilidad Social

Partiendo del concepto de que la responsabilidad es un valor y un deber, en el proceso de formación de profesionales, las universidades como instituciones funcionan como una organización conformada por diferentes actores sociales, los cuales a su vez están obligados a asumir en el proceso la responsabilidad (deberes y derechos, normas y valores), inherente al rol o condición que les corresponda cumplir.

De tal manera, a las instituciones de educación superior como generadoras de conocimientos y generadoras de bienestar a nivel de estudiantes, profesores, empleados y obreros, les corresponde también la responsabilidad como deber, en el cumplimiento del principio de corresponsabilidad de generar el bienestar social que demanda el entorno.

En este orden de ideas, la Responsabilidad Social (RS), se define como el conjunto de compromisos y obligaciones, tanto legales como éticas, que se derivan de los impactos que la actividad de las organizaciones produce en el

ámbito social, laboral, medioambiental y de derechos humanos. (González, 2004).

La responsabilidad social en un contexto personal e institucional, según (Vallaey, 2006), significa un compromiso para identificar y comprender los efectos de las acciones de los seres humanos en el mundo, considerar los impactos sociales, ambientales y económicos, y los puntos de vista de las partes interesadas; es decir, que la Responsabilidad social consiste en que los seres humanos se cuiden unos a otros mediante y para la construcción de una sociedad más justa y fraterna. En ese sentido es muy importante definir la responsabilidad social en estos términos: Decir lo que se hace (ser transparente en su rendición de cuentas) y Hacer lo que se dice (ser congruente con sus pretensiones).

La responsabilidad social la han definido muchos autores como la capacidad o estrategia de gerenciar ética e inteligente los impactos que genera la organización en su entorno, tanto interno como externo en la dimensión social, económica, humana y natural. Al respecto, el Proyecto Universidad Construye País (2006) advierte que la universidad debería preocuparse por la forma de gestionar y gerenciar los impactos tanto positivos como negativos que genera a nivel interno (espacio físico como comunidad académica o comunidad de aprendizaje integrada por estudiantes docentes, funcionarios, directivos y egresados) y a nivel externo (entorno económico, social, político, cultural y ambiental), que en muchos casos trasciende las fronteras locales y regionales generando un efecto global.

Responsabilidad Social en la actualidad es un término muy utilizado y en la cotidianidad se confunde con equidad social, capital social. Sin embargo, estos conceptos aunque parecidos no apuntan hacia lo mismo. La Responsabilidad Social es un modo de gestión integral de la empresa, que se puede caracterizar como gestión de impacto (humanos, sociales y ambientales) que la actividad de la organización genera, en un esfuerzo constante por abarcar y satisfacer los intereses de todos los afectados potenciales, (Vallaey, 2006). El autor plantea, que la RS corresponde con una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria, a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales, generados por la universidad.

3. Responsabilidad Social Universitaria

Arocena y Sutz (2001), exponen un concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), el cual supone la definición de la nueva misión, correspondiéndole a la universidad latinoamericana atender a los desafíos científicos-tecnológicos estableciendo nuevas relaciones con la sociedad en general y con el sistema productivo.

Por lo tanto, las universidades no podían quedarse alejadas de la reflexión sobre Responsabilidad Social, no solo porque son organizaciones, sino porque además son responsables de formar a los futuros profesionales que laborarán en las empresas, a los futuros ciudadanos que tendrán que promover democráticamente los derechos humanos, y a los futuros funcionarios que tendrán a su cargo el bien común de nuestro mundo.

Es así como el interés corporativo, bien entendido no puede dejar de ser sensible a la sociedad en la cual se desarrolla la organización, y reconocer las intersolidaridades, como lo afirma (Morín, 2006). Por lo tanto la responsabilidad social es a la vez una exigencia ética y una estrategia racional de desarrollo para la inteligencia organizacional y por ende, de las instituciones de educación superior.

Desde este punto de vista, el nuevo enfoque de la universidad debe contribuir decididamente a la solución de los críticos problemas que aquejan a la sociedad. Estos problemas, que deben percibirse a través de la identificación de necesidades sociales, económicas y políticas insatisfechas que requieren soluciones a largo plazo, comprometen la participación de amplios sectores públicos y privados, y sobre todo, nuevos esfuerzos y estilos de cooperación ciudadana (Raga, 1998).

La formación integral pasa a formar parte de una sinergia entre la formación académica, la gestión institucional y la participación social, donde las prácticas y acciones socialmente responsables, lo permean todo y son explícitas tanto al interior como hacia el exterior de la institución (Valleys, 2007).

Pero, la universidad no puede convertirse en una corriente partidista, ni en una organización no gubernamental (ONG) o en una obra de beneficencia. Su labor específica es el saber y a partir de allí ha de prestar una contribución eficaz en el ordenamiento de la sociedad. Ahora bien, la universidad no escapa de la responsabilidad social, y es que en su sentido amplio la universidad representa la universalidad de saberes, conocimientos y búsqueda de verdad, a través de sus actividades de docencia, investigación, extensión.

En este sentido, (Martínez et al, 2012), plantean que para ejercer la responsabilidad social, la universidad requiere desarrollar las capacidades precisas para posibilitar la satisfacción de las necesidades sociales de los diversos grupos de interés; y por lo tanto, al desarrollar dichas capacidades la universidad se transforma en una organización inteligente socialmente, que actúa con responsabilidad social, y que al hacerlo alcanza legitimidad social.

De manera que, al concebir la universidad como organización responsable de la creación y difusión del conocimiento, como su principal producto, inquieta en el sentido de cómo debe ser administrada y obliga a conocer de ella el criterio de la pertinencia, para comprobar que los

objetivos propuestos por la institución corresponden a los requeridos por la sociedad. En este sentido, se plantea, un análisis interno en LUZ, en cuanto a sus fortalezas y potencialidades para ofrecer servicios al entorno social. De igual manera, realizar este análisis a lo externo, sobre las necesidades y/o demandas del entorno social.

Por otra parte, para estar a tono con los nuevos tiempos, la universidad requiere definir la visión integral de sus funciones académicas, sobre un nuevo paradigma cuyo uno de sus mejores soportes es una comunicación oportuna como eje transformador que le permita, a través de la creación y difusión del conocimiento lograr la correspondencia entre lo que la sociedad demanda por una parte y la coherencia interna que debe reinar en la universidad, por la otra, en la búsqueda de la pertinencia social que aspira el contexto de las instituciones de educación superior, tratando de hacer compatible el discurso con la acción (Raga, 1998).

En este sentido, la gestión de la innovación en una institución de educación superior, representa sin duda alguna un conjunto de complejidades. En concordancia, la innovación educativa planteada por (Sevillano, 2004), es vista como un proceso dinámico y abierto, multidimensional, inmerso en una realidad sociocultural y humana. En este orden de ideas (Ramos, 2010), plantea hacer de la universidad una organización sensible, eficaz y efectiva en el espacio y en el tiempo a los grupos de interés internos y externos a la universidad, con alto desempeño y elevado sentido de pertinencia social, se estaría hablando entonces, de una universidad de servicio.

4. Gestión de la Innovación

Según (Roberts, 1996), la gestión de la innovación puede definirse como la organización y dirección de los recursos, tanto humanos como económicos, con el fin de aumentar la creación de nuevos conocimientos, la generación de ideas técnicas que permitan obtener nuevos productos, procesos y servicios o mejorar los ya existentes y la transferencia de esas mismas ideas a las fases de fabricación, distribución y uso.

En este orden de ideas, se mencionan a continuación los elementos clave de la Gestión de la Innovación:

- Vigilar el entorno en busca de señales sobre la necesidad de innovar y sobre oportunidades potenciales que puedan aparecer para la empresa. Su objeto es el de preparar a la organización para afrontar los cambios que le puedan afectar en un futuro más o menos próximo y conseguir así su adaptación.
- Focalizar la atención y los esfuerzos en alguna estrategia concreta para la mejora del negocio, o para dar una solución específica a un

problema. Incluso las organizaciones mejor dotadas de recursos no pueden plantearse abarcar todas las oportunidades de innovación que ofrece el entorno, y debe seleccionar aquellas que en mayor medida puedan contribuir al mantenimiento y mejora de su competitividad en el mercado.

- Capacitar para la ejecución de la estrategia que se haya elegido, dedicando los recursos necesarios para ponerla en práctica. Esta capacitación puede implicar sencillamente la compra directa de una tecnología, la explotación de los resultados de una investigación existente, o bien realizar una costosa búsqueda para encontrar los recursos apropiados.
- Implantar la innovación, partiendo de la idea y siguiendo las distintas fases de su desarrollo hasta su lanzamiento final como un nuevo producto o servicio en el mercado, o como un nuevo proceso o método dentro de la organización.
- Aprender de la experiencia, lo que supone reflexionar sobre los elementos anteriores y revisar experiencias tanto de éxito como de fracaso. En este sentido, es necesario disponer de un sistema de valoración que alimente y asegure la mejora continua en el propio proceso de cambio tecnológico.

5. Innovación para la Educación Superior

La universidad tiene un reto importante ya que, a pesar de las múltiples presiones sociales no puede convertirse tan solo en un instrumento al servicio de la economía y al servicio de la demanda. El académico debe también seguir interesado por la consistencia y creación de nuevos conocimientos, sea cual fuere el interés inmediato que tenga su aplicación. Tampoco puede cerrarse, los profesores han de fomentar en sus estudiantes las competencias que exige la sociedad junto a una competencia académica que suponga una apropiación reflexiva y crítica de lo conocido y un compromiso ético con la sociedad.

De esta manera, (Gros et al, 2009), plantean que alinear los intereses de la investigación y la innovación de las universidades con los comerciales genera muchas tensiones. Por un lado, las estructuras internas universitarias dificultan la transferencia de conocimiento con el ritmo y la agilidad necesarios, demandados desde el sector empresarial y desde el entorno social. Las soluciones que están adoptando para facilitar la transferencia de conocimiento entre la universidad y su entorno social son diversas: oficinas específicas de transferencia de tecnología, parques científicos y tecnológicos, centros de investigación con capital mixto (público y privado).

En otro orden de ideas, (Ramos, 2006) afirma, que la innovación en instituciones educativas supone, el diseño y desarrollo de currículo, creación de materiales didácticos, incidencia en aprendizaje significativo, y pertinencia entre otros. Según esto, la innovación educativa es considerada desde una perspectiva macrosistémica, los aspectos atinentes a la función de investigación adquieren relevancia no solo en la generación de conocimiento, sino por la necesidad de ofrecer respuestas al entorno, vincularse con los sectores productivos, e interiorizar como parte de una nueva cultura innovativa, la competitividad que demanda para la empresa un mundo globalizado, dada la corta vida del conocimiento. Ello constituye, sin lugar a dudas, para las instituciones de educación superior serios compromisos que sólo encuentran respuesta en la adopción de procesos innovadores.

Así, la gestión de la innovación, al definir el modo en que todas estas actividades se integran, se convierte así en un instrumento directivo de primera magnitud, capaz de contribuir sustancialmente al éxito y al desarrollo de la organización.

La gestión de la innovación no trata solamente de innovar con éxito una ó dos veces, en situaciones aisladas. Trata de la concienciación constante, de la disposición hacia la innovación, y de innovaciones y mejoras periódicas. Esta característica necesaria y deseable es «la capacidad de innovar». Para lograrlo, se requiere de la implicación de todos los estamentos de la organización. Desde la generación de la idea hasta la puesta en marcha del nuevo proceso, o la venta del nuevo servicio, tanto de las propias personas de la organización como sus sistemas de logística o sus sistemas de información, deben tener una clara orientación hacia la innovación. Es decir, una organización tiene que innovar y debe hacerlo de forma continua. Para ello, será necesario un modelo que estructure y ordene todas las acciones necesarias para la ejecución correcta del «proceso de innovar».

En este orden de ideas, (Martínez, 2005) plantea que la innovación tecnológica adquiere importancia dentro del manejo tecnológico, fundamentalmente en razón de:

- La globalización de las economías que configuran una nueva situación socioeconómica en el mundo.
- La capacidad innovadora es el requisito básico del liderazgo económico.
- El núcleo del proceso innovador es la empresa.

Asimismo, la autora señala que la gestión tecnológica aboga por la innovación en tecnologías duras, relativas a la creación y desarrollo de productos (bienes y servicios) así, como la innovación en tecnologías blandas haciendo referencia a nuevas maneras de organizar, dirigir y controlar las actividades de la organización, sea pública o privada.

El uso de la tecnología, tiene el objetivo de usar la experiencia como fuente de aprendizaje consciente, racionalizándola para adquirir conocimientos, siendo la innovación tecnológica una de las principales fuentes para la generación de conocimiento en la empresa.

En efecto, un sistema de innovación, no es otra cosa que un sistema de aprendizaje, pero de un aprendizaje que no se limita exclusivamente a las universidades o a los profesionales; la realidad actual obliga a que este sistema considere a los empresarios, trabajadores, consumidores, gobernantes, y en definitiva, a la sociedad en su conjunto. La capacidad de aprendizaje va de la mano de la capacidad para experimentar avances significativos en la economía.

Un aspecto de gran importancia, y que no puede dejarse pasar por alto, es que el ritmo de aprendizaje de una sociedad es muy específico, depende de factores sociales, culturales e históricos. En definitiva, la innovación es un fenómeno social que debe ser entendido y abordado como tal. La sociedad está integrada por personas y son éstas las responsables de cualquier tecnología e innovación, detrás de cualquier desarrollo innovador o de las más avanzadas tecnologías hay personas, por lo tanto, la innovación está asociada a la participación de éstas.

Dicho esto, la materia prima necesaria para innovar está dada por las personas. El insumo básico para los procesos de creación, transferencia y difusión de nuevos conocimientos es el capital humano, siendo este un elemento que determina el desarrollo de los sistemas institucionales. De esta forma, la educación de las personas condiciona la participación en la vida pública, el nivel de corrupción, la lucha contra las actividades ilícitas, la calidad del sistema burocrático o el respeto a las leyes. Estos aspectos van a ser claves en la estimulación de la actividad innovadora. Así, por ejemplo, el desarrollo y respeto de los derechos de propiedad intelectual e industrial -unido en gran medida a una mayor formación de los individuos- determinará la posible apropiación de los resultados del proceso innovador y, en consecuencia, los incentivos a desarrollar innovación.

De esta manera, se puede observar como las actuales tendencias para la generación de capacidades de innovación, parten de identificar aquellos factores que logren integrar funciones productivas con la generación de conocimiento, de la existencia de organismos capaces de asumir los riesgos que la innovación supone, de un nuevo rol del Estado más activo en el proceso de transferencia de tecnología.

6. Resultados

Luego de realizado el procesamiento de datos, los resultados evidencian que:

La universidad representa calidad y garantía de servicios; que la principal actividad de innovación realizada por estas dependencias es la capacitación del recurso humano (Cuadro No 1).

Actividades de Innovación
Cuadro No 1

Desarrollo de investigaciones Puras	Frecuencia
Desarrollo de tecnología y su implantación en la institución	1
Capacitación del recurso humano	7
Transformación de un proceso	2
TOTAL	10

Fuente: elaboración propia (2014)

Con respecto a los proyectos de investigación, estos constituyen una de las principales actividades tecnológicas; resaltando la capacitación y el diseño de trabajo así como también prevalece el uso de computadoras e internet (Cuadro No 2).

Actividades Tecnológicas
Cuadro No 2

	Si	No	Total
Investigación	8	2	10
Adquisición de tecnología	7	3	10
Capacitación	9	1	10
Cambios Organizacionales	5	5	10
Diseño de trabajo	8	2	10
Uso de computadoras y de internet	9	1	10

Fuente: elaboración propia (2014)

Con respecto a la vinculación con el entorno social, se aprecia que los canales de transferencia tecnológica más exitosos los constituyen la asistencia técnica, las consultorías, las asesorías y los talleres; conjuntamente con las publicaciones y los resultados de los proyectos de investigación (Cuadro No 3).

Vinculación con el Entorno Social

Cuadro No 3

	Si	No	TOTAL
Apoyo técnico al sector externo	7	3	10
Servicios al sector externo	7	3	10
Programas de capacitación al sector externo	10		10
Apoyo a la investigación	8	2	10
Educación continua al sector externo	8	2	10
Organización de eventos científicos	10		10
Asistencia técnica: asesorías, consultorías, cursos de capacitación	10		10
Publicaciones	8	2	10
Programa de pasantías con el sector externo	10		10

Fuente: elaboración propia (2014)

En el proceso de vinculación de las dependencias universitarias con el entorno social se destacan los programas de capacitación, las actividades de extensión e investigación (eventos científicos), así como también los programas de educación continua y los de pasantías; los cuales constituye a favorecer la cooperación efectiva entre las universidades y su entorno. Sin embargo, no existen convenios con el sector externo para la formación del puesto que el único recurso que puede “crearse”, multiplicarse y agregar valor en el proceso productivo, además de producir nuevos saberes, es del personal calificado.

La investigación deja ver que las prácticas de responsabilidad social son eficientes y eficaces. Se tiene que la transferencia de tecnología, se realiza a través de asesorías a las comunidades en diferentes ámbitos, siendo estas las actividades más desarrolladas.

Los canales de transferencia tecnológica que han logrado ser transferidos al entorno social con mayor éxito son la asistencia técnica, las asesorías, los cursos de capacitación y la consultoría.

Las alianzas estratégicas con el sector productivo y el estímulo - beneficios económicos para el personal universitario son factores clave que inciden en la transferencia de tecnología hacia el entorno social.

De igual manera, las universidades deben normar la organización de la investigación, las consultorías, de modo que enfoquen problemas relacionados con los sectores productivos y con el entorno social. Además, es necesario que impulsen la creación y/o fortalecimiento de los centros e institutos de investigación.

Puesto que, las instituciones de educación superior conllevan un innegable potencial para participar en la puesta en marcha de medidas que permitan vincular consistentemente el sistema científico y tecnológico con el aparato productivo, a través de un proceso que asuma lineamientos de innovación tecnológica que impliquen la difusión y aplicación de tecnología de información para optimizar.

Conclusiones

Se concluye que en la universidad se desarrollan acciones efectivas de responsabilidad social y de transferencia tecnológica y que las instituciones de educación superior deben impulsar la aplicación del conocimiento a través de actividades productivas.

Toda estrategia de responsabilidad social y gestión de la innovación en la educación superior con su entorno social, debe partir, tomando en consideración sus vertientes de producción de conocimientos (investigación), transmisión académica (docencia) y difusión y extensión (actualización y educación continua).

Se hace necesario promover una visión prospectiva que integre los elementos proactivos para la institucionalización de la vinculación, fundamentado en relaciones de interdependencia (necesidades mutuas de los socios) y de complementariedad (desarrollo de actividades mutuas); todo ello dentro de un proceso de cooperación, con miras a desarrollar una cultura de responsabilidad social.

Son múltiples las interrogantes y reflexiones necesarias en la superación y los vacíos presentes en el deber ser real de la función social de las Universidades, pero consideramos que en el cumplimiento de su misión actual, de generar y difundir conocimiento, para de esta manera poder cumplir con su función social, las instituciones de educación superior encontrarán el camino para lograr estar en sintonía los requerimientos sociales e institucionales de esta nueva época.

Por lo que el cambio en cuestión en la universidad, se percibe como una búsqueda del equilibrio entre la coherencia interna y la correspondencia con las demandas reales del contexto, es decir, conocer cuánto se corresponde el discurso universitario con la acción.

De ser así, la acción de las universidades no solo tendría impacto sobre el futuro social de los productos finales que ellas ofrezcan: formación de profesionales, líderes organizacionales y comunitarios, sino que también, simultáneamente, serían referentes y actores sociales, para la promoción y la creación de capital social; estableciéndose una sinergia entre formación-investigación y participación social, con lo que no solamente se le daría

cumplimiento a los requerimientos sociales a nivel local, regional, estatal y nacional, sino que estaríamos dando cumplimiento a los preceptos constitucionales establecidos en nuestra carta magna.

Referencias

- Arocena R. y Sutz (2001). *La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias, Escenarios y Alternativas*. Primera Edición. México Colección UDUAL. Mexico.
- González, T. (2004). *La Responsabilidad Social: Empresa, sociedad y medio ambiente: un modelo integrador hacia el desarrollo sostenible de la empresa*. Documento de Trabajo. Medellín, Colombia
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de Innovación en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. No 49, pp 223 - 245. Barcelona, España
- Martínez, C. (2005). *Lineamientos estratégicos de gestión tecnológica en el proceso de vinculación universidad-sector productivo*. Editorial EDILUZ. Maracaibo, Venezuela.
- Martínez, C. (2007). *La Responsabilidad Social como instrumento para fortalecer la vinculación Universidad-Entorno Social*. LUZ. Maracaibo, Venezuela.
- Martínez, C. y col (2012). Responsabilidad Social Universitaria, Transferencia y Mercadeo Tecnológico: Vinculación con el Entorno Social. *Revista Venezolana de Gerencia*. Año 17 No 59. Julio - Septiembre, pp 512 - 528. LUZ. Maracaibo, Venezuela.
- Morin, E. (2006). *La Gestión de los Recursos Tecnológicos*. Clásicos COTEC NO. 3 Madrid, España.
- Morin, E. (2006). *Los siete saberes necesarios para a educación del futuro*. UNESCO. Editorial Magisterio. Colección Mesa redonda. Bogotá. Colombia
- ODUCAL (2006). *Proyecto Universidad Construye País*. Corporación PARTICIPA. Santiago de Chile, Chile.
- Raga, J.T. (1998). Claros y oscuros en el proceso de evaluación de la calidad en las universidades. En: *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria (estrategias de mejora en la gestión)*, Michavila, F (editor) Fundación Universidad-Empresa. Madrid, España.
- Ramos, C. (2006). *Cultura Innovativa en universidades públicas y su vinculación con el entorno socioproductivo*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Gerencia de proyectos de Investigación y Desarrollo. Maracaibo-Venezuela.
- Ramos, C. (2010). *Propuesta de un modelo interactivo entre instituciones socialmente responsables y el entorno socioproductivo*. Editorial de la Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Roberts, E. (1996). *Gestión de la innovación tecnológica*. CLÁSICOS COTEC N 1. Madrid, España.
- Sevillano, M. (2004). *Didáctica en el siglo XXI ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Mc Graw Hill. España.

Valleys, F. (2006). *Programa de apoyo a iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria, Ética y Desarrollo*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Valleys, F. (2007). *Breve marco teórico de la responsabilidad social universitaria*. Universidad de las Américas. Puebla, México.

Modelo institucional de investigación estudiantil en la Universidad del Zulia- REDIELUZ

*Luz Maritza Reyes**

Judith Aular

Diego Muñoz Cabas

Julio Carruyo

RESUMEN

Los desafíos actuales de la sociedad del conocimiento exigen a las universidades redefinir estrategias que den respuesta a la condición humana de la formación y a las áreas prioritarias de desarrollo local y nacional. En ello, tiene un papel fundamental la voluntad política universitaria para empoderar la investigación como imperativo estratégico para la democratización de una cultura científica, inclusiva y diversa que contribuya al desarrollo sustentable, a través de la convivencia y trabajo intelectual. En este contexto, la investigación, construye sentido de identidad del estudiante con su futura profesión, a la vez que eleva la pertinencia del currículo con respecto a las demandas del sector empleador, ambas dimensiones enlazan: la formación, la investigación y la acción ciudadana, y se constituyen en constructoras de la reputación universitaria. En consecuencia, los principios que

* Vicerrectorado Académico, Red de Investigación Estudiantil de LUZ (REDIELUZ), luzmaritzareyez@hotmail.com

direccionan las nuevas tendencias de la investigación universitaria, encuentran fundamentos, en la democratización de la investigación, la conectividad, la transdisciplinariedad y la condición multiparadigmática de los procesos, que al integrarse a una la red (REDIELUZ), humanizan las relaciones y conexiones, que se establecen entre las facultades y núcleos, las unidades de investigación estudiantil, las comunidades organizadas, los subprogramas de gestión y los proyectos marcos de investigación del programa.

PALABRAS CLAVE: modelo institucional de investigación estudiantil, democratización de la investigación, REDIELUZ.

Institutional model of student research of the University of Zulia-REDIELUZ

ABSTRACT

The current challenges of the knowledge society requires for universities to redefine strategies that respond to the human condition of formation and the priority areas of local and national development. On it, the university political willingness has a fundamental role to empower the research as a strategic imperative for democratization of an inclusive and diverse scientific culture that contributes to the sustainable development through the conviviality and intellectual work. In this context, this research builds student's sense of identity with his future profession, while it raises the relevance of the curriculum with respect to the demands of the employers; both dimensions link the formation, research and citizen action; and they constitute themselves the builders of the university reputation. Consequently, the principles that addresses the new trends of the university research, find foundations in the research democratization, connectivity, transdisciplinarity and the multiparadigmatic condition of the procedures, and when they join a network (REDIELUZ) are able to humanized the relationships and connections established between the faculties and centers, the unities of student research, organized communities, management subprograms and the projects of program frameworks of research.

KEYWORDS: institutional model of student research, research democratization, REDIELUZ.

Introducción

Las tendencias de investigación en el mundo están ejerciendo fuertes presiones en las instituciones universitarias y les imponen examinar sus compromisos, expectativas y logros con respecto a criterios de accesibilidad, equidad, pertinencia y calidad de la formación académica-científica. Desde esta perspectiva, las universidades se legitiman como garantes de la búsqueda y el encuentro con la verdad, a la vez, que superan la visión instrumental y reduccionista que ha fraccionado la formación profesional, la investigación y la acción ciudadana en el pregrado.

En esta sociedad de conocimiento y servicio, las universidades avanzan hacia la convivencia y el crecimiento intelectual, en busca del desarrollo humano sostenible, empoderando los propósitos universitarios declarados por Vallaeys (2008:13) “la formación humana y profesional (propósito académico) y la construcción y aplicación de nuevos conocimientos (propósito de investigación)”. Ambos refieren la capacidad humana para avanzar hacia una democratización de la investigación, en un momento en el cual, los estudiantes universitarios reclaman y construyen nuevos espacios que consoliden su proyecto profesional y personal.

Estas exigencias del universitario actual, suman relevancia a los datos reportados, por el Instituto Nacional de Estadística, INE, del censo XIV de población y vivienda 2011 en Venezuela, en el cual, el 22,4% del total de habitantes se ubica en edades comprendidas entre 15 y 26 años edad, escala promedio de permanencia en la formación universitaria. De tal manera, que la responsabilidad social de estas instituciones, los compromete con la búsqueda de la calidad académica y un mayor espacio de servicio al estudiante durante la escolaridad, con repercusiones significativas sobre el crecimiento y desarrollo humano, económico, científico y tecnológico del país.

Ahora bien, este ideal universitario demanda voluntad política universitaria, entendida como la capacidad y disposición de los entes gubernamentales para invertir en: capital humano, infraestructura organizativa y financiera que empodere la academia. Con respecto a su imagen objetivo, Altbach (2003) refiere, el ideal de universidad no se logra con una declaración por cuenta propia, en todo caso, compromete la investigación como imperativo estratégico, para alcanzar las siguientes categorías: capacidad de inserción al mercado de trabajo, productividad en los hallazgos de investigación, transferencia de tecnología y de manera distintiva, avanzar hacia un perfil del egresado acreditado como profesional universitario e investigador nacional.

Esta perspectiva de la investigación estudiantil, es considerada un indicador de reputación universitaria, que para Guédez, (2008), responde a la valoración, admiración, reconocimiento de los adecuados resultados de

desempeños, responsabilidades éticas y sociales y de la vocación de añadirle valor al país donde opera. Es evidente, que tal reputación, se concreta en los resultados que se construyen en acciones sistemáticas para alcanzar la respetabilidad científica estudiantil, en el caso de La Universidad del Zulia, esta respetabilidad es acreditada por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, a través del Programa Estimulo a la Innovación e Investigación (PEII).

Tal como se viene planteando, la reputación de un programa de investigación está fundamentado sobre rasgos propios, diferenciables y significativos, que son estimados por sobresaliente, extraordinarios y pertinentes con las políticas de investigación y contexto. En este ideario de reputación académica, es significativa la valoración y conciencia del colectivo universitario, para construir una representación y significado, que modelen valores de identidad universitaria.

Esto encuentra referente en las declaraciones del Papa Benedicto XVI, en la Jornada Mundial de la Juventud (2011:3):

La genuina idea de Universidad nos preserva de una visión utilitaria y pragmática, que se ha erigido como criterio instrumental, ante ello, las pérdidas pueden ser dramáticas: desde los abusos de una ciencia sin límites, más allá de ella misma, hasta el totalitarismo político que se aviva fácilmente cuando se elimina toda referencia superior al mero cálculo de poder. En este sentido, los jóvenes necesitan auténticos maestros; personas abiertas a la verdad total en las diferentes ramas del saber, sabiendo escuchar y viviendo en su propio interior, ese diálogo interdisciplinar; personas convencidas, sobre todo de la capacidad humana de avanzar en el camino hacia la verdad.

Esta concepción humana de universidad, abre un espacio de discusión sobre los criterios de reputación académica (convivencia y el desarrollo intelectual) ejes centrales de un modelo de investigación estudiantil, que de respuesta a las áreas prioritarias de desarrollo nacional, a las demandas de los mercados ocupacionales, y a la acción ciudadana. En atención a los planteamientos anteriores, se direcciona el objetivo general de este estudio; Analizar el modelo institucional de investigación estudiantil en la Universidad del Zulia desde una perspectiva democrática y de red.

1. Fundamentación de la investigación estudiantil universitaria

Construir un referente que explique la complejidad de un modelo institucional de investigación estudiantil, compromete fundamentar su praxis en las políticas internacionales y nacionales, las tendencias, desafíos

y aspiraciones universitarias. Ahora bien, este entramado teórico, conforma una red de relaciones inter-organizacionales, que aluden al capital intelectual y la generación de conocimiento, a partir de programas de gestión, proyectos y colectivos de investigación, constituyendo esto, una unidad productora de oportunidades de investigación y servicio, que según Kuhn (1971), posicionan e identifican a los científicos organizados.

En este sentido, D'Angelo (2000:26) coincide con Kuhn al referir: “La investigación se constituye en unidades que enlazan información, procesos y normativas en respuesta a una política de investigación”. Este panorama, fundamenta el modelo institucional de investigación en dos dimensiones: primera, la internacionalización y nacionalización de las políticas de investigación universitaria, y una segunda dimensión, que aluden los principios que direccionan la filosofía y saberes en el *modelo de* investigación estudiantil que se presenta.

En tal sentido, las políticas de investigación internacional, tienen referencia en la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (2009:4), “Nunca antes en la historia fue más importante la inversión en educación superior, en tanto ésta constituye una base fundamental para la construcción de una sociedad del conocimiento inclusiva y diversa, que contribuya al progreso de la investigación, la innovación y la creatividad”. La investigación se presenta entonces, como un imperativo estratégico que requiere voluntad política para ofrecer espacios diferenciables, que permitan al estudiante, construir y aprovechar oportunidades, integrando en el pregrado su formación profesional e investigación.

Asimismo, en un contexto nacional la investigación se inscribe en las políticas de democratización del conocimiento declaradas, en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación. “Proyecto Nacional Simón Bolívar (2007-2013)”, tal es el caso de la directriz IV, en lo referente a sus estrategias y políticas, numeral 3.12. Donde se decreta: “Incrementar la cultura científica en términos de crear seguridad social y estímulo para los jóvenes que se dediquen a la investigación, potenciando redes de conocimientos y de capacitación para el trabajo en todos los niveles educativos e identificar y utilizar las fortalezas del talento humano nacional”.

Estas declaraciones hacen pertinente el abordaje social de las políticas de investigación universitaria y destacan entre las categorías más representativas: la equidad en el acceso al conocimiento, conformación de colectivos de investigación y manejo de la teoría de conectividad (pensamiento y acción en red), estas categorías, revalorizan la práctica científica y tecnológica.

Estas posiciones normativas se enlazan con lo establecido por el Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, a través del Programa Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII). Este programa,

se rige bajo los principios de inclusión, compromiso y sustentabilidad, teniendo como objeto estimular y fomentar la generación de conocimientos científicos, tecnológicos e innovativos, que prioritariamente atiendan las necesidades socio-productivas de la población venezolana y que contribuyan a consolidar la soberanía tecnológica nacional. Estos documentos, captan de manera explícita las tendencias de democratización de la investigación y la información, dentro de un paradigma transdisciplinario que busca una apertura, entre el saber disciplinar y la sistemática que contextualiza y valida los métodos.

2. Principios que fundamentan el modelo institucional de investigación estudiantil

Articular los principios que direccionan el modelo de investigación estudiantil, encuentra soporte en la equidad para el acceso al conocimiento y la apertura a nuevas y diversas perspectivas del saber, que complementan métodos y fomentan conexiones auto-organizadoras. Entre los principios que dinamizan el modelo institucional de investigación estudiantil que se presentan se encuentran: la democratización de la investigación en dos perspectivas: la equidad y acceso al conocimiento, y la democratización de la información. El primero trata de garantizar una apertura al conocimiento de los actores sociales, esto es denominado por Massarini (2009), como: reapropiación social de la ciencia, es decir, se introduce una nueva forma de administrar el fenómeno científico-tecnológico, con participación de los estudiantes y comunidades beneficiarias.

La segunda declaración, se centra en la democratización de la información, mediante procesos de consulta dialogados en línea y en tiempo real, respaldado por colectivos de investigación. En este proceso, son necesarias las competencias informacionales adquiridas por los estudiantes, entendidas estas, como el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que los capacitan para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y uso adecuado, en atención al problema o realidad.

Ante esta posición democrática, se hace complementario el principio de conectividad, que según Siemens (2005), se representan en una red cognitiva y social de conocimiento, es decir, esta mediada por personas e información con componentes interrelacionados. De allí, que las redes de investigación, son adaptativas y fluidas y aumentan fácilmente su tamaño y alcance. Esto evidencia, que las redes son la mejor forma de acceder, mantener y renovar el conocimiento, el cual según Collison y Parcell (2003), no es estático y exige renovación constante por medio de la puesta en común de ideas e información.

En una perspectiva transdisciplinar de la investigación, se asumen la definición de McMichael (1998), la transdisciplinariedad es una práctica transformadora y generadora del conocimiento, es decir, a la vez que reordena el conocimiento de cada disciplina se generan saberes nuevos con utilidad a las ciencias afines. Cada uno de estos saberes, puede ser analizado para conocer su efecto aislado o combinatorio dentro de una interrelación. Es decir, la práctica transdisciplinar permite captar la unidad del conocimiento a través de la combinación e interacción entre disciplinas.

En este mismo contexto, Bedoya (1999), destaca la transdisciplinariedad, no se refiere sólo a la ciencia misma, en sí, en su aspecto o estructura interna, por el contrario confronta lo que se puede denominar su contexto epistemológico, es decir, su contorno transdisciplinar “ecológico”, de lo que se trata es de analizar y comparar las posibles y múltiples relaciones que se generan en la construcción del conocimiento.

Ahora bien, pensar en los colectivos de investigación desde la democratización y la transdisciplinariedad implica verlo desde lo ecológico, es decir, desde el dominio que diferencia una institución de investigación de otra a fin, y compromete, tal como lo plantea Siemens (2005), no solo la comprensión de los intercambios de conocimientos y relaciones, incluye la comprensión de cómo este conocimiento influye y potencia la acción, basada en dichos intercambios, esto compromete una diversidad de métodos que nutran y direccionen el conocimiento.

Esto devela una concepción de investigación que articula competencias cooperativas e informacionales, con nodos de conocimiento representados por colectivos diferenciadores de flujos de conocimiento es decir, supera una visión rígida del problema, visto desde varios niveles de realidad, por ello, el conocimiento tiene lugar en la periferia y en la convergencia de áreas de saberes dispares. De tal forma, que las redes tienen dominio que las diferencian una de otras, es decir, surgen dentro de un organismo dinámico producto de una ecología del conocimiento institucional.

En consecuencia, la apertura del investigador al conocimiento lo aproxima a la complementariedad de métodos (coexistencia de paradigmas), es decir, el conocimiento supera las concepciones reduccionistas y las disciplinas aisladas, privilegiando la concepción holística y ecológica del conocimiento y la ciencia. Por ello, todas y cada una de las corrientes del pensamiento son válidas y aplicables en una situación problema, dependiendo de la valoración e interés del investigador. En esta perspectiva de valor, Giddens (1998), refiere, no se sanciona ninguna práctica porque sea tradicional sino por razonable y humana. De tal manera, que la complementariedad entre los enfoques de investigación no sólo se manifiesta en los instrumentos y en el análisis, en todo caso, captan la unidad en la estructura, que eviten una perspectiva unívoca y fraccionada de la realidad.

3. Modelo institucional de investigación estudiantil en la Universidad del Zulia

El modelo institucional de investigación en La Universidad del Zulia, se representa como una estructura que flota en el ciberespacio. Como se muestra en la Figura 1, las rejillas simulan una red de relaciones y conexiones mediadas por nodos o puntos de encuentro del saber. Esta se exhibe como un espacio abierto al conocimiento amplificado, y puede explicarse desde la perspectiva externa (nodos de información) e interna (representación cognitiva y contextual del conocimiento).

Los nodos en esta red están representados por las 11 facultades y 2 núcleos de la Universidad del Zulia, que bordean extremos de la rejilla. Estos nodos se cruzan entre sí, conformando un entramado, entre las Unidades de Investigación Estudiantil (UNIES), adscritas a las cátedras, Institutos y Centros de Investigaciones. El eje central de conectividad cruza los 4 subprogramas de la REDIELUZ, entre estos: Políticas e Infraestructuras de la Investigación en LUZ, Formación y Desarrollo del Talento Humano en Investigación, Promoción y Divulgación y Gestión y Desarrollo de las Investigaciones. El estado del arte del modelo institucional de investigación, presenta una sub-red, que se conecta con la REDIELUZ denominada: Cátedra Libre Investigación Estudiantil Voluntaria para la Formación Ciudadana, esta constituye un espacio de investigación y servicio para los estudiantes investigadores y la comunidad, que se operacionaliza, a través de cinco áreas de gestión: humanística, artístico-cultural, salud, ecología y ciencia, tecnología e innovación.

Ambas redes REDIELUZ y Cátedra Libre Investigación Estudiantil Voluntaria para la Formación Ciudadana, se interconectan a través de los proyectos y colectivos de investigación (estudiantes-docentes investigadores y comunidad). Así mismo, en los nodos de la red, se conectan las fuentes de información y de conocimiento, es decir, la naturaleza inteligente de esta red, permite su autoorganización influenciada por el contexto.

Por otro lado, el modelo contiene los principios que lo direcciona, entre estos: democratización, conectividad, transdisciplinariedad y condición multiparadigmática. Asimismo, responde a las demandas internas universitarias y externas derivadas de las áreas prioritarias de desarrollo del país, las cuales delinear la formación de profesionales pertinentes y los proyectos estratégicos requeridos.



FIGURA 1. Modelo Institucional de Investigación Estudiantil de LUZ-REDIELUZ

La misión en el modelo institucional de investigación estudiantil, se centra en desarrollar la investigación científica, humanística y tecnológica, para fomentar y fortalecer en el estudiante el perfil de investigador en su área de interés, a través de la planificación, control, evaluación y divulgación de las investigaciones, contribuyendo a la generación de conocimiento en beneficio del desarrollo del país.

Tal como se viene planteando, la visión de la REDIELUZ, es concordante con las políticas de democratización de la investigación y se orienta, como un programa que contribuirá a incrementar la cultura de investigación estudiantil, fortaleciendo en estos, la actitud e inteligencia investigativa, que los comprometa con la indagación e intervención de los problemas y riesgos sociales. Asimismo, se prevé enlace con las dependencias del Vicerrectorado Académico, entre estos: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES), Consejo Central de Pregrado, Consejo Central de Postgrado, Consejo Central de Extensión, Sistema de Educación a Distancia (SEDLUZ), Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos (CEELA), Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información (SERBILUZ) y Comisión Central de Currículo. De igual manera, existen enlaces con empresas externas cooperantes y comunidades cooparticipes de las actividades de investigación

y promoción desarrolladas.

En tal sentido, el modelo Institucional de investigación estudiantil que se presenta, es una alternativa para desarrollar el nuevo modelo productivo endógeno del país, que requiere un crecimiento sostenido de las demandas sociales y económicas, necesarias para ofrecer incentivos a los jóvenes estudiantes, que por voluntad propia han compartido su formación de pregrado con la investigación, con un doble beneficio: la adquisición de un título universitario y la acreditación como investigador nacional.

Consideraciones finales

El modelo institucional de investigación estudiantil de La Universidad del Zulia, se fundamenta en las políticas internacionales y nacionales de investigación, las cuales se dialogan y se enlazan con una misma intención, construir una sociedad del conocimiento inclusiva y diversa, que contribuya al desarrollo humano sostenible. Asimismo, se busca potenciar redes de conocimiento, incrementando una cultura científica en todos los niveles educativos y estratos sociales. En esta perspectiva, se construye progresivamente el proceso de reapropiación social de la ciencia, en la cual las comunidades actúan dentro de un colectivo que las aproximan a varios niveles de realidad dependiendo de la valoración del problema o situación.

La complejidad que caracteriza la estructura de la red de investigación que se presenta, le adhiere capacidad de autoorganización mediada por la información y cooperación que actúa a través de nodos de relaciones y conexiones, direccionados por los principios de: democratización, conectividad, transdisciplinariedad y condición multiparadigmática, con alianzas internas y externas fundamentadas.

La democratización de la investigación, como principio del modelo se explica desde dos perspectivas: 1) la equidad en el acceso al conocimiento para discernir y actuar, y 2) la democratización de la información a través de consultas y diálogos en tiempo real. El primero promueve una apertura de los colectivos de investigación, con respecto a los proyectos y generación de conocimiento.

El segundo, promueve el dialogo y entendimiento a través de las competencias informacionales, que ofrecen al investigador novel un conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y aplicación de acuerdo con el problema que se plantea.

De tal forma, que el modelo de investigación presenta las siguientes características: dinámico, adaptable y socializado, por ello, trascienden la simple interconexión temática y de información y constituyen una estrategia para el desarrollo de los sistemas de ciencia, tecnología e innovación, con economía del conocimiento y colectivos comprometidos.

El principio de transdisciplinariedad ofrece una nueva forma de gestión del fenómeno científico-tecnológico, que permite captar la unidad del conocimiento y sus múltiples relaciones de interdependencia y complementariedad de métodos que sistematizan la construcción del conocimiento.

La estructura del modelo institucional de investigación estudiantil se conecta con otra sub-red (Cátedra Libre Investigación Estudiantil Voluntaria para la Formación Ciudadana), ambas se enlazan por relaciones y conexiones mediadas por nodos o puntos de encuentro entre el saber, la información y los colectivos de investigación. Los nodos de esta red, están representados por las 11 facultades y 2 núcleos de la Universidad del Zulia, que bordean los extremos de la rejilla, conformando un entramado con las Unidades de Investigación Estudiantil (UNIES). La conectividad tiene su eje, en la confluencia de los 4 subprogramas de la REDIELUZ, entre estos: Políticas e Infraestructuras de la Investigación en LUZ, Formación y Desarrollo del Talento Humano en Investigación, Promoción y Divulgación de investigaciones y Gestión y Desarrollo de las Investigaciones. En síntesis, el modelo institucional de investigación estudiantil, es una herramienta técnica-científica y humana, que busca enlazar el efecto aislado que ha fraccionado la formación profesional, la investigación y la acción ciudadana, con impacto significativo en la inserción del egresado al mercado de trabajo.

Referencias

- Altbach, Philip G. (2003). "The costs and benefits of Word-Class universities". *Academe* 90 (1, January-february).
- Bedoya, I y Gómez, M. (1999). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico critico sobre el objeto y método pedagógico*. Maracay: Editorial Universitaria.
- Collison, C y Parcell, G (2003). *La gestión del conocimiento*. Paidós. Buenos Aires.
- Conferencia Mundial de Educación Superior (2009). Unión de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. París.
- Consejo Directivo del Observatorio Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación. (2011). Reglamento del Programa de Estímulo a la Investigación (PEI). Caracas.
- D'Angelo, O. (2000). *El desarrollo personal creador en la actividad científica*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).
- Giddens, Anthony (1998). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Universidad.
- Guédez, Víctor (2008). *Ser confiable. Responsabilidad social y reputación empresarial*. Caracas. Editorial: Planeta.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2011). Primeros Resultados del XIV Censo Nacional de Población y Vivienda 2011. Caracas.
- Jornada Mundial de la juventud. (2011). Barcelona.
- Kuhn, Thomas (1971). *La estructura de las evoluciones científicas*, México, F.C.E.

- Massarini (2009). *Democratizar el conocimiento*. Asesoría Pedagógica, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires UBA. Argentina.
- McMichael, A. (1998). ¿Qué hace que la transdisciplinariedad tenga éxito o falle? Simposio Internacional de Transdisciplinariedad. UNESCO.
- Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, “Proyecto Nacional Simón Bolívar” (2007). Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela.
- Red de Investigación Estudiantil de la Universidad del Zulia (2008). Vicerrectorado Académico de la Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Siemens, G. (2005). *Learning Development Cycle: Bridging Learning Design and Modern Knowledge Needs*. FEDUPEL. Caracas.
- Vallaey, François (2008). *Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria*.

Condiciones que activan el aprendizaje significativo en los estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia

*Andreína Hernández**

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito fundamental analizar las condiciones que activan el aprendizaje significativo en los estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia. Se tomaron las definiciones hechas de aprendizaje significativo propuestas por Ausubel (1970), Gagné (1979), Moreno (1983), De Agrela, Domínguez y Zaninies (2010), Kelly (1982), entre otros. La metodología y tipo de investigación están enmarcados en una investigación descriptiva y aplicada con un diseño transeccional; la población está conformada por seis docentes. Se usó un instrumento, tipo cuestionario escala Lickert, su validez se hizo a través del juicio de nueve expertos, la confiabilidad Alfa de Cronbach arrojó un valor de 0,91. Entre los resultados más importantes se destacan la preferencia de los estudiantes por las técnicas didácticas que permitan pensar, crear y participar activamente; las funciones que mayormente facilitan el aprendizaje son los recursos didácticos y la libertad otorgada por los profesores para trabajar y compartir experiencias y los atributos personales de los profesores que

* Profesora de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia, afonseca2105@yahoo.com

mayormente valoran a los estudiantes que demuestren la disciplina que impartida por ellos y por los propios estudiantes.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje significativo, medios digitales, Facultad de Arquitectura y Diseño.

Conditions that activate the significant learning in students of the Faculty of Architecture and Design of the University of Zulia

ABSTRACT

The present article is fundamentally intended to analyze the conditions that activate the significant learning in students of the Faculty of Architecture and Design of the University of Zulia. The definitions of significant learning were taken from the ones proposed by: Ausubel (1970), Gagné (1979), Moreno (1983), De Agrela, Domínguez and Zaninies (2010), Kelly (1982), among others. The methodology and research type are framed by a descriptive research, and applied with a transactional design; the population is constituted by six teachers. An instrument for collecting data was made using the Likert Scale type, doing its validity through the judgment of nine experts. Likewise, the reliability coefficient was calculated using the Alpha Cronbach method, obtaining a value of 0,91. Among the most important results, the students preference for didactic techniques that allows them to think, create and actively participate stand out. According to them, the didactic resources and freedom granted by the teachers in order to work and share experiences are among the functions that best facilitate learning; also the personal attributes of the teachers who mainly value students that show the discipline taught by them and the students themselves.

KEYWORDS: Significant learning, Digital media, Faculty of Architecture and Design.

Introducción

El aprendizaje significativo supone y posibilita la adquisición de cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación, a diferencia del aprendizaje repetitivo, que por lo general consta de asociaciones arbitrarias,

mecanicistas o sin sentido y sólo requiere de memorización de la información. En otras palabras, la esencia del aprendizaje significativo reside en que el estudiante relaciona la información nueva con la ya existente en su estructura cognitiva de forma sustantiva, es decir, no arbitraria ni al pie de la letra, condición que contrasta con el aprendizaje por repetición, pues aunque éste también se relaciona con su estructura cognitiva, lo hace solamente de modo arbitrario y al pie de estudiantes entienden por aprender y de las representaciones que tienen sobre éste durante el proceso la letra, lo que no trae consigo la adquisición de algún nuevo significado.

El aprendizaje adquiere diferentes significados a partir de lo que los de enseñanza y aprendizaje. Las actitudes de los profesores ante el proceso educativo, los contenidos de la enseñanza, y ante los propios estudiantes, es otra condición que los estudiantes describen como importante para la apropiación significativa de los conocimientos disciplinarios. Por tanto, se considero relevante analizar a fondo las condiciones que activan el aprendizaje significativo, en este caso en los estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia. Desde una perspectiva metodológica, está fundamentado en el paradigma cuantitativo, con un diseño de campo, sustentada en la teoría de la afectividad humana y aprendizaje significativo.

1. Aprendizaje Significativo

En palabras de Díaz y Hernández (2006, p. 39), es el resultado de la interacción entre los conocimientos previos de un sujeto y los saberes por adquirir, siempre y cuando haya algún tipo de necesidad, interés, disposición por parte del sujeto cognoscente. Esto significa que si no se produce una correspondencia entre el nuevo conocimiento y las bases con las que cuenta el individuo, no se puede hablar de un aprendizaje significativo. El aprendizaje se basa en procedimientos y acciones que posibilitan la comprensión y la integración de los conocimientos a la estructura cognoscitiva de la persona.

Para Ausubel (1970), un estudiante a quien se pretende enseñar conceptos científicos sin tener en cuenta su estructura pre-conceptual, cualquiera de estos que no encaje en sus esquemas mentales carecerá de significado para él; no será potencialmente significativo, y las oraciones que lo contengan le resultaran tan absurdas o incomprensibles. Por lo tanto, no serán incorporados intencionalmente en su estructura cognoscitiva como proposiciones disciplinares, y el alumno no podrá establecer relaciones derivadas, correlativas, modificadoras, matizadoras, argumentativas, supra ordenadas, ni ninguna otra clase, y no podrá retener a largo plazo.

Por otra parte, Gagné (1979, p. 1), elabora su teoría del aprendizaje a finales de los años setenta con la finalidad de que esta sirva de base para una teoría de la instrucción, calificada como ecléctica, porque dentro de

ella se encuentran unidos elementos cognitivos y conductuales, integrados con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y el aprendizaje social de Bandura, todos explicados en forma sistemática y organizada bajo el modelo de procesamiento de información.

En cuanto a la permanencia de un cambio, manifiesta, Moreno, (1983), actualmente hay más educadores convencidos de que los aprendizajes en la docencia superior han de hacer una diferencia importante, constructiva, en los comportamientos y actitudes de los estudiantes, para que realmente valga la pena promoverlos y dedicarles nuestro tiempo, esfuerzo y recursos.

Siguiendo al mencionado autor, los aprendizajes significativos son cambios, más o menos estables influyendo la percepción de una persona, como resultado de sus interacciones con otras, además de los objetos, situaciones, ambientes o aún consigo misma, y que tienen una influencia en el modo como la persona se ve a sí misma, a los demás y al mundo en el que vive. Al influir en su percepción, este aprendizaje también hace diferencias en su comportamiento y actitudes.

Las tendencias de las teorías psicológicas del aprendizaje han sido y son variadas, todas han tratado de dar respuesta científica a como se despliega este proceso tan complejo, y a la vez han propuesto diferentes estrategias didácticas de cómo desarrollar el mismo en el ámbito institucional; con un acercamiento a la vida cotidiana como preparación de niños y adolescentes para su mejor desempeño social.

1.1. Condiciones del Aprendizaje

Afirma Gagné (1997, p. 3), que las condiciones del aprendizaje se generarían a través de las condiciones internas y externas, la primera de ellas, manifiesta el mencionado autor que se basa en las teorías del procesamiento de la información base para teoría del aprendizaje.

De igual forma, las condiciones internas necesarias para que se produzca el aprendizaje significativo se basa en la interacción medio - receptor, el cual activa el proceso de aprendizaje, estimulando los receptores del sujeto y permitiéndole captar y seleccionar la información. A partir de este planteamiento elabora otro esquema en el que muestra el proceso de aprendizaje y sus distintas fases, es decir las actividades internas del sujeto.

Paralelamente a las condiciones internas existen las condiciones externas: las cuales tienen lugar durante un proceso de aprendizaje. Estas son definidas por Gagné como aquellos eventos de instrucción, externos al individuo, que permite que se produzca un proceso de aprendizaje.

Estas condiciones pueden entenderse como la acción que ejerce el medio sobre el sujeto. La teoría de la instrucción de Gagné tiene por objeto proporcionar una organización de las condiciones externas óptimas para

conseguir un determinado resultado de aprendizaje e intentar adecuar la instrucción a cada proceso del aprendizaje y al resultado que se pretende conseguir. La combinación de las condiciones internas con las condiciones externas puede dar lugar a diferentes resultados de aprendizaje: habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, información verbal, destrezas motrices y actitudes.

Por su parte, Moreno (1983), considera que las condiciones del aprendizaje son estructuradas de la siguiente forma, la primera condición es que el estudiante que va a aprender se involucre sensorial, emocional e intelectualmente en interacciones con situaciones de su vida. Se incluyen sus sentimientos ya que los mismos pueden propiciar u obstaculizar el aprendizaje. La segunda condición que se deriva de tomar a la persona, en interacción como centro, parte de necesidades y problemas reales de quienes van a aprender, de modo que exista una conectividad afectiva y valorativamente con la necesidad y deseo de aprender. De esta condición surgen los factores motivacionales.

La tercera condición tiene que ver con crear ambientes estimulantes y relativamente seguros para explorar, buscar, probar, ensayar, en el proceso de aprender. La cuarta condición es la existencia de recursos de aprendizaje adecuado y accesible. La quinta condición es el tipo de interacción existente entre el docente y los estudiantes. La sexta condición se refiere al aprendizaje y señalamiento de criterios compartidos para evaluar la calidad y precisión de los aprendizajes. La séptima condición es la existencia de reglas (límites) claras, firmes y consistentes para crear ambientes/contextos propicios para los aprendizajes significativos, es decir, ambientes confiables y seguros.

2. Evocar los conocimientos previo-incentivos

La asociación de la nueva información con el conocimiento previo facilita el aprendizaje, además de promover la codificación y el almacenamiento en la memoria de largo plazo. Esto puede lograrse al hacer preguntas acerca de las experiencias de los estudiantes relacionados con sesiones anteriores u otras asignaturas. En cuanto a la evocación de los conocimientos previos-incentivos, considera, Gagné (1997), la incorporación de nuevas informaciones con el conocimiento previo facilita el aprendizaje, además promueve la codificación y el almacenamiento en la memoria de largo plazo. Esto puede lograrse al hacer preguntas acerca de las experiencias de los estudiantes relacionados con sesiones anteriores u otras asignaturas.

2.1. Presentar el contenido (nueva información)

El nuevo contenido es presentado al aprendiz; el mismo debe ser desglosado y organizado significativamente; generalmente es explicado y

luego demostrado. Se recomienda usar variedad de medios de comunicación, incluyendo el texto, la narración, los gráficos, elementos de audio y vídeo, entre otros. En la presentación de contenido, manifiesta Gagné (1997), que se deberán considerar varios aspectos tales como: El nuevo contenido presentado al aprendiz, además que el contenido debe ser desglosado y organizado significativamente. Asimismo, generalmente es explicado y luego demostrado. Se recomienda usar variedad de medios de comunicación, incluyendo el texto, la narración, los gráficos, elementos de audio y vídeo, entre otros.

2.2. Proveer guía en el aprendizaje

Ayuda adicional junto con la nueva información; favoreciendo la codificación para almacenar la información en la memoria a largo plazo. Ejemplos, contraejemplos, diseños sencillos de casos específicos, representaciones gráficas y analogías. Expone Gagné (1997) que al proveer guías en el aprendizaje ayuda adicionar nueva información, favoreciendo la codificación para almacenar la información en la memoria a largo plazo. Ejemplos, contraejemplos, diseños sencillos de casos específicos, representaciones gráficas y analogías.

2.3. Provocar el desempeño (práctica)

Se pide poner en práctica la nueva habilidad; ejecución de la acción establecida en el objetivo; la práctica incrementa la probabilidad de retención, tomando en consideración los procesos internos del aprendizaje, propuesto por Gagné (1997), el sexto esta direccionado a provocar el desempeño, para ello se pide poner en práctica la nueva habilidad; también la ejecución de las acciones establecidas en los objetivos; lo cual permitirá confirmar el aprendizaje, incrementando la probabilidad de retención.

2.4. Proveer retroalimentación

Es importante proporcionar una retroalimentación específica e inmediata con relación al desempeño del estudiante. Asimismo, los ejercicios asistidos deben ser usados para efectos de comprensión y codificación; este debe ser una retroalimentación formativo. En lo concerniente a proveer retroalimentación Gagné (1997), afirma, que es importante proporcionar una retroalimentación formativa, específica e inmediata con relación al desempeño del estudiante. Los ejercicios asistidos deben ser usados para efectos de comprensión y codificación

2.5. Evaluar el desempeño

Los estudiantes demuestran haber aprendido los contenidos de su correspondiente etapa de enseñanza. La ubicación de un estudiante en una u otro nivel de desempeño se realiza analizando los resultados obtenidos en cada evaluación, es decir, en función de lo que pudo o no realizar.

En referencia a la evaluación el desempeño, considera Gagné (1997), los estudiantes demuestran haber aprendido los contenidos de su correspondiente etapa de enseñanza. La ubicación de un estudiante en una u otro nivel de desempeño se realiza analizando los resultados obtenidos en cada evaluación, es decir, en función de lo que pudo o no realizar. Es por ello que:

- Se pide al estudiante un desempeño adicional para confirmar la competencia.
- Evaluación de tipo formativa, con retroalimentación informativa.
- Se evalúa en función del verbo de acción establecido en el objetivo.

2.6. Mejorar la retención y la transferencia

Se provee al estudiante la oportunidad de utilizar el conocimiento y habilidades adquiridas en contextos más amplios. A menudo los estudiantes no aprenden, memorizan sin entender. Aprender es comprender y se comprende cuando se puede transferir lo aprendido a otras situaciones. Para lograr una mejor retención a largo plazo es necesario según Toasa (2013), hacer asociaciones y para lograr una mejor transferencia es necesario crear nuevas situaciones de aplicación.

Según Cruzat (2013), los factores que influyen en la transferencia son: la capacidad mental la cual permite conectar los conocimientos nuevos con los previos, los métodos de enseñanza, los cuales incluyen los materiales, las estrategias y la infraestructura o ambiente de trabajo y la actitud del estudiante en la cual se ubica la disposición y la motivación.

3. Condiciones internas

Son las habilidades y capacidades que el estudiante posee. Las teorías del procesamiento de la información ofrecen a Gagné (1997), el esquema explicativo básico para su estudio sobre las condiciones internas. Para lograr ciertos resultados de aprendizaje es preciso conocer las condiciones internas que van a intervenir en el proceso y las condiciones externas que van a favorecer un aprendizaje significativo. A lo largo del recorrido por las

distintas fases, se relacionan las condiciones internas y externas para dar lugar a determinados resultados de aprendizaje.

Las condiciones internas son las habilidades y capacidades que el estudiante posee. Las teorías del procesamiento de la información ofrecen a Gagné (1976), el esquema explicativo básico para su estudio sobre las condiciones internas.

Para Mejías (2013), las reacciones y comportamientos ante otras personas están mediatizadas por la percepción y representación que tenemos de ellas, y esto también ocurre dentro del ámbito educativo.

De igual forma, De Agrela, Domínguez y Zaninies (2010), manifiestan que las representaciones y expectativas del profesor sobre sus estudiantes pueden modificar su actividad en el aula y su comportamiento y actitud en su relación con los estudiantes.

3.1. Expectativas

En cualquier situación de aprendizaje, es preciso capturar la atención del estudiante. Las reacciones y comportamientos ante otras personas están mediatizadas por la percepción y representación que tenemos de ellas, y esto también ocurre dentro del ámbito educativo. De igual forma, las representaciones y expectativas del profesor sobre sus estudiantes pueden modificar su actividad en el aula y su comportamiento y actitud en su relación con los estudiantes.

La generación de expectativas positivas según, Rivero (2011), consiste en la generación, por parte del estudiante, de pensamientos y creencias que le aproximen al éxito en la tarea. Para ello puede recurrir a tres tipos de referentes distintos: las experiencias personales en las que sí tuvo éxito, las características de la propia tarea y sus propias características como estudiante, referidas estas últimas tanto a capacidades cognitivas como a la capacidad de esfuerzo.

Estos tres referentes podrían combinarse entre sí en pensamientos como: “Este tipo de tareas no son difíciles para mí, de hecho en otras situaciones parecidas trabajé duro y las resolví muy bien”. Todo lo cual genera un sentimiento optimista al enfrentarse con la tarea que le pone en una mejor situación para invertir y gestionar los recursos cognitivos, motivacionales y conductuales necesarios. De igual, forma, considera Rivero (2011), que las expectativas son siempre positivas en la vida, estriaran dentro de la perspectiva de futuro como posibilidad de potenciar el cambio a través de las metas, siempre y cuando la metas sean concretas y fácilmente alcanzables.

3.2. Percepción

En cuanto a la percepción, Borge (2003), afirma es una parte de la “representación consciente del entorno”, es la acumulación de información usando los cinco sentidos fisiológicos. También se refiere a ella como los procesos cognitivos independientes de los sentidos, pero en general se refiere a las actividades sensoriales. El conocimiento sensorial viene de la percepción de las propiedades del objeto, incluye la interpretación de las sensaciones, dándoles significado y organización.

Según De Agrela, Domínguez y Zaninies (2010), la información recopilada por los cinco sentidos y procesada por el cerebro es convertida en palabras, en el proceso de pensamiento, esto vinculándose al proceso de aprendizaje repercute directamente. Cuando el estudiante se identifica con sus canales de percepción sea el visual, auditivo y kinestésico es capaz de producir cambios en el aprendizaje, lo que hace más productivo su proceso ya que permite aumentar la posibilidad de ser más selectivo en cuanto al vocabulario, así como también que los mensajes que transmita lleguen a su destino con la misma intensidad con que fue emitido.

La asociación de la nueva información con el conocimiento previo facilita el aprendizaje, además de promover la codificación y el almacenamiento en la memoria de largo plazo. Esto puede lograrse al hacer preguntas acerca de las experiencias de los estudiantes o relacionadas con sesiones anteriores u otras asignaturas.

3.3. Codificación

La condición interna de codificar la información percibida se da a través de la memoria, la cual se define según Castello (2013), como la capacidad para codificar, almacenar y recuperar información, traducible en recuerdos o experiencias previas, aprendizaje y adaptación, así como el establecimiento de relaciones significativas entre constructos. La codificación permite convertir los ítems percibidos en constructos que pueden ser almacenados en el cerebro y evocados posteriormente desde la memoria a corto plazo o la memoria a largo plazo.

3.4. Retención

Según, De Agrela, Domínguez y Zaninies (2010) afirma, para lograr la retención de la información de manera más duradera el estudiante debe primeramente relacionar la nueva información con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.

Para lograr la retención de la información de manera más duradera el estudiante debe primeramente relacionar la nueva información con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido. La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo. Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno. Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.

Es importante destacar que independientemente de cuánto significado potencial sea inherente a la proposición especial, si la intención del estudiante consiste en memorizar arbitraria y literalmente (como una serie de palabras relacionadas caprichosamente), tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado. Y, a la inversa, sin importar lo significativo que sea la actitud del estudiante, ni el proceso ni el resultado del aprendizaje serán posiblemente significativos si la tarea de aprendizaje no lo es potencialmente, y si tampoco es relacionable, intencionada y sustancialmente, con su estructura cognoscitiva.

3.5. Transferencia

Según Muñoz (2011), la transferencia en el aprendizaje significativo se logra cuando el aprendiz está capacitado para manejar una situación no prevista en el aprendizaje; la transferencia se logra cuando el estudiante domina no sólo las situaciones previstas en el aprendizaje, sino también situaciones similares a las cuales puede aplicarse una respuesta efectiva. La transferencia en el aprendizaje se basa en asociaciones significativas y desarrolla la memoria lógica. Sin una conveniente comprensión, no se realiza la transferencia.

En el aprendizaje significativo se logra cuando el aprendiz está capacitado para manejar una situación no prevista en el aprendizaje; la transferencia se logra cuando el estudiante domina no sólo las situaciones previstas en el aprendizaje, sino también situaciones similares a las cuales puede aplicarse una respuesta efectiva. La transferencia en el aprendizaje se basa en asociaciones significativas y desarrolla la memoria lógica. Sin una conveniente comprensión, no se realiza la transferencia.

El docente no debe interesar solamente en mejorar las respuestas de los estudiantes, sino que debe tener especial empeño en facilitar la adaptación de las respuestas efectivas a situaciones similares, es decir que la intención de todo aprendizaje debe ser desarrollar respuestas transferibles que permitan que la educación alcance sus metas más imperiosas tales como: Reemplazar el método de ensayo y error por un control intelectual de las respuestas (transferencia). También, economizar tiempo tanto para el docente como el estudiante, y preparar en el aula al estudiante para que pueda desenvolverse en la vida social adulta.

Un aprendizaje es transferible, es decir que aplica el patrón de conducta a una nueva situación cuando la persona reconoce esta situación como similar a otra para la cual la conducta adoptada fue correcta. Para que se produzca la transferencia son necesarias las siguientes condiciones: el primero de ellos son los patrones de madurez previos al aprendizaje, el segundo la asociaciones significativas, además de aplicar, conceptos amplios y generalizaciones que ayudan a comprender e interpretar, con significancia, junto con la aplicación de técnicas generales. Además de las condiciones actitudinales hacia situaciones: actitudes hacia uno mismo, la escala del olvido, de igual forma, se pide poner en práctica la nueva habilidad.

Igualmente, las ejecuciones de la acción establecida en el objetivo, permitiendo, al aprendiz confirmar el aprendizaje, estableciendo una práctica que incremente la probabilidad de retención. Es importante proporcionar una retroalimentación específica e inmediata con relación al desempeño del estudiante, a través de ejercicios (comprensión y codificación), logrando retroalimentación formativa.

3.6. Transformación

Muñoz (2011), afirma que se pide al estudiante un desempeño adicional para confirmar la competencia, para la cual se formulan nuevas situaciones donde se puedan demostrar la competencia adquirida. Para lograr la transformación se debe:

- Evaluación de tipo formativa, con retroalimentación informativa.
- Se evalúa en función del verbo de acción establecido en el objetivo.
- Se provee al estudiante la oportunidad de utilizar el conocimiento y habilidades adquiridas en contextos más amplios.

Se pide al estudiante un desempeño adicional para confirmar la competencia, para la cual se formulan nuevas situaciones donde se puedan demostrar la competencia adquirida. Para lograr la transformación se debe, llevar a cabo una evaluación de tipo formativa, con retroalimentación informativa, se evaluará en función del verbo de acción establecido en el objetivo, y se provee al estudiante la oportunidad de utilizar el conocimiento y habilidades adquiridas en contextos más amplios.

4. Condiciones externas

Según Gagné (1976), las condiciones externas pueden entenderse como la acción que ejerce el medio sobre el sujeto. La finalidad del diseño instructivo se encuentra en intentar que estas condiciones externas sean lo

más favorables posibles a la situación de aprendizaje. Se pueden utilizar los factores externos para mejorar la motivación del estudiante, su atención, su adquisición, entre otras.

Puede considerarse que son las acciones que el docente o el diseñador instruccional realizan durante la instrucción. Las condiciones externas refuerzan las condiciones internas de aprendizaje en los estudiantes. Según Gagné las condiciones externas pueden entenderse como la acción que ejerce el medio sobre el sujeto. La finalidad del diseño instructivo se encuentra en intentar que estas condiciones externas sean lo más favorables posibles a la situación de aprendizaje. Se pueden utilizar los factores externos para mejorar la motivación del estudiante, su atención, su adquisición, entre otras.

Desde la teoría de Gagné, el primer paso para el diseño instructivo es identificar el tipo de resultado de aprendizaje y analizar las tareas necesarias para conseguir dicho resultado, es decir, un análisis de la tarea. Un segundo paso será descubrir qué condiciones internas son precisas (requisitos previos, aprendizajes anteriores), y qué condiciones externas son convenientes. De manera que el aprendizaje previo sirva de base al nuevo al mismo tiempo que se incorpora a él. Por lo tanto, habrá que organizar las tareas de las más simples a las más complejas. Si la asignatura no estimula por sí misma su interés, esta indiferencia debe ser superada, derivando interés de otras fuentes.

4.1. Incentivos

Para Kelly (1982), los incentivos son aquellos elementos de las situaciones educativas que son establecidos por los docentes con un propósito definido para estimular los motivos de los estudiantes en lo que respecta a las tareas académicas. Son procedimientos y métodos externos, factores e influencias introducidos para despertar y estimular los motivos que modifican la acción del estudiante, dirigiéndola por sendas satisfactorias.

Si la asignatura no estimula por sí misma su interés, esta indiferencia debe ser superada, derivando interés de otras fuentes. El docente prepara, el escenario proporciona estímulos, dispone ciertas condiciones y situaciones, es decir, crea incentivos o lo que se denomina a veces motivación extrínseca o en forma de instrucciones, sugerencias, problemas, alabanzas, cuya finalidad es estimular el interés y conducir el esfuerzo. En este sentido, expone el autor antes mencionado, que los incentivo son externos, mientras que los motivos son fundamentales y vitales, la motivación va mas allá que el incentivo, suministrando fines más amplios y dignos.

4.2. Reglas

En las condiciones externas, como expuso Gagné, son eventos de instrucción, externos al individuo que permiten que se produzca un proceso de aprendizaje, para lo cual se requiere el establecimiento de reglas entre las cuales se pueden generar direcciones verbales, gestos, imágenes, que dirijan la atención hacia el estímulo adecuado. Aunado a ello, se deben aplicar reglas para los componentes de conceptos relacionados.

Así mismo, considera el mencionado autor, existen otras reglas a utilizar, como presentar variedad de ejemplos, proveer claves verbales y hacer el recuerdo de conceptos a organizar, confirmando la aplicación correcta de la regla, proveer repasos sistemáticamente para incluir mayor amplitud en dicha aplicación. En este mismo orden de ideas, considera Moreno (1983), la finalidad de las reglas es contribuir a crear un ambiente relativamente seguro y confiable, en el que los estudiantes sepan a qué atenerse en cuanto a comportamientos y resultados del aprendizaje se refiere. De esta manera, ellos pueden asumir la responsabilidad por lo que hagan o dejen de hacer.

4.3. Dinámicas de información

A este respecto, Gagné, expresa que esta condición puede entenderse como la acción que ejerce el medio sobre el sujeto, a través de variaciones en el hablar y en los escritos para lograr dirigir la atención, enfatizar solo lo que se va aprender sugiriendo la asociación con hechos, recuerdo de contextos de información organizada, relacionados con el hecho, además, es vital presentar la información en un contexto significativo y una secuencia lógica.

A este respecto, Gagné (1976), expresa que esta condición puede entenderse como la acción que ejerce el medio sobre el sujeto, a través de variaciones en el hablar y en los escritos para lograr dirigir la atención, enfatizar solo lo que se va a aprender sugiriendo la asociación con hechos, recuerdo de contextos de información organizada, relacionados con el hecho, además, es vital presentar la información en un contexto significativo y una secuencia lógica.

4.4. Orientación para la ejecución

Manifiesta Labarrere (1994), una dimensión importante de la autorregulación, y en particular del aprendizaje es la autorregulación de la esfera de los motivos y las necesidades, es decir, asociado con la orientación consciente de la conducta de acuerdo a la esfera motivacional del sujeto. En este plano, se expresa la dirección de la conducta por motivaciones y necesidades elaboradas significativamente.

Precisamente, García (2004), expone que en la Orientación para la ejecución los objetivos y metas conforman una etapa determinante en el mecanismo autorregulador, aquella que concierne al momento de planificación y orientación de la actividad, cuya claridad y buena elaboración permitirán la eficacia en el control de las acciones, así como la adecuada elección de los procedimientos que permitirán realizarlas, y en general influyen en la calidad del proceso y sus resultados.

4.5. Evaluación del desempeño

Los estudiantes demuestran haber aprendido los contenidos de su correspondiente etapa de enseñanza. La ubicación de un estudiante en uno u otro nivel de desempeño se realiza analizando los resultados obtenidos en cada evaluación, es decir, en función de lo que pudo o no realizar. Es por ello que se pide al estudiante un desempeño adicional para confirmar la competencia, así como una evaluación de tipo formativa, con retroalimentación informativa, y se evalúa en función del verbo de acción establecido en el objetivo.

5. Metodología

De acuerdo al estudio y a los objetivos que se planteó, se define entonces el tipo de investigación, como descriptiva, aplicada, pues el mismo se dirige a reconocer las condiciones que activan el aprendizaje significativo en los estudiantes de la asignatura Introducción a los Medios Digitales del Programa de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura y Diseño, de la Universidad del Zulia.

Esta investigación se cataloga como aplicada, porque busca dar solución a un problema específico. En tal sentido, reseña Sabino (2007), “las investigaciones aplicadas persigue fines más derechos e inmediatos es decir estipulan un tiempo determinado para las investigaciones”.

En la misma forma, el diseño se clasifica como transeccional descriptivo, que según los autores Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 208), “expresan que estos diseños tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población, son por lo tanto estudios puramente descriptivos”. En lo referente a la población Según Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 302), “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones y sobre la cual se pretende generalizar los resultados”. Del mismo modo la población está conformada por seis (06) docentes.

Los instrumentos antes mencionados estuvieron dirigido a los docentes del Programa de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura y Diseño, de

la Universidad del Zulia, los cuales fueron elaborados tipo cuestionario y entrevista mixta o semi estructurada con ítems, distribuidos según indicadores para medir las variables estrategia afectiva y aprendizaje significativo, con su respectiva dimensión siendo sometidos a validación y confiabilidad por juicio de expertos.

6. Resultado

Para dar respuesta al objetivo de la investigación se procede a presentar los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento utilizado, el cual estuvo dirigido a reconocer las condiciones que activan el aprendizaje significativo en los estudiantes de la asignatura Introducción a los Medios Digitales del Programa de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura y Diseño, de la Universidad del Zulia. De lo antes expuesto se procedió a analizar la dimensión denominada “aprendizaje significativo en los estudiantes”.

Variable: Aprendizaje significativo

Dimensión: Condiciones internas

Tabla 1. Dimensión: Condiciones internas

Indicador	Totalmente en desacuerdo		Medianamente en desacuerdo		Medianamente de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Expectativa	5	0	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%
Percepción	3	1	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%
Codificación	6	0	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Retención	6	0	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Transferencia	3	1	1	16,7%	2	33,3%	0	0,0%
Transformación	6	0	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Promedio	80,6		5,6		11,1		2,78	
Media Aritmética					1,31			
Baremo	Totalmente en Desacuerdo							

Fuente: Elaboración propia (2014)

Para la dimensión condiciones internas que el indicador expectativa 83,3% de la población de estudio están totalmente en desacuerdo, por no reconocer hechos interesantes en el inicio de clase que capturen la atención del estudiante en la situación de aprendizaje, mientras que el 16,7% restante indico que medianamente de acuerdo utiliza programas multimedia con

secuencias animada para despertar interés por la actividad en la interacción en el aula.

En cuanto al indicador expectativa, la tendencia obtenida son desfavorable dada que la mayor parte de la población de estudio están totalmente en desacuerdo, lo cual indica que estos no toman en cuenta lo afirmado por Mejías (2013), las reacciones y comportamientos ante otras personas están mediatizadas por la percepción y representación que tenemos de ellas, y esto también ocurre dentro del ámbito educativo. La finalidad es conseguir una expectativa llamando la atención para conseguir como resultado la meta a aprender.

En el indicador percepción, el 50,0% de la población mostro que orienta el uso de imágenes sobre el tema de interés la acción educativa en el aula está totalmente en desacuerdo, por su parte el 16,7% medianamente en desacuerdo, desarrolla con explicaciones audios grabados las actividades de clase, con igual porcentaje para la alternativa medianamente de acuerdo. Por último el 16,7% totalmente de acuerdo utiliza dinámicas para representar el fenómeno de interés en las actividades de clase.

Los resultados con respecto al indicador, percepción, se observa que la mitad de la población está totalmente en desacuerdo, lo mencionado contradicen moderadamente lo señalado por De Agrela, Domínguez y Zaninies (2010) al razonar que la información recopilada por los cinco sentidos y procesada por el cerebro es convertida en palabras, en el proceso de pensamiento, esto vinculándose al proceso de aprendizaje repercute directamente.

Seguido del indicador codificación, se evidencia que el total es decir el 100% estuvo totalmente en desacuerdo establece una relación entre los constructos expuestos a través de la secuencia en la presentación de los contenido.

Los resultados para el indicador codificación, en consideración a las tendencias obtenidas, éstas fueron desfavorable, dado que el total de la población estuvo totalmente en desacuerdo, lo cual lleva a inferir que estos no tema en cuenta lo afirmado por Castello (2013) quien lo define como como la capacidad para codificar, almacenar y recuperar información, traducible en recuerdos o experiencias previas, aprendizaje y adaptación, así como el establecimiento de relaciones significativas entre constructos. La codificación permite convertir los ítems percibidos en constructos que pueden ser almacenados en el cerebro y evocados posteriormente desde la memoria a corto plazo o la memoria a largo plazo.

De igual modo, en el indicador retención el 100% totalmente en desacuerdo existe un vínculo de la nueva información con los conocimientos previos en la interacción en el aula.

Los resultados para el indicador retención, en consideración a las tendencias obtenidas, los encuestados fueron neutrales con tendencias desfavorables, dado que el total de la población estuvo totalmente en desacuerdo, lo cual lleva a inferir que estos no toma en cuenta lo afirmado por De Agrela, Domínguez y Zaninies (2010) al afirma que para lograr la retención de la información de manera más duradera el estudiante debe primeramente relacionar la nueva información con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.

En el mismo orden de ideas, el indicador transferencia el 50,0% manifestó estar totalmente en desacuerdo, por lo que fomenta la construcción de las situaciones a las expuestas en la interacción educativa durante el desarrollo de la clase, el 33,3% medianamente de acuerdo cuando hace uso de ejercicios para el desarrollo de la memoria de los que participan en la actividad educativa, y para el 16,7% restante medianamente en desacuerdo en el uso ejercicios asistidos para responder a situaciones similares a las desarrolladas en clase durante la dinámica de aprendizaje.

Con respecto al indicador transferencia la mitad de los encuestados consideraron estar totalmente en desacuerdo, lo cual es favorable según Muñoz (2011) la transferencia en el aprendizaje significativo se logra cuando el aprendiz está capacitado para manejar una situación no prevista en el aprendizaje; la transferencia se logra cuando el estudiante domina no sólo las situaciones previstas en el aprendizaje, sino también situaciones similares a las cuales puede aplicarse una respuesta efectiva.

Por último, el indicador transformación, expuso al 100% de la población objeto de estudio, se mostraron totalmente en desacuerdo Las transformaciones curriculares son relevantes en la aplicación del aprendizaje significativo.

Para el indicador, transformación se obtuvo que existe discrepancia con lo señalado por Muñoz (2011), afirma que se pide al estudiante un desempeño adicional para confirmar la competencia, para la cual se formulan nuevas situaciones donde se puedan demostrar la competencia adquirida.

En cuanto a la dimensión correspondiente a las dimensiones internas, la media aritmética, arrojó un 1,31, la cual se especifica dentro de su rango como baja, deduciendo que los alumnos conocen en baja proporción acerca de las transferencias, expectativa, percepción, entre otros indicadores determinantes de dichas condiciones.

Tabla 2. Dimensión: Condiciones externas

Indicador	Totalmente en desacuerdo		Medianamente en desacuerdo		Medianamente de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Incentivos	3	50,0%	0	0,0%	3	50,0%	0	0,0%
Reglas	4	66,7%	0	0,0%	2	33,3%	1	16,7%
Dinámicas de información	5	83,3%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%
Orientación para la ejecución	5	83,3%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%
Evaluación del desempeño	6	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Promedio	76,66		0,0%		20,0		3,34	
Media Aritmética	1,00							
Baremo	Totalmente en Desacuerdo							

Fuente: Elaboración propia (2014)

Para la dimensión condiciones externas, el indicador incentivo, el 50,0% de los encuestados estuvo en totalmente en desacuerdo el vinculo la nueva información con los conocimientos previos a través de los incentivos en el aula, mientras que el otro 50,0% medianamente de acuerdo al fomento la asimilación del aprendizaje en los estudiantes utilizando un incentivo en el aula.

En este orden de ideas, los resultados expuestos comparten moderadamente lo expuesto por Kelly (1982), los incentivos son aquellos elementos de las situaciones educativas que son establecidos por los docentes con un propósito definido para estimular los motivos de los estudiantes en lo que respecta a las tareas académicas. Son procedimientos y métodos externos, factores e influencias introducidos para despertar y estimular los motivos que modifican la acción del estudiante, dirigiéndola por sendas satisfactorias.

El indicador reglas, el 66,7% considero totalmente en desacuerdo importante establecer reglas para el estudiante, el 33,3% medianamente de acuerdo las reglas verbales son efectivas para fomentar el aprendizaje, y el 16,7% estuvieron totalmente de acuerdo es beneficioso el uso de ejemplos para el establecimiento de reglas en el aula.

Con similar tendencia, en el indicador, reglas comparten moderadamente lo expuesto por Gagné (1976), son eventos de instrucción, externos al individuo que permiten que se produzca un proceso de aprendizaje, para lo cual se requiere el establecimiento de reglas entre las cuales se pueden generar direcciones verbales, gestos, imágenes, que dirijan la atención hacia el estímulo adecuado. Aunado a ello, se deben aplicar reglas para los componentes de conceptos relacionados.

En el mismo orden de ideas el indicador dinámicas de información el 83,3% manifestó estar totalmente en desacuerdo al considerar importante la actualización en la forma de impartir la nueva información dentro del aula, pero el 16,7% dijo estar medianamente de acuerdo en la aplicación de nuevas dinámicas de información forman parte de la labor docente.

Por otra parte, en cuanto al indicador dinámicas de información los resultados manejaron una tendencia similar al anterior concordando moderadamente, con lo planteado por Gagné (1976), expresa que esta condición puede entenderse como la acción que ejerce el medio sobre el sujeto, a través de variaciones en el hablar y en los escritos para lograr dirigir la atención, enfatizar solo lo que se va a prender sugiriendo la asociación con hechos, recuerdo de contextos de información organizada, relacionados con el hecho, además, es vital presentar la información en un contexto significativo y una secuencia lógica.

Seguido en el indicador orientación para la ejecución, se evidencia al 83,3% totalmente en desacuerdo en cuanto a la orientación en la ejecución de las actividades a desarrollar por el estudiante es de carácter relevante para el educador, el 16,7% dijeron medianamente de acuerdo orienta al estudiantado en la realización de nuevos proyectos determinara la correcta ejecución de los mismos.

Para el indicador, orientación para la ejecución los resultados manejaron una tendencia neutrales en cuanto, con lo planteado por García (2004), expone que en la Orientación para la ejecución los objetivos y metas conforman una etapa determinante en el mecanismo autorregulador, aquella que concierne al momento de planificación y orientación de la actividad, cuya claridad y buena elaboración permitirán la eficacia en el control de las acciones, así como la adecuada elección de los procedimientos que permitirán realizarlas, y en general influyen en la calidad del proceso y sus resultados.

Para el indicador, evaluación del desempeño el 100% indico mostrarse totalmente en desacuerdo que hagan uso de técnicas de evaluación de desempeño en el aula, para medir la consolidación del aprendizaje. Para el indicador, evaluación del desempeño los resultados arrojaron que están totalmente en desacuerdo lo cual difiere de lo planteado por García (2004), al evaluar el desempeño los estudiantes demuestran haber aprendido los contenidos de su correspondiente etapa de enseñanza. La ubicación de un estudiante en una u otro nivel de desempeño se realiza analizando los resultados obtenidos en cada evaluación, es decir, en función de lo que pudo o no realizar.

En cuanto a la dimensión correspondiente a las condiciones externas, la media aritmética, arrojó un 1,00, la cual se especifica dentro de su rango como baja, lo cual expresa claramente que los alumnos conocen en muy baja

proporción acerca de las dinámicas de información, la orientación para la ejecución, entre otros varios indicadores determinantes de dichas condiciones externas.

Tabla 3. Dimensión: Significancia Psicológica

Indicador	Totalmente en desacuerdo		Medianamente en desacuerdo		Medianamente de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Conocimientos previos	5	83,3%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%
Actitud para aprender	5	83,3%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%
Promedio	83,3		0,0		16,7		0,0	
Media Aritmética	0,80							
Baremo	Totalmente en Desacuerdo							

Fuente: Elaboración propia (2014)

En la dimensión significancia psicológica en el indicador conocimientos previos el 83,3%, están totalmente en desacuerdo al exponer que no consideran la representación mental de los conocimientos previos al iniciar las actividades con el alumno, mientras que el 16,7% de la población expuso que medianamente de acuerdo realizan un cotejo de conocimientos previos sobre las actividades a impartir durante el reconocimiento.

Los resultados mostrados para este indicador para el indicador conocimientos previos los encuestados están totalmente en desacuerdo, lo cual conlleva a inferir que tienen desconocimiento de lo afirmado por Ballester (2002) citado por Actis (2007, p.08), señala que “aprender es construir, y el aprendizaje no es copiar la realidad, ya que aprendemos cuando tenemos la capacidad de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenidos que pretendemos aprender”. Es decir, que en el proceso de aprendizaje la experiencia, los intereses, la motivación y el conocimiento previo que posee el alumno marcan la manera de aproximarse a la construcción del conocimiento al momento de iniciar el aprendizaje.

De igual modo, en el indicador actitud para aprender el 83,3% de la población dijeron totalmente en desacuerdo, toma en cuenta la significancia psicológica frente a la actitud de aprender, pero 16,7% se mostró estar medianamente de acuerdo en el desarrollo de estrategias orientadas al aprendizaje significativo en los participantes.

No obstante, al comparar los resultados del indicador actitud para aprender la población dijo estar totalmente en desacuerdo, los cuales podrían considerarse como una debilidad por la falta de aplicaciones de lo

manifestado por Díaz y Hernández (2010), “el aprendizaje significativo no es posible sin la predisposición para aprender o una actitud de aprendizaje significativa”. En tal sentido, la disposición actitud del participante por aprender es determinante en el proceso educativo.

En cuanto a la dimensión significancia psicológica, la media aritmética aplicada para la misma, arrojo como resultado un 1.16, la cual se especifica categoría baja, lo cual expresa de forma contundente que los alumnos prácticamente desconocen acerca de los indicadores conocimientos previos y la actitud para aprender siendo determinantes estos la mencionada dimensión estudiada.

Conclusión

Si la finalidad de la enseñanza es lograr que los estudiantes aprendan significativamente, mejorar las condiciones en que ésta se desarrolla requiere tener en cuenta que el aprendizaje implica no sólo procesos cognitivos sino también socio-afectivos, por lo que la creación de un clima propicio en el aula se hace indispensable. Para ello habrá que considerar el contexto en el que se desarrolla la actividad educativa, pero principalmente las características o rasgos de la población a la que se dirige la enseñanza.

En este sentido, los estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Diseño se ubican en la denominada “sociedad del conocimiento”, enmarcada en la globalización de la economía mundial que les plantea retos y desafíos en su capacidad para acrecentar sus conocimientos, y en la adquisición de nuevas formas de relacionarse e interactuar con ellos. En este sentido, la educación tradicional se encuentra hoy en día fuertemente cuestionada en tanto se espera que las escuelas dirijan sus esfuerzos ya no a transmitir conocimientos, sino a buscar las formas en que los estudiantes aprendan a aprender como requisito indispensable para llegar a ser y hacer dentro de las demandas actuales del trabajo y la sociedad.

En este escenario resulta ineludible comprender el “sentido” que los jóvenes asignan al aprendizaje, que, en general y por las diferencias generacionales, contrasta o no coincide necesariamente con el de los profesores, en tanto sus intenciones y motivos sobre el aprendizaje son a menudo diferentes.

Ahora bien, en relación a que activan el aprendizaje significativo relacionan los conceptos a aprender y les da sentido a partir de la estructura conceptual que posee. Es fundamental entre las condiciones que activan el aprendizaje significativo la percepción de una persona, como resultado de sus interacciones con otras, además de los objetos, situaciones, ambientales o aun consigo misma, y que tienen una influencia en el modo como la persona

se ve a sí misma, a los demás y al mundo en el que vive, lo que define una diferencia en sus comportamiento y actitudes hacia el aprendizaje.

En tal sentido las condiciones internas se generan por la interacción entre del medio y el receptor y las externas son las que permiten que se produzca del proceso de aprendizaje, son ejercidas por el medio. La combinación de estas da diferentes resultados de aprendizaje como son: habilidades intelectuales, destrezas, actitudes, información verbal entre otras.

Se debe tomar en cuenta lo sensorial, emocional, lo social, lo valorativo e intelectual de cada interacción o situación de aprendizaje ya que interfiere muy significativamente en la estabilidad de los patrones de pertenencia que generan seguridad, aceptación e implantación. He de destacar que los sentimientos y en si el aspecto afectivo puede propiciar u obstaculizar el aprendizaje y este se desarrolla desde la gestación, afectándola identificación del sujeto. Cabe señalar, que para mejorar estas condiciones se deben explorar los medios de enseñanza que utiliza (computadoras, libros, entres otras). Individualizando mas el proceso de aprendizaje de acuerdo con el ritmo de cada alumno.

Referencias

- Ausubel (1970). *Algunos Aspectos Psicológicos de la Estructura del Conocimiento*. Buenos Aires. Editorial Ateneo.
- Barrera. J. (2006). *Proceso metodológico en la investigación: (cómo hacer un diseño de investigación)*. Quinta Edición. Editorial Ediluz. Maracaibo, Venezuela
- Borge. P. (2003). *Desarrollo Humano Estudio del Ciclo de Vida*. Segunda Edición. Editorial. Pearson Prentice Hall. México.
- Castello. C. (2013). Estrategias de codificación de la información para comprender textos escritos, diapositivas. http://www.slideshare.net/audiocastello_1953/estrategias-de-codificacion-de-la-informacion-para-comprender-textos-escritos-diapositivas-17143876. Consultado 08/05/2013.
- Cruzat. U. (2013). *Motivación y Aprendizaje en el Aula*. Editorial Santillana, Aula XXI. Primera Edición Madrid España.
- De Agrela, Domínguez y Zaninies (2010).
- De La Caba, M.A. (2009). *Educación Afectiva. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco*. ISBN: 84-8373-326-9. Pp. 223.
- Díaz, F. Hernández, R (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Gagné. R. (1979). *Las condiciones del Aprendizaje*. Traducido al Español con la Colaboración de José Carmen Pecina. Interamericana; Tercera Edición. México.

- Gagné. R. (1997). *La Planificación de la Enseñanza: sus principios*. Traducción Jorge Brash; Revisión Técnica. Emilio Ribes Iñesta. Editorial Trillas. México. Florida State University.
- Hernández, R; Fernández, C y Pilar, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Kelly. W. (1982). *Psicología de la Educación*. Ediciones MORATA, Séptima edición. Madrid. España.
- Luna. E. (2006). *El Docente Presencial. Técnicas de enseñanza para enriquecer su desempeño académico*. Plaza y Valdes Editores. D.F. México.
- Mejías (2013). *¿Cómo se enseña?* Colección Programa Elaborar Adaptaciones Curriculares. Editorial SM. Madrid.
- Moreno, S. (1983). *La Educación Centrada en la Persona*. México: El Manual Moderno.
- Rivero. T. (2011). *La Educación para la Salud del Siglo XXI*. Editorial Díaz de Santo, S. A. Madrid-España.
- Sabino. C. (2007). *El Proceso de la Investigación Científica*. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. Cuarta Edición. Editorial Limusa Noriega Editores. México.
- Toasa, C. (2013). "Retención y Transferencia del Aprendizaje" Asignatura: Sociología y Antropología de la Educación Nivel Académico: Cuarto Nivel Académico Docente.

Las artes plásticas en Maracaibo 1860-1920

*Jorge Villasmil Espinoza**

La obra póstuma del Profesor y artista visual Edgar Petit (1952-2014), intitulada: *Las artes plásticas en Maracaibo 1860-1920*, es el resultado de una ardua investigación histórica desarrollada en el contexto de la maestría de Historia de Venezuela de la Universidad del Zulia, bajo la tutoría del maestro Germán Cardozo Galué. Según el autor, este excelente trabajo surgió de la necesidad de articular la promoción y comprensión del hecho artístico, en sus variadas manifestaciones, con la producción historiográfica de carácter científica. En tanto, señala:

“Decidí tomar el testigo para tratar de comprender las razones que podrían fundamentar, desde su origen, la existencia de un vigoroso hecho cultural de nuestro país como, efectivamente, lo constituye el movimiento plástico contemporáneo del Zulia; para ello busque dotarme con las herramientas apropiadas y, de ese modo, mostrar -con toda la pasión del caso, dada mi condición de creador visual, pero también con todo el rigor científico que corresponde- los antecedentes y el desarrollo constitutivo de tan particular hecho” (Petit, 2014:13).

El trabajo en cuestión, representa un aporte heurístico y hermenéutico para el desarrollo de la historia del arte en la región, ámbito temático muy poco trabajado por nuestros historiadores profesionales en el Zulia, que tendencialmente se han concentrado en el estudio de la dimensión política y económica de la realidad histórica regional, cuestión que ha relegado a un segundo plano un sinfín de prácticas y actividades que como el arte, juegan un papel fundamental en la génesis y desarrollo de las sociedades humanas.

* Instituto de Estudios Políticos y Derecho Público. Universidad del Zulia.
jvillasmil52@hotmail.com

En este orden de ideas, la investigación tuvo además la capacidad de desarrollar una mirada amplia que no se limitó al estudio exclusivo de algunas personalidades artísticas relevantes, del periodo en cuestión, sino que abordó actores colectivos, que indiscutiblemente desempeñaron un rol protagónico en el impulso y desarrollo de la actividad artística y cultural, tales como: El círculo Artístico del Zulia, la Escuela de Dibujo Natural del Zulia y las Escuela de Artes y Oficios, entre otras. Petit es consciente del carácter vanguardista de su enfoque y expresa de acertadamente:

“(…) la visión presentada acá se contrapone a la que, en términos generales, ha prevalecido en torno al tema en cuestión. Bajo ese enfoque, los diversos autores se han centrado básicamente en Julio Árraga y Manuel Puchi Fonseca quienes, sin lugar a dudas, son los artistas fundamentales; pero obvian el análisis a fondo de las diversas etapas que hicieron posible la configuración del proceso estudiado” (Petit, 2014: 238).

Una lectura entre líneas de la obra revela, la intención manifiesta de Petit de construir un imaginario colectivo, en los investigadores sensibilizados y el público, en torno al significado y alcance de la plástica zuliana, que sirva para entender su valor material y simbólico en la formación histórica de la Ciudad puerto, en particular, y el país en general. Dado que esta actividad contribuyó al esfuerzo colosal de configurar la nación venezolana desde sus estructuras espirituales. Vista así, la actividad artística es un espacio generador de referentes identitarios de lo regional y nacional, donde el genio creador del artista pone de manifiesto en su obra el reflejo de las principales problemáticas, expectativas y anhelos, del tiempo y espacio en el que le tocó vivir.

Reitero mi invitación a leer este libro, escrito en prosa amena y dotado de una gran base documental y; espero que, próximamente podamos ver el surgimiento de múltiples líneas de investigación que vengán a desarrollar y profundizar este ámbito temático -la historia de arte- tan sublime y encantador, en el cual el trabajo de Petit ocupa, desde ya, un lugar prominente.

Índice acumulado 2014

AÑO 5, NÚMERO 11, ENERO ABRIL, 2014

1. Thaís Ferrer de Molero. Presentación, pp. 7-9
2. M. Moreno, M. Medina, N. Molina, J. Díaz. *Variabilidad espacial de la fertilidad de los suelos agroforestales en la Sierra de Perijá, municipio Rosario de Perijá* /// *Spatial Variability of Agroforestry Soil Fertility in the Perijá Mountain Range, Rosario de Perija Municipality*, pp. 11-26
3. C. Tuemmers, C. Nuñez, Willgert K., M. Serri Anisakiasis y Difilobotriasis. *Ictiozoonosis de riesgo para la salud pública asociada al consumo del pescado crudo en Chile* /// *Anisakiasis and Diphyllbothriasis. Ichthyozoonoses, a Public Health Risk Associated with Raw Fish Consumption in Chile*, pp. 27-39
4. Enio Ortiz Valenzuela. *Normativa de origen automotriz del acuerdo de alcance parcial comercial N° 28 Colombia-Venezuela* /// *Regulation about Automotive Origin in the Colombia-Venezuela Partial Trade Agreement N°28*, pp. 40-55
5. A. Barboza, J. González, S. Viada, A. Rojas. *Parámetros fundamentales para una iluminación energéticamente eficiente en oficinas y áreas de trabajo* /// *Basic Parameters for Energy-Efficient Lighting in Offices and Work Areas*, pp. 56-78
6. E. Martínez, L. Pérez, C. Llimpe, M. Gallardo. *Aislamiento acústico de prototipos de techos ecológicos multicapas. Hacia una arquitectura verde con calidad acústica* /// *Soundproofing Multilayer Green Roof Prototypes. Toward a Green Architecture with Sound Qualityh Sound Quality*, pp. 79-105
7. Rosalinda del V. González Gómez. *Reflexión y refracción en componente de conducción de luz natural* /// *Reflection and Refraction in the Conduction Component for Natural Light*, pp. 106-134

AÑO 5, NÚMERO 12, MAYO AGOSTO 2014

1. Reyber Parra Contreras. Presentación, pp. 9-10
2. David Sierra Porta, Terenzio Soldovieri. *Radiación de una carga acelerada en un medio con resistencia* /// *Radiation of an accelerated charge in a medium with resistance*, pp. 11-22
3. L. González, G. Reyes, J. Rivera, I. Zabala, L. Atencio. *Actividad antagónica de un inhibidor no-Lantibiótico de clase II en Enterococcus faecalis autóctono frente a cepas relacionadas* /// *Antagonistic activity of a no-Lantibiotic class II inhibitor in enterococcus faecalis autochthonous against related strains*, pp. 23-39
4. N. Delgado, F. Ysambertt, E. Padilla, G. Chávez, B. Bravo y N. Márquez. *Estabilización de emulsiones con mezclas de un surfactante no-iónico y derivados de lignina sintetizados con asistencia de microondas* /// *Stabilization of emulsions with mixtures of a nonionic surfactant and lignin derivatives synthesized by the assistance of a microwave*, pp. 40-56
5. Rosyflor Tablante, Ángela Matos Acurero. *Efecto de diferentes concentraciones de NaCl y CoCl₂ sobre la producción de aloína en hojas de plantas de Aloe vera (L.) Burm. F. regeneradas in vitro.* /// *Effect of different concentrations of NaCl and CoCl₂ on the production of aloin in regenerated in vitro leaves of aloe vera*, pp. 57-66
6. Z. Medina, G. Castro, A. Salcedo, R. Silva, M. Montiel. *Detección de Aflatoxina M1 en muestra de leche cruda y pasteurizada en el ganado vacuno de Mene Mauroa. Región Occidente de Venezuela* /// *Detection of Aflatoxin M1 in raw and pasteurized milk of bovine cattle from Mene Mauroa western region of Venezuela*, pp. 67-78
7. A. Durán, K. Sánchez, R. Acosta, D. Bohórquez, E. Durán, L. Gallardo, J. Luengo, N. Valero. *Pesquisaje de virus dengue y otros agentes infecciosos en donantes de sangre voluntarios. Resultados preliminares* /// *Screening of dengue virus and other infectious agents in voluntary blood donors. Preliminary results*, pp.79-93

AÑO 5, NÚMERO 13, SEPTIEMBRE DICIEMBRE, 2014

1. Jorge Villasmil Espinoza. Presentación, pp. 9-10
2. Ángel Enrique Martínez Gámez. *Determinantes de la criminalidad en Venezuela: un análisis para el período 1970-2012* /// *Determinants of criminality in Venezuela: a review for the period of 1970-2012*, pp. 11-34
3. J. Morales y J. Gutiérrez. *El pensamiento de Martí y su influencia en la conciencia latinoamericanista* /// *Martí's thoughts and its influence on latin-americanist conscience*, pp. 35-50
4. Donaldo José García Ferrer. *Hacia una clasificación de los procedimientos de formación de palabras* /// *Towards a classification of the procedures of words formation*, pp. 51-78
5. C. Martínez, C. Ramos, G. Asprino, B. Carvallo, L. Rojas y C. Carrasquero. *La innovación en la Educación Superior desde la perspectiva de la responsabilidad social* /// *The innovation in higher education from the perspective of social responsibility*, pp. 79-93
6. L. Reyes, J. Aular, D. Muñoz y J. Carruyo. *Modelo institucional de investigación estudiantil en la Universidad del Zulia-REDIELUZ* /// *Institutional model of student research of the University of Zulia-REDIELUZ*, pp. 94-105
7. Andreína Hernández. *Condiciones que activan el aprendizaje significativo en los estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia* /// *Conditions that activate the significant learning in students of the Faculty of Architecture and Design of the University of Zulia*, pp. 106-130

Normas para la presentación de trabajos

1. Principios de la Revista

La REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA es un órgano científico de difusión de trabajos parciales o definitivos de investigadores y/o equipos de investigación nacionales y extranjeros. Su naturaleza es multidisciplinaria e interdisciplinaria, por ello su temática se divide en tres grandes ejes: a. *ciencias sociales y arte*; b. *ciencias del agro, ingeniería y tecnología*; c. *ciencias exactas, naturales y de la salud*. Su publicación es cuatrimestral. Cada número, de los tres del año, se corresponde con uno de los tres ejes temáticos. La *Revista de la Universidad del Zulia*, por su carácter histórico y patrimonial, está adscrita a la CÁTEDRA LIBRE HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA.

2. Métodos de Envío y de Evaluación de los Trabajos

Los autores interesados en publicar su trabajo en la *Revista de la Universidad del Zulia* deberán remitir tres copias del mismo sin identificación en sobre cerrado a la siguiente dirección: Avenida Guajira, Fundadesarrollo, planta baja de la Sede Rectoral de La Universidad del Zulia. Este sobre debe estar acompañado de otro, el cual contendrá el original del trabajo con la identificación del autor o autores, indicando: nombre, apellido, institución que representa (universidad, instituto, centro de investigación, fundación), correo electrónico. Así mismo en este sobre se presentará una comunicación escrita firmada por todos los autores y dirigida al Director de la Revista. En esta comunicación se manifestará el interés de los autores de proponer su trabajo para la publicación en la *Revista de la Universidad del Zulia*, previa evaluación del Comité de Arbitraje. Se agregará también a este sobre una síntesis curricular de cada autor con una extensión no mayor de diez (10) líneas. También se podrá presentar el trabajo

dirigiéndolo a los siguientes correos electrónicos: revistadeluz@gmail.com; revistauniversidaddelzulia@gmail.com. El currículum de los autores se enviará en archivo adjunto, distinto al que contendrá el trabajo. Los artículos propuestos para esta revista deben ser inéditos y no deben haber sido propuestos simultáneamente a otras publicaciones. Todos los trabajos serán evaluados por parte de un Comité de Árbitros-Especialistas de reconocido prestigio, seleccionado por el Comité Editorial de la Revista. La evaluación de los Árbitros se realizará mediante el procedimiento conocido como par de ciegos: los árbitros y los autores no conocerán sus identidades respectivas. Los criterios de Evaluación son los siguientes:

- a. Criterios formales o de presentación: 1) originalidad, pertinencia y adecuada extensión del título; 2) claridad y coherencia del discurso; 3) adecuada elaboración del resumen; 4) organización interna del texto; 5) todos los demás criterios establecidos en la presente normativa.
- b. Criterios de contenido: 1) dominio de conocimiento evidenciado; 2) rigurosidad científica; 3) fundamentación teórica y metodológica; 4) actualidad y relevancia de las fuentes consultadas; 5) aportes al conocimiento existente.

Al recibirse la respuesta del Comité de Árbitros designado se informará a los autores por correo electrónico la decisión correspondiente; en caso de ser aceptado el trabajo deberá remitirse por correo electrónico la versión digital del mismo.

3. Presentación de los trabajos

Los trabajos deben presentar un resumen de 150 palabras como máximo y hasta cinco palabras claves; tanto el resumen como las palabras claves estarán en español e inglés. Igualmente el título y el subtítulo del trabajo serán presentados también en español e inglés. La extensión máxima del trabajo será de veinte (20) páginas, y diez (10) como extensión mínima. Todos los trabajos serán presentados en hoja tipo carta, impresos por una sola cara, con numeración continua y con márgenes de tres (3) centímetros a cada lado. El texto se presentará a espacio y medio, en fuente Times New Roman, tamaño 12.

4. Cuerpo del artículo

Se dividirá en Introducción, Desarrollo y Conclusiones (o Consideraciones Finales, según sea el caso). La introducción incluirá el propósito u objetivo general perseguido. El Desarrollo se organizará en secciones y subsecciones debidamente identificadas con subtítulos numerados completamente en arábigos de acuerdo al sistema decimal, respondiendo a una sucesión continua y utilizando un punto para separar los niveles de división. La Introducción y Conclusión están exceptuadas de esta numeración. Las fechas y horas se expresarán numéricamente. En caso de existir ilustraciones (gráficos, mapas, fotos) debe hacerse referencia a los mismos en el texto. Estas ilustraciones serán contadas dentro de la extensión máxima del artículo. Las notas explicativas o aclaratorias deben reducirse al mínimo necesario y colocarse al pie de páginas debidamente señalizadas. Los materiales complementarios se recogerán en anexos, los cuales se identificarán con una letra y un título y se colocarán después de la bibliografía. Los anexos serán contados también dentro de la extensión máxima del artículo.

5. Citado

El citado se realizará en el texto utilizando la modalidad autor-fecha, establecido en el *Reglamento para la presentación de trabajos en la Universidad del Zulia*, indicando, en caso de ser cita textual, apellido(s) del autor, seguido de coma, año de publicación de la obra, seguido de dos puntos y el (los) número(s) de la(s) página(s), por ejemplo: de acuerdo a Rincón (1998: 45) o (Rincón, 1998: 45); si no es cita textual sino una paráfrasis no se indicará el número de página, ejemplo: de acuerdo a Rincón (1998) o (Rincón, 1998). Si hay varias obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán literalmente en orden alfabético; por ejemplo, (Rincón, 2008a: 12), (Rincón, 2008b: 24). Si son dos autores, se colocarán solamente el primer apellido de cada uno, por ejemplo: Según Morales y Fleires (2008: 90) o (Morales y Fleires, 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 "et al", ejemplo: (Rincón et al., 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.

6. Referencias bibliográficas

Las referencias (bibliográficas, hemerográficas, orales y/o documentales) se presentarán al final del texto, según lo establecido en el *Reglamento para la presentación de trabajos en la Universidad del Zulia*. 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.

Instrumento de Evaluación del Árbitro

I.- Criterios formales o de presentación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	OBSERVACIONES
Originalidad, pertinencia y adecuada extensión del título.						
Claridad y coherencia del discurso.						
Adecuada elaboración del resumen: contiene abstract y palabras claves; indica objetivo, metodología y resultados.						
Organización interna del texto.						

II. - Criterios de contenido

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	OBSERVACIONES
Dominio de conocimiento evidenciado.						
Rigurosidad científica.						
Fundamentación teórica y metodológica.						
Actualidad y relevancia de las fuentes consultadas.						
Aportes al conocimiento existente.						