

Social > Innova Sciences

Revista de Ciencias Sociales
editada por **INNOVA SCIENTIFIC**



ISSN 2663-6921

Vol. 2, N.º 1, septiembre-diciembre 2020

Social Innova Sciences (SIS)

Revista de Ciencias Sociales

Vol. 2, N.º 1, septiembre-diciembre 2020

ISSN 2663-6921

COMITÉ EDITORIAL

DIRECTOR: DR. SAMUEL ISAÍAS ACEVEDO TORRES, PHD.

EDITOR ACADÉMICO: DR. ISRAEL BARRUTIA BARRETO

EDITOR ASOCIADO: M.SC. TOMÁS MARÍN VELÁSQUEZ

EDITOR ASOCIADO: DR. OSCAR MORALES

COMITÉ ASESOR

Dra. Carmen Consuelo López. - Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Dr. Juan Carlos Araque. - Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador

Mg. Orlando Bastidas. - Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Brasil

Dra. Nicolasa María Durán Palacio. - Universidad Católica Luis Amigó. Colombia

Mg. Mariela Sofía Pérez Rodríguez. - Universidad Pedagógica Experimental Libertador (IPB), Venezuela

Dra. Yajaira Jiménez. - Universidad de Carabobo, Venezuela

Dr. Luis Javier Hernández Carmona. - Universidad de Los Andes (ULA) Trujillo, Venezuela

EQUIPO TÉCNICO

Administrador OJS: Tec. Luis Reyes

Diseño y diagramación: Andres Arana Julca

Social Innova Sciences SAC
Portal web: socialinnovasciences.org
Correo electrónico: sis@socialinnovasciences.org
Entidad editora: Innova Scientific
Facebook: Social Innova Sciences
Dirección: Av. La Marina 1453, San Miguel, Lima, Perú



Social Innova Sciences by Innova Scientific SAC is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License

Artículos de investigación

Análisis del transporte público urbano de Lima Metropolitana y las reformas ejecutadas durante la gestión municipal 2011-2014

AUTORES: *Martín Navarro Gonzales, Juan Josué Villanueva Gutiérrez*

Crisis y cambio social en las universidades venezolanas

AUTOR: *Aristóbulo Cáceres Acosta*

Orientación educativa del docente como proceso cuidador de la formación integral del estudiante

AUTORES: *Desiree Zambrano, Dameris Prieto*

Estrategias que utilizan los docentes para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en los estudiantes universitarios

AUTORES: *Eduin A. Arriaga Valderrama, Edwin J. Arriaga Rincón, Saray M. Arriaga Rincón*

Ensayo

Revolución educativa: la educación semipresencial en el contexto de la COVID-19

AUTOR: *Mauricio Alejandro Bock Zamora*

“Somos sangre”: reacción a la violencia social y sublimación del castigo punitivo en la narrativa transmediática de La Gran Sangre (2006), de Aldo Miyashiro

AUTOR: *Diego Cebreros Tamayo*

Analysis of urban public transport in metropolitan lima and the reforms carried out during the 2011-2014 municipal administration

P. 6 - 18

Crisis and social change in venezuelan universities

P. 19 - 34

Educational orientation of the teacher as a caregiving process of the integral training of the student

P. 35 - 51

Strategies used by teachers for the development of logical-mathematical thinking in university students

P. 52 - 64

Educational revolution: blended learning in the context of covid-19

P. 65 - 74

“We are blood”: reaction to social violence and sublimation of punitive punishment in the transmedia narrative of La Gran Sangre (2006), by Aldo Miyashiro

P. 75 - 87

No puedo enseñar nada a nadie,
solo les puedo hacer pensar

Sócrates

La revista *Social Innova Sciences*, del Centro de Investigaciones Innova Cientific, ha sido un órgano cuyo objetivo no solo se ha centrado en la divulgación de estudios varios, artículos de revisión y ensayos, sino que también ha sido un puente de reflexión colectiva que ha contribuido al sano debate y, por supuesto, a la construcción del saber cada vez más necesario en una sociedad global.

En esta quinta entrega, cuatro artículos y dos ensayos conforman la presente edición. En el primero de ellos, "Análisis del transporte público urbano de Lima Metropolitana y las reformas ejecutadas durante la gestión municipal 2011-2014", Martín Navarro González y Juan Villanueva Gutiérrez analizan las medidas ejecutadas para elevar la calidad del servicio del transporte urbano de Lima Metropolitana durante la gestión municipal de ese periodo y evaluar sus resultados.

El segundo artículo, "Crisis y cambio social en las universidades venezolanas" de Aristóbulo Cáceres Acosta, tuvo como objetivo principal determinar la importancia de la universidad para generar un cambio social ante la crisis venezolana. En el tercer artículo, "Orientación educativa del docente como proceso cuidador de la formación integral del estudiante" de las investigadoras Desiree Zambrano y Dameris Prieto, se señala como objetivo el analizar la orientación educativa del docente como proceso cuidador de la formación integral del estudiante en las escuelas bolivarianas del municipio Miranda, Estado de Zulia (Venezuela). Además, genera un conjunto de reflexiones en torno a la labor docente, que se relaciona con la formación integral del estudiante, y esta, a su vez, se desarrolla con base en estructuras tradicionales, que deben transformarse conforme ocurran fenómenos sociales que impacten en el ámbito educativo.

El cuarto estudio, "Estrategias que utilizan los docentes para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en los estudiantes universitarios" de Eduin A. Arriaga Valderrama, Edwin J. Arriaga Rincón y Saray M. Arriaga Rincón, tuvo como objetivo formular estrategias para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en los estudiantes de Ingeniería y Tecnología de la UNERMB, puesto que

este permite a los estudiantes solucionar problemas, tanto a nivel educativo como laboral y social, por lo cual, resulta esencial para el desarrollo personal.

En la sección de ensayos, “Revolución educativa: la educación semipresencial en el contexto de la COVID-19”, Mauricio Alejandro Bock Zamora propuso una metodología semipresencial que permita responder ante las nuevas exigencias del entorno educativo, frente a los nuevos y accidentados escenarios que ha traído la pandemia. En este sentido, y en el contexto de la COVID-19 ha conllevado a una revolución en materia educativa, puesto que, a causa del confinamiento para contener el avance de la pandemia, se ha debido implementar la educación a distancia o virtual. Sobre la base de ello, en el campo de la neurociencia se ha determinado que, tanto la educación a distancia como las clases presenciales, tienen ventajas y desventajas en el desarrollo integral del niño. Finalmente, un ensayo de Diego Ceberos Tamayo “Somos sangre”: reacción a la violencia social y sublimación del castigo punitivo en la narrativa transmediática de la gran sangre (2006), de Aldo Miyashiro”, en donde el autor señala que la serie televisiva peruana narra las aventuras de un grupo de vigilantes urbanos, quienes deben rescatar a la hija de un próspero empresario que ha-

bía sido raptada por El Conde, principal antagonista de la primera temporada. Inicialmente, la serie fue muy popular, lo cual se expresó en altos índices de *rating*, reuniones con numerosos fans y la producción de cuatro temporadas, una película y un cómic, a modo de precuela. Este ensayo puede leerse, como una forma de sublimación política que se respiró en aquellos años de inestabilidad política generada en su conjunto, por una serie de acontecimientos que se produjeron a principios del siglo XXI.

Cerramos esta edición y con ella el año 2020, que, a grandes rasgos, significó para muchos enormes y desafiantes retos en materia económica, pero también de pérdidas humanas como consecuencia de la COVID-19. Un año para reflexionar como especies, un año que no olvidaremos y que quedará en nuestra memoria. Desde el equipo editorial de la revista, queremos desearles un venturoso año nuevo 2021, un fuerte abrazo a todos quienes han colaborado con esta edición y a nuestros lectores.

Dr. Israel Barrutia Barreto
Editor Académico

ANÁLISIS DEL TRANSPORTE PÚBLICO URBANO DE LIMA METROPOLITANA

y las reformas ejecutadas durante la gestión municipal 2011-2014

Analysis of urban public transport in metropolitan lima and the reforms carried out during the 2011-2014 municipal administration

Martín Navarro Gonzales¹

mnavarrog@unmsm.edu.pe.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8324-8559>

Juan Josué Villanueva Gutiérrez¹

juanvg0020@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9659-7985>

RECIBIDO [03/09/2020]
ACEPTADO [15/10/2020]
PUBLICADO [30/12/2020]



Pág. 6-18

¹ Magíster en Ciencias Políticas y Gobierno por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

² Licenciado en Ciencias Políticas por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

RESUMEN

En los 90, la liberalización del transporte público permitió cubrir las demandas de la sociedad en Lima Metropolitana. Esta decisión política se convirtió en la matriz de los problemas de transporte público urbano que se observan en la actualidad, y que afectan de forma alarmante a la sociedad. En este marco, una de las gestiones que realizó reformas sustanciales para mejorar el sistema de transporte público fue la del periodo 2011-2014. Esta investigación analiza las medidas ejecutadas para elevar la

calidad del servicio del transporte urbano de Lima Metropolitana durante la gestión municipal de ese periodo y evaluar sus resultados. La investigación fue de tipo descriptiva, enfoque cualitativo del tipo hermenéutico interpretativo, diseño no experimental transversal. La población estuvo conformada por artículos, revistas y documentos de gestión sobre planificación, ejecución y evaluación durante el periodo municipal señalado, y la muestra estuvo constituida por discursos emitidos por expertos involucrados en la gestión municipal 2011-2014. Las técnicas e instrumentos

de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada y el cuestionario. Se encontró que la gestión municipal 2011-2014 se enfrentó a problemas como el sistema comisionista-afiliador, falta de regulación y control vehicular, falta de cultura vial, deficiente infraestructura, altos índices de accidentes de tránsito e informalidad laboral, y logró contrarrestar estos problemas a partir de las reformas ejecutadas. De ello, se concluyó que las medidas ejecutadas redujeron los problemas del sistema de transporte público urbano, mientras que, la carencia de subsidios y falta de tiempo de gestión impidió la complementación de la reforma planteada por dicha gestión municipal.



Palabras clave

Transporte Público Urbano, Calidad de Servicio, Gestión Municipal, Medidas Ejecutadas, Resultados.



ABSTRACT

In the 90s, the liberalization of public transport made it possible to meet the demands of society in Metropolitan Lima. This political decision became the matrix of the urban public transport problems observed today, which affect society in an alarming way. Within this framework, one of the steps taken to carry out substantial reforms to improve the public transport system was the 2011-2014 period. This research analyzes the measures implemented to raise the quality of urban transport service in Metropolitan Lima during the municipal management of that period and evaluate its results. The research was of a descriptive type, a qualitative approach of the hermeneutic-interpretative

type, and a transversal non-experimental design. The population consisted of articles, journals and management documents on planning, implementation and evaluation during the municipal period indicated, and the sample was made up of speeches made by experts involved in municipal management 2011-2014. The data collection techniques and instruments were the semi-structured interview and the questionnaire. It was found that the 2011-2014 municipal administration faced problems such as the commissioner-affiliate system, lack of regulation and vehicle control, lack of road culture, poor infrastructure, high rates of traffic accidents and labor informality, and managed to counteract these problems through the reforms implemented. From this, it was concluded that the measures implemented reduced the problems of the urban public transportation system, while the lack of subsidies and lack of management time prevented the completion of the reform proposed by the municipal administration.



Keywords

Urban Public Transport, Quality of Service, Municipal Management, Measures Implemented, Results.



Introducción

En las últimas décadas, diversos profesionales se han comprometido a dar solución a la grave situación del transporte público urbano en Lima Metropolitana; sin embargo, el problema parece haber empeorado, a raíz de una cuestión sustancial: falta de continuidad y profundidad de las reformas planteadas, debido a intereses económicos y políticos. En

ese sentido, cabe señalar que un transporte eficaz y eficiente no es solo asunto de pragmáticas soluciones técnicas, sino que también comprende la toma de decisiones políticas, de acuerdo con el contexto y correlación de fuerzas que los actores y sus intereses determinen; a partir de este razonamiento, proviene la preocupación del problema del transporte público de Lima Metropolitana.

Entre los principales problemas del transporte público se encuentra la deficiente organización, lo cual implica la concesión de rutas, la estructura de las empresas, la situación laboral de los transportistas, el exceso de oferta, que genera la congestión, informalidad, accidentes, etc. Lo indicado, aunado a la ineficiente normativa, la deficiente infraestructura vial y la carencia de educación cívica vial y medioambiental, impiden brindar un transporte eficiente y de calidad a la sociedad limeña, factor que genera insatisfacción hacia la gestión municipal de Lima Metropolitana.

En este marco, muchas de las reformas planteadas no se han continuado en diferentes gestiones, debido a intereses de particulares, que parecen no comprender que el problema de transporte público de Lima no es asunto de una gestión u organización política solamente, sino de todos los ciudadanos que la habitan, por lo cual, las mezquindades de estos individuos influyen negativamente en el bienestar de la sociedad. En este marco, las reformas que se han llevado a cabo, en cuanto a transporte público en Lima Metropolitana, se planificaron y ejecutaron en medio de comprensibles y, a la vez, infortunadas resistencias de particulares con intereses socioeconómicos; son estos quienes se han beneficiado, y aún se benefician, con la lamentable situ-

ación en la que el transporte público ha venido funcionando en Lima.

Como antecedentes de la investigación, se revisó el libro de Bielich (2009), el cual, aunque no trata directamente el tema de la gestión municipal del transporte público en Lima, plasma el régimen laboral de las empresas de transporte público de la capital y cómo este sistema contribuye con el mal servicio brindado a los usuarios. Adicionalmente, Glave (2016) señala que el problema estructural que impide aplicar una reforma integral del transporte público urbano es el conflicto de competencias en las políticas de transporte. Finalmente, Mendiola et al. (2014) realizaron un análisis detallado sobre la viabilidad técnica y económica de la propuesta del concurso de concesión de rutas de la Municipalidad de Lima Metropolitana mediante el Sistema Integrado de Transporte (SIT).

A partir de lo señalado, una de las gestiones que ha propuesto alternativas serias y viables para el reordenamiento del transporte público de Lima Metropolitana fue la del periodo 2011-2014. Esta gestión estuvo orientada a resolver, de forma eficiente e integral, el problema de transporte público en la ciudad; sin embargo, las reformas propuestas no pudieron resolver el gran problema de transporte de Lima, esto a raíz de intereses políticos y económicos de particulares. Con base en lo señalado, esta investigación tuvo como objetivo general analizar las medidas ejecutadas para elevar la calidad del servicio del transporte urbano de Lima Metropolitana durante la gestión municipal del periodo 2011-2014, y evaluar sus resultados; ya que es necesario retornar a este camino trazado y, con una eficiente y bien intencionada

administración de Lima Metropolitana, llevar a cabo estas reformas, a fin de resolver las problemáticas urbanas que aquejan a la sociedad limeña, además de identificar los grupos y personajes a quienes les conviene que continúe la situación caótica de la ciudad, con la finalidad de que estos personajes no vuelvan a tomar el control de Lima Metropolitana.

Políticas públicas

Las políticas públicas son las decisiones y acciones gubernamentales realizadas de forma estratégica, cuyo objetivo es resolver las demandas de la población y, a su vez, generar mayor bienestar en la ciudadanía (Ortegón, 2019). Es preciso resaltar que, los responsables de ejecutar las políticas públicas deben analizar las alternativas de implementación, a fin de no ocasionar un desbalance que afecte a la sociedad; con base en ello, la aplicación de políticas públicas debe organizarse en etapas, a fin de obtener un resultado social efectivo (Busso et al., 2017). Respecto a esto último, cabe destacar que las políticas públicas son un proceso que requiere la delimitación del campo (problema y población) a intervenir, ya que estos factores son fundamentales para el éxito de implementación de la política pública. En ese sentido, las políticas públicas requieren de la participación ciudadana para resolver las necesidades primordiales de la sociedad, es decir, las demandas sociales deben ser la matriz de las decisiones políticas y las reformas a ejecutar, siendo estas las que representan la efectividad del sistema político (Díaz, 2017).

Teoría de los sistemas políticos

Cuervo (2016) indica que el establecimiento de políticas públicas se encuentra influenciado por dos factores esenciales caracterizados por su complejidad: los sistemas políticos y la sociedad en general. En este marco, el sistema político, de acuerdo con Easton, citado por Hernández (2019), se compone a partir de las acciones y estructuras que participan en la formulación y ejecución de políticas públicas, es decir, este sistema se encuentra constituido por una serie de variables que, mediante su interacción y dinamismo, unifican el sistema político. Por su parte, Burgos (2015) indica que los sistemas políticos se relacionan, esencialmente, con la interacción social entre los representantes políticos y la sociedad, quienes construyen una cultura política a partir de valores, percepciones y actitudes que influyen, positiva o negativamente, en el desarrollo social. Adicionalmente, Dennis y Easton, citados por Soto (2020), indican que el sistema político es un mecanismo por el cual se pretende resolver las demandas de la sociedad, siendo estas los ejes principales para las decisiones políticas y reformas a realizar durante determinada gestión.

Entonces, de acuerdo con la teoría de los sistemas, el entorno político se encuentra inserto en un contexto (*environment*) determinado, donde la llamada caja negra recibe insumos (*inputs*) a partir de este contexto, en forma de demandas y apoyos; cuando el sistema los procesa, origina productos (*outputs*) que, usualmente, equivalen a decisiones y políticas (públicas) encaminadas a satisfacer y asegurar las

demandas y apoyos que provinieron del ambiente. Todos aquellos insumos que no son satisfechos, vuelven para ser re-evaluados, lo cual refuerza su impulso para ser atendidos (*feedback*) (Losada y Casas, 2008). En síntesis, el sistema político es un mecanismo dinámico e integrador que se enfoca en resolver las necesidades de la población a partir de decisiones políticas.

Transporte público urbano

La globalización y la explosión demográfica en las ciudades ha conllevado a diversos avances tecnológicos y reformas políticas que, en su momento, permitieron resolver las demandas de la población; no obstante, paulatinamente, la sociedad fue evidenciando las deficiencias de estos mecanismos, como en el caso del transporte público (Lara et al., 2020). Al respecto, cabe señalar que, en Lima Metropolitana, a consecuencia de la liberalización del transporte en la década de los 90, actualmente existen problemas sustanciales respecto a la concesión de rutas, formalización de empresas, estabilidad laboral de los trabajadores, confianza del usuario, educación vial, entre otros; lo cual afecta gravemente a la sociedad limeña (Castillo, 2020), principalmente por los efectos de contaminación y el tiempo perdido en el viaje.

Poole (2017) señala que, en las últimas décadas, los países latinoamericanos han establecido reformas que han permitido reordenar el transporte público urbano y, consecuentemente, contrarrestar los problemas generados por la falta de regulación y control de este sector económico. En ese sentido, para que estas reformas se consoliden es necesario que exista un plan integral, a nivel

social, político y técnico, enfocado en resolver el problema de transporte público, es decir, un sistema político que conceptualice el transporte público urbano como una política pública.

Metodología

Esta investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo desde la óptica de la teoría crítica —cuyo mayor exponente es Horkheimer— y de la teoría de los sistemas políticos. Con la primera, se buscó la comprensión de la situación histórico-cultural del transporte urbano en la ciudad de Lima, que permita el surgimiento de fuerzas transformadoras en medio de las luchas y las contradicciones sociales, es decir, el objetivo primordial fue identificar el problema del transporte público y su *statu quo global*, y analizar si las políticas públicas y medidas ejecutadas para elevar la calidad del servicio del transporte urbano de Lima Metropolitana durante el periodo 2011-2014 dieron los resultados esperados y evaluados. Se trata de analizar si durante ese periodo de tiempo, mediante dichas políticas y medidas, se ofreció un sistema de transporte eficiente, en pro de los intereses del conglomerado limeño.

Para hacer la respectiva descripción y lograr una mejor comprensión de la problemática abordada, se utilizó la técnica de la entrevista, la cual se sustentó en la respectiva guía de entrevista previa validación por expertos conocedores tanto del enfoque de investigación como de la realidad abordada. En ese sentido, una vez validada la guía, se entrevistó a los técnicos involucrados con la gestión del transporte público en la ciudad de Lima. La unidad de análisis o estudio estuvo conformada por artículos, revistas y documentos de

gestión sobre planificación, ejecución y evaluación durante el periodo municipal 2011-2014.

Una vez culminadas todas las entrevistas, se utilizó la técnica del análisis del discurso, emitidos estos por tres técnicos expertos, involucrados en la gestión municipal 2011-2014 y conocedores del tema de gestión de transporte público urbano. Se empleó grabadoras, para luego hacer la transcripción de las entrevistas y extraer las categorías de análisis, realizando la descripción respectiva de la gestión municipal 2011-2014, que permita una mejor comprensión del fenómeno estudiado, dándole respuesta a los propósitos del estudio.

Al respecto, se determinaron las siguientes variables de análisis: problemas enfrentados en el transporte público urbano durante la gestión municipal 2011-2014, medidas ejecutadas durante la gestión municipal 2011-2014, y resultados obtenidos en el transporte público durante la gestión municipal 2011-2014 en Lima Metropolitana. Todo esto se complementó con la revisión de libros, artículos, revistas y documentos de gestión sobre planificación, ejecución y evaluación durante el periodo municipal 2011-2014 en Lima Metropolitana.

Análisis y discusión de resultados

Los datos se obtuvieron a partir de entrevistas realizadas a Gustavo Guerra García, presidente del directorio del Instituto Metropolitano Protransporte de Lima durante el periodo 2011-2014; a María Esperanza Jara Risco, gerente de transporte urbano durante el periodo 2011-2014 y a Luis Felipe Candia, director de la ONG Luz Ámbar.

a. Problemas enfrentados

En opinión de Guerra García:

“[...] el factor número uno es que hay una crisis de manejo en la gestión del tránsito, que es un condicionante muy fuerte, sobre todo para aquellas avenidas en donde no predomina el sistema de transporte público [...], la segunda causa de los problemas es que se desreguló todo el sistema de transporte en los 90 y todavía vivimos los estragos de esa desregulación [...]; a su vez, este problema de la desregularización se complementa con un tercer problema, que es que el marco legal peruano permitió la existencia de un modelo empresarial muy precario, que algunos llamamos el modelo comisionista-afiliador. Entonces, que el marco legal haya permitido por décadas, en el Perú y en las ciudades, tener empresas que no son propietarias de la flota, tener trabajadores que no están en planilla y que operen en fragmentación brutal [...], combinado con todo eso, la presión mercantilista de los intereses de los afiliadores siempre ha presionado sobre las rutas [...]”.

Guerra manifestó que el transporte público de Lima Metropolitana tiene cuatro problemas esenciales: la débil gestión del tránsito, la desregularización del transporte, el modelo comisionista-afiliador y la superposición de rutas. Respecto al modelo indicado, originado a partir de la liberación del transporte público, este permitió cubrir las necesidades inmediatas de la movilización en la capital; sin embargo, de acuerdo con Otra Mirada (2013), “el marco legal de este tipo de servicio permite que alguien sea titular de las rutas sin ser propietario de autos” (p. 3). Consecuentemente, este se ha convertido en el eje principal del problema de las rutas, puesto que ha originado el negocio o sistema mafioso de obtención

de autorizaciones, de manera dudosa, en provincias o distritos periféricos, donde la multiplicación de rutas es innecesaria y desordenada. Entonces, la titularidad de las rutas se ha convertido en un negocio en el que se cobra altas cifras a los dueños de los vehículos, primero, por el ingreso a dichas rutas y, luego, en cuotas diarias o, en el peor de los casos, por vuelta realizada. Esta situación repercute en la competencia feroz y el maltrato a los pasajeros, precio del pasaje, congestión y pérdida de horas hombre, accidentes y contaminación, que tiene graves consecuencias en la salud pública, además de acrecentar la informalidad. Siguiendo con la opinión de Guerra García:

“De otro lado, el efecto conjunto del modelo afiliador y del correteo, que está a su vez incentivado por la superposición excesiva de rutas, también genera que de los ciento diez mil accidentes al año que hay en el Perú, como 55 mil sean en Lima, entonces nosotros tenemos una alta tasa de accidentabilidad, cerca de 15.9 por cada 10 mil vehículos, que es el triple de cualquier país semejante a nosotros, como Chile o Colombia, pero es como 10 veces más que los países avanzados, y también dos tercios de la contaminación aérea está relacionada al transporte público, algunos dicen que es 80%, entonces claro las concentraciones de partículas de emisiones de óxido de carbono equivalentes sumado a la enorme número de muertes y heridos por más de 55 mil accidentes que hay Lima aunado a una velocidad de circulación que está más cerca de 9 km/h que de 15 km/h o 20 km/h como era hace unos pocos años te dan una idea muy clara de que Lima no será una ciudad sostenible sino se toma en serio la Reforma del Transporte Urbano y de la movilidad”.

Entonces, otra de las carencias de los ciudadanos de Lima, y del Perú en

general, es la falta de cultura vial. Este problema debe ser resuelto no solo por la Municipalidad de Lima, sino también por el Ministerio de Educación. En el caso específico de los conductores, Bielich (2009) resalta dos prácticas o “tácticas perversas” en los conductores: “chantarse”, lo que causa de la congestión vehicular, y “corretear”, acción causante de los accidentes de tránsito. Cabe destacar que ambas prácticas son realizadas a consecuencia del sistema laboral en el que están inmersos los trabajadores, quienes no cuentan con beneficios ni sueldos garantizados, por lo que deben buscar alternativas para tener un ingreso que les permita subsistir. Adicionalmente, estas prácticas representan consecuencias alarmantes derivadas de los problemas que afectan al transporte público urbano, fundamentalmente en la cantidad de accidentes de tránsito, los que se han ido incrementando de manera sostenible hasta el 2009, mientras que, en el 2011, el grado de incidencia se consolidó a la baja.

b. Mejoras ejecutadas

Aunque la liberalización del transporte público durante el régimen fujimorista provocó la desregularización total de este sector, se emitieron diversas ordenanzas en 1997 para contrarrestar estos efectos; sin embargo, estas no fueron implementadas con la debida importancia. No obstante, durante la gestión municipal del periodo 2011-2014, se materializaron algunas de las recomendaciones realizadas años anteriores, principalmente en cuanto a la normatividad, el sistema comisionista-afiliador, la reforma laboral y renovación de rutas, así como infraestructura y cultura vial. Al respecto, María Esperanza Jara declara lo siguiente:

“Se tomó la decisión de que la reforma se incorporara a todos los operadores existentes en el mercado, pero con una lógica distinta. Primero se les organizó para que se asociaran en consorcios, quien presentara la oferta se declaró saturada Lima Metropolitana, porque la ley establece eso; según la Ley General de Transporte y el reglamento se puede entregar una habilitación para el servicio de transporte urbano por dos caminos o por autorización o por concesión, en el segundo caso, como se restringe la competencia en el mercado a una competencia por el mercado, es decir, quien gana la concesión firma un contrato pero va a tener la exclusividad por circular por esa ruta por la que haya ganado, entonces lo que se estableció en las bases, que eso ya viene en el 2013 con los 5 corredores, es que se generan los incentivos para que los propietarios de esas rutas coincidieran con la del nuevo corredor, porque se cambia el diseño de rutas, ya no se puede tener 39 mil kilómetros de diseños sinuosos, sino que vas a corredores mucho más lineales, con alta demanda y con alimentadores, entonces se empaquetó y se licitaron paquetes, de uno o dos servicios de corredor más alimentadores, y la idea era premiar digamos o darle un factor de competencia a quienes acreditaran haber comprado o incorporar la flota de transporte público a las combis, a las Coaster que circulaban por la zona, pero esto ya era la última parte de la reforma, pero digamos que esa es la filosofía que se tuvo [...]”.

Una de las grandes luchas de la gestión municipal 2011-2014 fue el intento de romper con el sistema comisionista-afiliador, para lo cual se comenzó un proceso de concursos para empresas con mayores capitales, que tuvieran sus propias flotas modernas y vehículos con relaciones contractuales claras, con un personal mejor formado y que gozara

de todos sus derechos laborales, es decir, una lista sustancial de requisitos y exigencias para otorgar las concesiones de rutas. Entonces, en primer lugar, la gestión 2011-2014 emitió alrededor de diez ordenanzas que intentaron regular el transporte en general; de estas, la Ordenanza N.º 1599 de la Municipalidad de Lima fue la matriz, ya que en esta se consignó los estándares mínimos que podrían permitir un cambio a corto plazo, como la jornada del conductor, las rutas, medidas a tomar en accidentes, sanciones, entre otras. Adicionalmente, en la Ordenanza N.º 1613 se enfocó el Sistema Integrado de Transporte (SIT), el cual integra, con coherencia y planificación, todos los elementos y actores del transporte urbano (sistemas masivos, corredores complementarios, corredores de integración, entre otros). Prosigue Jara:

“[...] se comenzó a través de reordenamientos y por recuperar el principio de autoridad por parte de la autoridad municipal; se realizaron entre 10 y 11 ordenamientos viales, ordenamientos viales que fueron el retiro de las rutas que hacían competencia desleal con el Metropolitano, pero además se comenzó a afianzar la institucionalidad, en el sentido de que siempre se dijo que no podían coincidir en 400 metros con el corredor complementario y eso no existía ni en el contrato ni en ninguna ordenanza; sin embargo, sí se sabía que no podían pasar rutas de transporte cerca a la troncal, entonces se estableció una fórmula vía ordenanza para que no coincidiera en más del 20 %, porque obviamente hay que analizar los orígenes y destinos; se comenzó a hacer las cosas con conocimiento en el personal técnico de la GTU y además de la estructura normativa que era necesario [...], se produjo ordenamientos de los paraderos, circulación exclusiva del servicio de transporte por los dos carriles, por el lado derecho prohibición abso-

luta de detenerse en algún lugar que no sea estrictamente su paradero, se estableció un tiempo de espera a las personas y se centralizó los semáforos para poder hacerse mejor gestión, se desarrolló además un paradero de taxi cercano en jr. Cusco; se señaló y se hizo un trabajo y pusieron semáforos peatonales, porque es un punto de alto tránsito peatonal y se logró bajar el tiempo para atravesar la av. Abancay de 25 a 8 minutos, eso traducido en ahorros de tiempo de la persona, de su vida útil era aproximadamente 32 millones soles de ahorro al año [...].”

Otra de las medidas ejecutadas, como señala Jara, fue la concretización de nuevas rutas. Al respecto, Otra Mirada (2013) indica que se eliminó la mayor parte de las largas rutas superpuestas que transitaban por Lima Metropolitana, y estas se cambiaron por cinco recorridos: Panamericana Norte-Sur (Corredor 1), Javier Prado-Fauzett (Corredor 2), Tacna-Mercado de Flores (Corredor 3), Próceres de la Independencia-Magdalena (Corredor 4), Carretera Central-Ventanilla (Corredor 5).

c. Resultados obtenidos

Los cambios ejecutados durante la gestión 2011-2014, con base en virtudes y limitaciones, permitieron obtener resultados positivos, pero también negativos en el transporte público urbano de Lima Metropolitana.

Resultados positivos

La mayoría de especialistas y actores políticos involucrados en el tema de la gestión municipal 2011-2014 del transporte público urbano determinaron un balance positivo de la reforma de transporte de Lima en el periodo señalado. Por ejemplo, Guerra García manifiesta lo siguiente:

“Yo creo que lo principal que logramos hacer es implementar la troncal corredor azul para demostrar de qué se trataba la reforma del transporte, o sea en concreto el corredor azul tenía 9 km/hora de velocidades de circulación, en el año 2013 previo a la reforma del transporte nosotros logramos que llegue a 15 km/hora la velocidad de circulación promedio; en el corredor Arequipa, Tacna, Garcilaso teníamos 13 km/hora en hora punta y 17 km en hora valle, lo que nos daba un promedio alrededor de 15 km por hora, mucho más que en el momento previo a la reforma. Nosotros logramos sacar 3500 Coaster que fueron reemplazadas por 254 buses de 11 metros, el 80 % a gas y con un promedio de 2 años y por lo tanto generamos un efecto de descontaminación sonora, pero también descontaminación del aire en todo el eje del corredor y además, mientras que las rutas previas servían solamente a 112 mil pasajeros, nosotros terminamos en diciembre del 2014 con 160 mil pasajeros, eso quiere decir que muchas más personas se beneficiaron de un servicio que era mejor que el modelo anterior. Pero por encima de todo, yo diría que el principal logro es que tanto el Metropolitano como en el corredor azul durante todos los años que trabajamos y hasta ahora no hay ningún pasajero muerto, ni herido de gravedad, entonces ese es el indicador quizás más importante de que todo el modelo que cambia los incentivos del correteo, y que descarga en situaciones de correteo, genera una mejora sustantiva en los corredores azules y en el Metropolitano no hay ningún pasajero muerto ni herido de gravedad hasta la fecha”.

La implementación de estos corredores conllevó a un impacto estadístico positivo en la gestión del tránsito.

Tabla 1.

Mejora estadística de la gestión del tránsito en Lima Metropolitana

Ámbito de mejoras	Incremento respecto a la situación previa
Aumento de velocidad promedio	27 %
Disminución en el número de paradas	25 %
Disminución en el tiempo de viaje	19 %
Disminución en las demoras en paradas	15 %
Disminución en consumo de combustible y emisión de CO2	31 %
Disminución en emisión de NOX	28 %

Nota. Tomado de Jara (2013)

Como se evidencia en la Tabla 1, las mejoras ejecutadas durante la gestión 2011-2014, respecto a la normatividad, concesión de rutas, sistema comisionista-afiliador, renovación de flota e infraestructura vial, permitió mejorar de forma progresiva y sustancial, la situación caótica del sistema de transporte público urbano de Lima Metropolitana, especialmente en el ámbito de disminución de consumo de combustible y emisión de CO2 (31 %), lo que posibilita contrarrestar la contaminación ambiental y daños colaterales en la salud de los ciudadanos. Es necesario resaltar la importancia del tiempo y su relación con el transporte público; al respecto, Romero (2006) señala que la cultura urbana impide que los ciudadanos planifiquen su tiempo o su futuro inmediato, precisamente a consecuencia del caos vehicular; sin embargo, las medidas ejecutadas por la gestión municipal 2011-2014 generaron la disminución tanto en tiempo de viaje como en demoras en paradas, 19 % y 15 %, respectivamente, lo que permite

una planificación de tiempo más eficaz para la sociedad limeña.

Resultados negativos

Los resultados negativos obtenidos durante la gestión municipal 2011-2014 se debieron, fundamentalmente, a las limitaciones para implementar de forma total e integral la reforma de transporte público urbano establecida por el periodo de gestión señalado. Esencialmente, las debilidades de la reforma del transporte urbano de Lima Metropolitana estuvieron en torno a la carencia de subsidios, como los tiene la Línea 1 del Metro de Lima. Guerra García declaraba lo siguiente en el 2017:

“Llegar con un transporte de calidad a las zonas periféricas, es decir, como los decretos legislativos en los 90, define al transporte público como servicio privado, lo que ocurre que en el Perú hay una prohibición expresa de poder subsidiar el transporte público, al tener una prohibición expresa obviamente la Lima profunda, las zonas más eleva-

das, la Lima de los cerros, donde está la densidad más baja, obviamente no hay forma cómo llegar con un transporte de calidad, porque la demanda es muy baja, entonces sin subsidio es muy difícil atender a todos con un estándar adecuado y de calidad”.

Entonces, los resultados negativos del periodo de gestión señalado provienen de la herencia de la legislación de la década de los 90, la cual consideraba el transporte público como un servicio privado, lo que impide que los ciudadanos de las zonas más marginales de la ciudad se integren de forma eficaz y eficiente al nuevo sistema de transporte público urbano. Jara expresa lo siguiente:

“[...] creo que nos faltó tiempo, con 6 meses más dejábamos el sistema funcionando y totalmente irreversible. Faltó tiempo, pero valgan verdades, es cierto que contamos con el apoyo de Susana Villarán, pero sí y no, porque nos dejaron solos a Gustavo Guerra García y a mi sin apoyo técnico y sin recursos, y además tratando de jugar juegos artificiales para que no se le cayera su popularidad. Si nosotros hubiéramos recibido más apoyo, hubiésemos avanzado mucho más rápido, pero yo creo que más bien no es que no se avanzó más rápido, porque en distintos países es tan dramático el cambio que normalmente se da en periodos bastante largos de tiempo, muchas veces implementar una ruta o un servicio demora 10 años y nosotros prácticamente les hemos dejado todo el sistema a puertas de implementarse en menos 4 de años, y con paz social, con 17 paralizaciones fallidas y además defendido en todo lugar donde se le quiso discutir”.

Por otro lado, Jara indica que las principales limitaciones se dieron por falta de tiempo para concluir la reforma emprendida durante la gestión 2011-

2014, además de la carencia de recursos (económicos y técnicos) y los problemas políticos dirigidos contra la alcaldesa Villarán durante su gestión municipal. A pesar de ello, la gestión municipal, durante el periodo de tiempo indicado, logró realizar en un promedio inferior (4 años) la reforma de transporte.

Adicionalmente, y a criterio personal, las variables que políticamente obtuvo lograr la reforma de transporte público urbano durante la gestión 2011-2014, fue la afectación de los intereses económicos de algunos grupos, y la evidente y lamentable unción que los medios de comunicación tuvieron en esta complotación estructurada con lógica mafiosa.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, se concluyó que la gestión municipal 2011-2014 se enfrentó a diversos problemas que aún afectan, aunque no en la misma proporción, el sistema de transporte público de Lima Metropolitana: el sistema comisionista-afiliador, la superposición de rutas, falta de regulación y control respecto al acceso vehicular del transporte público, inadecuada infraestructura, alto índice de accidentes de tránsito, falta de cultura vial e informalidad laboral.

A partir de los problemas encontrados, la gestión municipal 2011-2014 de Lima Metropolitana ejecutó medidas, como el cambio de la normatividad de transporte público; modificación de rutas; concursos para empresas con mayores capitales, que tuvieran flotas propias y ofrezcan estabilidad y formalidad laboral a sus trabajadores; se eliminaron las rutas largas y superpuestas, y se cambiaron por

recorridos cortos y cinco corredores viales complementarios; se establecieron las características básicas que deben tener los vehículos pertenecientes a una flota y se inició el programa de chatarreo.

Finalmente, respecto a los resultados obtenidos por la gestión municipal 2011-2014, se concluyó que estos fueron tanto positivos como negativos. En cuanto a los resultados positivos, se obtuvo mejoras en las condiciones de prestación de servicios de los usuarios del Cosac I, implementación y garantía del Sistema

Integrado de Transportes (SIT), reducción de las externalidades medioambientales negativas del SIT, y mejora en cuanto a la eficiencia y efectividad organizacional.

Por otro lado, respecto a los resultados negativos, se concluyó que la carencia de subsidios, la falta de compromiso por parte del Gobierno central y la población en general, falta de tiempo y los problemas políticos, afectan de forma alarmante la aplicación de una reforma integral del transporte público urbano en Lima Metropolitana.

REFERENCIAS

Bielich, C. (2009). *La guerra del centavo: una mirada intelectual al transporte público en Lima Metropolitana*. Instituto de Estudios Peruano y Consorcio de Investigación Económica y Social. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1007>

Burgos, C. (2015). Impacto de la cultura política en el sistema político. *Analéctica*, 7(12), 1-5. <http://portal.amelica.org/ameli/jats-Repo/251/2511296003/2511296003.pdf>

Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., y Ripani, L. (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://bit.ly/3rjOamf>

Castillo, R. (2020). *Incentivos para los actores del sistema de transporte público urbano en Lima Metropolitana para una optimización del servicio* [tesis de maestría, Universidad Esan]. Repositorio Institucional Esan. <https://repositorio.esan.edu.pe/handle/20.500.12640/2040>

Cuervo, J. (2016). El análisis de políticas públicas: conceptos, teorías y métodos, *Re-*

vista Opera, (18), 231-234. <https://www.redalyc.org/pdf/675/67546312012.pdf>

Díaz, A. (2017). Participación ciudadana en la gestión y en políticas públicas. *Gestión y Política Pública*, 26(2), 341-379. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792017000200341

Glave, M. (2016). *Aciertos y limitaciones de una experiencia de gestión. Tres intentos de reforma en la Municipalidad Metropolitana de Lima*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/980>

Hernández, L. (2019). La concepción sistema en David Easton y Niklas Luhmann. ¿De qué sistema político hablamos? *X Congreso Latinoamericano de Ciencia Política (ALACIP)*. <https://alacip.org/cong19/104-hernandez-19.pdf>

Jara, M. (2013, febrero). *La reforma del transporte en Lima* [presentación de diapositivas] Municipalidad Metropolitana de Lima. <https://bit.ly/3aH5j3c>

Lara, A., Lara, N., Velastegui, R., y Pullas, P. (2020). Organización y gestión en la pre-

vención de riesgos psicosociales laborales en el transporte público urbano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 355-362. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400355

Losada, R. y Casas, A. (2008). *Enfoques para el análisis político/Historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://repositorio.javeriana.edu.co/handle/10554/42463>

Mendiola, A., Aguirre, C., Ayala, E., Barboza, W., Bernal, C., y Pinillos, W. (2014). *Análisis de la propuesta de concesión para el transporte público de Lima: viabilidad financiera de un potencial operador*. Esan Ediciones. <https://bit.ly/3h8CFt4>

Ortegon, E. (2019). *Políticas públicas: métodos conceptuales y métodos de evaluación*. Universidad Continental. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/2997/1/IV_UC_LI_%20Pol%c3%adticas%20P%c3%bablicas_2015.pdf

Otra Mirada. (2013, febrero). De la jungla al orden, el transporte en Lima. *Otra Mirada*. http://www.otramirada.pe/sites/default/files/documentos/om_21.pdf

Poole, E. (2017). ¿Hacia una movilidad sustentable? Desafíos de las políticas de reordenamiento del transporte público en Latinoamérica. El caso de Lima. *Letras Verdes. Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales*, (21), 4-31. DOI: <https://doi.org/10.17141/letrasverdes.21.2017.2445>

Rodríguez, J. y Alzate, V. (2017). Análisis de la gestión de políticas y procesos burocráticos en la atención a las víctimas de la violencia en Colombia. *Ciencia Política*, 12(23), 23-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907076>

Romero, C. (2006). Manejar en Lima: una aproximación a la cultura ciudadana. Pales-
tra: *Portal de Asuntos Públicos de la PUCP*, 1-6. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/11910>

Soto, O. (2020). Rendición de cuentas y legitimidad: una propuesta de tipología de los sistemas políticos autocráticos y democráticos. *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 7(1), 27-39. DOI: <https://doi.org/10.5209/cgap.68036>

CRISIS Y CAMBIO SOCIAL

en las universidades venezolanas

Crisis and social change in venezuelan universities

Aristóbulo Cáceres Acosta¹

aristobulocaceres@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6203-3164>

¹ Doctor, Universidad de Carabobo

RECIBIDO [10/10/2020]
ACEPTADO [23/11/2020]
PUBLICADO [30/12/2020]



Pág. 19-34

RESUMEN

La crisis de las universidades no es anómala, ya que obedece a su forma natural de existencia, lo que le permite insertarse en los procesos de cambios sociales, así como estar comprometida a establecer estrategias, con el fin de proponer procesos de reconstrucción nacional, misión que la sitúa por encima de la realidad material de la sociedad. En ese sentido, esta investigación tuvo como objetivo principal determinar la importancia de la universidad para generar un cambio social ante la crisis venezolana. La investigación fue de tipo descriptivo-explicativo, con enfoque cualitativo y diseño transversal. La población estuvo conformada por fuentes documentales en torno a la crisis y cambio social en las universidades, y la muestra estuvo constituida por documentos y aportes teóricos respecto a la crisis y cambio social en la universidad venezolana. Las técnicas de recolección de datos fueron la revisión y el estudio documental. Se encontró que la crisis de las universidades venezolanas se debe a la crisis política del país, lo cual repercute en la estructura universitaria; sin

embargo, esta debe asumir su posición de acción para aportar a la comprensión de la crisis y proponer soluciones. Con base en los resultados obtenidos, se concluyó que la universidad, por su importancia social, debe reformarse, a fin de generar un cambio social que impacte positivamente en la realidad sociopolítica venezolana.



Palabras clave

Universidad, Autonomía, Crisis, Cambio Social, Soluciones.



ABSTRACT

The crisis of the universities is not anomalous, since it is due to their natural form of existence, which allows them to be immersed in the processes of social change, and to be committed to establishing strategies in order to propose processes of national reconstruction, a mission that the situation above the material reality of society. In this sense, this research's main objective was to determine the importance of the universi-

ty to generate social change in the face of the Venezuelan crisis. The research was descriptive-explanatory, qualitative approach and cross-sectional design. The population was made up of documentary sources around the crisis and social change in the universities, and the sample was made up of documents and theoretical contributions regarding the crisis and social change in the Venezuelan university. The data collection techniques were the documentary review and study. It was found that the crisis in Venezuelan universities is due to the political crisis in Venezuela, which has repercussions on the university structure; however, it must assume its position of action to contribute to the understanding of the crisis and propose solutions. Based on the results obtained, it was concluded that the university, due to its social importance, must be reformed, in order to generate a social change that positively impacts the Venezuelan socio-political reality.



Keywords

University, Autonomy, Crisis, Social Change, Solutions.



Introducción

La universidad es un lugar de formación de los individuos para la vida social y política (Bourdieu, citado por Von Sprecher (2007). Esto coincide plenamente con lo indicado por la *Ley de Universidades de Venezuela*, la cual indica en su artículo 1, que esta es “una comunidad de intereses espirituales, que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” (Poder

Legislativo, 1970). Entonces, la universidad es el resultado de la interacción de múltiples factores ideológicos, sociales e históricos, por lo cual, su organización y estructura es resultado de la articulación con la sociedad y el Estado. Con base en ello, la universidad debe ser crítica de la sociedad y la realidad social, con el fin de formar ciudadanos comprometidos con los problemas del país.

Según lo indicado, se puede afirmar que la universidad, como comunidad de intereses espirituales, surgió como un complejo sistema organizativo gobernado por académicos, burocracias administrativas y grupos de poder. Así, la universidad dejó de ser netamente académica, para convertirse en política, lo que contribuyó a formar militantes y grupos que apoyan a las autoridades a mantener y usar el poder en forma despótica; es por ello que la universidad constituye un campo de lucha, donde los distintos grupos y sectores pugnan por el poder y el control político, de acuerdo con sus intereses y propósitos.

A partir de lo expuesto, se evidencia que la crisis de la universidad surge tanto por factores internos, en referencia a la forma cómo se han conducido los destinos de la universidad, como de factores externos, ya que la universidad no escapa de la crisis social, política y económica del país. En consecuencia, la universidad venezolana puede estar enfrentando una pérdida de significado social, por lo tanto, esta debe replantar su articulación con la sociedad y con el país. Esto, aunado a la pandemia por el coronavirus, la diáspora y las migraciones, han conducido a la universidad a la acentuación de la crisis, exacerbada por el deterioro salarial de los docentes y trabajadores universitarios, la deserción

de los estudiantes y la incertidumbre generalizada ante el futuro de la universidad, del país y de la educación.

En este sentido, esta investigación tuvo como objetivo principal determinar la importancia de la universidad para generar un cambio social ante la crisis venezolana. Consecuentemente, para fines de esta investigación, se revisó el estudio de Didriksson (2006), donde se resalta que las reformas políticas, históricamente, han permitido que la universidad tenga, en la actualidad, autonomía universitaria, lo que permite evidenciar que el factor político se relaciona estrechamente con las universidades.

Adicionalmente, se revisó el libro de Buchbinder (2008), donde se explica cómo la decisión y organización de la comunidad universitaria argentina conllevó al establecimiento de una reforma universitaria integral, lo cual condujo hacia un cambio social y posibilitó el desarrollo de la sociedad argentina. Finalmente, se tomó en cuenta los libros de Morín (1999, 1995), en los cuales se explica que la crisis en las universidades requiere de un momento de decisión que, consecuentemente, conllevará a un cambio social que repercutirá, generalmente, de forma positiva en la sociedad.

Cambio social

El cambio social es definido por Colina (1977) como las variaciones de la estructura del sistema social, producidas por una serie de fenómenos sociales relativos a las transformaciones que sufren las configuraciones sociales en su conjunto o en aspectos concretos de estas, de forma que el cambio social obedece a una variación, diferencia o alteración

de la estructura social de la configuración societaria. Cabe destacar que el cambio social enmarca la relativa transformación de la organización social, es decir, hace referencia a la desestructuración de la estructura social originada por el desorden, mediante un proceso de contradicción, paradoja y conflicto, coligado a la crisis política, económica, social e institucional que ocurre en un espacio y tiempo determinado.

Asimismo, el cambio social es visto por Macionis (1998) y Farley (1998), como la transformación en la organización de la sociedad y en los modelos de pensamiento y conducta en el curso del tiempo, produciendo alteraciones en las relaciones sociales, en las instituciones y en la estructura social, ya que esta representa el esqueleto en el que se encuentran la sociedad y sus funciones, entonces, cuando cambia la estructura, la tendencia es que todo lo demás tienda a cambiar, de manera que el cambio social puede darse en el nivel macro, medio y micro: a nivel macro, como el cambio de los sistemas internacionales, las naciones y los Estados; en el nivel medio, como el cambio social de las corporaciones, los partidos políticos, las grandes asociaciones y las universidades; a nivel micro, el cambio social de las familias, las comunidades, grupos ocupacionales, estudiantiles y círculos de amigos. En consecuencia, el cambio social está mediado por los actores sociales individuales, de forma que hay que ver cómo un cambio político en la nación afectaría la vida familiar, la educación, la economía, la universidad y a todas las instituciones que hacen vida en el país.

Universidad y crisis

La universidad, como institución educati-

va, fue concebida con el fin de convertir a los distintos miembros de la universidad en seres sociales, por lo cual, esta debía generar los valores utilizados para la integración social y conducir a los miembros universitarios a desarrollar condiciones que le permitan desempeñar los papeles socialmente asignados, y atenerse a ello. De acuerdo con esto, las universidades fueron concebidas como instituciones autónomas situadas en el centro de la sociedad (Bauman, 2007). En este orden, Bourdieu señala que la universidad es el lugar ideal para formar a los individuos para la vida social y política, con base en la formación científica y académica; además, esta institución constituye un espacio donde los seres humanos se insertan, para desarrollar condiciones objetivas que les permitan el alcance de sus ambiciones personales. De este modo, la universidad representa el eje central de la transformación individual, ya que genera una ruptura con el pasado (Von Sprecher, 2007).

Metodología

La investigación fue de tipo descriptivo-explicativo, ya que se enfocó en profundizar, desde las unidades de análisis (universidad, crisis, cambio social), aportes respecto a la crisis y el cambio social en las universidades venezolanas. Asimismo, tuvo un enfoque cualitativo y el diseño fue transversal. La población estuvo compuesta por fuentes documentales en torno a la crisis y cambio social en las universidades; mientras que, la muestra estuvo conformada por documentos (impresos, audiovisuales y electrónicos) y aportes de teóricos, investigadores y filósofos, que indicaron aspectos fundamentales respecto a la crisis y el cambio social en la universidad venezolana.

Respecto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se utilizó la revisión y el estudio documental, ya que ambos permiten la sistematización, organización, análisis e interpretación de datos, en relación con un tema en específico.

Análisis y discusión de resultados

La información recopilada se organizó de acuerdo con las unidades de análisis: universidad, crisis y cambio social.

a. Universidad

En Venezuela, la universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales, que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre, por lo tanto, esta institución está al servicio de la nación y colabora en la orientación de la vida del país, mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales (Poder Legislativo, 1970). Así, las universidades nacen con una estructura social en su constitución, que puede modificarse en el tiempo, produciéndose una expansión del número de docentes, construcción de edificios, laboratorios, bibliotecas, creación de carreras, clasificación a los profesores las diferentes categorías docentes, establecimiento de incentivos de investigación, sistema de becas para estudiantes, elección de autoridades universitarias, conquista de autonomía de cátedra, entre otros beneficios establecidos en la ley.

Estos cambios estructurales se observan en todas las universidades del país, con mayor profundidad en la Universidad Central de Venezuela, cuya creación se remonta a más de 200 años, pero alcanzó

la autonomía universitaria recién en 1958, por el Gobierno de transición de la naciente democracia, y se establece con rango constitucional en el año 1999, tal como lo expresa la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en su artículo 109:

El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía, que permite a los profesores, profesoras, estudiantes, estudiantas, egresados y egresadas de la comunidad, dedicarse a la búsqueda del conocimiento, a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación. Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley. Se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión. Se establece la inviolabilidad del recinto universitario. (Asamblea Nacional Constituyente, 1999, pp. 21-22)

En necesario resaltar que la Constitución Bolivariana de Venezuela consagra la autonomía como un derecho de funcionamiento y administración propio de la universidad, y esta se encontraba establecida antes de la *Ley de Universidades*, promulgada en 1970, en los siguientes términos:

- Autonomía organizativa, en referencia al dictamen de normas internas.
- Autonomía académica, para planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docentes y de extensión, que fueren necesarios para el cumplimiento de sus fines.

- Autonomía administrativa, para elegir y nombrar sus autoridades y designar su personal docente, de investigación y administrativo.

- Autonomía económica y financiera, para organizar y administrar su patrimonio.

Además, la misma la ley indica que el Estado reconoce la autonomía universitaria e inviolabilidad del recinto universitario, pero resalta que este puede intervenir en la universidad para cumplir alguna decisión de los Tribunales de Justicia.

Adicionalmente, la *Ley de Universidades*, emitida por el Poder Legislativo (1970), determina expresamente la organización de las universidades nacionales, precisando que la autoridad suprema mora en el Consejo Universitario, el cual se integra por el rector (presidente), vicerrectores, secretario, decanos de las facultades, cinco representantes de los docentes, tres representantes estudiantiles, un representante de egresados y un delegado del Ministerio de Educación.

Entonces, se puede decir que la *Ley de Universidades* concibe a la universidad como una estructura, la cual es definida por Turner y Giddens (2008) como “las propiedades que hacen posible la existencia de prácticas sociales discerniblemente similares, a través de los diferentes periodos de tiempo y espacio que le dan su forma sistemática” (p. 17). Por ello, las estructuras solo existen en y mediante las actividades de los agentes humanos, de acuerdo con sus posiciones y relaciones en las estructuras sociales externas, y dichas estructuras existen independientemente de la voluntad, de la

conciencia y subjetividad de los agentes sociales representados, en este caso, por las autoridades universitarias, consejeros universitarios y decanos de las facultades, quienes son los que dirigen, desde sus posiciones y relaciones que se establecen entre dichas posiciones, a la universidad.

Además, Turnery Giddens (2008) señalan que las estructuras forman parte de un proceso, donde los individuos producen, reproducen y ordenan las interacciones a lo largo del tiempo y en el espacio, es decir, la estructura es el proceso encargado de ordenar las interacciones de un grupo determinado de individuos que las reproducen, las cuales se asocian a la capacidad individual para normativizar, rutinizar y categorizar sus actividades en común. Por lo tanto, las estructuras son el resultado de las actividades de escenificación, validación, creación y adopción de roles, así como de tipificación. Cabe resaltar que cuando los individuos negocian acerca de cómo tipificarse a sí mismos y cómo tipificar sus interacciones, el proceso de estructuración (desde la categorización) se ve facilitado por la creación de roles, por la rutinización y por la ritualización de las relaciones y, de este modo, sus interacciones pueden discurrir en el tiempo sin ningún problema.

Sin duda, estas relaciones, posiciones e interacciones de las autoridades universitarias, consejeros y decanos, que forman parte de la estructura social universitaria, son posiciones y relaciones de lucha y de poder que, de acuerdo con Bourdieu, son desiguales, ya que buscan la dominación del espacio universitario como mecanismo para ejercer el poder en las relaciones con los otros, constituyéndose en un poder simbólico que realmente existe, puesto que es

reconocido y sentido por otros miembros que forman parte de la estructura social universitaria. En consecuencia, este poder permite a las autoridades universitarias asegurar su legitimación, así como la dominación de los espacios universitarios en todos sus niveles, y condicionar las relaciones sociales (Von Sprecher, 2007).

Estas razones conllevan a pensar que los grupos de poder, respecto a sus relaciones en las universidades, ejercen un poder despótico, ya que los sujetos sociales de poder toman decisiones, y los que forman parte de la institución, se someten, acto que imposibilita que los otros sujetos se puedan desarrollar libremente, ya que al legitimar las reglas y normas establecidas entre los miembros de la comunidad universitaria, definen las estructuras o modos de comportamiento social, las cuales son entendidas y reconocidas intersubjetivamente por los profesores, estudiantes, trabajadores, personal administrativo y demás miembros de la comunidad universitaria, que actúan e interactúan en este espacio social.

A partir de lo indicado, se entiende que las interacciones de las autoridades universitarias, basadas en el poder simbólico, van servir para que los grupos de dominio ejerzan la representación social individual y colectiva, para transformar o preservar las estructuras sociales de la universidad, mediante el asociacionismo, en función de sus intereses políticos, económicos y sociales, con el fin de mantener la alícuota de poder ofrecida, concedida y otorgada a las autoridades por haber sido electos como tales. Entonces, cuando los actores sociales comienzan a interpretar y comprender la realidad social vivida en los espacios universitarios, aceptan cómo estas

estructuras sociales universitarias, desde el poder, se interconectan y reproducen en el mundo social de estos espacios, como forma de entender los puntos de vista, las perspectivas y los enfoques del grupo social en poder simbólico, para lograr la conformación de nuevos grupos de poder, que permitan construir y mantener un espacio de fuerza, una plataforma para alcanzar un objetivo mediante una acción, con el fin de concretar un estado de cosas proyectado.

En efecto, se puede decir que, en las universidades nacionales, los grupos sociales actúan con base en sus intereses y diversas áreas de la vida social, con los que desarrollan redes de relaciones objetivas e interacciones intersubjetivas, las cuales serán decisivas a la hora de una elección que permita a los grupos de poder mantener su proporcionalidad en el campo universitario. Estas prácticas sociales son producidas, reproducidas, recurrentes y ordenadas en el espacio y en el tiempo, de manera que las estructuras sociales objetivas y subjetivas están bien definidas, constituidas e internalizadas, y tienen un propósito determinado, que es mantenerse en el poder y seguir dirigiendo el destino de las universidades en función de sus intereses.

Estas prácticas sociales en las universidades nacionales forman parte de la vida cotidiana de los trabajadores universitarios, quienes, ante cada disposición universitaria, están regulados por los agentes sociales que detentan el poder. Estas disposiciones son interiorizadas con subjetividad social por el sector universitario, lo que origina, según Bourdieu, la generación del *habitus*, que representa la tendencia de los trabajadores a hacer lo que

le corresponde, de acuerdo con la posición que ocupan en el espacio social universitario, de forma que los dominados adquieren las disposiciones de comportarse y asumir en el mundo de la vida universitaria, prácticas que tienden a ser dominantes por los sectores de poder (Von Sprecher, 2007).

Dentro de este orden de ideas, se puede decir que estas prácticas, constituyen decisiones que van a producir cambios en las estructuras sociales objetivas y subjetivas de la universidad, muchas veces imperceptibles a simple vista por la sociedad en general y por el Estado, ya que en el sector universitario, los actores sociales no tienen más remedio que la libertad de decidir las disposiciones que los agentes sociales de poder imponen mediante sus posiciones, los cuales lo hacen valer como una carta, una fuerza, un valor o un recurso, muchas veces producto de las relaciones heredadas por la familia, por la política o por recomendaciones, las cuales les otorgan prerrogativas para acceder a los cargos privilegiados en el mundo social universitario (Bourdieu, citado por Von Sprecher, 2007).

Sin duda, estos privilegios o prerrogativas asumidas por los agentes sociales, en los espacios de poder en el sector universitario, son conductas que, de acuerdo con Schütz (2012), fueron concebidas de antemano, con base en un proyecto preconcebido que, al finalizar la gestión en las posiciones que cumplen, observan o evalúan un resultado de la acción cumplida. De esta forma, cuando los sujetos sociales ocupan los espacios de poder, estos deben tener una proyección, que supone una idealización del modelo de educación universitaria que se desea tener; sin embargo, muchas veces estos actúan

guiados por el acervo de conocimiento a su alcance, que en diversos periodos se originan de la idea de los otros, en circunstancias típicamente similares respecto a sus antecesores. Sin duda, estas posiciones e interacciones otorgan a las autoridades la facultad de dominación, sometimiento y la reproducción de la dominación, que permea innegablemente a la sociedad laboral docente, a los grupos y a los individuos, para generar una cultura instituyente.

En este sentido, Del Búfalo (2005) sostiene que esta forma de dirigir a la universidad conlleva a los miembros de la comunidad universitaria a vincularse con el poder despótico, para construir un nuevo ambiente social, donde puedan realizar toda su potencialidad subjetiva en la institución, lo que hace que los individuos busquen la manera de vivir y trabajar en una institución libre y soberana, que les permita establecer una relación recíproca con los dirigentes de la organización en un contexto de alternabilidad democrática en el ejercicio del poder.

En tal sentido, se puede decir que la acción en los cargos de poder de las autoridades universitarias obedece a un tiempo establecido en la *Ley de Universidades*, que otorga un tiempo cronológico de duración para cada cargo. En consecuencia, actualmente, todas las autoridades electas de las universidades nacionales tienen su periodo vencido en el cargo, producto de las decisiones del Tribunal Supremo de Justicia y de los tribunales ordinarios del país, que no han permitido la celebración de elecciones de las autoridades universitarias y de la aplicación de la regulación de la autonomía universitaria establecida en el artículo 34, numeral 3, de la *Ley*

Orgánica de Educación, emitida por la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009), donde se indica que la autonomía universitaria se ejerce en la elección y nombramiento de sus autoridades, por parte de la comunidades universitaria (estudiantes, docentes, administrativos, obreros y egresados), mediante actos plenamente participativos y democráticos.

No obstante, el 27 de agosto del 2019, el Tribunal Supremo de Justicia ordenó a las universidades nacionales celebrar elecciones de sus autoridades, y adecuar el reglamento electoral a lo establecido en el artículo 34, numeral 3, de la *Ley Orgánica de Educación*. Estas situaciones evidencian que el sistema universitario no ha dejado de ser regulado e intervenido por el Estado; al respecto, cabe precisar que esta regulación permite entender que la universidad, como entidad autónoma, no tiene capacidad de incidir en el Estado.

Finalmente, Mendoza (2001) y Didrikson (2006) indican que la autonomía universitaria constituye la base de los movimientos políticos universitarios sucesivos, que han incidido en los procesos de transformación y cambio social que el país esperaba que ocurrieran en estos últimos 20 años de gobierno, y que estas transformaciones o cambios sociales han podido interpelar al Estado. De este modo, la aplicación de la *Ley Orgánica de Educación*, las decisiones del Tribunal Supremo de Justicia y la visión que tiene el Estado sobre la universidad nacional como un espacio político y no una entidad netamente académica, evidencian que el Estado no quiere perder su carácter estructural en relación con la universidad.

b. Crisis

Las decisiones judiciales explicadas con anterioridad, han originado que se produzca una crisis de poder en las universidades, unida a la crisis total del país, articulada con otros problemas, como la migración o diáspora de los venezolanos y la pandemia mundial del coronavirus. Al respecto, Víctor Márquez señala que el 50 % de los profesionales docentes han emigrado, estimando que esto representa un número de 10 000 profesores que se han ido de las universidades; mientras que, el 65 % de los estudiantes desertó debido a la crisis social y económica del país. Al respecto, cabe señalar que los profesores reciben un sueldo de diez dólares al mes (Alvarenga, 2019).

Aunado a lo anterior, actualmente la pandemia mundial por coronavirus, que ha producido la paralización total de la educación en Venezuela, conllevó a que las universidades privadas adopten la alternativa de la educación virtual, con el objetivo de no cerrar las universidades y dar continuidad a los cursos regulares. No obstante, Pablo Aure indica que esto no ocurrió en las universidades nacionales, como sucedió en la Universidad de Carabobo, donde el Consejo Universitario negó la posibilidad de dar continuidad al semestre por vía virtual (Rojas, 2020). En suma, la crisis política, socioeconómica, religiosa y cultura de Venezuela orilla a que la universidad entre en crisis por no haberse adecuado. Al respecto, Silva indica que la universidad no ha dado respuesta a la crisis como institución productora y reproductora de conocimientos que pudieran ajustarse a las nuevas realidades y necesidades de un mundo político-social cambiante, cargado de un proceso ideológico que

ha penetrado todas las esferas de la sociedad venezolana. En consecuencia, las autoridades universitarias han ejercido el poder por más de diez años, la mitad del tiempo que tiene el régimen actual gobernando, y no existe respuesta para el país sobre la situación de mantenerse en el poder (Téllez, 1997).

Con base en lo indicado, los actores sociales en los espacios de poder del sector universitario, deben hacer una autorreflexión, para interpretar y comprender la realidad social de su permanencia en el cargo y de la crisis por la cual atraviesa la universidad, a fin de saber cómo enfrentarla y analizar los cambios sociales que se han dado en el país en estos veinte años de Gobierno revolucionario. Al respecto, Bandura (2008) señala que los individuos, al reflexionar sobre sus distintas experiencias y conocimientos, pueden llegar a alcanzar una comprensión general sobre sí mismos y sobre el mundo que les rodea, además de poder evaluar y modificar sus pensamientos, ya que es sumamente importante la opinión del individuo sobre su capacidad para afrontar, eficazmente, las distintas realidades.

Estas reflexiones sobre la crisis han orillado a los agentes sociales del poder universitario a pensar que esta surge desde la concepción, donde existe una dualidad entre lo latente y lo manifiesto, lo inconsciente y lo consciente, lo virtual y lo real; entonces, la crisis actual revela la fuerza y la forma, la presencia de aquello que, en tiempos normales o en situaciones normales, permanece invisible (Morín, 1995). De esta manera, la crisis refleja que el desorden, el antagonismo y las contradicciones no son accidentes en la vida social,

sino que surgen como pliegues inherentes a esas realidades, es decir, la crisis representa el momento de la verdad.

Sin duda, la crisis en la universidad es reflejo de la realidad sociopolítica del país, ya que el sistema político, social, económico y educativo se ha mantenido invariable durante el tiempo de permanencia en el poder. Desde este punto de vista, la crisis busca autoperpetuarse o autorreproducirse sin modificación de ningún tipo. En este sentido, Morín (1995) señala que toda modificación que aparezca como producto de una perturbación o desorganización en el sistema, puede ser considerado como un movimiento de aptitudes reorganizadoras propias del sistema, es decir, la crisis pone en movimiento fuerzas de transformación que, eventualmente, contribuyen en un momento decisivo con la transformación, de modo que en la medida en que haya incertidumbre, existe la posibilidad de acción, de cambio social y de transformación. En síntesis, la crisis es un momento de indecisión y de decisión a la vez.

Por su parte, Silva y Martínez, citados por Téllez (1997), indican que la crisis universitaria es un problema difícil y de gran resistencia para ser comprendido: primero, por la carga ideológica impuesta por el Gobierno; segundo, por la aparición de universidades experimentales, lo que ha quitado protagonismo a las universidades nacionales; tercero, por la creación de una figura representante de los rectores bolivarianos en contraposición a la asociación de rectores de las universidades nacionales; cuarto, por el surgimiento de una representación sindical bolivariana en contraposición a la federación de profesores universitarios; quinto, por las restricciones financieras que han

contribuido enormemente al deterioro de las plantas físicas y a la calidad de la educación universitaria. Entonces, la tendencia es la fuente permanente de los conflictos o crisis del sector universitario, que paralizan cualquier tipo de proyecto de mejoramiento de la educación universitaria en Venezuela.

En este mismo orden de ideas, Martínez precisa que la crisis universitaria obedece a que la universidad es el centro de un modelo cultural, de un modo específico de comprensión del mundo social, con una cualidad de funcionamiento dentro de ese mundo social. A partir de lo indicado, se puede afirmar que las dificultades de la universidad no están limitadas, exclusivamente, al ámbito económico y financiero, sino más bien que la crisis se desborda por la forma cómo ha sido dirigida la universidad por los grupos de poder, quienes han generado un desgaste institucional y dificultades en su funcionamiento interno, esto último considerado como perverso para la vida universitaria (Téllez, 1997).

Estas razones indican que la crisis universitaria obedece a los factores de perturbación, que surgen del seno de la institución como procesos, aparentemente no perturbadores, que aparecieron con el crecimiento acelerado, rápido o excesivo de las universidades. De acuerdo con Morín (1999), estos factores son consecuencia de la sobrecarga de las instituciones de educación superior o universitaria; sin embargo, estas no pueden resolver el problema según las reglas, normas y procedimientos de su existencia y funcionamiento, por ello, en este momento, parece que la crisis universitaria no tuviera solución.

Ahora bien, es preciso señalar que las

perturbaciones generadoras de la crisis universitaria surgen en el seno de la institución. Al respecto, Morín (1999) señala que las perturbaciones internas, manifestadas como sobrecargas de doble bloqueo, provocan un fallo en la regulación del funcionamiento interno de la universidad, generando una desregulación en las reglas de la organización, traducidos en una disfuncionalidad, una ruptura, un conflicto, un desorden, inestabilidades y riesgos, que implican una progresión de las incertidumbres, lo cual conllevaría a las instituciones universitarias a visualizar un futuro incierto, a debilitarse cada día, con la previsibilidad de que la solución ante la crisis sea autoritaria e impuesta por el Estado.

Por consiguiente, la crisis universitaria en tiempos de revolución, de diáspora y de coronavirus, reflejan que, en la universidad, a nivel interno, existe antagonismo que emerge, se actualiza y desencadena; mientras que, a nivel externo, existe un carácter conflictivo con los sujetos sociales que adversan a la universidad, así como con los grupos políticos, con los dispositivos de control y regulación, y con el Gobierno. Estos problemas tienden a crecer y pueden derivar en el cierre técnico o definitivo de las universidades.

En definitiva, la crisis universitaria y del país ha traído como consecuencia la baja en la matrícula estudiantil, la renuncia de muchos profesores, bajos salarios y, por supuesto, las aulas vacías y la soledad en los espacios universitarios. Por lo tanto, si la crisis general del país, de las instituciones universitarias, de la pandemia y de la diáspora se acentúan o se profundizan, puede estar en presencia de la virulencia de las fuerzas del desorden, de la dislocación

y de la desintegración de la sociedad, y de todas sus instituciones, ya que la crisis, de acuerdo con Morín (1999), libera, al mismo tiempo, fuerzas de muerte y fuerzas de regeneración; además, el desarrollo y salida de la crisis es aleatorio, no solamente porque progresa el desorden, sino porque estos procesos y fenómenos se influyen y se destruyen mutuamente en el desorden.

Por ello, la crisis, al convertirse en una realidad evidente, en una realidad y no una apariencia de la realidad, pone en marcha todo aquello que pueda producir cambios, transformaciones y evolución. De este modo, la crisis va a producir una anomia social que busca la reestructuración de la sociedad y genera la existencia de un desorden fecundo, basada en la idea de una violencia hacia un orden fundacional en el tiempo y el espacio, apoyada en un discurso que pretende legitimar o imponer como únicas, verdaderas y universales, ciertas formas de pensar, de vivir y de percibir el mundo y la realidad social. En este marco, Maffesoli (2008) resalta que la crisis es el mal de la actualidad, que sirve para atemorizar a la sociedad para crear incertidumbres, como forma de justificar una violencia totalitaria muy apegada a la estructura de una sola forma de pensar en la sociedad, en el país y en las instituciones universitarias que, sin duda, parece que fuera necesaria la existencia de la crisis o de la anomia social o el comportamiento trágico en la sociedad, para que coexista la conformación social, la transformación y la evolución, y se produzca un cambio social.

c. Cambio social

Sztompka (1998) expresa que el cambio social es un proceso que

describe la secuencia de cambios interrelacionados, asociados a cualquier clase de movimiento, modificación, transformación, alteración o evolución en la estructura social en el curso del tiempo. Dichos cambios ocurren de manera secuencial y relacionados causalmente los unos con los otros, en el sentido de que un cambio es una condición causal y no un factor acompañante o precedente de los otros, por lo tanto, la sociedad es un campo blando de relaciones interindividuales entre los sujetos sociales, red de conexiones, lazos, dependencias, intercambios, lealtades entre los agentes sociales que los une, los separa o desintegran, tal como ocurre con los grupos, comunidades, organizaciones, instituciones del Estado o universidades. Es por ello que existe un proceso constante de agrupamiento y reagrupamiento, de estructuración, de formación de la vida social.

De allí, el cambio social exige que la solución a la crisis del país surja de las universidades nacionales, las cuales deben presentar propuestas de cambio, que broten con la creación de un gran movimiento social para la construcción de la democratización del país y de las universidades, donde los actores políticos universitarios asuman el liderazgo para las negociaciones y concertaciones, a fin de lograr la transición democrática, siendo el punto de partida establecer nuevas relaciones entre el Estado, la sociedad y la universidad, como un nuevo escenario para lograr las transformaciones sociales, estructurales, culturales y educativas, esto con el fin de que la universidad se constituya en un elemento social con sus derivaciones políticas, económicas, sociales y académicas.

Ahora bien, de acuerdo con Buchbinder

(2008), la universidad tiene un doble carácter: académico, porque es un ente generador de conocimiento, y político, porque no debe permanecer al margen de las contradicciones sociales, económicas y políticas que existen en el país, ya que, si la universidad se ubica en lo eminentemente académico, en la producción de conocimientos se crea una ficción de ubicarla fuera del contexto político, siendo este un elemento antagónico en las relaciones entre el Estado y las universidades nacionales. No obstante, en Venezuela existen universidades experimentales, que están al servicio del Estado, con quien tienen muy buenas relaciones, lo que les permite asegurar la producción y reproducción del pensamiento ideológico y político del Gobierno, lo cual hace que el Estado se convierta en una instancia represiva y coercitiva para las universidades nacionales, y permisiva para las otras universidades del país.

En torno a lo planteado, se hace necesario recalcar que la crisis del país y su solución debe originarse en las universidades, como instancia política, por lo que los dirigentes universitarios, de acuerdo con Del Búfalo (2005), deben partir de la idea de que el cambio social implica luchar contra el fetichismo del poder despótico, y todo proceso de cambio político, social, económico y educativo implica sustituir la relación de sumisión despótica, por una relación entre personas con igual poder de decidir, es decir, una relación que respete la soberanía de todos los ciudadanos, como forma de desaparecer con la ideología encubridora de despotismo, para reemplazar las actuales instituciones y organizaciones del Estado, lo que implica un cambio de grupos de dirigentes, para

mejorar el orden social y transformar los valores sociales requeridos para formar una nueva sociedad, terminando así con el discurso oficial de la ideología encubridora del poder.

Entonces, el proceso de cambio implica vivir con valores del futuro, porque solo así es posible el cambio social. Ahora bien, si se vive con valores del pasado, el futuro no es posible, porque se constituye en una reiteración del pasado, tal como ocurre en la actualidad en Venezuela, cuando los dirigentes políticos que se instituyeron en el orden social y político han formado un nuevo precepto despótico y han asumido valores y discursos excluyentes permanentemente, lo cual se asocia al ascenso de un pequeño grupo de dirigentes que se mueven en el mismo orden despótico ajustado a los intereses del grupo dominante, acabando con el sueño de una sociedad.

En este mismo orden, Ugalde (2010) plantea que las universidades son los instrumentos necesarios para generar movimientos sociales y organizaciones civiles que quiten protagonismo a los partidos políticos, como elemento exclusivo de hacer política; es por ello que la universidad debe pensar en la utopía y cambio sociopolítico, ya que la política de cambios sociales graduales trata de lo posible y la utopía política ilusiona con lo imposible, es decir, los movimientos sociales de cambio sueñan con una sociedad perfecta, defienden la posibilidad de lo cambiante que puede ser real, que pueda crearse, en concordancia con la utopía que florece en la sociedad, donde las personas aspiran a vivir en un mundo mejor, sin sufrimientos, sin opresiones, sin estar sometidos a un carné, a una página y a una coerción por parte del Gobierno

nacional, lo que constituye un mundo de posibilidades, donde lo imposible es posible y donde surja la esperanza de superar todos los acontecimientos vividos en el pasado.

Siguiendo la línea del autor, de las universidades puede surgir el proceso de cambio, y esto será posible solo si estas logran enganchar en las nuevas generaciones, la utopía contra el malestar y las miserias que el Gobierno ha producido en nombre de la utopía, es decir, que la juventud, desde los espacios universitarios y desde la sociedad en general, piense en el mundo posible, en la libertad, en la igualdad y en la fraternidad, que produzca los cambios y las transformaciones de la realidad social, política, económica y educativa de la Venezuela de hoy, para construir lo efectivamente positivo, aunque limitado e imperfecto.

Esta idea de cambio y transformación social, desde lo positivo e imperfecto, a partir de la utopía, para lograr el desarrollo de la justicia y libertad para todos los venezolanos, en este momento no se puede alcanzar, porque la convivencia en libertad, paz, justicia y fraternidad deseada están impuestas por los grupos políticos que detentan el poder y que, de alguna manera, actúan pensando en la utopía, especulando con la libertad, el progreso y el bienestar del pueblo, ya que estas ideas son tomadas por otros. Entonces, no existe para los otros la libertad que presupone que las decisiones de cada ser humano tengan un nuevo inicio. Al respecto, Benedicto XVI, citado por Ugalde (2010), señala que toda idea de progreso social, cambio y transformación es ambigua, ya que abre las posibilidades del bienestar asociados al bien, pero también abre las contingencias que no sean el progreso social, coligado al mal

que antes no existía, de tal forma que la idea de progreso y bienestar para el pueblo en manos equivocadas puede convertirse en frustraciones, pérdidas y desgracias, las cuales se convierten en una amenaza para la sociedad, para el hombre y para el mundo.

Se debe agregar que, las universidades nacionales tienen la correspondencia y la responsabilidad de construir un modelo teórico-práctico, posible y ejecutable, de un tipo de sociedad que se entremezcle, tal como señala Ugalde (2010), entre la utopía y la realidad, donde se permita que los sujetos sociales desarrollen una política de altos valores humanos, para que la sociedad se vaya transformando y humanizando, ya que es al sujeto social a quien le corresponde buscar la plenitud de lo no dado, para crear nuevas oportunidades para las nuevas generaciones, que hacen vida en el contexto social venezolano. Cabe resaltar que esta utopía no solo debe enfocarse en un cambio de grupos de dirigentes, sino que esta debe reflejarse en la realidad, mejorando las condiciones de vida de las mayorías, con la finalidad de cambiar el orden social en la dirección de cambios definitivos y que exista un movimiento social, surgido de las universidades, que asuma la dirección del Estado, para anunciar la transformación social del país y de las universidades, fundados en la instauración de una nueva democracia, la cual permite restituir el orden y el poder en el país.

En consecuencia, el cambio será posible cuando los ciudadanos hagan efectivo el ejercicio de los derechos adquiridos en la sociedad, para resignificar las políticas públicas y las sociales, las cuales deben conllevar a la instauración de la verdadera democracia, caracterizada por

objetivos comunes, como la solidaridad, interacción, pensamiento y acción en la realidad sociopolítica y educativa de Venezuela, y así lograr la transformación definitiva, lo cual conllevará a la rebelión silenciosa, además de permitir acabar con la sumisión habladora.

Conclusiones

La crisis del país está asociada a una conciencia colectiva e individual, que permite interpretar, definir y delimitar la crisis, para intentar hacer una versión de este fenómeno social y lograr su aceptación, legitimación y rechazo; por tanto, la crisis del país es aceptada por el Estado, quien la transmite y presenta a todos los ciudadanos e instituciones como un problema coyuntural y no estructural, ocasionada por las condiciones sociopolíticas e ideológicas en la que está sumergida Venezuela.

Cabe resaltar que la crisis puede generar grandes beneficios, por la exaltación de la misma, donde la sociedad y los hombres se hacen creativos para beneficiarse de la misma; por ello, el Gobierno presenta un discurso político orientado a generar una creencia que influya en la conducta de la población y las instituciones, entre ellas la universidad, la cual es llamada a asumir posiciones de acción, para aportar y presentar proyectos para la comprensión de la crisis y debatir sobre sus causas y posibles soluciones, mediante la organización de un movimiento nacional que promueva el cambio social en Venezuela. Por consiguiente, la universidad debe contribuir a la solución de los problemas nacionales, ya que esta tiene características esenciales, que representan los más altos principios de la sociedad, con quien tiene que vincularse para ejercer la im-

portante función de desarrollar un profundo conocimiento libertario, de equidad y de justicia social.

Por ello, la universidad no podrá ser conciencia si no cambia, si no se refunda, si no se reforma; y no podrá ser autoconciencia si hace caso omiso a los problemas sociales, políticos, económicos y se empeña

en no resolverlos. En definitiva, la universidad tiene la obligación de enarbolar la bandera de cambio social, de transformación, asumiendo la utopía de lo político y de lo posible, como es la instauración de la verdadera democracia, caracterizada por objetivos comunes, como la solidaridad, interacción, pensamiento y acción en la realidad sociopolítica venezolana.

REFERENCIAS

Alvarenga, M. (2019, 24 de marzo). Víctor Márquez aseguró que aproximadamente 10 mil profesores universitarios han emigrado. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com/politica/36182/marquez-aseguro-que-aproximadamente-10-mil-profesores-han-emigrado>

Asamblea Nacional Constituyente (1999, 30 de diciembre). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial N.º 36.860*. http://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información. <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2018/08/Ley-Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n.pdf>

Bandura, A. (2008). *Teoría social cognitiva: conceptos básicos*. ArtMed.

Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Cátedra.

Buchbinder, P. (2008). *¿Revolución en los claustros? La reforma universitaria de 1918*. Editorial Sudamericana.

Colina, J. (1977). Cambio social. *Revista de Economía Política*, (76), 67-71. <http://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/fondo-historico?IDR=11&IDN=981&IDA=31834>

Del Búfalo, E. (2005). La naturaleza del poder y los movimientos sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TI4tMRXPVOAJ:www.ancevenezuela.org.ve/ance/individuo-nro-actual/enzo%2520del%2520bufalo+%&c-d=1&hl=es&ct=clnk&gl=pe>

Didriksson, A. (2006). La autonomía universitaria desde su contemporaneidad. *Universidades*, (31), 3-16. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303102.pdf>

Farley, J. (1998). *Sociología*. Alianza Editorial. Macionis, J. y Plummer, K. (1998). *Sociología*. Pearson Educación.

Maffesoli, M. (2008). *La Tajada del Diablo. Compendio de Subversión Posmoderna*. Siglo XXI Editores.

Mendoza R. (2001). *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX*. Plaza y Valdés.

Morín, E. (1995). *Sociología*. Tecnos.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduDelFuturo.pdf>

Poder Legislativo (8 de septiembre de 1970). Ley de Universidades. *Gaceta Oficial N.º 1.429*. <https://bit.ly/2WMkm3B>

Rojas, B. (2020, 27 de mayo). Pablo Aure en desacuerdo con decisión de la CU de la UC de no realizar evaluaciones a distancia. *El Carabobeño*. <https://www.el-carabobeno.com/pablo-aure-en-desacuerdo-con-decision-del-cu-de-la-uc-de-no-realizar-evaluaciones-a-distancia/>

Schütz, A. (2012). *La construcción social de la realidad nueva*. Anthropos Editorial.

Sztompka, P. (1998). *Sociología del cambio social*. Alianza Editorial.

Téllez, M. (1997). *Educación, Cultura y Política: ensayos para la comprensión de la historia de la educación en América Latina*. Universidad Central de Venezuela.

Turner, J. y Giddens, A. (2008). *La teoría social, hoy*. Alianza Editorial.

Ugalde, L. (2010). *Utopía Política*. Publicaciones UCAB.

Von Sprecher, R. (2007). *Teorías sociológicas. Introducción a los contemporáneos*. Editorial Brujas.

ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL DOCENTE

como proceso cuidador de la
formación integral del estudiante

*Educational orientation of the teacher as a caregiving
process of the integral training of the student*

Desiree Zambrano¹

desireezambrano15@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9998-6647>

Dameris Prieto²

damerisprieto@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8974-4986>

RECIBIDO [16/10/2020]

ACEPTADO [26/11/2020]

PUBLICADO [30/12/2020]



Pág. 35-51

1 Docente supervisor Red Intercircuital del Municipio de Miranda. MSc en Gerencia Educativa.

2 Docente titular Unermb. Doctora en Educación (Unermb). MSc en Gerencia Educativa (URU).

RESUMEN

La orientación educativa es una labor docente, que se relaciona con la formación integral del estudiante, y esta, a su vez, se desarrolla con base en estructuras tradicionales, que deben transformarse conforme ocurran fenómenos sociales que impacten en el ámbito educativo. En ese sentido, este estudio tiene como objetivo analizar la orientación educativa del docente como proceso cuidador de la formación integral del estudiante en las escuelas bolivarianas del municipio Miranda, Estado de Zulia (Venezuela). El estudio fue de tipo descriptivo, enfoque cualitativo y diseño no experimental, de

campo y transaccional. Respecto a la población y muestra, se realizó un censo poblacional a los docentes del municipio Miranda, Estado de Zulia (Venezuela) y, debido a que las unidades poblacionales fueron de fácil acceso, y en atención a su número, se tomó la totalidad de la población, por lo cual, la muestra estuvo constituida por 13 directivos y 56 docentes, a quienes se les suministró un cuestionario direccionado conformado por 26 preguntas con cinco alternativas, cuya validez fue otorgada por expertos con una confiabilidad de rkk 0.92. Se encontró que el modelo de orientación educativa tiene diferencias significativas en la opinión docente, aludiendo que esta

es poco eficiente; mientras que, respecto a las líneas de actuación demostradas por el docente, se encontró que estas fortalecen la orientación educativa. Se concluyó que los docentes asesoran y monitorean el aprendizaje durante el proceso de cuidador de la formación integral del estudiante, bajo la estrategia comunicacional cara a cara en forma individualizada, lo cual facilita el proceso cuidador de la formación integral del estudiante en las escuelas bolivarianas del municipio Miranda en el Estado de Zulia (Venezuela).



Palabras clave

Orientación, Proceso Cuidador, Formación Integral, Docente, Estudiante.



ABSTRACT

Educational orientation is a teaching task that is related to the integral formation of the student, and this is developed based on traditional structures, which must be transformed as social phenomena occur that impact the educational field. In this sense, this study aims to analyze the educational orientation of the teacher as a process of taking care of the integral formation of the student in Bolivarian schools of the Miranda municipality, Zulia state (Venezuela). The study was descriptive, qualitative approach and non-experimental, field and transactional design. Regarding the population and sample, a population census was carried out on the teachers of the Miranda municipality, State of Zulia (Venezuela) and, because the population units are easily accessible, and in view of

their number, all of the the population; Therefore, the sample consisted of 13 directors and 56 teachers, who were given a directed questionnaire made up of 26 questions with five alternatives, whose validity was granted by experts with a reliability of rkk 0.92. It was found that the educational guidance model has significant differences in teacher opinion, alluding that it is not very efficient; while, regarding the lines of action demonstrated by the teacher, it was found that these strengthen the educational orientation. It was concluded that teachers advise and monitor learning during the process of taking care of the integral formation of the student under the communicational strategy face to face in an individualized way, which facilitates the process of taking care of the integral formation of the student, in the Bolivarian schools of the Miranda municipality, State of Zulia (Venezuela).



Keywords

Orientation, Caregiving Process, Comprehensive Training, Teacher, Student.



Introducción

La orientación como práctica educativa en la formación integral de las personas no escapa a la dinámica de los profundos cambios y transformaciones vividas en todos los ámbitos sociales. En consecuencia, la orientación educativa se debate entre conservar las estructuras tradicionales de su quehacer o aproximarse a una realidad donde la orientación se prepare con vigilante

atención; en tanto que, ante los diversos fenómenos sociales que afectan a la educación, el profesional de la orientación necesita atender con criterios suficientes los problemas sociales educativos, ofreciendo respuestas curriculares oportunas de calidad, con la finalidad de mediar en la resolución cooperativa de los conflictos escolares, a la par de su propósito vocacional.

En este sentido, la orientación educativa ha dejado de ser un elemento dedicado solamente a instruir, para convertirse en un mecanismo de mediación, que permite formar personas a nivel emocional, afectivo e intelectual, para orientar conflictos entre equipos, directivos y docentes, arbitrar conflictos con estudiantes, padres o la comunidad educativa, en situaciones de incertidumbre e intolerancia escolar.

Ante la premisa descrita, es necesario destacar lo planteado por Quero, citado por Rondón (2005), quien explica que, en la actualidad, la crisis de la orientación educativa está denominada por una paradoja: en Latinoamérica existe consenso al justificar la práctica de la orientación por las necesidades individuales y sociales (necesidades-carencia o necesidades-aspiración), pero a medida que las necesidades de carencia han ido en aumento, se ha incrementado la discrepancia entre lo dado y lo deseable, originando que el proceso de orientación se debilite considerablemente en las instituciones educativas.

En el pasado, la orientación psicopedagógica no tenía ninguna función específica, y su repercusión en los sistemas educativos escolares fue muy escasa; sin embargo, en los 70 comienza a transformarse la orientación, debido a los cambios sociales derivados de las

necesidades familiares y vocacionales que expresaba la sociedad, buscando favorecer el desarrollo infantil y juvenil de los estudiantes. Con base en ello, la orientación se incluye como principio pedagógico en la promulgación de leyes y derechos educativos de los distintos sistemas latinoamericanos y del mundo (Grañeras y Parras, 2009).

En Venezuela, actualmente, el Ministerio del Poder Popular para la Educación busca concretar los fines del Estado; además, plantea promover la orientación ética, moral y espiritual de la sociedad, mediante estrategias basadas en la formación de valores para vivir en solidaridad, de tal forma que, a través de este proceso, se pueda cumplir con el encargo social de preparar y formar al estudiante como sujeto social, para incorporarlo activamente al momento histórico que le corresponde vivir de manera comprometida y responsable.

A partir de lo expuesto, y para especificar el estudio de la variable, es relevante explicar que el proceso cuidador de la formación integral del estudiante, en correspondencia con la orientación educativa del docente, de acuerdo con Rodríguez et al. (2015), es entendido en el país como el proceso que brinda atención de calidad al estudiante, es decir, que el cuidado en este caso es atendido como la contribución que hace el docente para comprender la formación del estudiante, buscar su bienestar psicológico, físico y emocional, con la sensibilidad y el respeto que se requiere.

Desde ambos planteamientos, se observa que la orientación educativa, como proceso cuidador de la formación integral del estudiante, es asumida como un valor ético de la profesión do-

cente, que hace alusión a un principio de intervención social, según la cual, se deben considerar las condiciones ambientales, personales, profesionales y contextuales del estudiante, para prevenir su influencia negativa en la toma de decisiones, la resolución de conflictos y el desarrollo personal.

Desde esta misma perspectiva, se evidencia que la orientación educativa necesita asumirse como un proceso que le permite al docente, cumplir con el compromiso de cuidar la formación integral del estudiante, es decir, el desarrollo de la conducta. Sobre la base de ello, se presume que se requieren procesos orientadores preventivos, facilitadores de las condiciones, para favorecer el fortalecimiento personal e identificar y actuar proactivamente ante los riesgos que dificultan la solución de los diversos problemas vividos por los mismos.

En tal sentido, esta investigación tiene como propósito analizar la orientación educativa del docente como proceso cuidador de la formación integral del estudiante en las escuelas bolivarianas del municipio Miranda, Estado de Zulia en Venezuela. Consecuentemente, para fines de esta investigación, se revisó el estudio de Marquiegüi (2017), quien indicó que, para una evaluación docente efectiva, es necesario tener en cuenta indicadores, como el reconocimiento hacia la labor efectiva de los docentes, por parte de los directivos, además de tener en cuenta sus opiniones, para realizar una evaluación efectiva.

Adicionalmente, se tomó en cuenta el artículo de Graffe (2002), el cual se centra en la gerencia educativa y cómo esta influye en la transformación del servicio educativo impartido, así

como la excelencia del mismo; por lo tanto, los directivos educativos deben desarrollar un clima participativo en la escuela, con la finalidad de brindar una orientación pedagógica efectiva. Por otro lado, se revisó el estudio de Calonge (2004), el cual se centró en el estudio del contexto de origen y evolución de la orientación educativa, evidenciando cómo los procesos y situaciones han repercutido en el desarrollo de nuevos modelos orientadores.

Orientación educativa del docente como proceso cuidador de la formación integral

La orientación educativa, al igual que la didáctica y la psicología de la educación, son disciplinas teórico-prácticas, que comparten el objeto de estudiar las teorías y principios de los procesos educativos, a fin de diseñar intervenciones que lleven a la transformación y mejora de los contextos educativos en situaciones específicas. Por consiguiente, la orientación educativa no se debe limitar a momentos concretos de crisis, sino que debe estar presente a lo largo de la vida de las personas, facilitando el desarrollo de todas sus capacidades y abarcando todos los aspectos del desarrollo, no solo de un individuo, sino de toda la comunidad educativa, de manera que involucre a todos sus componentes: estudiantes, familias, maestros, directivos y el entorno (Repetto, 2010).

Por otra parte, Cobos (2010) indica que, cuando los docentes se implican en actividades de orientación, cambian algunas de sus concepciones educativas, pues llegan a comprender el sentido de los servicios de orientación en los centros. Entonces, así como el docente adquiere funciones profesionales de la orientación, también asume respons-

abilidad y la necesidad de implicarse en este esfuerzo educativo.

Entre los niveles de intervención educativa se encuentra el aula como primer nivel, que se corresponde con la función orientadora inherente al desempeño docente. En este nivel se sitúan las actuaciones tendientes a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la atención a la diversidad, pues sigue el continuo que va desde que cada docente elabora su programación (para cada grupo) hasta el diseño y desarrollo de adaptaciones curriculares individualizadas. De igual manera, Cobos (2010) señala como segundo nivel a la escuela, y como tercer nivel, al entorno. De estos aportes teóricos se deduce la correspondencia que tiene la variable orientación educativa, la cual se asume como proceso cuidador de la formación integral del estudiante, y es en el aula desde donde se puede diagnosticar las necesidades concretas, así como las actuaciones que se requiere mejorar en los estudiantes, a fin de elevar la calidad del sistema educativo.

La orientación educativa es la disciplina que estudia y promueve las capacidades del ser humano desde una perspectiva humanística e integral, en relación armoniosa consigo mismo, con el entorno natural y social, donde el aprender a ser, conocer, hacer y convivir, se conjuguen a través de la praxis diaria y el papel transcendental de los docentes, como un esfuerzo sostenido para trascender a los espacios escolares, aportando a la construcción de una pedagogía propia.

En efecto, es necesario considerar, sobre la base del propósito de este estudio, lo planteado por Molina (2004), quien describe que la orientación educativa

persigue que las personas responsables de administrar la escuela conozcan a la perfección el sistema educativo, descubrir cómo favorecer los procesos de enseñanza, tener capacidades para dar atención a la diversidad, aportar orientación adecuada en cuestiones vinculadas a la salud integral, es decir, en aspectos que tengan incidencia directa en los estudiantes, estrategias, evaluación y modelos educativos.

Con base en lo señalado, es preciso resaltar que la variable orientación educativa del docente como proceso cuidador de la formación integral del estudiante, se fundamenta en los aportes de Rodríguez et al. (2015), quienes, teorizando sobre la dinámica existencial, señalaron que al existir una interacción humano-humano, donde cada uno influye en el campo fenomenológico del otro, se puede generar una dinámica del momento y la ocasión del cuidado humano; además, en la dimensión educativa, el cuidado es tanto un proceso reflexivo y afectivo, como efectivo, mediante el intercambio de experiencias y conocimientos, a través de una aproximación tanto respetuosa como significativa.

Por ello, este proceso proviene del imperativo ético de la profesión, que exige el hacer y ser de la profesión; como consecuencia, este proceso debe responder a la acción comunicativa, entre orientadores (docentes) y orientados (estudiantes), para que se pueda descubrir, recordar, encontrar, reencontrar ideas y reflexiones, a fin de acceder a la verdad, siempre sobre la base del desarrollo de las capacidades de pensamiento.

Por otra parte, la variable orientación educativa del docente como proceso cuidador de la formación integral del

estudiante, se sustenta teóricamente en la perspectiva humanista planteada por Rogers, citado por Santana (2009), desde la cual se hace énfasis en que los contenidos de la educación deben ser esquematizados y planificados, de acuerdo con la manera en que los estudiantes tienen probabilidad de resolver los problemas planteados, una vez conscientes de que los problemas requieren solución. En este marco, el autor presenta diez líneas-guía para crear una atmósfera emocional intelectual adecuada:

1. El docente debe mostrar su confianza en los estudiantes desde el principio.
2. Debe ayudar a que los estudiantes clasifiquen los objetivos individuales y de grupo.
3. Debe asumir que los estudiantes tienen motivaciones intrínsecas, que los harán capaces de seguir sus estudios.
4. Actuar como una persona de recursos, que ofrezca el mayor número posible de experiencias de aprendizaje posible para los objetivos seleccionados.
5. Ser una persona de recursos para cada individuo.
6. Debe aprender a reconocer los mensajes emocionales expresados en el grupo.
7. Ser un participante activo en el grupo.
8. Estar abierto a la expresión de sus sentimientos en el grupo.
9. Mantener una comprensión empática de los sentimientos de los miembros del grupo.
10. El docente debe conocerse a sí mismo.

Con base en lo expuesto, y por el propósito de la investigación, es preciso indicar que, según la *Ley Orgánica de Educación* (LOE), entre las competencias del docente, se establece que este debe garantizar el derecho pleno a una educación integral, permanente, continua y de calidad para todos, con equidad de género e igualdad de condiciones, oportunidades, derechos y deberes (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009). Asimismo, la LOE establece garantizar los servicios de orientación, salud integral, deporte, recreación, cultura y bienestar de los estudiantes que participan en el proceso educativo, además de lograr el desarrollo cognitivo integral de los ciudadanos, articulando, de forma permanente, el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los procesos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos.

En correspondencia con lo establecido en la LOE, la orientación educativa es el proceso de atención, cuidado, reflexión y comunicación entre orientador y orientado, esto con base en valores éticos, morales y espirituales, que garanticen al estudiante vivir en solidaridad. De hecho, la educación bolivariana materializa la filosofía del Estado venezolano, a través del artículo 15, donde invoca a desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, dentro de una realidad histórica concreta, mediante un proceso educativo que eleve la conciencia, para alcanzar la suprema felicidad social.

Dentro de las implicaciones prácticas de la educación bolivariana, también se concibe al docente como uno de los actores claves de la educación y transformación, ya que juega un papel

esencial en los procesos de aprendizaje y enseñanza, para lograr una educación integral del estudiante, desde la cual alcance identidad propia, conocimientos y saberes, con una perspectiva liberadora, participativa y protagónica. Con esta concepción del docente de la escuela bolivariana, se entiende que la orientación educativa, como proceso cuidador de la formación integral, hace referencia a brindar atención permanente y sistémica al estudiante, suponiendo asesorías de calidad en el momento que necesite, tanto con el respeto como con la sensibilidad que merece, para buscar su bienestar psicológico, físico y emocional, es decir, una contribución para comprenderlo, asesorarlo y motivarlo en sus metas académicas y proyectos de vida.

Por consiguiente, la orientación educativa es la expresión de asesoría personal o familiar, como intervención grupal o como apoyo brindado por los docentes a los estudiantes, desde donde el modelo de orientación sobre el cual basan sus acciones, da cuenta de su capacidad para integrar los procesos didácticos y formativos del resto del contexto escolar, desplegando herramientas técnicas e instrumentos que complementan, suplementan y se articulan con el ambiente escolar, con la finalidad de generar un impacto común e integrado en la vida personal y comunitaria del estudiante y, por ende, de la institución bolivariana.

Modelo de orientación

El modelo de orientación educativa del docente como proceso cuidador de la formación integral del estudiante en escuelas bolivarianas, según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2018-2019), está expresado

en el currículo como un modelo fundado en un proceso crítico y democrático, que se desarrollará dentro de las relaciones de corresponsabilidad entre la escuela, familia y comunidad, determinado por valores, principios e intencionalidades establecidas, estructurado en saberes y relaciones que se proponen y disponen para la transformación social. Entonces, el modelo de orientación educativa está enmarcado en una doctrina humanista y social, fundamentado en el modelo histórico-cultural, el cual se centra en el desarrollo integral del estudiante como sujeto social y el análisis crítico de la realidad que le corresponde vivir.

En correspondencia con lo planteado por el MPPE, la orientación educativa como modelo es analizada, a través del enfoque de la pedagogía sociopolítica, por Vital y Casado (2018), quienes proponen la toma de decisiones sobre el conjunto de situaciones que atentan contra la prosecución escolar, identificando como tarea primordial, los factores institucionales (labor docente, el currículo, la evaluación), familiares y personales, que obstaculizan el éxito escolar, así como la permanencia en el sistema escolar. Esto significa que, mediante los modelos de intervención, el docente orientador buscará favorecer el desarrollo de actitudes, habilidades y actividades, que faciliten la participación consciente y crítica, para promover el cambio no solo personal, sino también colectivo. En consecuencia, el docente orientador que sustente este enfoque asumirá un rol de investigador, sobre la base de hallazgos, y podrá realizar la función consultora-asesora de los adultos significantes (docentes, padres, representantes), entre otros.

Ahora bien, generalmente, la orientación educativa se efectúa de forma empírica: el

docente organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con etapas, las cuales va cumpliendo el estudiante, conforme adquiere conocimientos, generando una preparación óptima, con base en la motivación orientadora del docente; sin embargo, si el orientador aplica estrategias pedagógicas obsoletas e inadecuadas, el orientado no obtendrá los resultados esperados. Entonces, el grupo selecto de docentes que busque afinar sus cualidades, brindará, a su vez, un servicio afectivo, que cause impacto en sus estudiantes, generando un crecimiento que repercutirá no solo a nivel académico, sino también laboral y social. Entonces, el docente orientador tiene la misión de interactuar con los estudiantes y, a su vez, con los directivos y padres de familia; para ello, el orientador debe formarse, eficaz y eficientemente, en sociología y psicología, con el objetivo de desarrollar habilidades comunicativas que le permitan manejar grupos (Paz, 2005).

En ese marco referencial puede inferirse que, en la orientación educativa, los docentes de las escuelas bolivarianas del municipio Miranda, Estado de Zulia, Venezuela, necesitan desarrollar habilidades, destrezas, actitudes y valores distintivos de un educador orientador, entre ellas la tolerancia, la paciencia y la flexibilidad, como atributos para discutir con los estudiantes acerca de ellos e intervenir, proactivamente, en el tratamiento de situaciones riesgosas, que afecten su integridad y desarrollo.

Tipos de orientación

La orientación hace referencia a la capacitación que recibe un individuo para conocer sus rasgos particulares, aptitudes e intereses, a fin de conocer en qué posición está, hacia donde quiere ir, la ruta que debe seguir y con

qué medios cuenta para alcanzar sus metas. Por consiguiente, la orientación puede entenderse como un sinónimo de educación, ya que esta integra, esencialmente, un sentido orientacional, para cumplir, de forma efectiva, con el proceso enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que las estrategias pedagógicas que aplique el docente deben inscribirse en el marco legal y ético de su profesión, avalados por los estudiantes y la sociedad en general (Mora, 1984).

Por su parte, Rendón (2007) indica que la orientación educativa se delimita perfectamente por el ordenamiento jurídico vigente, con alcances variados, según sea el campo de acción en el cual se esté ejerciendo la labor orientadora. En tal sentido, puede verse claramente que los impactos de una adecuada orientación trascienden los muros educativos, ya que requieren del análisis de la situación familiar, puesto que, en el caso de aquellos estudiantes cuyos familiares tengan baja escolaridad o hayan superado la de sus padres, frecuentemente se registran problemas de rendimiento estudiantil, al no tener refuerzo doméstico para los aprendizajes obtenidos en la institución educativa. A su vez, Castillo (2005) afirma que las condiciones socioeconómicas del hogar tienen impactos positivos y negativos sobre el rendimiento académico de los estudiantes, tomando en cuenta que muchas de las labores que les corresponde asumir no pueden ser sufragadas desde los recursos familiares, lo cual genera incertidumbre en los estudiantes.

Actividades de orientación

Según Marcelo (2007), al enumerar algunas actividades fundamentales de

la orientación educativa, se considera que el docente debe ser un conocedor del comportamiento humano, por lo cual, sus consejos profundizan el proceso de orientación personal, ayudando al orientado a descubrirse, analizar sus fortalezas, debilidades y aceptarse, para que, desde allí, se planifique una estrategia que contribuya a mejorar los aspectos de su personalidad, que impiden o limitan su desarrollo y formación integral. Cabe resaltar que, al tener dominio de las estrategias metodológicas y pedagógicas para apoyar la adquisición de aprendizajes significativos, el docente orientador puede coadyuvar a la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje; entonces, por todos los medios posibles, el educador en su orientación educativa debe procurar la integración de los estudiantes en su grupo-clase, en la globalidad de la dinámica educativa. En efecto, sus competencias profesionales le permiten coordinar el proceso evaluador y autoevaluador de los escolares, para asesorar acerca de la promoción de los mismos.

De acuerdo con Eslava (2006), el docente tiene facilidades para realizar un seguimiento de conjunto de los aprendizajes de los estudiantes para descubrir posibles dificultades o necesidades especiales, con el fin de ofrecer respuestas educativas oportunas y acudir, si es necesario, a la búsqueda de apoyos específicos. Esto se logra porque, en el curso del proceso de enseñanza-aprendizaje, el orientador aprende a valorar a sus estudiantes, conociendo a fondo sus características, fortalezas y debilidades, las cuales favorecen la orientación académica de los alumnos e impulsan los procesos de maduración vocacional y profesional, meta que se

alcanza, fundamentalmente, a través del proceso de autodescubrimiento acompañado, en el cual, el educando se reconoce y aplica estrategias metodológicas que le permitan hacer una valoración justa de sus capacidades.

Todas estas características hacen que la orientación educativa se realice a través de diversas tareas. En relación con esto, Rodríguez (2007) afirma que la relación cultural, social o de orientación y animación entre personas, no es tanto lo que se enseña o lo que se logra, sino el tipo de vínculo que se crea entre el profesor y el resto de las personas, o la misma relación de los integrantes del grupo.

En cuanto a la orientación educativa del docente, como proceso cuidador de la formación integral del estudiante, es necesario describir que el MPPE, entre las líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano, establece la presencia de ejes integradores, con la finalidad de promover las distintas actividades educativas. Este aspecto significa que el docente debe considerar necesario orientar al estudiante sobre la base de las áreas del conocimiento existentes en el currículo, como el ambiente salud integral, atención a la diversidad, defensa integral de la nación, derechos humanos y cultura de paz, trabajo liberador y tecnologías de información y comunicación.

Metodología

La investigación se enmarcó en el paradigma positivista, por lo cual, fue de tipo analítica. De acuerdo con Hurtado (2012), esto consiste en la desmembración de un todo, descomponiéndolo en partes donde se puede observar las causas, naturaleza y efectos, para comprender

su esencia, a fin de solucionar problemáticas específicas. Además, esta fue de enfoque cuantitativo y de diseño de campo, no experimental y transversal.

Respecto a la selección de la población y muestra, se realizó un censo de población a los docentes del municipio Miranda, Estado de Zulia (Venezuela), debido a que las unidades poblacionales eran de fácil acceso y, en atención a su número, estas fueron tomadas en su totalidad. En este sentido, la muestra estuvo conformada por 69 personas, distribuidas en dos grupos: 56 docentes y 13 directivos de las escuelas bolivarianas del municipio Miranda, Estado de Zulia (Venezuela).

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se utilizó la entrevista; mientras que el instrumento de acopio de información fue un cuestionario de doble versión, el cual estuvo conformado por 26 preguntas con cinco alternativas, cuya validez fue otorgada por expertos con una confiabilidad de rkk 0.92. Cabe resaltar

que, para cumplir con los objetivos de la investigación, el instrumento señalado evaluó diversas dimensiones respecto al modelo de orientación educativa, que facilita el proceso cuidador de la formación integral del estudiante, tales como actividades de asesoría, formación de equipos, monitoreo de aprendizaje y negociación, así como las líneas de actuación del docente. Los datos recolectados fueron tabulados y procesados a través de estadísticas descriptivas de media aritmética, a fin de describir las actividades de orientación.

Análisis y discusión de resultados

Con el objetivo de determinar la variable de orientación educativa del docente como proceso cuidados de la formación, se evaluaron los resultados obtenidos, conforme con las siguientes dimensiones en torno a las actividades de orientación (Tabla 1), así como las líneas de actuación del docente (Tabla 2), esto último referido al desempeño docente.

Tabla 1.

Orientación educativa del docente como proceso cuidador de la formación integral del estudiante: actividades de orientación

Sujetos	Indicadores				Total (\bar{x}) por indicador
	Asesoría	Formación de equipos	Monitoreos del aprendizaje	Negociación	
Directivos	3.7	3.5	3.7	3.2	3.5
Docentes	1.8	1.8	1.8	1.9	1.8
Total (\bar{x}) por sujeto	2.7	2.6	2.7	2.5	2.6

a. Indicador: asesoría

En la Tabla 1 se evidencia que los directores lograron una media de 3.7 con relación al indicador asesoría, lo cual, de acuerdo con el baremo para la medición, se corresponde con la categoría eficiente. Entonces, el resultado obtenido indica que los directivos casi siempre asesoran a los docentes respecto al desarrollo de actividades en el aula, para potenciar las actividades docentes, demostrando afecto y ofreciendo oportunidades para conocer las expectativas que este posee acerca de la evaluación de su desempeño ante los alumnos. No obstante, respecto a la opinión docente, se obtuvo una media igual a 1.8, es decir, poco eficiente, lo cual indicó una sumatoria catalogada como medianamente eficiente.

Estos datos se corresponden con lo señalado por Calonge (2004), quien indicó que la orientación es el proceso de asesoría permanente, en el cual la escuela estructura actividades de intervención que se centran, en primer lugar, en el desarrollo del potencial humano, más que en plantearse corregir desviaciones. Adicionalmente, Benavides (2007) resaltó que las actividades de orientación no son simplemente una lista de secuencias a seguir, sino que tienen como propósito valorar el efecto educativo que producen en el alumno, así como el despliegue de las capacidades pedagógicas del docente.

b. Indicador: formación de equipos

En relación con el indicador formación de equipos, se corroboró que este alcanzó, en el caso de los directivos, una media de 3.5, es decir, eficiente; mientras que, en el caso de los docentes,

se obtuvo una media de 1.8, lo que resulta poco eficiente; estos resultados representan una clara contradicción entre las opiniones dadas por los dos grupos de análisis. Asimismo, se comprobó que los directivos asumen esta actividad de orientación como un mecanismo para conformar grupos docentes, escuchando las experiencias que tienen sobre su desempeño y, a la vez, permitiendo que estos, casi siempre, hagan sugerencias sobre los instrumentos de evaluación que se administran para conocer su desempeño en las escuelas básicas de la parroquia de Altagracia.

El resultado obtenido revela la importancia del planteamiento hecho y la necesidad de analizar, interpretar y aplicar lo plasmado, como lo indica Graffe (2002), quien resaltó que conformar equipos implica que el directivo, docente y el resto de los actores en la escuela, construyan un grupo cooperativo, armonioso y trabajador, con alto desempeño en el desarrollo de tareas y metas, para facultar procesos de evaluación hechos por los directores al desempeño docente.

c. Indicador: monitoreo del aprendizaje

El indicador monitoreo del aprendizaje, en el caso de los directivos, alcanzó una media de 3.7, es decir, eficiente. Este resultado reveló que los directivos casi siempre permanecen atentos, para observar la conducción del aprendizaje que los docentes realizan en la escuela, verificando la participación del alumno y proponiendo criterios de desempeño, como rendimiento en actividades de clases, diariamente; mientras que, en el caso de la opinión docente, se obtuvo una media de 1.8, lo cual evidenció importantes contradicciones.

Evidentemente, estos resultados aluden al señalamiento hecho por Graffe (2002), quien resaltó la importancia del monitoreo o facilitación del aprendizaje, por parte del directivo, a fin de definir el sistema de indicadores, ya que con base en este monitoreo, se evalúa el desempeño docente, estableciendo un tipo de relación totalmente distinto al de la supervisión cuantitativa, al destacar la participación del alumno.

d. Indicador: negociación

El indicador negociación alcanzó una media igual a 3.5, para los directivos; mientras que, para los docentes, obtuvo una media de 1.9, es decir, eficiente y poco eficiente, respectivamente. Con base en estos resultados, se alcanzó una media total de 2.5, considerada como medianamente eficiente. Estos resultados revelaron que los directivos casi siempre intentan establecer acuerdos con los docentes, como la fijación de fechas para realizar procesos de evaluación docente, que puedan satisfacer las expectativas de ambos, reuniéndolos para elegir el tipo de evaluación durante el desempeño de actividades demostrables por los alumnos; mientras los docentes opinaron recibir este tipo de orientación pocas veces.

Todo lo descrito revela la importancia de lo señalado en el manual del director de López (2009), donde se hace alusión al conjunto de cualidades que el directivo debe poseer al momento de orientar al docente; esto significa mostrar acuerdos y negociaciones, de forma tal que, de muestras habituales de estar bien informado, se provea las consecuencias de sus decisiones, a fin de que su actuación como orientador esté de acuerdo con su personal. En consecuencia, de acuerdo con

Marquiegüi (2017), establecer un proceso de evaluación de desempeño docente, franco y sincero, resulta atractivo, creíble y poderosamente exitoso. Cabe resaltar que estos planteamientos permiten superar las debilidades mostradas por la opinión docente con exclusivo cuidado y rigurosidad.

Por consiguiente, se concluyó que el modelo de orientación educativa que facilita el proceso cuidador de la formación integral del estudiante en las escuelas bolivarianas del municipio Miranda, Estado de Zulia (Venezuela), posee una categoría eficiente, con una descripción preponderante en la asesoría y el monitoreo del aprendizaje, seguido de la formación de equipo y, finalmente, la negociación con importantes diferencias en las opiniones docentes.

Tabla 2.

Orientación educativa del docente como proceso cuidador de la formación integral del estudiante: líneas de actuación del docente

Indicadores					
Sujetos	Individualizada	Opiniones	Sorpresa	Periódicas	Total (\bar{x}) por indicador
Directivos	4.5	4.0	2.1	2.9	3.2
Docentes	3.1	3.2	3.7	1.9	2.9
Total (\bar{x}) por sujeto	3.7	3.6	2.9	2.1	3.0

e. Indicador: individualizada

En la Tabla 2 se evidencia que el indicador individualizada, correspondiente a las líneas de actuación del docente en las escuelas bolivarianas de la parroquia Altagracia, alcanzó una media de 4.5 puntos, es decir, excelentemente eficiente, lo cual indica que los directivos siempre realizan reconocimientos individuales a los docentes por su desempeño, evitando hacer halagos; y por su éxito ante diversos públicos, expresando comentarios de otros compañeros. Esto fue apreciado por los docentes, quienes obtuvieron una media de 3.1 respecto al indicador individualizada, es decir, eficiente.

Los datos obtenidos revelaron la significancia que tiene para este tipo de actuación, los principios y criterios de evaluación establecidos en la reforma educativa venezolana del Currículo Básico Nacional (CBN), en lo que refiere a esta como un proceso constructivo orientador y formativo, el cual es visto como el que, de esta manera, se favorece el proceso personal de la construcción del saber. Con base en ello, se considera que el directivo promueve, en

su actuación, recursos adaptados a las referencias individuales, con el fin de evitar conflictos y bloqueos en el aprendizaje y desarrollo personal docente (Ministerio de Educación, 1997).

Asimismo, se aprecian coincidencias importantes sobre esta línea de actuación directiva, al analizar el planteamiento hecho por Marquiegüi (2017), quien indicó que este tipo de reconocimiento ayuda a que las personas tomen cuerpo de sus responsabilidades individuales y aprendan a madurar; sin embargo, aclaró que, cuando estas personas forman parte de grandes grupos competitivos, estas líneas favorecen a su ego, lo cual no afecta a los docentes de las escuelas bolivarianas de la parroquia Altagracia.

f. Indicador: opiniones

El indicador opiniones alcanzó un comportamiento similar al anterior, logrando una media de 4.0, para los directivos, y una media de 3.2, para los docentes, es decir, se obtuvo un resultado eficiente en ambos casos. Esto denota coherencia de opiniones entre los miembros de la muestra de estudio, e indica

que la actuación directiva se caracteriza por ofrecer opiniones personales a través del diseño de instrumento, con la finalidad de obtener información del proceso cuidador, permitiendo, a su vez, que los alumnos opinen sobre el comportamiento del docente en el aula, para ofrecer correctivos.

De acuerdo con Marquiegui (2017), esta caracterización tiene relevancia en la educación básica, ya que, a la hora de dar una apreciación, es más fácil hacerlo de manera subjetiva, ya que la objetividad total nunca se alcanzará, pero se puede aumentar si se utilizan instrumentos y técnicas para los desempeños. Cabe agregar que la dirección estratégica para comunicar este reconocimiento es de tipo ascendente.

g. Indicador: sorpresa

Al analizar los resultados obtenidos por el indicador sorpresa, se evidenció que los directivos obtuvieron una media de 2.1, es decir, medianamente eficiente; caso contrario con los docentes, quienes obtuvieron una media de 3.7, es decir, casi siempre los directivos actúan para evaluar el desempeño en esta dirección. Con base en estos resultados, se concluyó que existen apreciaciones significativas importantes entre los grupos, para juzgar esta actuación del docente, lo cual obedece a recomendar el análisis cuidadoso de los aportes teóricos ofrecidos por Santana (2009), quien destaca que la supervisión, establecida como una línea de control y evaluación, no puede darse de manera improvisada, ya que esta tiene que ser debidamente planificada y convocada, con el fin de conseguir la aceptación y disposición del evaluado.

Por su parte, Bocanegra (2015) indica que el procedimiento por sorpresa

es, generalmente, llevado a cabo por la supervisión pedagógica desde un proceso previamente premeditado, cuyo énfasis especial es lograr mediciones, sin dar oportunidad al docente de prepararse y atender a los requerimientos de desempeño, cuyas acciones generan desconfianza y malestar en los docentes.

h. Indicador: periódicas

Ahora bien, los datos obtenidos por los directivos, sobre el indicador periódicas, alcanzó una media de 2.9, considerado como medianamente eficiente respecto a las líneas de actuación para la evaluación del desempeño. Esto permitió determinar que, solo a veces, el directivo aplica evaluaciones continuas, solicitando informes escritos sobre la autoevaluación que hacen los propios docentes de su desempeño, y tomando en cuenta la colección de trabajos y actividades elaboradas por los docentes para evaluarlos. No obstante, los docentes opinaron que esto sucede muy pocas veces, obteniendo una media de 1.9, la más baja de todos los indicadores respecto a lo que realizan los directivos.

El resultado obtenido resulta incoherente con lo señalado por Santamaría (2015), quien destacó que el docente puede ser evaluado desde diferentes perspectivas con diferentes medios, instrumentos y recursos adecuados a distintos ángulos, cuya suma de los resultados produce una puntuación por cotejo, con una escala que señala la actuación cualitativa del docente por la producción y colección de sus trabajos y las credenciales que indican su mejoramiento continuo en la carrera docente, aspecto este que, además, es considerado entre los criterios del Currículo Básico Nacional, el cual se apoya en una evaluación cualitativa

criticial, continua, global e integradora (Ministerio de Educación, 1997).

Conclusiones

Una vez analizados los datos arrojados por la población de directivos y docentes de las escuelas bolivarianas de la parroquia Altagracia, municipio Miranda, Estado Zulia (Venezuela), a través del instrumento cuestionario para medir el comportamiento de la variable orientación educativa del docente como proceso cuidador de la formación integral, se llegó a las siguientes conclusiones:

Las actividades de orientación, como la asesoría y el monitoreo del aprendizaje, son realizados por los docentes de las escuelas bolivarianas de la parroquia Altagracia, municipio Miranda, Estado de Zulia (Venezuela), seguido de las actividades para formar equipos y la negociación, con diferencias significativas en la opinión docente, las cuales aluden a un proceso poco eficiente, a través de cuyos resultados se exponen recomendaciones.

Se identificó que las líneas de actuación demostradas por el docente, para establecer las líneas de actuación docente de orientación educativa, que fortalecen el proceso cuidador de la formación integral del estudiante, se caracterizan, con mayor eficiencia, las de índole individualizada, con una importante actuación basada en las opiniones dadas por el director respecto a este proceso, la cual es apreciada por los maestros de la escuelas bolivarianas de la parroquia Altagracia, municipio Miranda, Estado Zulia (Venezuela), con una actuación eficiente.

En general, se concluyó que la orientación educativa del docente

como proceso cuidador de la formación integral, se basa en la asesoría y el monitoreo del aprendizaje, bajo la estrategia de dirección comunicacional (cara a cara) de índole individualizada.

Recomendaciones

Afianzar el proceso de asesoría docente, mediante la planeación de actividades, tales como la conformación de equipos, la negociación o medición, a fin de evitar confusiones, diferencias individuales y conflictos de interés entre docentes, respecto al proceso cuidador de la formación integral del estudiante. Además, se recomienda considerar la pertinencia del uso de métodos didácticos para la enseñanza, la actitud docente, el entusiasmo, la motivación y los elementos del ambiente escolar.

Identificar, revisar, comprender y seleccionar el conjunto de medios y canales, que los teóricos refieren sobre el proceso de comunicación organizacional, a fin de valorar y aplicar estrategias comunicacionales bajo la perspectiva de una política informativa en las instituciones, donde se garantice la igualdad de trato, el respeto, la tolerancia y, por ende, se genere la participación protagónica y sistemática del docente sobre su propio proceso cuidador del estudiante, sin menoscabo de las normativas que regulan el sistema de educación bolivariana.

Utilizar la metodología de revisión documental, la visión de expertos en docencia y en los campos de conocimiento sobre orientación educativa, desde lo cual se puede obtener información no solo provista de la percepción del directivo y la opinión de los alumnos.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Ministerio del Poder Popular para la Comunicación e la Información. <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2018/08/Ley-Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n.pdf>
- Benavides, N. (2007). *La evaluación del desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la Educación* [ponencia]. Universidad La República, San Fernando, Chile.
- Bocanegra, H. (2015). *La supervisión escolar*. Universidad Abierta.
- Calonge, S. (2004). Fundamentos contextuales de la orientación educativa. *Investigación y Postgrado*, 19(1). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000100008
- Castillo, A. (2005). *Gestión y conocimiento en organizaciones que aprenden*. Thomson Learning.
- Cobos, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga* [tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional. <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17968501.pdf>
- Eslava, V. (2006) *La Educación, su filosofía, su pedagogía*. Editorial Trilla.
- Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68). http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97922002000300007&script=sci_arttext
- Grañeras, M. y Parras, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/inv2008oeftminppc.pdf>
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística*. Quiron Ediciones.
- López, R. (2009). *Manual del Supervisor, director y docente*. Volumen 5. Publicaciones Monfort.
- Marcelo, C. (2007). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. En C. Marcelo (coord.), *La función docente* (pp. 9-21). Síntesis.
- Marquiegui, A. (2017). *Evaluación del desempeño docente. Nueve pasos prácticos para realizar evaluación del desempeño docente*. AVEC.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional. Nivel de educación básica*. FEDUPEL.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2013-2014). *Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano. Subsistema de educación básica*. Gobierno Bolivariano de Venezuela. <https://es.slideshare.net/veronicatrosel22/lineas-estrategicas-curriculares-2013-2014>

Molina, D. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1). DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3512924>

Mora, A. (1984). *Acción tutorial y orientación educativa*. Narcea.

Paz, M. (2005). La práctica del orientador educativo y la motivación de logro en los alumnos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3(6), 34-37. <http://remo.ws/revistas/remo-6.pdf>

Rendón, P. (2007). *Cómo desarrollar y evaluar programas de capacitación en las organizaciones*. Serie de administración.

Repetto, M. (2010). La orientación como práctica social y disciplina profesional [ponencia]. Cátedra de Orientación Educativa de la Escuela de Educación, Caracas, Venezuela.

Rodríguez, L., Rondón, R., Varón, M., Guerra, A., Fernández, V. y Lorenzini, A. (2015). Enfoque fenomenológico del cuidado humano en estudiantes de enfermería. *Salus*, 19(2), 7-12. <https://www.redalyc.org/pdf/3759/375942683003.pdf>

Rodríguez, M. (2007). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Ediciones Universidad de Barcelona.

Rondón, M. (2005). *La orientación como práctica social y disciplina profesional* [ponencia]. Cátedra Orientación educativa de la Escuela de Educación, Caracas, Venezuela.

Santamaría, S. (2015). *Perfil Docente* [sesión de conferencia]. Universidad José María Vargas, Caracas, Venezuela.

Santana, J. (2009). *Aprobación Cátedra de La Paz*. Presidencia de la Republica de Colombia.

Vital, F. y Casado, E. (1998). Fundamentos pedagógicos de la orientación. *Anthropos: publicación del Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación*, (37), 89-104.

ESTRATEGIAS QUE UTILIZAN LOS DOCENTES PARA EL DESARROLLO

del pensamiento lógico-matemático en los estudiantes universitarios

Strategies used by teachers for the development of logical-mathematical thinking in university students

Eduin A. Arriaga Valderrama¹

eduinarriaga@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7068-8395>

RECIBIDO [04/10/2020]
ACEPTADO [13/11/2020]
PUBLICADO [30/12/2020]



Pág. 52-64

Edwin J. Arriaga Rincón²

ejosue_22@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6457-7851>

Saray M. Arriaga Rincón³

smaria_95@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2718-6047>

¹ Docente de Matemática del programa de Ingeniería y Tecnología de la Unermb.

² Docente del MPPE.

³ Licenciada en Administración con mención en Aduana.

RESUMEN

El pensamiento lógico permite a los estudiantes solucionar problemas, tanto a nivel educativo como laboral y social, por lo cual, resulta esencial para el desarrollo personal. En ese sentido, los docentes se han enfocado en ejecutar estrategias que permitan desarrollar este tipo de pensamiento. Sobre la base de ello, esta investigación

tuvo como objetivo formular estrategias para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en los estudiantes de Ingeniería y Tecnología de la Unermb. La investigación fue de tipo descriptiva, con enfoque cuantitativo y diseño no experimental. La población estuvo constituida por 1130 estudiantes del programa Ingeniería y Tecnología (PIT) de la Unermb, sede Puertos de Altagracia, y la muestra estuvo

conformada por 137 estudiantes que conformen el proyecto de Ingeniería de Gas. Respecto a la técnica e instrumentos de recolección de datos, se utilizó la encuesta y el cuestionario, respectivamente, con categorías de respuesta en la escala de Likert. Se evidenció que los estudiantes presentan apatía, poco sentido de participación y transformación al DPLM, debido a las escasas estrategias aplicadas por los docentes, donde los métodos de enseñanza son mecanicistas y tradicionales, esto a partir de que los docentes se involucran poco en la parte humana de los educandos, pues se dedican a dictar y desarrollar ejercicios sin tomar en cuenta al estudiante. Por último, se concluyó que la alternativa de solución es establecer estrategias docentes para el DPLM en los estudiantes, con el fin de formar profesionales, mediante una corriente pedagógica constructivista apoyada en la pedagogía liberadora y crítica.



Palabras clave

Estrategias, Pensamiento Lógico-Matemático, Docentes, Estudiantes, Pedagogía



ABSTRACT

Logical thinking allows students to solve problems, both at the educational, work and social levels, and is therefore essential for personal development. In that sense, teachers have focused on implementing strategies that allow them to develop this type of thinking. Based on this, this research had the objective of formulating strategies for the development of logical-mathematical

thinking in students of Engineering and Technology at Unermb. The research was of a descriptive type, with a quantitative approach and non-experimental design. The population was constituted by 1130 students of the Engineering and Technology program (PIT) of Unermb, headquarters of Puertos de Altagracia, and the sample was conformed by 137 students that conform the project of Gas Engineering. Regarding the technique and instruments of data collection, the survey and the questionnaire were used, respectively, with response categories in the Likert scale. It was evidenced that the students present apathy, little sense of participation and transformation to the DPLM, due to the scarce strategies applied by the teachers, where the teaching methods are mechanistic and traditional, this from the fact that the teachers are not involved in the human part of the students, because they are dedicated to dictate and develop exercises without taking into account the student. Finally, it was concluded that the alternative solution is to establish teaching strategies for DPLM in students, in order to train professionals, through a constructivist pedagogical current supported by liberating and critical pedagogy.



Keywords

Strategies, Logical-mathematical thinking, Teachers, Students, Pedagogy



Introducción

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es común que los docentes busquen métodos y estrategias adecuadas para dar sentido a las clases y construir

soluciones significativas para los estudiantes universitarios, con el fin de mejorar sus habilidades y destrezas en el pensamiento lógico-matemático y, con ello, brindar herramientas que faciliten la solución de problemas.

Por consiguiente, el desarrollo del pensamiento lógico es un proceso de adquisición de nuevos códigos, que abren las puertas del lenguaje y permiten la comunicación con el entorno, es decir, constituye la base indispensable para el desarrollo de los conocimientos en todas las áreas académicas y es un instrumento a través del cual se asegura la interacción humana. De allí la importancia del progreso de capacidades de pensamiento lógico esenciales para la formación integral del ser humano.

En efecto, el basamento consiste en una concepción pedagógica asentada sobre el desarrollo integral del educando universitario y en sus características, intereses y necesidades, así como en una pedagogía orientadora y flexible, que no se convierta en una prescripción de tareas, y que se destaque por fomentar la comunicación y el desarrollo moral en la formación integral de los actores sociales.

El desarrollo del pensamiento lógico-matemático es un proceso de adquisición de nuevos códigos, que abren las puertas del lenguaje y permiten la comunicación con el entorno, por lo cual, constituye la base indispensable para la adquisición de los conocimientos de todas las áreas académicas y, además, es un instrumento a través del cual se asegura la interacción humana. De allí la importancia del desarrollo de competencias del pensamiento lógico-matemático esenciales para

la formación integral del ser humano (Velásquez et al. 2008).

Según Fernández (2003), el pensamiento lógico hace referencia al desarrollo sensoriomotriz que se realiza, fundamentalmente, a través de los sentidos. En este marco, el conjunto de experiencias individuales realizado de forma consciente, con base en la percepción sensorial, en relación con los demás y los objetos del entorno, transmiten a la mente, hechos sobre los cuales se elabora una serie de ideas, que sirven para relacionarse con el exterior.

Asimismo, el pensamiento lógico propicia la adquisición de nuevos conocimientos, los cuales son codificados o decodificados para una comprensión eficaz, efectiva y eficiente, de modo tal que se desarrollen competencias donde el estudiante consiga su propio estilo de aprendizaje y aprenda a su propio ritmo.

Entonces, el pensamiento o razonamiento lógico-matemático es importante, ya que permite a los estudiantes elaborar y diseñar una serie de herramientas que faciliten la solución de problemas o situaciones existentes, donde los mismos adquieren habilidades y destrezas para la interacción eficaz con su entorno. Por tanto, se hace necesario emplear estrategias efectivas, por parte del docente, que incentiven al estudiante a desarrollar las actividades académicas, debido a que se deben transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de lograr captar la atención de los mismos; en ese sentido, se debe contextualizar los contenidos, con la finalidad de que el estudiante conozca la importancia de aplicar el razonamiento lógico-matemático.

Además de lo indicado, existen debilidades en la formación matemática

de los estudiantes, tales como la carencia de estrategias innovadoras que incentiven a los mismos a potenciar habilidades y destrezas en la solución de problemas matemáticos, en los cuales se profundiza su proceso lógico de razonar y desarrollar con mayor rapidez, situaciones presentadas durante su vida cotidiana.

Al tomar en cuenta las consideraciones planteadas, se evidencia la necesidad de determinar estrategias que faciliten o conlleven al estudiantado a pensar y reflexionar más respecto a la importancia de la matemática como medio para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, es decir, que los objetos de estudio creen nuevos métodos de aprendizaje. Cabe destacar que la mayoría de los docentes explican ejercicios matemáticos sin darle a los estudiantes, las herramientas que les permitan comprender la realidad de los mismos; de igual forma, se ha observado la deserción de estos por la poca creatividad e innovación de los docentes en su praxis educativa.

En ese marco, para fines de esta investigación, se revisó el estudio de Villavicencio (2018), quien señala que la normalización de estrategias, respecto a los tres momentos de enseñanza (inicio, ejecución y final), conlleva a que estas se efectúen con éxito, potenciando y enriqueciendo las capacidades del estudiante. Adicionalmente, se tomó en cuenta la investigación de Herrada y Baños (2018), donde se resalta que las estrategias enfocadas en el aprendizaje cooperativo estimulan la adquisición de competencias, especialmente en la enseñanza de matemáticas, permitiendo, a su vez, el desarrollo individual, social y laboral del estudiante.

Apartir de lo expuesto, esta investigación tuvo como objetivo principal formular estrategias para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en los estudiantes de Ingeniería y Tecnología de la Unermb. Cabe destacar que el logro de este objetivo contribuirá a la promoción del aprendizaje exitoso, incrementando las teorías existentes respecto a la enseñanza de la matemática, además de contribuir en la formación de los estudiantes universitarios mediante una corriente pedagógica constructivista, apoyada en la pedagogía liberadora, crítica y práctica, aplicadas en la educación, nueva o activa, lo que permite consolidar las características de cada individuo, potenciando el desarrollo de la nación.

Estrategias docentes

El concepto de estrategia se ha incorporado recientemente a la psicología del aprendizaje y la educación, como una forma de resaltar el carácter procedimental que tiene todo aprendizaje. Al respecto, Solé (2006) indica que las estrategias son procedimientos que implican la planificación de acciones. Por su parte, Goodman (1996) afirma que una estrategia “es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (p. 62). Por otro lado, Nerici, citado por Parra (2002), considera que la estrategia es un procedimiento lógico, estructurado a nivel psicológico, formulado con el objetivo de dirigir el aprendizaje de los estudiantes, a fin de alcanzar los objetivos de la enseñanza.

Por otra parte, es preciso resaltar que el concepto de estrategia se relaciona con la psicología cognitiva y

la teoría pedagógica constructivista, ya que la estrategia representa un instrumento esencial para potenciar la capacidad organizadora y activa del estudiante, quien, a partir de este elemento pedagógico, puede adquirir capacidades y potenciar sus habilidades (Morales et al., 2018).

En esta línea, Rajadell (2002) señala que la estrategia docente es una “actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, guiada por uno o más principios de la didáctica, y encaminada hacia la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 65). A partir de esta definición, se observa que el concepto de estrategia docente acoge una doble vertiente, aunque íntimamente complementaria: estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

Adicionalmente, Gómez (1993) indica que todo proceso instructivo se determina a partir de la estrategia pedagógica establecida, la cual deriva de una reflexión didáctica respecto a qué, cómo o por qué enseñar. Esta reflexión debe concretarse a partir de los objetos de conocimiento, como las habilidades, capacidades y competencias a adquirir, así como el método, técnicas y recursos docentes más adecuados para la comprensión, desarrollo y adquisición de conocimientos. Asimismo, la estrategia docente debe contar con un mecanismo de *feedback*, que permita controlar su ejecución y corregir los fallos o debilidades observados.

Cabe destacar que, en la actualidad, las estrategias deben fomentarse mediante un enfoque constructivista, capaz de transformar al estudiante en un sujeto activo y protagonista de

su propio aprendizaje, ya que este va a construir conocimientos a partir de sus experiencias. Para ello, el docente debe generar un ambiente dinámico y proactivo que conduzca al estudiante a crear, participar y buscar nuevas alternativas de solución a los diferentes problemas que se le presenten. En este orden de ideas, los docentes asumen estrategias que sirven para generar en sus estudiantes el deseo de aprender, de allí que sea necesario plantear estrategias docentes de enseñanza y aprendizaje.

Díaz y Hernández (2006) señalan que el nuevo paradigma exige al docente la utilización de estrategias que le permitan al estudiante utilizar más su cerebro y equilibrar las facultades de los hemisferios cerebrales (izquierdo para la lógica, derecho para la creatividad), de tal forma que se conjugue lo emocional con lo cognitivo, lo radical con lo creativo, así como lo lógico con lo imaginativo; de esta forma, se podrá acelerar los procesos de aprendizaje, ya que la activación de las múltiples inteligencias implica pensar, sentir y hacer, lo cual debe ser estimulado en la acción docente, a través de estrategias innovadoras y transformadoras.

En el mismo orden de ideas, las estrategias de enseñanza son los métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican, de acuerdo con las necesidades de la población a la cual va dirigida y que tiene por objeto hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe resaltar que, para el logro de los objetivos pedagógicos, en cuanto al aprendizaje lógico-matemático, el docente puede tomar en cuenta elementos como la motivación,

intereses reales de los estudiantes, ambiente motivante, adecuado proceso enseñanza-aprendizaje, posibilidad del educando para modificar o reforzar su comportamiento, utilizar los recursos naturales del medioambiente, adecuados a la realidad de las situaciones de aprendizaje, entre otros (Parra, 2014).

Por su parte, Díaz y Hernández (2006) afirman que los procesos cognitivos, para promover el aprendizaje, pueden organizarse con base en los siguientes tipos de estrategias:

a. Estrategias para activar o crear conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los estudiantes

La activación del conocimiento previo cumple una doble función, ya que, por un lado, permite conocer lo que saben sus estudiantes y, por otro, permite utilizar dicho conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

b. Estrategias para orientar la atención de los estudiantes

Sirven para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante un discurso o texto. Estas estrategias se deben emplear de manera continua durante el desarrollo de la clase, instruyendo a los estudiantes sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Los mecanismos que deben incluirse en este tipo de estrategias son las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explorar la estructura del discurso y el uso de ilustraciones.

c. Estrategias para organizar la información que se ha de aprender

Proporciona una organización adecuada de los datos del material (conexiones internas) que se ha de aprender al representarla en forma gráfica o escrita, mejorando su significatividad lógica y, por ende, el aprendizaje significativo. Este grupo de estrategias se pueden emplear en los distintos momentos de la enseñanza. Entre las principales estrategias que destacan en esta organización se encuentran las representaciones viso-espaciales, como los mapas o redes semánticas, y las representaciones lingüísticas, como los resúmenes o cuadros sinópticos.

d. Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender, es decir, las conexiones externas

Cabe resaltar que este proceso de integración asegura una mayor significatividad de los aprendizajes logrados y se recomienda usarlas antes o durante la instrucción. Este tipo de estrategias se encuentran constituidas por aquellas de inspiración ausubeliana, como son los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

Entonces, es de suma importancia que los docentes rompan con la tradicional y comprobada ineficacia de la forma de enseñanza que, desde una perspectiva conductual, se maneja hasta la actualidad, y que conozcan y empleen las mencionadas estrategias de enseñanza que, concebidas desde el modelo cognitivo, facilitan la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo

de la capacidad de los estudiantes a través del desarrollo de las inteligencias múltiples. Al respecto, las estrategias de enseñanza se definen como procedimientos o recursos usados por el agente de enseñanza, con la finalidad de promover el aprendizaje en los estudiantes, es decir, estas estrategias permiten que el docente amplíe y facilite el aprendizaje significativo en el alumnado. Las estrategias de enseñanza se clasifican en preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales (Good y Brophy, 2000).

Estrategias preinstruccionales

Se utilizan en el momento de iniciar las actividades, y tienen como propósito estimular a los estudiantes, con el propósito de captar su atención e interés. Para alcanzar este objetivo, el agente de enseñanza desarrolla actividades que resulten atractivas y despierten la curiosidad.

Este tipo de estrategias preparan y alertan al estudiante respecto a qué y cómo va a instruirse (adquirir conocimientos y experiencias previas adecuadas), a fin de que esto le permita situarse en un contexto de aprendizaje pertinente. Entonces, la activación de conocimientos previos, ayuda al docente en dos aspectos fundamentales: conocer lo que conocen y saben los estudiantes, y utilizar estos conocimientos como base para promover nuevos conocimientos y experiencias (Díaz y Hernández, 2006).

Las estrategias pre-instruccionales cumplen con la función de activar (o generar) conocimientos previos de los estudiantes para generar lo que aún no existe en su marco de aprendizaje. Además, sirven para esclarecer ideas

que hayan adquirido, definiendo las intenciones que pretende lograr al término de las actividades. Al respecto, Díaz y Hernández (2006) explican que, por la utilidad de este tipo de estrategias, los agentes educadores tienen la posibilidad de plantear los objetos que se ha propuesto que obtengan los alumnos, esto a partir de la explicación de lo que van a realizar en clase y deben aprender. Consecuentemente, esta metodología permite a los estudiantes, prepararse previamente para entender los aspectos de trabajo; así, por sí mismo, podrá establecer su nivel de rendimiento.

Algunas de las estrategias preinstruccionales son los organizadores previos, ilustraciones, así como plantear los objetivos que se pretenden para la clase, la unidad o el proyecto, además de realizar resúmenes, con los cuales el docente puede elaborar y darse cuenta acerca de cuánto saben los estudiantes acerca de determinado contenido, ya que, si a este le interesa, surgirán otras inquietudes.

Estrategias coinstruccionales

Las estrategias coinstruccionales son aquellas que potencian el contenido curricular durante el proceso de enseñanza, ya que permiten detectar la información esencial de determinado texto, conceptualizar esta nueva información, delimitar la estructura e interrelación de este material de aprendizaje, y mantener la atención y motivación del estudiante. En este marco, con estas estrategias se procura que el estudiante se mantenga motivado a aprender y adquirir nuevos conocimientos, mediante el proceso de enseñanza y el hacer, fundamentalmente en el nivel básico, momento en el cual debe enfatizarse en la realización de actividades durante la clase (Díaz y Hernández, 2006).

Por su parte, Shuell (1996) afirma lo anterior y expone que las estrategias coinstruccionales permiten que el estudiante mejore su capacidad de atención y, con base en ello, detecte la información principal, la decodifique y la conceptualice, además de estructurarla e interrelacionarla con otros conocimientos, es decir, este tipo de estrategias se relaciona con el logro del proceso de aprendizaje, con base en la comprensión por parte del estudiante. A partir de ello, esta categoría estratégica integra estrategias como mapas conceptuales, analogías, entre otras.

Por lo expuesto, se puede determinar que los docentes, mediante la utilización de estrategias coinstruccionales, tienen la posibilidad de utilizar señalizaciones, mapas mentales, analogías, entre otros, a fin de estimular al estudiante durante la clase y convertir el proceso de aprendizaje en un momento didáctico. Esto último se afirma a raíz de que el docente, junto a los alumnos, analiza y descompone la información, lo que conduce a la obtención del conocimiento del tema tratado en clase y conlleva al logro del aprendizaje significativo.

No obstante, es necesario resaltar que, durante la aplicación de estrategias coinstruccionales, el agente de enseñanza no debe desligarse ni del inicio ni del cierre de la actividad. Por ello, se recomienda al docente ser paciente, amable, comprensivo, utilizar un tono de voz adecuado, hacer la actividad dinámica, considerar el uso de recursos audiovisuales, entre otros aspectos relevantes que propicien un ambiente de aprendizaje significativo para los estudiantes.

Estrategias posinstruccionales

Se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora y crítica del contenido enseñado, posibilitando valorar su propio aprendizaje. Durante la aplicación de este tipo de estrategias, el docente puede utilizar preguntas intercaladas, resúmenes, mapas conceptuales y redes semánticas. Además, es propicio brindar al estudiante la información que las estrategias posinstruccionales van a permitir concluir respecto al tema o actividad realizada, a fin de estimularlo a cerrar el tema. Cabe resaltar que esta acción facilita la oportunidad del docente para realizar retroalimentación con los estudiantes, con el objetivo de verificar si se logró a cabalidad el proceso de aprendizaje, siendo este el verdadero sentido de la actividad docente.

Entonces, las estrategias posinstruccionales promueven la interrelación de los conocimientos previos con la nueva información que se va a aprender; sin embargo, el uso de estos nuevos conocimientos depende de las características del proceso de aprendizaje planteado por el agente de enseñanza, como tareas, actividades didácticas efectuadas, entre otros.

Estrategias motivacionales para la enseñanza de la matemática

El educador debe acudir a estrategias motivacionales, que permitan al estudiante incrementar sus potencialidades, ayudarlo a incentivar su deseo de aprender y enfrentarlo a situaciones en las que tenga que utilizar su capacidad de discernimiento, para conseguir solucionar determinadas

cuestiones. En ese marco, esta investigación define las estrategias motivacionales como las técnicas y recursos que debe utilizar el docente, para hacer más efectivo el aprendizaje de la matemática, manteniendo las expectativas del estudiante.

Desde este punto de vista, es importante que el docente haga una revisión de las prácticas pedagógicas que emplea en el aula de clase y reflexione sobre la manera cómo, hasta ahora, ha impartido conocimientos a sus estudiantes, para que, de esta manera, pueda conducir su enseñanza con técnicas y recursos adecuados, que le permitan al educando construir de manera significativa el conocimiento y alcanzar el aprendizaje de una forma efectiva.

En este sentido, Chiavenato (1999) señala que la motivación se relaciona con el impulso individual, generado a partir de un estímulo externo (ambiente) o interno (proceso mental) para actuar de determinada forma o conducir a un comportamiento específico. Por ello, la motivación, como estrategia didáctica, ayuda al estudiante a valorar el aprendizaje, ya que puede evidenciar cómo el docente, a través de la aplicación de estrategias motivadoras, logran el aprendizaje efectivo del alumno.

METODOLOGÍA

Esta investigación, de tipo descriptivo, se realizó con base en el paradigma positivista, por lo cual, el enfoque fue de tipo cuantitativo, mientras que, el diseño de investigación fue no experimental, ya que no se manipularon los datos primarios obtenidos. Respecto a la población, esta estuvo constituida por 1130 estudiantes del programa Ingeniería y Tecnología (PIT)

de la Unermb, sede Puertos de Altagracia, mientras que, para la selección de la muestra, se aplicó la fórmula de Sierra (1994), con un margen de 8 %, obteniendo un total de 137 estudiantes pertenecientes al proyecto de Ingeniería de Gas.

Por otro lado, respecto a las técnicas de recolección de datos, se aplicó la encuesta, y el instrumento utilizado fue el cuestionario, el cual fue diseñado mediante categorías de respuesta a escala de Likert. Estos datos fueron tabulados a través de herramientas infoestadísticas, y mediante métodos estadísticos se probaron las hipótesis establecidas en el desarrollo de la investigación, además de establecer con exactitud, patrones de comportamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el análisis de los datos obtenidos, se utilizó la estadística descriptiva, la cual consiste en el cálculo de las distribuciones de frecuencias relativas (fr), orientadas a la consecución de los resultados que darán solución al planteamiento del problema. El mismo se calculó a partir de las puntuaciones una vez obtenidas en la muestra.

A partir de lo indicado, se estimaron medidas de tendencia central, con el objetivo de obtener el puntaje que represente las estrategias y pensamiento lógico-matemático en cada una de las dimensiones analizadas. Los resultados recogidos se consignaron en tablas, para describir el comportamiento de cada uno de los indicadores con un baremo preestablecido para cada una de las dimensiones intervinientes en el estudio.

RESULTADOS

Figura 1.

¿Los docentes desarrollan estrategias motivacionales que contribuyan al proceso de aprendizaje?



Como se observa en la Figura 1, el 28 % de los encuestados respondió que, a veces, los docentes desarrollan estrategias que contribuyen a promover un ambiente de confianza y autoconfianza, estimulando así a los estudiantes a aplicar técnicas y métodos relacionados con su nivel de aprendizaje y, con ello, adaptarlos a sus conocimientos. El 25 % indicó que siempre los docentes realizan lo indicado; un 24 % expresó que casi siempre; el 14 %, casi nunca, y solo el 9 % resaltó que nunca evidencian la aplicación de

estrategia educativas. Con base en los resultados obtenidos, se determinó que los docentes, medianamente, deciden promover estrategias didácticas y motivacionales para desarrollar el pensamiento lógico-matemático.

Análisis de la varianza

Con el propósito de proponer las estrategias para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, se aplicó el análisis de la varianza (Anova de un factor).

Tabla 1.

Análisis de varianza

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Intergrupos	2,504,673	11	227,698	9,100,739	0,000
Intragrupos	40,832	1632	2.50E-02		
Total	2,545,505	1643			

Como se evidencia en la Tabla 1, se obtuvo un nivel de significación observado (Sig.) de 0,000, asociado a un valor del estadístico $F = 9100,739$, lo cual indica

que se rechaza la hipótesis nula, es decir, todos los componentes asociados a los ítems de la dimensión estrategias no son iguales, ya que el Sig. es menor

que 0,05. En este sentido, de acuerdo con Villavicencio (2018), una estrategia planificada, es decir, que incluya los tres momentos de enseñanza, potencia las capacidades de los alumnos. Con base en ello, el docente debe realizar sus clases tomando en cuenta los tres momentos de enseñanza: inicio, desarrollo y cierre, lo cual permitirá promover la comprensión, el análisis y aplicación efectiva de los procesos numéricos.

En efecto, el docente debe hacerle saber al estudiante, tanto los logros adquiridos como sus debilidades, a fin de que pueda mejorarlas con la ayuda de su docente tutor y compañeros de clase, como forma de aprendizaje cooperativo, esto haciendo conocimiento del propósito de aprender y aplicar diversos ejercicios lógicos matemáticos con su profesión o vida cotidiana. Respecto a esto último, Herrada y Baños (2018) indican que el aprendizaje cooperativo promueve la adquisición de competencias, además de optimizar el rendimiento académico de los estudiantes, por lo cual, resulta un método de enseñanza-aprendizaje adecuado para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático.

Por lo tanto, se interpreta que existen diferencias significativas, que repercuten en el aprendizaje significativo, entre los siguientes ítems:

- El docente emplea actividades que promuevan un ambiente armónico dentro del aula.
- Se promueve la confianza estudiante/docente dentro del aula.
- Las condiciones ambientales son agradables para incentivar el estímulo a los estudios.

- El docente estimula el aprendizaje dentro y fuera del aula.
- El docente promueve en los estudiantes el entusiasmo sobre el aprendizaje.
- El profesor realiza actividades que permitan al estudiante crear conciencia.
- El profesor estimula actividades para humanizar la conducta en los estudiantes.
- El docente anticipa el logro del aprendizaje, haciéndole ver al estudiante la facilidad del aprendizaje del pensamiento lógico-matemático.
- El docente enseña el propósito de realizar diversos ejercicios.
- El profesor realiza las dinámicas de reflexión al inicio, desarrollo o al cierre de la clase.
- El profesor motiva, al final de la clase, a que el estudiante diga si la entendió.
- El profesor termina la clase felicitando a los estudiantes por haber entendido la clase.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, se concluyó que la mayoría de educandos demuestra apatía por los contenidos desarrollados en asignaturas de orden numérico, debido a la complejidad que estas implican en la resolución de problemas, los cuales se ausentan de la cotidianidad, es decir, que son pocos contextualizados. De igual forma, se develó que la gran mayoría de los estudiantes de ingeniería de la Unermb, núcleo de los Puertos de Altagracia, dispone escasamente de las habilidades y destrezas numéricas necesarias para la comprensión de los contenidos propios de la carrera de Ingeniería.

Seguidamente, al indagar las estrategias motivacionales que utiliza el docente, en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, se encontró que estas carecen de aplicación, debido a que los docentes, generalmente, mantienen una relación armónica con sus estudiantes, es decir, pocas veces se involucran en la parte humana de estos, por lo que solamente se dedican a dictar clases y desarrollar ejercicios, sin tomar en cuenta si los estudiantes prestan atención o captan cada la explicación dada. Con base en ello, los estudiantes mantienen una conducta inadecuada en el aula, como salir del aula, conversar con otros compañeros, entrar y salir repetidas veces de los

espacios de aprendizajes o ponerse a hacer otra cosa en sus cuadernos.

Adicionalmente, al momento de determinar las estrategias que utiliza el docente en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, se determinó que estas son escasas, dado a que pocas veces emplean procedimientos que incentiven a los estudiantes a la construcción de propuestas para desarrollar su propio pensamiento, siendo a su vez crítico y reflexivo sobre el cómo resolver problemas relacionados con su área objeto de estudio y, al mismo tiempo, trasladarlos a la realidad con fenómenos estudiados en áreas numéricas.

REFERENCIAS

- Chiavenato, L. (1999). *Teorías generales de la administración educativa*. Mc Graw Hill.
- Díaz, F y Hernández G, (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Fernández, N. (2003). Capacitación en el uso de herramientas básicas para el desarrollo de Educación Continua. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 6(1), 107-121. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.6.1.1104>
- Gómez, M. (1993). *Sociología del disciplinamiento escolar*. Centro Editor de América Latina.
- Good, L. y Brophy, K. (2000). *Psicología Educativa Contemporánea*. McGraw-Hill.
- Goodman, K (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contexto*, 2, 78-89. <https://es.scribd.com/document/418443065/Goodman-Kenneth-1996-La-Lectura-La-Escritura-y-Los-Textos>
- Escritos-Una-Perspectiva-Transaccional-Sociopsicolingüística
- Herrada, R. y Baños, R. (2018). Experiencias de aprendizaje cooperativo en matemáticas. *Espiral Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 99-108. <https://core.ac.uk/download/pdf/161848308.pdf>
- Morales, L., García, O., Torres, A. y Lebrija, A. (2018). Habilidades cognitivas a través de la estrategia de aprendizaje cooperativo y perfeccionamiento epistemológico en matemática de estudiantes de primer año de universidad. *Formación Universitaria*, 11(2), 45-56. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062018000200045&script=sci_arttext&tlng=e
- Nérici, G. (2000). *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz SA.
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la medicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>

Rajadell, N. (2002). La importancia de las estrategias docentes para la resolución de conflictos en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034539>

Rivas, F. (2008). *Un acercamiento al estado del conocimiento del campo profesores de educación básica y normal en el estado de Chihuahua* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo de Parral]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo de Parral.

Shuell, T.J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 726-764). Simon & Schuster Macmillan.

Sierra, R. (1994). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo S.A.

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Aique.

Velásquez, J., Flórez, G., Ruiz, F. y Tamayo, O. (2008). Modelización de procesos de enseñanza en profesores de ciencias de la ciudad de Manizales (Colombia) desde el concepto contenido pedagógico del conocimiento. *Enseñanza de las Ciencias*. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2009nEXTRA/edlc_a2009nExtrap2714.pdf

Villavicencio, J. (2018). Normalización de la estrategia de enseñanza-aprendizaje Giras de Campo, para planificación y ejecución de sus tres momentos de ejecución: el antes, durante y después. *Revista Torreón Universitario*, 7(19), 62-73. DOI: <https://doi.org/10.5377/torreon.v7i19.7911>

REVOLUCIÓN EDUCATIVA: la educación semipresencial en el contexto de la COVID-19

Educational revolution: blended learning in the context of COVID-19

Mauricio Alejandro Bock Zamora¹
mbock@instituteofneurocoaching.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-5504>

¹ Máster en Neuropsicología en el ámbito educativo, Universidad de Alcalá.

RECIBIDO [22/09/2020]
ACEPTADO [27/10/2020]
PUBLICADO [30/12/2020]



Pág. 65-74

ENSAYO
▼

RESUMEN

El contexto de la COVID-19 ha conllevado a una revolución en materia educativa, puesto que, a causa del confinamiento para contener el avance de la pandemia, se ha debido implementar la educación a distancia o virtual. Sobre la base de ello, en el campo de la neurociencia se ha determinado que, tanto la educación a distancia como las clases presenciales, tienen ventajas y desventajas en el desarrollo integral del niño; la primera, potencia las capacidades blandas, mientras que la segunda, permite el desarrollo de competencias duras o técnicas, por lo cual, ambas son complementarias para la evolución hacia un cerebro social en aquellos niños en educación básica, especialmente durante la etapa de desarrollo adolescente, ya que en esta, la corteza prefrontal madura, solidifica la capacidad de razonamiento y determina qué conceptos prevalecerán en el adolescente. Por lo expuesto, el objetivo de este trabajo fue proponer una

metodología semipresencial que permita responder ante las nuevas exigencias del entorno educativo. En este marco, se determinó que, para la implementación efectiva del método indicado, los padres y docentes educadores deben desarrollar capacidades que los conviertan en facilitadores del aprendizaje, para lo cual, tienen la responsabilidad de conocer el desarrollo neurocognitivo de los estudiantes, a fin de establecer estrategias que permitan estimular el aprendizaje autónomo y lograr un futuro prometedor en la educación.



Palabras clave

Educación a Distancia, Educación Presencial, Educación Semipresencial, Facilitadores, Aprendizaje Autónomo.



ABSTRACT

The context of Covid-19 has led to a revolution in education, since, because of the confinement to contain the advance of the pandemic, distance or virtual education has had to be implemented. Based on this, in the field of neuroscience, it has been determined that both distance and face-to-face education have advantages and disadvantages in the integral development of the child: the first enhances soft skills, while the second allows the development of skills hard or technical, therefore, both are complementary for the evolution towards a social brain in those children in basic education, especially during the adolescent development stage, since in this stage the prefrontal cortex matures, solidifying the reasoning capacity and determining that concepts will prevail in the adolescent. Therefore, the objective of this work was to propose a blended methodology that allows responding to the new demands of the educational environment. In this framework, it was determined that, for the effective implementation of the indicated method, parents and teacher educators must develop capacities that make them learning facilitators, for which they have the responsibility of knowing the neurocognitive development of students, in order to establish strategies to stimulate autonomous learning and achieve a promising future in education.

Keywords

Distance Education, Classroom Education, Blended Education, Facilitators, Autonomous Learning.

Introducción

La educación integra dos cuestiones esenciales: enseñanza y aprendizaje. Al respecto, es preciso resaltar que, si bien es cierto, la educación se enfoca en la adquisición de conocimientos por parte del alumno, esta también tiene como misión desarrollar su inteligencia para que utilice sus recursos de manera eficaz y eficiente, frente a situaciones adversas; consecuentemente, la integración de ambos aspectos permite la adquisición de competencias. Una de las ramas científicas que integra lo indicado es la neurociencia, la cual analiza cómo los conocimientos adquiridos se evocan en el comportamiento, decisiones y acciones de un individuo (Rosell et al., 2020).

Cabe destacar que las premisas de esta ciencia han contribuido excepcionalmente en el ámbito educativo, generando lo que hoy se conoce como neuroeducación, ciencia que se enfoca en que los alumnos integren la información recibida, desde diversos ángulos, hacia la comprensión y refuerzo de los conocimientos aprendidos; por ello, para estimular el neuroaprendizaje, es necesario que el neuroeducador estimule el cerebro, especialmente aquellas áreas donde se genere un impacto emocional y novedoso para el alumno. En este sentido, es preciso resaltar que cada alumno se diferencia por su singularidad para aprender e interiorizar el conocimiento adquirido, por ello, el neuroeducador debe diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje que resulte efectivo para cada uno de ellos (Chocobar, 2020).

A partir de los efectos generados por la COVID-19, la educación y el aprendizaje tradicional han tenido que determinar mecanismos que permitan resolver

los problemas que, a pesar del avance tecnológico y científico, había evitado solucionar. Con base en esta problemática y los efectos de la pandemia, a nivel global, se ha requerido del neuroeducador, para desarrollar, tanto a nivel teórico como práctico, las habilidades de los educadores, con el objetivo de enfrentar los desafíos del nuevo contexto global, específicamente respecto al aprendizaje a distancia.

Es preciso señalar la importancia de la educación presencial (tradicional), la cual permite desarrollar las competencias blandas, inter e intrapersonales, inteligencia emocional, además de posibilitar el desarrollo más eficaz de una metodología de aprendizaje, así como las competencias cívicas sociales que deben adquirir los alumnos. De otro lado, la educación *online* posibilita la adquisición de conocimientos cognitivos, al hacer uso de la tecnología y fomentar el aprendizaje autónomo, por lo tanto, este tipo de educación permite desarrollar las competencias duras o técnicas.

No obstante, a pesar de la importancia de la educación presencial, a causa del aislamiento generado por la COVID-19, se tomaron medidas como la realización de clases virtuales, con el objetivo de contener la propagación del virus y que los alumnos puedan seguir adquiriendo conocimiento. Sin embargo, la implementación de este cambio no ha sido sencilla, y ha generado diversos cuestionamientos, especialmente por los retos que debe resolver el aprendizaje a distancia, como la pérdida de control por parte del educador hacia el alumno, así como la pérdida de estímulos en las aulas, la validación del aprendizaje, la cuestión respecto a tareas y aplicaciones prácticas, las capacidades del docente

para la enseñanza *online*, además de las capacidades de atención por parte del alumnado. En ese sentido, este trabajo tuvo como objetivo proponer un modelo de implementación integral factible para el Ministerio de Educación, enfocado en una metodología semipresencial, para responder a las exigencias del entorno educativo, con roles definidos en torno a qué se puede dictar de manera *online* y qué no se puede dictar.

El estudiante como centro del modelo educativo

El aislamiento al que conllevó el contexto de la COVID-19 generó que se replanteara el rol del educador, donde este dejó de ser una figura de imposición para convertirse en moderador del aprendizaje, es decir, este tiene la responsabilidad de orientar y estimular al alumno para que adquiera conocimiento, de forma eficiente, durante la educación a distancia (Rappoport et al., 2020); a partir de ello, el alumno se convierte en el eje central de la educación. Sin embargo, el confinamiento a consecuencia de la COVID-19 envolvió a los estudiantes en un ambiente cambiante, lo que condujo a que estos no se encontraran siempre en condiciones óptimas para asumir su rol en la educación a distancia, a consecuencia de diversos factores neurocognitivos: aumento de la hormona del estrés (cortisol), crisis familiares, relaciones con los compañeros, condiciones sociales, pérdida de motivación, diferentes tipos de inteligencia en los alumnos, etc.

De los factores señalados, el cortisol es una hormona que actúa como neurotransmisor y genera una respuesta en el individuo ante nuevas exigencias; en ese sentido, la neurociencia aplicada al campo educativo, permite a los alumnos construir reacciones

o respuestas resilientes, con base en los conocimientos y habilidades desarrolladas durante su formación (Caicedo, 2016). De esta manera, el aumento de cortisol por el estrés generado a partir del nuevo panorama educativo al que debe enfrentarse el alumno es un factor que debe atender el neuroeducador, a fin de brindar las herramientas necesarias al estudiante, con base en sus características particulares, para potenciar su capacidad de autonomía. No obstante, cabe resaltar que el contexto de la COVID-19 ha repercutido negativamente en la motivación del alumnado, el cual, a consecuencia de las exigencias del aprendizaje autónomo, ha tenido que enfrentar numerosos obstáculos para obtener resultados académicos favorables.

Respecto al aprendizaje autónomo, Cárcel (2016) señala que este “es un proceso donde el individuo autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos” (p. 54). Cabe resaltar que el desarrollo de este tipo de aprendizaje se logra mediante estrategias educativas que estimulen al alumno a adquirir, de forma independiente, conocimientos que fomenten el desarrollo de sus habilidades y competencias. Con base en lo indicado, el neuroeducador tiene la responsabilidad de traspasar las barreras de la educación *online* e identificar el tipo de inteligencia de cada uno de sus alumnos, a fin de aplicar el estilo de aprendizaje más efectivo. Al respecto, una de las herramientas más efectivas para determinar la evolución del estudiante respecto al desarrollo individual del aprendizaje autónomo es la evaluación mediante escalas, la cual debe incluir enunciados respecto a la predisposición y capacidad de autonomía del alumno en el sistema de educación a distancia.

Finalmente, es preciso conceptualizar la inteligencia que se debe desarrollar en los alumnos por parte de los agentes educadores. Al respecto, Gardner (2011) indica que la inteligencia es la capacidad adaptativa humana particular que integra tanto elementos cognitivos como metacognitivos, siendo esta capacidad la que permite resolver diversas situaciones, de acuerdo con la personalidad, genes, estímulos, aprendizaje y configuración cerebral individual. Entonces, la inteligencia no se refiere únicamente a los conocimientos adquiridos, sino también a cómo esta información es implementada en el comportamiento y la interacción con el entorno. En este marco, a nivel de la neurociencia, Gazzaniga, citado por Écija et al. (2018), afirma que los seres humanos han evolucionado a nivel social, esto a partir de la conexión biológica con el resto de la sociedad, siendo la integración anatómica y funcional de las estructuras del cerebro (interconexión), lo que permite controlar la interacción social y el desarrollo adaptativo.

De esta manera, y sobre la base de lo señalado por Gardner (2011), los neuroeducadores deben activar cinco inteligencias múltiples: mente disciplinada, mente sintética, mente creativa, mente respetuosa y mente ética. El alcance del desarrollo de estas cinco mentes del futuro se debe trabajar desde propuestas innovadoras y disruptivas, a fin de romper con los esquemas tradicionales del sistema educativo y de las malas curriculares que, en la actualidad, se basan en materias y no en el desarrollo de competencias, a través de las inteligencias múltiples.

El cerebro en el aula virtual

Como se ha señalado, la neurociencia se enfoca en el cerebro como órgano de aprendizaje; entonces, como el contexto de la COVID-19 ha interferido en el mecanismo de enseñanza-aprendizaje tradicional, el neuroeducador ha debido considerar diversas estrategias que estimulen el disfrute del aprendizaje virtual, a fin de que el cerebro no rechace las nuevas exigencias educativas. La teoría del *flow* o de la experiencia óptima, propuesta por Csikszentmihalyi, refuerza la premisa de que la motivación hacia la práctica de determinadas actividades conlleva a un aprendizaje óptimo, lo cual se repite ante similares situaciones, donde el alumno es capaz de motivarse de forma intrínseca en la realización de actividades similares (García et al., 2020).

Durante la adolescencia, el alumno se encuentra en la fase de culminación de la formación de las estructuras cerebrales que estimulan la capacidad de controlar sus impulsos y emociones, modificar sus acciones y tomar decisiones (Rubio y Patrón, 2015); adicionado a ello, el desarrollo del lóbulo frontal conlleva a que el adolescente se replantee lo aprendido hasta esta etapa de su vida, generando juicios respecto a las creencias recibidas y adecuando su comportamiento hacia el encaje con su entorno social. Cabe resaltar que en esta etapa se produce la búsqueda de identidad, lo que conlleva a la necesidad del individuo por la aceptación del grupo, siendo este aspecto muy influyente en la toma de decisiones. Esta reformulación de quiénes son, conlleva dudas existenciales, así como la adopción de conductas que serán aceptadas y reconocidas por los demás,

bien al pesar de la satisfacción o no de la figura de autoridad de los padres.

En este marco, una de las principales cuestiones a tomar en cuenta para la estimulación del aprendizaje semipresencial es la predisposición actual de los adolescentes hacia la tecnología. Es interesante observar que, en la actualidad, los adolescentes han reemplazado el hábito de diversión que, en generaciones anteriores, exploraba la televisión y los encuentros amicales presenciales, por la utilización del celular inteligente. Estos cambios conllevan una nueva manera de conectarse y de alcance de la popularidad, a través de las redes sociales. Al respecto, cabe resaltar que, entre los 13 y 15 años, el 90.7 % de los adolescentes posee un *smartphone* personal con línea telefónica y de datos; consecuentemente, las relaciones interpersonales se desarrollan a través de las aplicaciones. Es común ver que las tareas grupales se materializan por coordinaciones *online* a través del WhatsApp; además, la aceptación por el grupo de amistades se mide según el número de *likes* en las publicaciones. Estos aspectos impactan en las creencias adquiridas, hasta entonces, por los alumnos, quienes tienden a restar interés a los hábitos forjados por padres y docentes, con la finalidad de encajar en un grupo social.

En relación con ello, Silva y Martínez (2017) afirman que el uso intensivo de aparatos móviles ha transformado el comportamiento de los adolescentes, quienes no hacen un uso adecuado de esta herramienta en materia de educación, por lo cual, los educadores tienen la responsabilidad de consolidar su rol de moderadores del aprendizaje, a fin de guiar a los adolescentes hacia

el uso responsable de la tecnología. Por su parte, los adolescentes señalan que los motores de búsqueda, videos de YouTube, además de las redes sociales, les permiten conectarse con una comunidad que estimula su aprendizaje (García y Cantón, 2019), además de complementar los conocimientos adquiridos en el aula. Al respecto, Sánchez, citado por Hernández (2016), afirma que los estudiantes que hacen uso efectivo de los dispositivos móviles potencian su comunicación y retroalimentación, a diferencia de aquellos que no emplean estos dispositivos. Entonces, la evolución tecnológica puede generar ventajas educativas si es que esta herramienta es utilizada para afianzar, a nivel cognitivo, el proceso de aprendizaje.

Entonces, el uso de la tecnología, previo al contexto del nuevo coronavirus, era conceptualizado como una herramienta recreativa y libre, a criterio propio del adolescente. No obstante, la implementación de la educación virtual conllevó a que estos hicieran uso de esta tecnología en el ámbito educativo, lo cual representó un reto para los alumnos. A partir de lo indicado, los profesores han debido establecer medidas que logren consolidar su rol como facilitadores del aprendizaje. En neuropsicología, en el ámbito educativo, se entiende el rol del educador como un facilitador del aprendizaje en los niños, con base en las neurociencias. En ese sentido, luego de revisar diversos estudios acerca de la importancia de la neurociencia en el ámbito educativo y el nuevo contexto de la COVID-19, se puede entender con mayor precisión la importancia del entorno sociocultural en el que está inmerso el grupo de edad que es materia de estudio en este trabajo. Así, resulta interesante poder desarrollar

actividades que integren uno de los mayores atractivos de los alumnos como una herramienta de aprendizaje.

Un campo interdisciplinario que pretende explicar cómo la revolución tecnológica influye en la conducta de los individuos es la neurociencia social, la cual afirma que los procesos neurobiológicos repercuten en los procesos psicosociales, es decir, interfiere en las acciones y comportamientos de los individuos (Segura y Urgiles, 2019). En este marco, de acuerdo con Premack y Woodruff (1978), la teoría de la mente enmarca la capacidad individual no solo para percibir y entender las acciones de los demás, sino también para atribuirles estados mentales y usar esta información para predecir sus conductas. Entonces, para la evolución hacia un cerebro social para los niños en educación básica, se debe entender, en primer lugar, los procesos anatómicos del desarrollo del cerebro, además de comprender que la conducta humana está guiada por el sistema de creencias que se alojan en el lóbulo frontal (corteza prefrontal).

Al respecto, se sabe que, en los niños, esta corteza se encuentra desproporcionalmente inmadura en comparación a otras zonas del cerebro; no obstante, a partir de los 10 años, la corteza prefrontal va madurando con base en la solidificación de la materia gris durante la etapa de la adolescencia, solidificando así la capacidad de razonamiento sobre las creencias, poniéndolas en duda para decidir con qué conceptos se quedan. Esta elección es el resultado también del entorno sociocultural en el cual se desenvuelve el niño y adolescente, y de los estímulos que podemos generar en ellos. A partir de lo indicado, los

neuroeducadores se deben enfocar en la evolución del cerebro social, a fin de guiar el sistema de creencias adquirido por los alumnos hacia el afianzamiento de las habilidades aprendidas y capacidades desarrolladas, generando así un aprendizaje autónomo.

A partir de lo expuesto, se puede inferir que la educación *online* no permite, por sí sola, el desarrollo integral del alumno, por lo cual, sería indispensable la educación presencial para garantizar el aprendizaje. Por ello, se sugiere un modelo que enfrente los retos del contexto de la COVID-19, ya que este sector debe explorar un método semipresencial para responder a las nuevas exigencias en cuanto a los roles del educador, los padres de familia y alumnos, además de determinar qué se puede o no dictar mediante una clase virtual. Cabe resaltar que el contexto actual conlleva a que el estudiante sea el agente central para la adquisición de conocimientos y el afianzamiento del aprendizaje, mientras que los padres se han convertido en el eje central del cerebro del estudiante, lo que conlleva a proponer una reforma educativa integral.

Implementación de un sistema de educación semipresencial

La implementación de un sistema de educación semipresencial requiere del compromiso integral de tutores, padres y docentes, quienes, en primer lugar, deben nivelar sus capacidades, para luego desarrollar su rol como facilitadores del aprendizaje a los estudiantes, a quienes deben motivar para que enfrenten los retos educativos generados por el contexto de la COVID-19, y desarrollen sus capacidades.

Por otro lado, se ha demostrado que la educación a distancia no permite el desarrollo integral del alumno, ya que no fomenta el desarrollo de competencias blandas, interpersonales, intrapersonales, inteligencia emocional, entre otros, como sí sucede en la educación presencial; sin embargo, la educación virtual posibilita la adquisición de habilidades cognitivas, al hacer uso de la tecnología y potenciar el desarrollo del aprendizaje autónomo en los alumnos; esto, a su vez, impulsa el desarrollo de sus competencias duras o técnicas. Con base en lo indicado, se propone que los colegios adopten un modelo semipresencial, para garantizar la integración de las competencias del futuro.

La adopción del modelo señalado puede llevar a la adquisición de obligaciones por parte de los agentes de aprendizaje, puesto que los padres o tutores tienen la responsabilidad de motivar el aprendizaje autónomo en los estudiantes; de esta manera, se debe identificar cómo se puede ayudar a los alumnos, puesto que ellos son el centro en este modelo de cambio y el futuro de la nación. En ese sentido, se propone la aplicación de las siguientes fases para el paso hacia la educación semipresencial:

a. Cultura escuela

Los docentes y padres de familia son facilitadores del aprendizaje, pero no la pieza principal, ya que es el proceso de vivencia el que facilita que el alumno adquiera los conocimientos y, por ende, nuevos comportamientos. En este sentido, para lograr un cambio cultural en el ámbito educativo, es decir, desprenderse de las creencias anteriores como regla para incorporar nuevas creencias, el aprendizaje debe

tener dos componentes de cambio: asimilación y acomodación.

La asimilación hace referencia a cambiar la estructura mental; para la neurociencia, esto se trata de poner especial enfoque en el lóbulo frontal, donde residen las creencias y el marco analítico de la verdad; mientras que, la acomodación se refiere a encontrar soluciones como respuesta a las exigencias del medio; entonces, de acuerdo con la neurociencia, la acomodación se enfoca en estimular el lóbulo parietal para resolver las problemáticas. Consecuentemente, el logro de este proceso se logra en el lóbulo temporal, el cual regula ambos componentes de cambio a partir de tres fases cognitivas: esquemas del sujeto y los estímulos del entorno, esquemas de la persona, e integración de esquemas distintos.

Así, este modelo puede aplicarse para modificar, directamente, las creencias de los niños entre 6 y 12 años, siendo a los 10 años cuando se desarrolla el neocórtex de forma más intensa en la adolescencia. En todo este proceso, los agentes influenciadores son de tres órdenes: padres (entorno familiar), profesores (entorno escolar) y amigos (entorno escolar), los mismos que deben desarrollar diferentes grados de competencia para estimular el aprendizaje autónomo y posibilitar la implementación eficaz del modelo educativo semipresencial.

b. Autoevaluación

Para aplicar la metodología semipresencial propuesta, los padres educadores deben autoevaluarse, en una escala del 1 al 5, sobre sus competencias para estimular el aprendizaje del estudiante. A partir de los resultados obtenidos, estos podrán identificar sus necesidades

de desarrollo personal en cuanto a su nuevo rol educativo: habilidades para la escucha, habilidades para saber realizar preguntas, conocimiento de fundamentos en neurociencias, soporte en los estudios, resolución de conflictos, empoderamiento de los niños, desarrollo de su propia inteligencia emocional, conocimiento en neuropsicología aplicado al aprendizaje, entendimiento y aplicación de la inteligencia emocional, tecnología del aprendizaje, organización y métodos de convivencia, entre otros.

Por su parte, los docentes educadores también deben realizarse una autoevaluación respecto a sus competencias, a fin de generar nueva cultura de aprendizaje. Entonces, para la educación presencial, este docente debe enfocarse en conocer acerca de la anatomía del cerebro, entender cómo funciona el cerebro en el proceso de aprendizaje, saber utilizar metáforas, ser facilitador del aprendizaje, saber resumir la información, aprender a ilustrar la información, generar experimentos con base en las inteligencias múltiples, aprender a escuchar, brindar retroalimentación con *coaching* aplicado, abrir debates, desarrollar ejercicios, respetar opiniones e instaurar reglas de convivencia, saber desarrollar dinámicas, entre otros.

Por otro lado, para la educación a distancia, el educador debe saber ilustrar la información, a fin de que los niños puedan desarrollar experiencias que les permitan adquirir conocimiento. Sobre la base de lo señalado, el docente educador tiene que desarrollar habilidades, como entender las capacidades de atención, concentración y motivación de los alumnos, romper el paradigma del horario lectivo tradicional al del *online*,

saber utilizar las tecnologías, contar con la tecnología adecuada, entender y desarrollar contenidos diferenciados para la aplicación *online*, desarrollar tutoriales o referir material de soporte audiovisual para el alumno, ser humilde en reconocer sus deficiencias, autoevaluarse después de cada sesión de enseñanza, saber desarrollar evaluaciones prácticas para los alumnos, entender los límites del aprendizaje *online*, respetar tareas que no excedan las capacidades cognitivas del cerebro en tiempos, enfoque y dedicación para el alumno, entre otros.

c. Programas de desarrollo de competencias

Entonces, para la aplicación del modelo educativo semipresencial, es necesario activar un programa que forme las capacidades que deben desarrollar tanto padres como educadores, a fin de estimular al alumno. Por ello, se propone el programa Padres Intitulado Padres Coach, con la finalidad de formar a los padres para que establezcan el diálogo afectivo y efectivo con los estudiantes; este programa, por el contexto de la COVID-19, tendría que darse de forma tanto presencial como *online*. Adicionalmente, debe dictarse un programa para los colegios, específicamente para los educadores, quienes deben formarse en dos aspectos fundamentales para el desarrollo de competencias: formación de la plana docente en principios de neuroeducación y en educación *online*.

CONCLUSIONES

El contexto de la pandemia por la COVID-19 ha conllevado a una revolución educativa, ya que los educadores se han visto en la necesidad de transformar su método de enseñanza tradi-

cional y potenciar la educación a distancia. No obstante, como se ha podido evidenciar a lo largo de este trabajo, las aulas virtuales no permiten el desarrollo integral del alumno, ya que las barreras de la educación a distancia impiden el desarrollo de las competencias blandas, interpersonales, intrapersonales, inteligencia emocional, metodologías de aprendizaje, y competencias cívicas y sociales. Sin embargo, no se debe desmerecer la educación *online*, ya que esta permite la adquisición de habilidades cognitivas y el desarrollo de competencias duras y técnicas. Con base en lo indicado, se establece que tanto la educación presencial como la educación *online* son tipos de educación complementarios.

En ese sentido, se concluyó que es necesaria la implementación de un modelo educativo semipresencial, a fin de potenciar las capacidades neurocognitivas y competencias blandas de los alumnos. Para alcanzar la implementación cabal del nuevo modelo educativo propuesto, es fundamental la interiorización del cambio de roles de los padres y docentes educadores, quienes se han convertido en facilitadores del aprendizaje del estudiante, y este, a su vez, se ha convertido en el eje central de la metodología de enseñanza semipresencial, puesto que, a partir de estímulos, debe desarrollar un aprendizaje autónomo. Finalmente, es preciso resaltar que solo la combinación del desarrollo de todos los agentes, competencias y capacidades, logrará un futuro exitoso y prometedor en la educación, ya que el papel de los padres y docentes educadores potenciará el desarrollo de las habilidades necesarias en los estudiantes, para que se desarrollen a nivel social y cognitivo.

REFERENCIAS

Caicedo, H. (2016). *Neuroeducación, una propuesta educativa en el aula de clase*. Ediciones de la U.

Cárcel, F. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa, investigación y pensamiento crítico*, 5(3), 54-62. <https://www.3ciencias.com/articulos/articulo/desarrollo-habilidades-mediate-aprendizaje-autonomo/>

Chocobar, C. (2012). Reseña del libro: "Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama". [reseña del libro *Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama* de F. Mora]. *Educatio Siglo XXI*. <https://docplayer.es/192620703-Neuroeducacion-solo-se-puede-aprender-lo-que-se-ama.html>

Écija, C., Velasco, L., Peñacoba, C. y Cigarán, M. (2018). La inteligencia social en el ámbito de la educación social. En C. Peláez y F. Del Pozo (Coords.), *La educación social ante la vulnerabilidad y el riesgo social en Iberoamérica: Infancia y género en los contextos educativos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

García, S. y Cantón, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar*, 27(59), 73-81. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=59&articulo=59-2019-07>

García, S., Vera, F., Labrador, J., Osterlie, O. y Ferriz, A. (2020). Estado de flow del alumnado y su actitud hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación física. En R. Roig (ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 614-623). Ediciones Octaedro.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós Ibérica.

Hernández, G. (2016). Diagnóstico de la apreciación del uso de dispositivos digitales para labor docente. *Revista Invedu*, 9(27), 35-41. http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion-y-desarrollo/revistas/Invedu_27.pdf

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and BrainSciences (Cambridge)*, 1(4), 515-526. <https://bit.ly/38h5fEN>

Rappoport, S., Rodríguez, M. y Bresanello, M. (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes. Unesco. <https://bit.ly/38nrwR4>

Rosell, R., Juppet, M., Ramos, Y., Ramírez, R. y Barrientos, N. (2020). Neurociencia aplicada como nueva herramienta para la educación. *Opción*, 36(92), 792-818. <http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6852>

Rubio, M. y Patrón, P. (2015). Presentación. En M. Pease, F. Figallo y L. Ysla. (eds.), *Cognición, neurociencia y aprendizaje/El adolescente en la educación superior* (pp. 8-12). Fondo Editorial de la PUCP.

Segura, G. y Urgiles, D. (2019). *Neurociencia social en el proceso de enseñanza y aprendizaje* [tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional UG. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/41674>

Silva, A. y Martínez, D. (2017). Influencia del *smartphone* en los procesos de aprendizaje y enseñanza. *Suma de negocios*, 8, 13-18. <https://bit.ly/3mHnfxn>

“SOMOS SANGRE”: REACCIÓN A LA VIOLENCIA SOCIAL Y SUBLIMACIÓN

del castigo punitivo en la narrativa
transmediática de La Gran Sangre (2006),
de Aldo Miyashiro

ENSAYO
▼

*“We are blood”: reaction to social violence and sublimation
of punitive punishment in the transmedia narrative of La
Gran Sangre (2006), by Aldo Miyashiro*

Diego Cebreros Tamayo¹

dcebreros@pucp.edu.pe.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8592-8785>

¹ Actualmente cursando maestría en Literatura Hispanoamericana, Pontificia Universidad Católica del Perú.

RECIBIDO [19/10/2020]
ACEPTADO [20/11/2020]
PUBLICADO [30/12/2020]



Pág. 75-87

RESUMEN

La gran sangre es una serie televisiva peruana estrenada en 2006 por el canal Frecuencia Latina, que narra las aventuras de un grupo de vigilantes urbanos, quienes deben rescatar a la hija de un próspero empresario que había sido raptada por El Conde, principal antagonista de la primera temporada. Inicialmente, la serie fue muy popular, lo cual se expresó en altos índices de rating, reuniones con numerosos fans y la producción de cuatro temporadas, una película y un cómic, a modo de precuela. El éxito de la serie, sin embargo, debe entenderse sobre la base del contexto

social en el que se produjo, vinculado a un incremento exponencial de la violencia social tras el clima de inestabilidad política dejado por la renuncia de Alberto Fujimori a la presidencia en 2001, y vinculado al descubrimiento de toda una maquinaria de corrupción que sostenía al régimen. De este modo, la serie y el cómic de La gran sangre deben leerse no solo como una reacción a la escalada de violencia social de la época, sino también como un medio de sublimación del castigo punitivo expresado en las acciones fuera de la ley de los vigilantes, con las cuales el lector/espectador se identifica. Finalmente, se encontró que la narrativa

de la serie aprovecha el vínculo de la sociedad y el castigo punitivo, en relación con la ausencia del ejercicio de la justicia, que tiene lugar en los juicios populares efectuados al interior del Perú, los cuales cuentan con amplia aprobación de la población.

Palabras clave

La Gran Sangre, Castigo Punitivo, Justicia Redistributiva, Sublimación, Violencia Social, Cómicos Peruanos

ABSTRACT

La gran sangre is a Peruvian television series, premiered in 2006 by the frequency Latina channel, which narrates the adventures of a group of urban vigilantes, who must rescue the daughter of a prosperous businessman who had been kidnapped by El Conde, the main antagonist of the first season. Initially, the series was very popular, which was expressed in high ratings, meetings with numerous fans and the production of four seasons, a movie and a comic, as a prequel. The success of the series, however, must be understood based on the social context in which it occurred, linked to an exponential increase in social violence after the climate of political instability left by the resignation of Alberto Fujimori to the presidency in 2001 and linked to the discovery of a whole machine of corruption that supported the regime. In this way, the series and the comic of La gran sangre should be read both as a reaction to the escalation of social violence of the time, as well as a means of sublimating the punitive punish-

ment expressed in the outlaw actions of the vigilantes with which the reader / viewer identifies. Finally, it was found that the narrative of the series La gran sangre takes advantage of the bond of society and punitive punishment, in relation to the absence of the exercise of justice that takes place in popular trials carried out in the interior of Peru, which count with much of the approval of the population.

Keywords

La Gran Sangre, Punitive Punishment, Redistributive Justice, Sublimation, Social Violence, Peruvian Comics

Introducción

La gran sangre fue una serie de televisión de ficción policial emitida por el canal peruano de televisión, Frecuencia Latina, desde el 15 de mayo de 2006 hasta el 30 de noviembre de 2007. Tuvo cuatro temporadas, una película, un libro con el *storyboard* de la película y, tras el final de la primera temporada, una serie de cómics que explican el origen de esta agrupación de vigilantes. La serie fue bastante popular en su momento y alcanzó altos índices de *rating*, lo cual se evidenció en la constante comunicación que los productores mantenían con el público, en su mayoría masculino y juvenil, a través de foros en internet, concursos, eventos en centros comerciales y *castings*, para que los fans aparecieran como extras en temporadas posteriores.

Adicionalmente, la serie-cómic, que explica el origen de los personajes, contó con una enorme aceptación juvenil, aun-

que se criticó el trazo sencillo de las viñetas y los pocos números que aparecieron. Este cómic, al mantener una relación de precuela con la primera temporada de la serie, se entiende como parte de una narrativa transmediática en tanto que funciona como un complemento de la historia que narra la serie televisiva, con lo cual ambos medios, la serie y el cómic, deben leerse en paralelo.

La historia de trama policial, en la cual un grupo de vigilantes persiguen y detienen a diversos delincuentes, se destaca por una estética suburbana que, por un lado, busca invocar como referentes a las historietas de acción y de aventuras y, por otro, muestra historias en las que la delincuencia, los secuestros, el pandillaje, el acceso de los jóvenes a las drogas y la violencia intrafamiliar son parte de la realidad cotidiana que los personajes están llamados a resolver. Este contexto de violencia y percepción de un aumento en la delincuencia parece corresponderse con un incremento real en la tasa de criminalidad durante esos años, que va de la mano con una crisis de representación política.

Por dicho motivo, este trabajo tuvo como objetivo explicar la popularidad de la narrativa transmediática de *La gran sangre*, a partir de un proceso de reacción ante la violencia social del periodo, y de sublimación de la pulsión por un tipo de castigo punitivo y retributivo en el cual, la conjunción entre la estética suburbana y la variante de las historietas de vigilantes, dentro de los cómics de acción, pudieron contribuir en el desahogo de la pulsión por la búsqueda de justicia y de orden social, en un contexto caracterizado por la percepción del incremento de la violencia y la falta de representación política.

La gran sangre como narrativa transmediática

Pocos trabajos académicos han analizado la aparición de la serie y el cómic de *La gran sangre* (2006); dentro de esa breve lista, se encuentra la taxonomía de historietas realizada por Sotelo (2009), donde se enmarca la aparición de este cómic, como parte de un proceso que comprende el periodo entre 1990 y 2005 (a pesar de que este cómic aparece en 2006), como un momento de incremento en la producción de historietas en formatos de comicbook y magazines, debido a factores como la influencia foránea, la aparición de nuevos estilos gráficos (como las historietas norteamericanas o los mangas japoneses) y la “ocurrencia de hechos significativos en el panorama cultural relacionado con las historietas (la muerte de Superman, los 100 años de la historieta, etc.)” (Sotelo, 2009, p. 96), entre otros factores.

El cómic de *La gran sangre*, dentro de esta taxonomía, se enmarcaría en el contexto de la aparición de publicaciones en formato de *comicbook* (espacio que comparte con el cómic *Darkness* (1996), de José Málaga. La taxonomía de Sotelo (2009) no ahonda en la naturaleza transmediática del cómic, pues solo le interesa clasificar esta publicación dentro del conjunto de historietas peruanas, a partir de factores como su tipo de estructura (califica al cómic de estudio como “superestructura narrativa”, por contener hechos iniciales, nudo y desenlace), pero sí señala que su continuidad está ligada al desarrollo de la serie.

Por otro lado, Vásquez (2015) enmarca la aparición de esta serie como un primer exponente de la narrativa transmediática

dentro de un periodo de prueba de la televisión peruana, que empezaba a apostar por este tipo de formatos, con lo cual califica la naturaleza transmediática de *La gran sangre* como “al tanteo” (p. 150). Sin embargo, sí reconoce que esta cuenta con un formato innovador de narrativa, que implica, de acuerdo con Bellón (2012), que el medio en el cual se expanden las historias transmediáticas aporta información particular, que atiende a la propia naturaleza de dicho medio:

Una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad. En la forma ideal de la narración transmediática, cada medio hace lo que sabe hacer mejor, de suerte que una historia puede presentarse en una película, y expandirse en la televisión, novelas y cómics; su mundo puede explorarse en videojuegos o en parques de diversiones. (Bellón, 2012, p. 20)

A partir de lo indicado, el cómic *La gran sangre* constituyó un aporte de información que la serie —debido al formato en el cual se transmitía (serie televisiva)— no podía proporcionar. Esto no solo consiste en el hecho de que el cómic funciona como una precuela respecto de la serie original, sino que también tendrá características que complementan a la serie y que dan cuenta de otros aspectos que el formato televisivo o bien no podría o simplemente no se ha preocupado en proporcionar. En ese sentido, como señala Vásquez (2015), la serie *La gran sangre*, al ser la primera en emplear este tipo de narrativas, lo hizo “al tanteo”, pues originalmente solo se tenía previsto la emisión de la serie televisiva, pero debido a su enorme popularidad se lanzó el cómic complementario. Cabe destacar que la serie se concibió originalmente

como una especie de cómic *live action*, pues el opening mostraba a los personajes como parte de unos paneles de historietas que, de pronto, cobraban vida y se salían de las viñetas.

Adicionalmente, es necesario resaltar que la serie da pistas, en forma de easter eggs, de las posibles influencias que motivaron su aparición. Dentro de ellas, se evidencia que uno de los personajes, Johan, un joven que entrena artes marciales con el Dragón (líder de *La gran sangre*), se queda dormido leyendo historietas y, según se ve en un primer plano, Johan está leyendo el N.º 10 del cómic de DC *The Question*. La referencia no es una coincidencia, pues los personajes de este cómic son muy similares a los de la serie; sin embargo, esta referencia da cuenta del modo cómo esta serie televisiva debe ser asimilada (como una especie de cómic *live action*) y, como se detalla más adelante, también indica el tipo de sublimación que permitirá a los espectadores y lectores.

Entonces, la aparición del cómic, al terminar la primera temporada, complementa muy bien la historia de la serie, pues no solo permite al lector leer la historia de la secuela, a partir de la información proporcionada por la serie, sino que el propio formato de la serie ha familiarizado al lector con los referentes que exige a los espectadores, facilitando la lectura del cómic. Más aún, como se presenta más adelante, el ambiente suburbano de la serie (que implica canciones de hiphop y la tipografía de grafitis) también se corresponde con el tipo de trazo del cómic, que recuerda al de las historietas alternativas estadounidenses, en tanto que proponen una estética transgresiva.

Ambiente suburbano e historieta alternativa

La serie de *La gran sangre* es una ficción policial de vigilantes. Empieza con el secuestro de la hija de un próspero empresario de Gamarra, suceso que motiva el reencuentro de esta agrupación de justicieros, los cuales se habían separado por un desacuerdo anterior al inicio de la serie. Conforme avanzan los capítulos, se narra el proceso mediante el cual estos vigilantes consiguen pistas e información, por medio de sus contactos en el mundo del hampa, para llegar a la guarida de El Conde, el antagonista de la serie, quien mantiene secuestrada a la hija del empresario. Tras un enfrentamiento final entre los integrantes de *La gran sangre*, El Conde y sus secuaces logran escapar, mientras que los vigilantes rescatan a la joven y se deja un final abierto, asegurando la posibilidad de una segunda temporada.

El cómic salió a la venta en los kioscos del país al finalizar la serie. En él se narra el origen de esta agrupación de vigilantes y el motivo de su separación, antes del inicio de la serie televisiva. Sin embargo, algo que diferencia a esta serie de otras con una trama policial —que suelen presentar una estética *noir*—, son sus referencias a la movida subterránea, a través de los géneros musicales que emplea, así como por el uso de trazos amateur propios de los cómics alternativos estadounidenses. Ambas referencias otorgan, tanto a la serie como al cómic, un aura o esencia de transgresión y rebeldía, lo cual se relaciona con el contexto social en el que se originan. Al respecto, se propone que esta aura de transgresión se vincula con el proceso de reacción y sublimación de la violencia social, la cual se relaciona

con la popularidad de esta narrativa transmediática.

Respecto a la serie, existen constantes alusiones a la cultura subte y del hiphop. Tanto el opening de la serie como la portada del CD con la banda sonora que salió al finalizar la primera temporada, creada específicamente para la serie, presentan una portada en la cual se lee el nombre de la serie con una tipografía de grafiti, mientras que el símbolo que caracteriza a la agrupación, dos brazos entrecruzados con un corte al medio que los une (el cual recuerda a la escultura característica del Templo de las manos cruzadas), presenta gotas de pintura y rectángulos sin pintar en el borde de la circunferencia, como si el símbolo se hubiese pintado recientemente usando un molde de cartón. Al revisar la banda sonora de la serie, se observa que muchas de las bandas que colaboraron en la producción se insertan en géneros que fusionan el rock alternativo peruano, el hiphop y, en pocos casos, la salsa. En este sentido, según Greene (2015), el calificativo de rock suburbano o subte, como se conoció a la variedad local del punk alrededor de 1984 y 1986, estuvo ligado a la rebeldía juvenil y al disenso político con el statu quo del momento. Añade el mencionado autor:

El punto aquí es que el punk funge en todas partes como un espacio para la rebeldía juvenil, pero raramente lo ha hecho en un contexto con tal polarización política. Por tanto, en el Perú hay una relación inevitable, pero no palmo a palmo, entre el “rock subterráneo” y la “política subversiva”, que se ofreció como una alternativa al statu quo capitalista que el Estado buscaba defender. (p. 267)

Por otro lado, Greene (2015) señala que el rock subterráneo peruano siempre

estuvo ligado a la mezcla de géneros, lo cual se evidencia en la elección del *soundtrack* de La gran sangre, el cual incluye música nü-metal, que fusiona elementos del rock alternativo y el rap. Por el lado de la movida hiphop en el Perú, Jones (2015) rescata el potencial que tuvo en nuestro país como medio forjador de la identidad y de posicionamiento social. De este modo, el hiphop peruano buscó afianzar los sentimientos de identidad local, según la procedencia de quien lo ejecute, al tiempo que, por sus bajas barreras de participación (en tanto que solo se exige la voz, el cuerpo y la mente), permitió la posibilidad “de una ruta más accesible y dúctil para imaginarse como parte de un Perú moderno y progresista” (p. 318).

Además de esto, y junto con la movida subte local, la dimensión política del hiphop peruano se ha manifestado a través de “eventos, talleres y marchas donde se discuten y se protestan los impactos del neoliberalismo, el conflicto interno y los abusos del Estado” (Jones, 2015, p. 319). En síntesis, la dimensión transgresiva del rock subte peruano y del hiphop se encuentra presente desde su evolución en la escena local y, al incluirse como parte de la banda sonora de la serie La gran sangre, esta aura transgresiva se transfiere y forma parte de la identidad de dicha narrativa, la cual estará ligada, como se detallará más adelante, a una propuesta de sublimación de la violencia. Por lo pronto, esta identidad de rebeldía y transgresión también se encuentra plasmada en el cómic que funciona como precuela, aunque como elementos propios del medio en el que se transmite.

Dentro de los elementos formales del cómic, se encuentra, como parte de su identificación con la serie televisiva,

el empleo de tipografía de grafiti en el título y el símbolo de brazos cruzados con la apariencia de haber sido pintados a partir de un molde de cartón. Al interior del cómic, lo que predomina son los trazos en un estilo amateur, pues se asemejan a bocetos garabateados con un aire rústico en los contornos, mientras que, para la representación de las sombras, se emplean las rayas en diagonal paralelas, características de los cómics alternativos, que buscaban una mejora en la calidad, al ser impresos en fotocopiadoras, y que este es un medio económico de reproducción (Hatfield, 2005). Este último rasgo es significativo en la identidad que se busca brindar al cómic, pues, al ser impreso y distribuido a gran escala y con el auspicio de un diario local, el uso de este recurso para las sombras se vuelve innecesario, de lo cual se infiere que ha sido intencional.

En ese sentido, es posible vincular el estilo gráfico amateur del cómic de La gran sangre con la tradición de fanzines alternativos peruanos de los ochenta, que encontraban un modelo de protesta en el movimiento *underground* norteamericano. Según Sagástegui (2020), estos fanzines empezaron “as a profound form of protest with underground rock as its protagonist, followed by comics” (p. 102), en el contexto del conflicto armado interno. El tipo de trazos, entonces, obedecería a una intención por parte del ilustrador de evocar esta tradición de fanzines contestatarios peruanos, que logra mediante el trazo amateur y que, curiosamente, fue criticado por los lectores, como se puede ver en la recopilación de cartas de los fans que se incluye al final, a partir de la entrega número 6.

Curiosamente, poco después de la aparición del cómic de La gran

sangre, el sello Contracultura empezó a reeditar historietas peruanas de autores ligados a la movida del *fanzine underground* peruano, como Jesús Cossio, David Galliquio o Juan Acevedo. Esto demostraría que, en ese entonces, existía un interés por este tipo de estética contestataria y contracultural. Los motivos del gusto por esta estética, sin embargo, pudieron estar vinculados a un contexto social problemático, en el que el aumento de la delincuencia y la inestabilidad política darían pie no solo a la aparición de historietas con temática de vigilantes, sino también a una pulsión social por la satisfacción de un tipo de justicia con rasgos punitivos y retributivos, diferente del restablecimiento del orden social impulsado desde la ley. Este tipo de justicia, como se explicará posteriormente, resulta transgresivo, ya que no se enmarca en los límites de la ley, pero surge en contextos de inestabilidad social, por la enorme sensación de que se debe reestablecer algún sentido del orden.

Contexto de inestabilidad social y justicia punitiva retributiva

El contexto social inmediatamente anterior a la aparición, tanto de la serie como del cómic de *La gran sangre*, parece haber sido especialmente problemático. Según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (2011), se produjo un significativo aumento en la tasa de homicidios entre los años 2004 y 2005, crecimiento que se mantuvo hasta el 2006 y años posteriores con una tendencia al alza. De una media de 4.91 % entre los años 2000 y 2004, este número pasa abruptamente a 10.99 % en 2005 y a 11.16 % en 2006. Esto se refleja en el número de homicidios por año durante

el mismo periodo: de una media de 1314 homicidios por año entre el 2000 y el 2004, este número se incrementa a 3037 en 2005 y a 3141 en 2006.

Al respecto, se tiene que el principal motivo de los homicidios en el Perú, durante el periodo de tiempo señalado, se relaciona con enfrentamientos personales y violencia intrafamiliar, dirigida principalmente y en un alto porcentaje hacia las mujeres. Por otro lado, según el estudio Ciudad Nuestra (2011), el 48 % de los homicidios se cometieron con armas de fuego, cifra que en ese periodo no alcanzaba el porcentaje de otros países (80 %), pero que el estudio no deja de señalar como relevante. Consecuentemente, de acuerdo con la encuesta internacional de Corporación Latinobarómetro (2011), la preocupación por la inseguridad en el país tuvo un incremento importante, precisamente, a partir del año 2006, año en el que se emitió la serie.

Estos datos son relevantes, pues dan cuenta de la sensación de inseguridad ciudadana durante el periodo de emisión de la serie. A todo ello, se agrega el clima de inestabilidad política que el país aún trataba de resolver. Durante los primeros meses del 2006, en medio de juicios y condenas a dirigentes de la agrupación terrorista MRTA, son absueltos algunos integrantes del colectivo Patria Roja, al no demostrarse su culpabilidad. Sin embargo, algunos medios cuestionaron dicha absolución, pues, en medio del clima de las próximas elecciones presidenciales, se sugirió que dicha absolución se relacionaba con un apoyo indirecto al entonces candidato presidencial Ollanta Humala. Meses después, el 16 de mayo, el expresidente Alberto Fujimori, quien aún no había

sido condenado por la justicia peruana, sale de la cárcel en Chile tras pagar una fianza, a pesar de que en su proceso de extradición todavía se contempla el peligro de fuga. Un mes después, tras una segunda vuelta, Alan García es elegido presidente de la República por segunda vez, lo cual generó acaloradas críticas por quienes experimentaron en carne propia la inflación y escasez de su primer Gobierno. En este marco, en medio de la incertidumbre política y el incremento de la delincuencia reflejado en el aumento de los homicidios y el uso de armas de fuego, no resulta extraño que aparezca una serie televisiva en la cual un grupo de vigilantes logran provocar una sensación de restablecimiento del orden, al generar justicia por sus propias manos.

Este fenómeno en el que la sensación de inestabilidad social tiene un impacto en el consumo de cómics no es nuevo, pues se refleja en el aumento del consumo de cómics de vigilantes durante el incremento porcentual de las tasas de delincuencia en los años ochenta en EE. UU. Según Scully y Moorman (2014), el miedo al crimen y una sensación de falta de ayuda es lo que motiva la aparición de estas historietas, lo cual traslada una visión más áspera de la justicia vigilante a los cómics más convencionales.

Del mismo modo, el aumento en la compra de cómics de vigilantes también se relacionó con el clima de inseguridad nacional tras el atentado terrorista al World Trade Center en septiembre del 2001. Al respecto, Heerkens (2018) indica que los años noventa en EE. UU., se conocen como “the long nineties”, un periodo de relativa estabilidad socio-económica que se rompe tras el atentado a las Torres Gemelas; cuando esto

ocurrió, el número de ventas de cómics de vigilantes se incrementó significativamente: “As those feelings of safety [del periodo conocido como “the long nineties”] were destroyed, the stressor index rebounded almost immediately, a change that was reflected in an uptick in aggregate sales in vigilante titles” (Heerkens, 2018, p. 19).

Entonces, el clima de inestabilidad social suele relacionarse con el aumento en las ventas de los cómics de vigilantes, pero esta relación también está ligada a los efectos psicológicos que el consumo de cómics de vigilantes produce en los lectores. En particular, la motivación para la adquisición de los cómics indicados se relaciona con el deseo de un tipo de justicia punitiva que busca la retribución y la incapacitación de aquellos por quienes nos sentimos ofendidos. Más aún, las escenas violentas en las que participan personajes como los vigilantes tienen, de acuerdo con Phillips y Strobl (2013), una “resonancia emocional retributiva” (p. 17), es decir, permiten que el lector se involucre emocionalmente con la acción punitiva en la que los vigilantes participan, de tal forma que participa en el acto del castigo que está narrando la historia. Al respecto, Garland, citado por Phillips y Strohl (2013), indica que el castigo evoca un espectro de emociones, desde el deseo por tomar acción para corregir la injusticia, hasta “sentimientos básicos de gratificación sádica por el sufrimiento de otros, efectuados por el poder punitivo” (p. 17).

Regresando a la narrativa transmediática de La gran sangre, se encontró que su aparición en un contexto de incremento de la delincuencia e inestabilidad social, permite que el lector se involucre en una narración que promete

satisfacer el deseo de justicia punitiva y la retribución que genera ese clima de inestabilidad. Al inicio de la serie, se crea un clima de inestabilidad social y violencia, cuando se muestra la escena del secuestro de la hija del empresario, quien recurre a la agrupación de vigilantes para que la rescaten, con lo cual se genera en el espectador el deseo por la resolución de esa atmósfera de violencia. Por otro lado, a lo largo de la serie, se muestran secuencias en las que esta joven es amordazada y amenazada de muerte, acciones que tienen la función de mantener el suspenso del espectador para que el deseo por la resolución no se diluya. Estas escenas motivan a que los integrantes de La gran sangre se vuelvan a reunir y se involucren en la lucha contra los diferentes secuaces de El Conde, quien no escatimará esfuerzos en recurrir a la violencia usando armas de fuego y explosivos. La progresiva derrota de El Conde, a partir del rescate de la joven, funciona como una justificación para que los vigilantes recurran a las artes marciales, que en la serie se representan tanto como una forma de autocontrol de los impulsos violentos como un medio para defenderse. Es en estas escenas que el espectador se ve emocionalmente involucrado, al recibir esa resonancia emocional retributiva, que le permite satisfacer el deseo punitivo de obtención de justicia que la serie desarrolla.

En el caso del cómic, la retribución de la justicia punitiva se expresa a partir de la confirmación de la incapacidad del sistema de justicia, al cual se identifica como el principal culpable del incremento de la delincuencia. Al inicio del primer número, se narra el contexto en el cual Dragón, el líder de La gran sangre, toma la decisión de formar un grupo de vigilantes

con sus amigos. Las primeras páginas detallan el origen de esta agrupación como una “leyenda” que comenzó con “un juicio injusto”. Para expresar el cambio de tono en la narración que parte de la mención a La gran sangre como una “leyenda” y da paso a la injusticia de las autoridades, se recurre al empleo de un ángulo en contrapicado que muestra el símbolo de La gran sangre pintado en una pared, que se impone a un cielo pintado de amarillo. Esta página, al dar paso al origen de la leyenda a partir de “un juicio injusto”, nos muestra viñetas desencajadas que emplean diversos tonos de gris y se encuentran desordenadas. En una de ellas, los grilletes que esposarán al Dragón se salen del marco de una de las viñetas, mientras que la sentencia del juez que encierra al Dragón se expresa en letras amarillas (de un tono similar al del cielo de la página anterior), las cuales también se salen del marco de la viñeta que muestra el mazo del juez golpeando la mesa.

Los elementos que salen del marco, relacionados con la viñeta que muestra el rostro desesperanzado del Dragón en un ángulo en picado, dan cuenta de la transgresión del sistema de justicia peruano, el cual pareciera no restringirse al imperio de la ley cuando incurre en actos de corrupción, como el encarcelamiento a un hombre inocente (en la serie televisiva se nos indica que el Dragón fue capitán de la policía, y que su encarcelamiento se dio bajo órdenes de El Conde). Más aún, el empleo del color de la página inicial a las dos siguientes también da cuenta de un estado de relativo restablecimiento del orden (periodo en el que La gran sangre se encuentra en actividad), que tuvo su origen en un periodo oscuro y violento, representado

por la escala de grises de las viñetas que muestran al Dragón sentenciado y siendo violentado en la cárcel.

La mencionada representación de la corrupción de la policía también se puede entender como un acto de retribución de una justicia de tendencia punitiva, pues, al mostrar y representar la corrupción policial, se estaría efectuando un juicio de valor sobre esta institución, que no le es favorable y que resulta en un acto transgresivo, cuya función es apelar a ese deseo de retribución punitivo, es decir, se castiga a la Policía Nacional al representarla como una institución corrupta y responsable del incremento de la delincuencia e inestabilidad social. Entonces, un rasgo característico de esta justicia punitiva retributiva es la satisfacción de las emociones que la narrativa genera en el lector o espectador. Lo mismo ocurrió, según Scully y Moorman (2014), en los cómics de vigilantes durante los disturbios de los años ochenta, pues en estos se buscaba expresar una rabia contenida hacia la incapacidad de la policía:

The mindset that pervaded much of urban America was [...] one of anger. There was anger directed at the court system for not doing its job and anger at the police for not keeping criminals of the streets. In this climate of desperation, society adopted heroes reflective of its times- vigilante heroes. (p. 649)

El ejercicio de este tipo de justicia, sin embargo, es reconocido por los lectores como característico de espacios restringidos, como los cómics o las series televisivas, pues contraviene con la imposición de la ley. Por ello, este tipo de justicia debe expresarse en formas socialmente aceptables (como la creación de trabajos artísticos), es

decir, en un mecanismo de defensa psicológico denominado sublimación.

Sublimación de la justicia punitiva y valor de la amistad

Como se ha señalado, un componente importante de la narrativa transmediática es el desfogue y satisfacción del deseo de un tipo de justicia punitiva retributiva; sin embargo, este elemento no forma parte del orden simbólico de la sociedad, el cual se rige por reglas que tienden, más bien, al sustento del orden social antes que a la satisfacción de las emociones. Más aún, dado que la emisión de la serie y la distribución del cómic están a cargo de instituciones privadas influyentes, como el canal Frecuencia Latina o el diario La República, es que estas no se pueden permitir influenciar a la población mediante mensajes o contenidos que vayan en contradicción con las leyes. Por este motivo, la serie y el cómic de La gran sangre deben encontrar maneras de sublimar esta pulsión por la justicia retributiva en formas socialmente más aceptables, sin que por ello se pierda la carga de desfogue pulsional que la temática policial busca satisfacer.

En la teoría psicoanalítica, la sublimación es un mecanismo de defensa maduro, por el cual, la pulsión sexual es canalizada en logros socialmente “más útiles”, como las empresas artísticas, culturales e intelectuales (Freud, 2011). Bajo esta perspectiva, la estrategia que emplea la narrativa transmediática de La gran sangre consiste en vincular, por un lado, las acciones de estos vigilantes con los objetivos de la policía, a pesar de que esta vinculación no deja de retratar las fallas de esta institución.

Por otro lado, un elemento muy importante en la serie y el cómic es el valor de la amistad, el cual se refuerza de diversas formas en ambos formatos. En la serie televisiva, las acciones de La gran sangre cuentan con el respaldo de un miembro de la policía, quien reconoce que las limitaciones e incapacidad de esta institución se deben a la poderosa influencia de El Conde. Así, es este policía quien recomienda al empresario de Gamarra a contactar al Dragón para que rescate a su hija. Por otro lado, el valor de la amistad es un elemento central para el desarrollo de la trama, lo cual se evidencia cuando uno de estos vigilantes, el Mandril (excombatiente del Cenepa), emplea la amistad para llevarse bien con el sobrino de su casera, quien quería botarlo de su departamento por no pagar la renta. Otro caso es el de Tony Blades, un tahúr y mujeriego miembro de La gran sangre, quien utiliza su facilidad de palabra para evitar que el esposo de una de sus pretendientes lo agreda; al final, se hace amigo de este y Tony escapa rápidamente. Entonces, es el restablecimiento de la amistad entre estos personajes lo que permite que dejen atrás sus diferencias y tomen el caso de la joven secuestrada.

En el caso del cómic, los motivos de la ruptura de la amistad de los personajes forman el eje del argumento de los diez números, ya que, tras un malentendido entre el Mandril y Tony Blades, los integrantes se separan y realizan sus actividades por separado. El cómic N.º 9 es bastante enfático en este aspecto, pues representa las consecuencias de la ruptura a lo largo de todas las páginas. En la portada, los colores vivos de los números anteriores son reemplazados por tonos pastel, que ilustran a los tres integrantes en franjas irregulares, que

los separan unos de otros; además, sus rostros solo se muestran a la mitad, para dar cuenta de la sensación de incompletitud que ocasiona su separación. En la primera página del N.º 9, se retoma la ilustración en contrapicado, que mostraba la pared imponiéndose frente al cielo, con el símbolo de La gran sangre; no obstante, en este caso, la ilustración muestra diversos tonos grises frente a los que se impone el inicio de dos franjas irregulares, pero perpendiculares de color rojo, las cuales dividirán el quehacer de Dragón, Tony y Mandril a lo largo de todo el número.

Por separado, cada uno intentará lidiar con la pérdida de su amistad, la cual se refuerza en su aspecto devastador cuando cada quien decide dejar de intervenir en distintas situaciones de abuso y violencia, como violaciones o maltrato infantil. Esta sensación de apatía y derrota se refuerza cuando, en las últimas páginas, las franjas rojas dan paso a la situación inicial de cada personaje al inicio de la serie, y en la última página se muestran tres viñetas en un fondo negro, que representan las transmisiones televisivas del secuestro de la hija del empresario. Entonces, en el cómic, la importancia del valor de la amistad se refuerza con el empleo del color y la disposición de las viñetas, en tanto que su falta se relaciona con la aparición de situaciones violentas, que motivan la pulsión por la obtención de la justicia punitiva retributiva.

Cabe resaltar que, a lo largo de la serie televisiva y del cómic, la amistad se expresa en el ejercicio de acciones que, aunque ilegales, funcionan como un refuerzo al restablecimiento de la ley y no contravienen los valores que esta promueve. El N.º 9 del cómic funciona,

más bien, para recordarle al lector los efectos de la falta de amistad, relacionados con el incremento de la inseguridad y la delincuencia, y para motivar en él el deseo por la justicia punitiva que, se comprende, llegará cuando la narrativa del cómic dé paso al inicio de la serie televisiva. Por este motivo, para reforzar la vuelta al orden que el N.º 9 ha trastocado con la anulación de la amistad, el N.º 10 resume la trama de la primera temporada de la serie. Estos elementos, como el vínculo de *La gran sangre* con la policía, la importancia del valor de la amistad y la vuelta al orden del último número del cómic, funcionan como elementos sublimadores de la pulsión por la justicia punitiva retributiva, la cual está motivada, de forma indirecta, por el contexto social de incremento de la delincuencia y la inestabilidad política y, por otro lado, por la propia trama de la serie, que no solo muestra escenas violentas y de injusticia, sino que también subvierte, momentáneamente, el elemento sublimador que permite apaciguar esa pulsión: la amistad.

Reflexiones finales

La gran sangre fue una narrativa transmediática que, inicialmente, no se propuso emplear este formato pero que, junto al empleo de la ficción policial, las alusiones a la iconografía de los cómics, los elementos propios de la cultura subte, tanto de los cómics alternativos como de la banda sonora y, finalmente, mediante la sublimación de un tipo de justicia punitiva retributiva, se convirtió en un fenómeno muy popular durante la primera mitad de la década del 2000. Junto a estos elementos, el contexto social pudo contribuir a la popularidad de la serie y el cómic, pues ambos medios satisfacían la pulsión que ese

contexto social estaba motivando. Por otro lado, un aspecto que se podría explorar, en relación con esta narrativa transmediática, es si la sublimación de la justicia punitiva estaría emparentada con una suerte de sublimación de la justicia popular en nuestro país, pues este tipo de justicia no solo busca la satisfacción de una pulsión punitiva retributiva (Mujica, 2007), sino que se ejerce de forma comunitaria. Al respecto, un aspecto resaltante de *La gran sangre* es que estos vigilantes trabajan en conjunto, a diferencia de los vigilantes tradicionales, que trabajan individualmente, por lo que este aspecto podría dar luces respecto a la relación que esta narrativa establece con distintos imaginarios nacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bellón, T. (2012). Nuevos modelos narrativos. Ficción televisiva y transmediación. *Revista Comunicación*, 1(10), 17-31. <https://idus.us.es/handle/11441/32861>
- Capitán Pérez Producciones. (2006). *La Gran Sangre*. Grupo La República.
- Ciudad Nuestra. (2011). *Primera Encuesta Metropolitana de Victimización 2011/Resultados en 35 distritos de Lima*. Ciudad Nuestra. <https://bit.ly/3rcAXf5>
- Corporación Latinobarómetro. (2011). *Informe de prensa Latinobarómetro 1995-2011 Perú*. Corporación Latinobarómetro. <https://bit.ly/3oYtFOO>
- Freud, A. (2011). *The Ego and the Mechanisms of Defense*. Karnac Books.
- Garland, D. (1990). *Punishment and modern society. A study in social theory*. University of Chicago Press
- Greene, S. (2015). Peruanicemos al punk. En R. Romero (ed.), *Música popular y sociedad en el Perú contemporáneo* (pp. 259-281). Instituto de Etnomusicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Hatfield, C. (2005). *Alternative comics. An emerging literature*. University Press of Mississippi. <http://108.166.64.190/omeka222/files/original/52d2d1405c0c83e3935773da8dd44da1.pdf>
- Heerkens, G. (2018). *Justice by any means: the relationship between societal stress and the rise of vigilantism in comic books* [tesis de maestría, Rochester Institute of Technology]. RIT Scholar Works. <https://scholarworks.rit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=10916&context=theses>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2011). *Encuesta Nacional de Pro-gramas Estratégicos (Enapres) 2010. Principales resultados de seguridad ciudadana y accidentes de tránsito*. INEI. <http://inei.inei.gob.pe/microdatos/>
- Jones, K. (2015). Aspectos del hiphop en el Perú. En R. Romero (ed.), *Música popular y sociedad en el Perú contemporáneo* (pp. 302-373). Instituto de Etnomusicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Mujica, J. (2007). Castigo y justicia en espacios locales. Un ensayo sobre la justicia popular en el Perú. *E-Misferica. Performance and Law*, 3(1). http://hemi.nyu.edu/journal/3.1/esp/es31_pg_mujica.html
- Phillips, N. & Strobl, S. (2013). *Comic book crime. Truth, justice and the American way*. New York University Press.
- Sagástegui, C. (2020). The authors of contra-cultura publishing: self-portrayal and the graphic novel. En J. Scorer (ed.), *Comics beyond the page in Latin America* (pp. 93-113). University College of London.
- Scully, T. & Moorman, K. (2014). The rise of vigilantism in 1980 comics: results and outcomes. *Journal of popular culture*, 47(3), 634-653. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jpcu.12146>
- Sotelo, M. (2009). *Taxonomía de las historietas limeñas: propuesta para una clasificación de las historietas producidas y publicadas en la provincia de Lima Metropolitana entre los años 1990 a 2005* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis Repositorio de Tesis Digitales. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/1281>
- Vásquez, G. (2015). Transmediación en la televisión peruana. *Conexión*, 4(4), 145-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6903782>