

## **Gestión Académica de la Formación Socio-Crítica en la Educación Universitaria**

**Escalona Conteras, Jackeline<sup>1</sup>**

Universidad Politécnica Territorial de Maracaibo (UPTMA)  
jackeescalona2020@gmail.com

Recibido: 24/10/2025

Aceptado: 11/05/2026

### **RESUMEN**

Partiendo de la relevancia de la educación en las sociedades, este artículo se propuso describir la pertinencia de la formación universitaria desde un enfoque socio-crítico, los avances en la política académica universitaria nacional y su implementación, a través del análisis de los planes de estudios de los Programas Nacionales de Formación (PNF) de la Universidad Politécnica Territorial de Maracaibo (UPTMA). Para el desarrollo de la investigación se definió un diseño metodológico de tipo analítico-documental, a partir de una revisión de fuentes bibliográficas como: artículos científicos, libros, documentos gubernamentales e institucionales y los planes de estudios de los PNF. Los resultados señalan que, desde una perspectiva epistemológica estos centros tienen el reto de construir un pensamiento científico que supere la racionalidad instrumental, hacia uno enmarcado en la profundización de la racionalidad socio-histórica, implicando para ello la formación de nuevos profesionales e investigadores. En el caso venezolano, se vienen impulsando cambios en la educación universitaria centrados en una nueva visión epistemológica de la Ciencia (decolonial y latinoamericana), la cual busca formar profesionales integrales para una sociedad inclusiva, solidaria, estratégica y productiva, para lo cual es preciso el pensamiento socio-crítico; por esto se ejecutó una transformación curricular en todas las áreas, universidades y programas nacionales de formación, incluyendo al UPTMA. En este sentido, desde el análisis de los planes de estudios de los PNF se evidencia la presencia de contenidos temáticos dirigidos a la formación socio-crítica, en los cuales se promueven escenarios académicos que buscan desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo e innovador en los estudiantes. Finalmente, la incorporación del componente socio-crítico ya tiene casi una década y hoy presenta nuevos desafíos que siguen justificando su pertinencia, pero que también requieren de una evaluación para adaptarse a las nuevas necesidades y contextos emergentes.

**Palabras clave:** educación universitaria; gestión académica; eje socio-crítico.

<sup>1</sup> Licda. en Comunicación Social, Mención Periodismo Audiovisual (LUZ). Especialista en Métodos y Técnicas de Investigación Social (CLACSO). Magíster en Ciencias de la Comunicación, mención Sociosemiótica de la Comunicación y la Cultura (LUZ). Doctora en Ciencias para el Desarrollo Estratégico (UBV), área Comunicación e información.

## **Academic management of socio-critical training in university education**

### **ABSTRACT**

Starting from the relevance of education in societies, this article set out to describe the relevance of university education from a socio-critical perspective, the advances in national university academic policy and its implementation, thru an analysis of the curricula of the National Training Programs (PNF) at the Territorial Polytechnic University of Maracaibo (UPTMA). For the development of the research, an analytical-documentary methodological design was defined, based on a review of bibliographic sources such as scientific articles, books, governmental and institutional documents, and the PNF curricula. The results indicate that, from an epistemological perspective, these centers face the challenge of developing a scientific mindset that transcends instrumental rationality and embraces a deeper socio-historical rationality, which entails training new professionals and researchers. In the Venezuelan case, changes in university education have been promoted, centered on a new epistemological vision of science (decolonial and Latin American), which seeks to train well-rounded professionals for an inclusive, solidarity-based, strategic, and productive society, for which socio-critical thinking is essential; therefore, a curricular transformation was implemented across all areas, universities, and national training programs, including the UPTMA. In this regard, an analysis of the PNF curricula reveals the presence of thematic content aimed at socio-critical training, in which academic settings are promoted to develop students' critical-reflective and innovative thinking. Finally, the incorporation of the socio-critical component is now almost a decade old, and today it faces new challenges that continue to justify its inclusion but also require evaluation to adapt to emerging needs and contexts.

Keywords: university education; academic management; socio-critical axis.

### **INTRODUCCIÓN**

Los procesos de desigualdad socio-política siguen demandando a las universidades como centros de producción de conocimientos- respuestas para concretar las transformaciones que son necesarias para la constitución de una sociedad caracterizada por la democracia, la justicia y la igualdad social.

En ese sentido, desde hace décadas existe un reclamo dirigido hacia la necesidad de profundizar desde estos espacios la conformación de una nueva racionalidad

histórica; sin embargo, esto debe implicar una transformación de los modelos educativos tradicionales hacia enfoques que permitan visibilizar las contradicciones socio-históricas y realidades de América Latina. Por tanto, diversos pensadores encuentran en la epistemología des-colonial algunos caminos desde donde asumir este proceso.

En este orden de ideas, el modelo educativo universitario desarrollado desde una visión socio-crítica, aporta una serie de alternativas sociopolíticas y académicas dirigidas a la formación integral y humanista de profesionales. Es a partir de este planteamiento que este estudio buscó describir la pertinencia de la formación universitaria socio-crítica, los avances en la política académica universitaria nacional y su implementación, a través del análisis de los planes de estudios de los Programas Nacionales de Formación (PNF) desarrollados en la Universidad Politécnica Territorial de Maracaibo (UPTMA).

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **De la racionalidad instrumental a la socio-histórica**

El desarrollo de la teoría moderna se consolida en el siglo XXIII, en medio del progreso industrial o la revolución industrial; diversos pensadores de la Ilustración constituyeron una epistemología basada en una ciencia objetiva y universal, enmarcada en el progreso humano y las formas de organización racionales.

En este sentido, con la llegada de lo que se denominó la Modernidad algunos hitos marcaron el mundo hasta la actualidad. Dentro de lo que fueron sus ideas centrales, destaca la imposición del sistema capitalista, la idea del progreso a través de las nuevas tecnologías y, sobre todo, el predominio del pensamiento colonial europeo, y con ello, la razón instrumental.

Es evidente que dentro de lo que es la crítica a la modernidad se establece que lo que se conoce como saber científico ha respondido históricamente a los intereses del capitalismo y la búsqueda por mantener un supuesto orden social. Diferentes enfoques y paradigmas investigativos tienen su punto de encuentro epistemológico en el pensamiento moderno, incluso aquellos que aparentemente lo cuestionan

terminan reproduciéndolo, puesto que la noción de progreso ha guiado el desarrollo e innovaciones en todas las áreas.

Uno de los mayores cuestionamientos que se le hacen a la teoría moderna, específicamente al positivismo, es la visión utilitaria de la ciencia: el predominio de la razón instrumental, este logró imponerse como forma de razonamiento en Occidente, a partir de allí la ciencia construye conocimiento, las sociedades y todas las estructuras que la conforman.

Es preciso resaltar a Horkheimer (1973), quien desde la escuela de Frankfurt resalta la crítica al positivismo y la noción de razón instrumental o subjetiva como lo califica. Hace énfasis inicialmente en que no ha sido la única concepción de razón en Europa, pero sí la que dominó y se impuso en todos los ámbitos de la sociedad, basada en la instrumentalidad del saber científico, que indaga en la funcionalidad, en lo útil para llegar al progreso, a la modernidad.

Esa noción ha imperado en la ciencia y, por supuesto, en el desarrollo tecnológico en los últimos siglos. A partir de esa premisa, todo lo que no se considere útil en función de un objetivo es considerado irracional y, todo lo que está vinculado con la idea de progreso pasa en el sistema a ser legitimado.

Sugieren que ese pensamiento lleva a ser racionales la dominación del hombre y de la misma naturaleza en función de la productividad, al punto que se conjuga con una razón científica, llevando a la ciencia occidental positivista a cuantificar la realidad y enajenar a la ciencia de la ética, convirtiendo cualquier ciencia alternativa en ideales carentes de conocimiento y validez científica, pues lo que determina a la ciencia es la utilización y verificación práctica, en pro del aumento de la productividad y el control social.

Dentro de esa racionalidad, la utilidad justifica cualquier aspecto negativo, "...lo negativo está en lo positivo, lo inhumano en la humanización, la esclavitud en la liberación". (Marcuse 1972, p. 173). Estos pre-conceptos se encuentran instaurados en la ciencia y las sociedades, permiten ir aceptando, y en algunos casos, hasta

promoviendo desastres ecológicos en nombre del desarrollo, masacres a favor de la obtención de energía.

El pensamiento moderno se impuso como único, desarrollado en Europa y divulgado en el resto del mundo como la teoría del conocimiento y se utilizó para legitimar; por un lado, la imposición del poder colonial, además de rechazar todo aquello proveniente de América. A partir de estas realidades teóricas, tanto aquellas inscritas en la teoría moderna, como aquellas autodenominadas posmodernas, se ha constituido una teoría crítica latinoamericana que parte por cuestionar los llamados enfoques totalizantes y enmarcados en las realidades del sur.

En este sentido, es preciso señalar que el pensamiento moderno no fue ni siquiera el único pensamiento en Europa; sin embargo, logró permear todas las áreas de la vida. (Quijano, 2000).

...la modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencias y productos exclusivamente europeos. Desde este punto de vista, las relaciones intersubjetivas y culturales entre Europa; es decir, Europa Occidental y el resto del mundo, fueron configuradas en un juego entero de nuevas categorías: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno (Quijano, 2000:211).

Según Quijano (2000), es entonces a partir de la llegada de los europeos a América que se crean toda una serie de categorías que van a impregnar las sociedades del mundo incluso 500 años después. Se puede decir que uno de los elementos fundamentales de ese proceso fue la negación del otro; se configuró así la imagen de un “yo” dominante y otro “dominado” y “retrasado”, que aún permanece en el imaginario. Puesto que se logró la eliminación de toda conciencia histórica y la construcción de una especie de condición de inferioridad en la subjetividad latinoamericana.

Desde este marco de referencia, se constituyeron una serie de representaciones sobre lo que es moderno y lo que no lo es, profundizado hoy por los avances tecnológicos de los países capitalistas, el desarrollo de computadores, el internet y

demás sistemas de telecomunicaciones. Dussel (2001:354) enfatiza los mitos que encierra la nación de modernidad, destacando entre otros elementos las consecuencias que trajo para los pueblos de América la imposición de un modelo de sociedad, en el cual el indígena era considerado el “bárbaro” que impedía el “progreso”, y en función de avanzar, era justificada cualquier acción.

Esa visión eurocéntrica todavía se mantiene inmanente en algunos campos de la vida social y, por ejemplo, cuestionarla en el ámbito de la academia resulta difícil. Allí su mayor logro fue haber consolidado su hegemonía incluso en los centros que producen conocimiento, puesto que estos terminan reproduciendo un saber eurocéntrico ajeno a la realidad latinoamericana.

“El eurocentrismo de la modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como centro”. (Dussel, 2001, p. 353). Y, aunque América se independizó del poder colonial español, la colonia quedó instaurada a través de una forma de racionalidad y de conocimiento. Quijano (2000) destaca los aspectos más importantes del Eurocentrismo:

...a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado (Quijano, 2000, p. 221).

Un elemento central de este proceso fue la imposición de la razón instrumental, lo cual implicó en los términos de Quijano (2000), la ruptura de la razón histórica y la imposición de otra. Desde esta perspectiva, Pajuelo (2002) reflexionando sobre la tesis de Quijano (2000), señala que:

De ese modo la asociación entre razón y liberación, propia de la racionalidad histórica, es eclipsada por la asociación entre

razón y poder, propia de la racionalidad instrumental...convirtiendo la noción de “modernidad” en una ideología legitimadora de jerarquías, y la quimera de la “modernización” en un remedo de occidentalización disociado completamente de toda noción de libertad, igualdad, fraternidad, y de la propia experiencia histórica latinoamericana (Pajuelo, 2002, p. 229).

Desde la teoría entonces, se encuentran categorías estratégicas dirigidos a solidificar movimientos de resistencia a la racionalidad instrumental. El mismo Horkheimer (1973) desarrolló la idea de la razón objetiva y la visión de totalidad, y desde una visión marxista apela a la conciencia de la humanidad. Goldmann (1978) también desde una visión marxista. reclama por la conformación de la “conciencia posible” frente a la falsa conciencia, concepto que retoma Freire (1970) cuando explica el proceso de liberación de la conciencia.

Dussel (2001), por su parte, señala que es necesario develar las formas flagrantes a través de las cuales las visiones eurocéntricas se excluyeron y sacrificaron a los sujetos, lo que implica un reconocimiento de la alteridad, de las víctimas del proyecto modernista y la existencia de la diversidad invisibilizada; es entonces a partir de allí, que existe la posibilidad de la conformación de lo que denomina una “razón emancipadora y liberadora”.

Sólo cuando niega el mito civilizatorio y de la inocencia de la violencia moderna, se reconoce la injusticia de la praxis sacrificial fuera de Europa... y entonces se puede igualmente superar la limitación esencial de la “razón emancipadora”. Se supera la razón emancipadora como razón liberadora, cuando se descubre el “eurocentrismo” de la razón ilustrada, cuando se define la falacia desarrollista del proceso de modernización hegemónico (Dussel, 2001, p. 255).

Se trata de dar, como lo expresa Mignolo (2006), un giro des-colonial hacia la constitución de un paradigma no totalizante, diverso y “pluriversal”, “El giro des-colonial es el proceso global hacia la constitución del paradigma otro, pensamientos

de co-existencia, dobles críticas, pensamiento cimarrón (como entre los afro-ecuatorianos), pensamiento fronterizo (como en los chicanos/as), pensamiento negativo (como en los filósofos africanos, como por ejemplo, Chukwudi Eze”.

De esta manera, se concibe que el de-construir la racionalidad instrumental es una necesidad que implica cuestionar las bases epistemológicas del desarrollo científico y la sociedad misma; fortalecer la constitución de esa racionalidad histórica que según Quijano (2000), asocia la razón con la liberación, que en definitiva constituyen las bases del pensamiento socio-crítico.

### **Penitencia del componente socio-crítico en la educación universitaria**

La importancia del pensamiento socio-crítico lleva a generar nuevos retos a las universidades. En tal sentido, Santos (2010, p. 129), reflexionando sobre la necesidad de refundar la epistemología del Sur, señala el compromiso social que tiene la educación, y en específico las universidades, y plantea la creación de una Universidad Popular de los Movimientos Sociales que “...se orienta a superar la distinción entre teoría y práctica reuniendo ambas a través de los encuentros sistemáticos entre aquellos que se dedican principalmente a la práctica del cambio social , y los que se dedican principalmente a la producción teórica”. Con el fin de mejorar la práctica tanto de los dirigentes populares como la de los científicos que buscan el cambio social.

El planteamiento anterior coincide con Bourdieu (2006), cuando afirma la necesaria articulación que debe existir entre el pensamiento y la acción, como una vía para la constitución de una sociedad alternativa, en la cual el pensamiento científico tiene un gran compromiso con los movimientos sociales. Hoy no solo es necesario repensar la ciencia, sino también el papel que tiene el investigador en la promoción del cambio social.

El investigador no es ni un profeta, ni un guía de pensamiento. Debe inventar un rol nuevo que es muy difícil: tiene que escuchar, buscar y crear; debe tratar de ayudar a los organismos que se plantean como objetivo (...) resistir a la política neoliberal. Tiene que ayudarlos

ofreciéndoles sus herramientas (Bourdieu, 2006, p. 153).

Algunos han denominado esta concepción como la investigación militante, un calificativo para minimizar el saber científico producto de esta, lo cierto es que el investigador debe asumir que el saber que construye tiene una función social, ya sea para mantener el sistema neoliberal que oprime a más de la mitad del planeta o para buscar la creación de un proyecto político inclusivo.

Para quienes asumen la segunda opción, está claro el papel liberador que tiene el conocimiento y el rol del científico en ese proceso. Varsavsky (1969, p. 6) lo denomina el científico rebelde que asume transformar la sociedad e incluso la misma “ciencia”. “La misión del científico rebelde es estudiar con toda seriedad y usando todas las armas de la ciencia, los problemas del cambio de sistema social, en todas sus etapas y en todos sus aspectos, teóricos y prácticos. Esto es hacer ciencia politizada”.

La colonialidad del poder, centrada en el antropocentrismo sigue siendo un dogma en las universidades, en tanto el poder del conocimiento que emite esa cientificidad es el relevante, y la ecología de los saberes está distante de ese diálogo necesario para que los saberes del Sur entren en las universidades y se queden como formas preeminentes de aceptar el conocer de otra manera; en la aceptación y el rescate de los conocimientos que son necesarios para la transformación social. Desde la perspectiva de Rodríguez (2021, p. 23), la docencia universitaria vista desde las pedagogías decoloniales presenta varios objetivos que más que importantes, hoy son imprescindibles:

...va al ejercicio antropolítico de la docencia, el cohabitar con el conocimiento transdisciplinar conlleva al accionar con la inclusión como estrategias para la convivencia de los saberes, tales como: la comprensión del otro como modo de aprendizaje desde su complejización; aprender a vivir en la discrepancia.

En ese orden de ideas, Mignolo (2006, p. 14) señala el papel que tienen las universidades en los procesos de decolonización, en el que destaca que existen experiencias de construcción de un movimiento descolonizador, en el que se generan saberes que buscan transformar el saber y el ser colonizado; “la sociedad política se configura también en el ámbito del saber, en las universidades principalmente y en los medios independientes”.

Por lo tanto, se va constituyendo la pertinencia histórica y científica del componente socio-crítico en la educación, con especial énfasis en la educación universitaria; fundamentalmente por la necesidad de formar nuevos sujetos desde nuevas racionalidades desprendidas de la instrumentalidad eurocéntrica; pero donde también es necesario construir una nueva ciencia, y allí los centros de educación universitaria tienen un rol preponderante.

En relación a ello, Castellanos (2017) señala la necesidad de formar desde la descolonialidad, lo cual lleva a la toma de conciencia histórica de los procesos que hegemonizan al imperialismo en América Latina, para construir nuevas formas de convivir desde la diversidad. Así, expresa que la educación debe ser un proceso continuo, responsable desde lo ética-político, dirigido a la formación integral y no sólo a la instrucción o formación científico-técnica.

Por su parte, Amares (2024, p. 62), al analizar el papel de las universidades en la descolonización de América Latina, afirma que:

La Universidad está convocada y se le exige una participación activa ante los nuevos retos de la humanidad en particular lo que atañe a la región de ALC. El mundo de hoy convulsionado por la transgresión social, ambiental, política e irrespeto de los derechos humanos –entre estos la educación–, de las mayorías de los ciudadanos debe tener el acompañamiento de una posición crítica y cuestionadora por parte de la Universidad ante estos hechos. Por tanto, la Universidad debe revisar y re direccionar su responsabilidad social en la formación, investigación y la vinculación y acompañamiento de las comunidades. Todo ello sin descuidar políticas de divulgación ante su entorno social.

De lo anterior, se devela el rol transformador que tienen las universidades en América Latina, lo cual sin duda también les genera un dilema ético, desde allí pueden comprometerse con la construcción de la ciencia necesaria, para lo cual es preciso el pensamiento socio-crítico o; seguir re-produciendo el conocimiento instrumental y dominador de la ciencia eurocéntrica.

### **Gestión académica del componente socio-crítico**

Es a partir del debate sobre la necesidad de construir una nueva ciencia enmarcada en la racionalidad socio-histórica, que empiezan a emerger debates y experiencias dirigidas a la formación socio-crítica en las universidades; esto involucra la transformación como tal del modelo educativo, derivando una nueva gestión académica.

De esta manera, desde la perspectiva de Valenzuela et al. (2022, p. 10) el desarrollo del pensamiento crítico implica en la educación universitaria de “diseños metodológicos que contemplen la libertad del pensamiento, los recursos para el aprendizaje se deben establecer desde la contextualización del estudiante en relación con su territorio, a sus valores y a su cultura, centrado en el humanismo y la libertad”.

Lo anterior debe conllevar un cambio del modelo educativo en su conjunto, que necesariamente pasa por los currículos de las carreras universitarias. En este mismo sentido, Rodríguez (2021, p. 22) establece que:

...las universidades deben des-ligarse de la organización misma de la educación tradicional... re-construir y re-ligar un imaginario y una identidad desde otro horizonte civilizatorio, desde la libertad de pensamiento. Para ello, la transcomplejidad en promover en la docencia e investigación el saber complejo y transdisciplinar conlleva un reto en la formación de docentes de alto valor investigativo de su propia práctica, críticos de su hacer y en perfecta comunión con las necesidades de los discentes.

Es decir, desde este enfoque la formación socio-crítica en las universidades, más que un reto, implica una transformación profunda en el seno de estas instituciones,

asumir la responsabilidad de construir conocimientos y formar nuevos profesionales para apropiarse desde una visión humanista de las necesidades apremiantes de la sociedad.

Si bien, como se ha descrito existe una justificación epistemológica des-colonial para sustentar la pertinencia del enfoque socio-crítico. Viveros y Sánchez (2018) señalan el origen de este modelo educativo en la Teoría Crítica principalmente en Habermas, estableciendo que:

El modelo pedagógico sociocrítico orienta la construcción de un currículo que responde a un contexto socio-cultural asumiendo un rol democrático y protagónico en la realidad. Asimismo, promueve una educación cuya misión principal es transformar al hombre, la escuela y la sociedad para alcanzar el bien común a través de diálogos dialécticos e intersubjetivos centrados en la reflexión crítica de la situación histórica cultural (Viveros y Sánchez, 2018, p. 425).

Lo cual se considera lógico, pues la Teoría Crítica ha sido fuente de estudios e influencia para la filosofía latinoamericana. Así, se comprende la pertinencia epistemológica del componente socio-crítico en la educación universitaria, pero ello requiere en términos de la política universitaria una gestión académica que promueva su implementación.

Viveros y Sánchez (2018, p. 426), analizando la gestión académica expresan que “los cambios en el concepto de gestión tienen su origen en las transformaciones económicas, políticas y sociales que han dado lugar a la revolución tecnológica y que han transformado el campo de la organización de las instituciones”. Sin embargo, se describe a la gestión académica como los mecanismos que se generan y dan forma a los modelos pedagógicos con el objetivo de desarrollar procesos de formación en todos los niveles educativos; muy alejados de la reduccionista visión que limita a esta categoría a la gestión de recursos.

De la misma forma, las autoras refieren que la importancia de la gestión académica en el hecho educativo reside en la garantía de lograr el desarrollo de un modelo que

corresponda a las necesidades sociales y políticas institucionales desde un enfoque socio-crítico:

(...) la gestión académica son las prácticas recurrentes que permiten a la Institución Educativa asegurar la coherencia de su propuesta curricular con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el marco nacional de la política educativa y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Ello incluye el diseño de una propuesta curricular, su puesta en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su evaluación y retroalimentación, y a partir de las experiencias (Viveros y Sánchez, 2018, p. 426).

Ahora bien, dentro de la gestión académica vista desde el enfoque socio-crítico, según Viveros y Sánchez (2018, p. 427) se debe considerar en el contexto didáctico la interrelación estudiante–saber– profesor y sociedad, destacando los siguientes elementos:

- a. La controversia o el conflicto de intereses sobre un contenido. Plantea el desacuerdo o polémica sobre un tema o un caso particular de la disciplina objeto de estudio.
- b. El objeto o problema real. Es el pretexto para generar conocimiento en el contexto de la disciplina especial y, sobre todo, el estímulo para generar actitudes responsables frente a la propia cotidianidad desde el saber.
- c. El objetivo o fines del proceso. Son los propósitos epistemológicos de la disciplina específica, las intenciones políticas y pragmáticas que impulsan el desarrollo de actividades particulares.
- d. El o los destinatarios. Son las personas quienes regulan y modifican el discurso y las actividades, ya que se establecen como usuarios del proyecto. En otras palabras, son los afectados por el saber en unas condiciones particulares de aplicación.

Desde la visión de estas autoras, se considera el papel preponderante que tiene en la gestión del componente socio-crítico en la educación la relación estudiantes – profesor; estableciendo además significativo el diseño pedagógico y el enfoque epistemológico-metodológico del plan de estudios, la incorporación de proyectos

transversales, las prácticas pedagógicas y la gestión del aula, siendo el docente fundamental en ese proceso. (Viveros y Sánchez, 2018).

En relación a ello, para Valenzuela et al. (2022, p. 11), el desarrollo del componente socio-crítico implica una transformación profunda de la educación, en donde el “docente, se propone desde este enfoque que debe ser un investigador del contexto, capaz de innovar y sobre todo vincularse con la comunidad, capaz de desarrollar estrategias para construir y fortalecer el pensamiento crítico, con estrategias didácticas que promuevan la transformación del entorno”.

Así, Valenzuela et al. (2022, p. 11) afirman que el desarrollo de componente socio-crítico en la educación universitaria requiere de “una gestión académica comprometida fundamentalmente con procesos de reflexión-acción para transformar no solo el contexto social, sino darles la oportunidad a los mismos individuos para que reflexionen sobre sus problemas y se planteen soluciones”.

Del mismo modo, Valenzuela et al. (2022) citando Ramírez (2008), una serie de estrategias didácticas que deben asumir los docentes universitarios del componente socio-crítico: promover la participación social más allá del contexto académico; implementar la comunicación horizontal en la relación entre el estudiante y el profesor; la reconstrucción histórica en las prácticas pedagógicas; humanizar los procesos educativos a partir de la construcción de una conciencia crítica hacia las desigualdades; comprender al sujeto en su circunstancia social; contextualizar el proceso educativo y; transformar la realidad social implementando procesos que busquen dar respuestas a las problemáticas sociales.

Desde la perspectiva de Rodríguez (2021, p. 18), la incorporación de un modelo universitario socio-crítico, implica incluso una transformación del modelo de gestión verticalista instaurado en las universidades, destacando la necesidad de una “transgestión universitaria, más allá de los gerentes tradicionales, los gerentes educativos desde el rector hasta todas las dependencias deben confluir en organizaciones sociales complejas, estructuradas formalmente, donde la comunicación, el diálogo, la toma de decisiones atiende a los procesos de

participación”, considerando a todos los actores y necesidades del ámbito universitario.

Como se ha expuesto la educación universitaria desde un modelo socio-crítico involucra diferentes dimensiones con una complejidad y diversidad en todos sus ámbitos, cuyo objetivo es constituir una autonomía creativa y humanista en los nuevos profesionales, articulada con su territorio, que los lleve a componerse con las necesidades de la realidad social en la cual desarrollarán su vida.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

Para el desarrollo del objetivo de la investigación se define un tipo analítica-documental (Hurtado, 2014); en una primera fase se describe epistemológicamente la pertenencia del componente socio-crítico en la educación universitaria, se reflexionan desde las visiones de diferentes autores, haciéndose énfasis en las posturas latinoamericanas y des-coloniales.

Posteriormente se describen las políticas dirigidas a la transformación de la educación universitaria; seguidamente, en el caso de la gestión académica del eje socio-crítico se toman como unidades de análisis los planes de estudios de los PNF de la Universidad Politécnica Territorial de Maracaibo; específicamente las unidades curriculares que plantean de manera explícita o implícita contenidos o temáticas vinculadas al componente socio-crítico. Desde ese ámbito, se categorizan y analizan las temáticas abordadas desde su relevancia para la formación de los futuros profesionales integrales.

## **RESULTADOS**

### **Transformación de la política universitaria en Venezuela**

Para abordar la incorporación de la formación socio-crítica en la política de educación universitaria, se hace preciso describir cómo se da el proceso de transformación en Venezuela. En ese sentido, Castellanos (1995, p. 7) describe como un hito lo que denominó política de modernización de la educación universitaria desarrollada en la década de los setenta:

...la política de modernización de la educación postsecundaria se consideró el complemento necesario para que la educación pudiese formar parte de la estrategia de desarrollo económico y por ello se concretó en ese primer período de vida democrática en la creación de nuevas carreras y en la diversificación de la Ingeniería en las especialidades requeridas por el crecimiento industrial, cambios que se propusieron y realizaron en las universidades existentes.

Ese proceso se ha justificado en la tesis de que la modernización de la economía debía de ir acompañada por una política educativa que fuera en el mismo sentido. “De allí que a partir de la década del setenta el énfasis se puso en la modernización de la economía, del Estado y de la vida cotidiana, y los parámetros de la racionalidad instrumental rigieron con más fuerza el comportamiento de todas las instancias de la sociedad. La educación postsecundaria al formar parte de esta estrategia debía ser repensada y reformada para responder a las exigencias de la modernización”; así la diversificación de la educación de la educación universitaria tuvo como fin la formación de los recursos humanos que requería el mercado. (Castellanos, 1995, p. 8).

Este fue el escenario para la creación de institutos educativos con carreras cortas en especialidades técnicas, siendo el contexto en el cual se crea el Colegio Universitario de Maracaibo (CUM) el 5 de marzo de 1974, según decreto presidencial número 1642; que luego pasa a ser el Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo (IUTM) en 1986, según Gaceta Oficial N° 33587.

De este modo, para Pineda (2011), se instaura en las universidades públicas un modelo educativo cognitivo instrumental dirigido a responder las demandas del mercado capitalista, caracterizado por la competencia y la exclusión.

Es a partir de los procesos de transformación en Venezuela surgidos a partir de la aprobación del nuevo texto constitucional de 1999, que la política de educación universitaria sufre cambios sustanciales, sobre todo en el modelo educativo y el acceso a la misma. Desde la perspectiva de Amares (2024, p. 49):

En el caso venezolano, los esfuerzos de decolonización de la Universidad, ha tenido un recorrido de carácter práctico en las últimas dos décadas. Se ha hecho esfuerzos en la territorialización y municipalización de la Educación Universitaria; como así es reconocida nacionalmente. Las Misiones Sucre y Alma Mater, han sido creadas y direccionadas a la transformación, inclusión, masificación, diversificación disciplinaria y de especialidades con mejora de la calidad educativa universitaria.

Se crean universidades dentro del nuevo modelo educativo, como la Universidad Bolivariana de Venezuela. Así, se hizo énfasis en la formación profesional para la producción de bienes y servicios, el desarrollo de tecnologías propias, la constitución de universidades articuladas a través de Programas Nacionales de Formación (PNF), con la incorporación de Proyecto concebida como Unidad Curricular articuladora de conocimientos y el diseño de currículos con énfasis en el eje socio-crítico, dirigido al pensamiento descolonizador, entre otras propuestas (Amares, 2024).

De esa manera, dentro de la política educativa se crea la Misión Alma Mater en el 2009, “el propósito de impulsar la transformación de la educación universitaria venezolana y propulsar su articulación institucional y territorial, en función de las líneas estratégicas del Proyecto Nacional Simón Bolívar, garantizando el derecho de todas y todos a una educación universitaria de calidad sin exclusiones” (Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, 2009, p. 2).

La cual planteó entre sus alcances transformar Institutos y Colegios Universitarios Oficiales para dar origen a Universidades Nacionales Experimentales y Universidades Territoriales. Esa transformación implicó cambios curriculares en las estructuras académicas, en la relación con la sociedad y los modelos de gestión. En este sentido, las Universidades Territoriales están vinculadas a la vocación y necesidades productivas, sociales y culturales de los entornos en los que se encuentran.

De esta manera, los Colegios Universitarios transformaron sus carreras a Programas Nacionales de Formación; los cuales tienen como aspectos comunes la formación humanista como parte integral de su vida profesional, la articulación con las comunidades durante el proceso de formación, la integración teoría y práctica, desde la educación basada en proyectos y problemas, superando la fragmentación curricular (Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, 2009).

Desde esa formación integral, se plantea reivindicar el carácter integral del ser humano, y la implementación desde el diseño curricular de unidades curriculares que desarrollen el pensamiento crítico, desde una conciencia de las implicaciones éticas, políticas, sociales, económicas y culturales de las prácticas profesionales, científicas y técnicas. Aspecto en el cual el presente estudio hace énfasis, al describir cómo ha sido la gestión de este componente, dirigido a constituir el pensamiento socio-transformador y descolonizado en los profesionales.

En este orden de ideas, la formación del profesional dentro de la nueva política académica se concibe desde la dialéctica entre la teoría y la práctica; en tal sentido, el componente socio-crítico entra en el debate, pues se percibe la pertinencia de establecer cambios dirigidos a la formación de un profesional integral, además de una relación que va más allá de la extensión con la comunidad, al proponer el desarrollo de proyectos que respondan a problemáticas sociales concretas.

Siendo de interés destacar que los cambios implementados corresponden con lo que Rodríguez (2021, p. 14) establece formación socio-crítica, pues “la perspectiva crítica o sociocrítica no se conforma con explicar y controlar las relaciones sociales, sino que busca crear las condiciones mediante las que dichas relaciones puedan ser transformadas en acción organizada”.

De esta manera se empieza a construir una política universitaria, que entre otros aspectos, reclama por la inclusión y el acceso gratuito a los estudios. Podría decirse en los términos de Rodríguez (2021, p. 20) “a construcción de una pedagogía de la inclusión, desde otra forma de pensar y el hacer la educación universitaria”.

Es sobre ese escenario, que el Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo (IUTM) pasa a ser la Universidad Politécnica Territorial de Maracaibo, el 23 de noviembre de 2018 según la Gaceta Oficial N° 41531; donde se transforman su oferta académica en función de los criterios establecidos en la Misión Alma Mater, incorporando el componente o eje socio-crítico en todos los PNF.

### **Análisis del Eje socio-crítico en todos los PNF de la Universidad Politécnica Territorial de Maracaibo**

Para el desarrollo de esta fase de la investigación, se revisan y categorizan todas las unidades curriculares de los documentos rectores de los PNF: Geociencias, Contaduría Pública, Administración, Construcción Civil, Informática, Agroalimentación, Materiales Industriales y; Seguridad Alimentaria y Cultura Nutricional y Medicina Veterinaria<sup>1</sup>.

Se seleccionan no solo las UC que estaban clasificadas dentro del Eje socio-crítico explícitamente, sino también aquellas que incorporan dentro de sus temáticas contenidos vinculados a la conformación del pensamiento socio-crítico de los futuros profesionales.

A partir del análisis de las UC de los distintos PNF, se realizó una categorización de las temáticas que se abordan, estableciendo nueve *Ejes*: Nuevo modelo de país, Diversidad cultural, Desarrollo económico- social, Nuevo modelo educativo, Geopolítica, Ambiente y ecologismo, Soberanía alimentaria, Tecnología, globalización e inequidades y Ciencia, epistemología y filosofía.

A nivel cuantitativo, se establecen 70 Unidades Curriculares en cuyos contenidos se encontraron: temas transversales que tributan a la comprensión socio-histórica o a la nueva ciudadanía; y aquellas que promueven el análisis dentro de saber ético-

---

<sup>1</sup> El PNF en Medicina Veterinaria se facilita bajo la modalidad de extensión de aula, como parte del convenio de la UPTMA con la Universidad Nacional Experimental del Sur del Lago (UNESUR) desde el 2022.

reflexivo disciplinario o en el ámbito en el cual se desarrollan, como la conformación de una nueva relación hombre-naturaleza enmarcada en la sostenibilidad.

Se presenta el análisis desarrollado a partir de una UC del período inicial de los PNF, Proyecto Nacional y Nueva Ciudadanía, en la cual se desarrollan contenidos políticos, culturales y socio-históricos de Venezuela, aunque las temáticas varían ligeramente entre los PNF, mantienen dentro de su estructura la revisión socio-histórica del país.

**Cuadro N° 1**

**Análisis de la Unidad Curricular Proyecto Nacional y Nueva Ciudadanía**

<b>U.C.</b>	<b>PROPÓSITO/ OBJETIVOS</b>	<b>CONOCER /TEMARIO</b>	<b>EJE</b>	<b>Componente socio-crítico</b>
Proyecto Nacional y Nueva Ciudadanía	Insertar al participante en la búsqueda y construcción de saberes vinculada a las líneas generales de desarrollo económico y social a fin de desarrollar la participación democrática y adquirir herramientas para la construcción de la soberanía del conocimiento.	Sociedades Multiétnicas y Pluriculturales Cultura Aborígenes. Cultura Europea. Cultura Africana. Dimensión Espacial o Demográfica Cultura Regional. Cultural Rural. Cultura Urbana. Desequilibrio de la riqueza social Soberanía, División Político-Territorial de Venezuela. Soberanía y Explotación Petrolera. Alternativa Bolivariana para Nuestra América. Desarrollo Endógeno. Democracia Participativa. Derecho a la información. Proyecto Democrático. Ciudadanía Construcción del nuevo ciudadano. Nueva República. Sistema de valores ciudadanos.	Diversidad cultural. Nuevo modelo de país. Desarrollo económico-social. Geopolítica	Conocimiento dirigido a la reflexión socio-histórica, relacionando presente-pasado. Integración de del análisis local, nacional y global en las temáticas, para impulsar el aprendizaje contextualizado.

Fuente: Elaboración propia (2026)

Dentro del estudio, se analizaron las 70 unidades curriculares a partir de la matriz descrita. Aparecen unidades curriculares que se desarrollan en todos los PNF; como

también están las dirigidas a impulsar el análisis sociocrítico desde el saber específico o disciplinar; como las UC de Formación sociocrítica I, II, III y IV en el PNF Informática, las cuales están vinculadas al estudio socio-político de las innovaciones tecnológicas. Así, por ejemplo, se presenta el análisis de la UC Factores que influyen en la alimentación humana, del PNF Seguridad Alimentaria y Cultura Nutricional.

**Cuadro N° 2**

**Análisis de la Unidad Curricular Factores que influyen en la alimentación humana**

U.C.	PROPÓSITO/ OBJETIVOS	CONOCER /TEMARIO	EJE	Componente socio-crítico
Factores Que Influyen En La Alimentación Humana	Compara y analiza las propiedades y efectos de los distintos grupos de alimentos en el cuerpo humano. Relaciona la alimentación con los factores externos	Factores biológicos, psicológicos y sociológicos. La técnica social o el desarrollo de las fuerzas productivas. Identificación de determinantes sociales que afectan la disponibilidad de alimentos en una población. Elementos socio-geográficos. Primeros estudios sobre alimentación y nutrición como problema político, social y de salud pública. Seguridad y Soberanía Alimentaria	Soberanía alimentaria	Se potencia la reflexión de la alimentación desde un enfoque integral. Desarrolla competencias para visibilizar el modelo agroindustrial y las políticas alimentarias. Se contextualiza el proceso educativo.

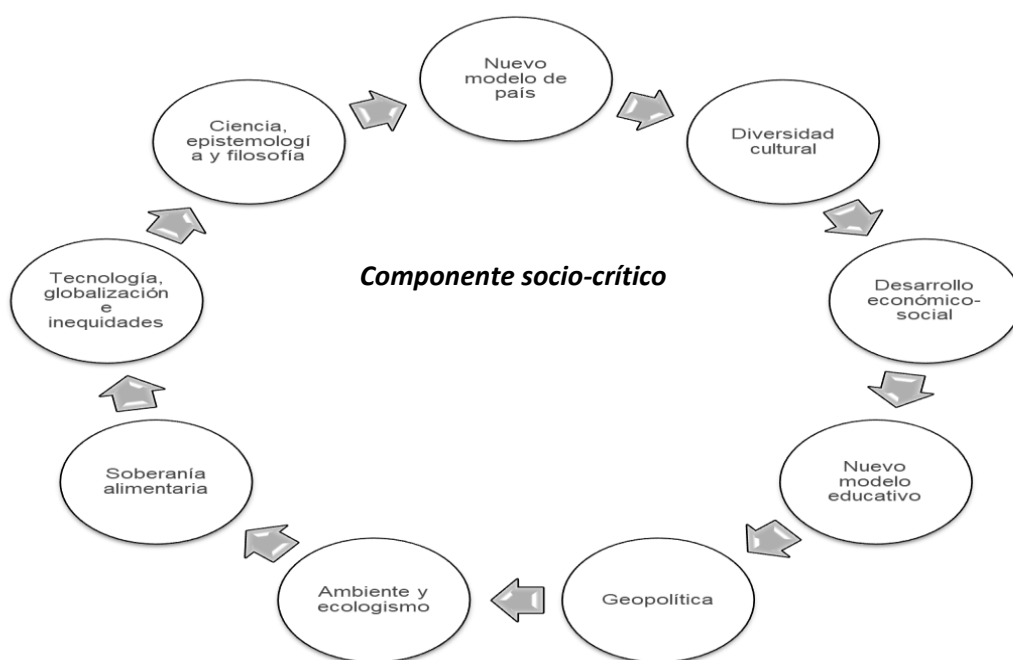
Fuente: Elaboración propia (2026)

Dicha UC se encuentra en el *Eje Soberanía alimentaria*; promueve el estudio de la alimentación más allá del enfoque biomédico, abordando un enfoque integral e interdisciplinar, desde la reflexión crítica del modelo agroindustrial y la visibilización de las desigualdades existentes; así se contextualiza el proceso educativo; estos conocimientos se articulan con la UC Proyecto, en la cual se ejecutan acciones para transformar la realidad social.

En este orden de ideas, se encontraron en las unidades curriculares más temáticas dirigidas al desarrollo económico-social, al nuevo modelo de país, al análisis geopolítico, la soberanía alimentaria, al ambiente y ecologismo; lo cual es lógico por los ámbitos técnico-científicos de los PNF que se analizaron. Asimismo, las

siguientes temáticas aparecen dentro de las UC, aunque se consideran que tienen menos énfasis en los planes de estudio: ciencia, epistemología y filosofía; tecnología, globalización e inequidades; el nuevo modelo educativo y diversidad cultural.

Imagen 1  
Ejes temáticos de las UC del Eje socio-crítico



Fuente: Elaboración propia (2026)

## DISCUSIÓN

Puede decirse que desde el componente curricular se describe una gestión del modelo de educación socio-crítico en los PNF del UPTMA, en donde las temáticas abordadas apuntan a lo que Valenzuela et al. (2022, p. 10) establecen como acuerdos con el desarrollo del pensamiento crítico, con recursos para el aprendizaje contextualizado y centrados en el humanismo.

Aunque no se abordó la UC Proyecto y la articulación de los conocimientos entre las UC, las temáticas establecidas apuntan a articular las problemáticas actuales

con sus implicaciones socio-históricas; el pensamiento nuestro americano, establecer las relaciones entre lo local y lo global, la discusión sobre la importancia de la participación e inclusión social y ciudadana, la diversidad cultural, el desarrollo endógeno, la soberanía territorial y tecnológica, la necesidad de transformar los modelos productivos hacia esquemas sostenibles y ecológicos, entre otros.

Desde el enfoque planteado por Viveros y Sánchez (2018), se encontró desde el análisis de los planes de estudio un currículo que asume la influencia del contexto socio-cultural e histórico en la formación de nuevos profesionales, impulsado así el diálogo y su reflexión permanente; en la cual se plantea una nueva relación dialéctica entre el contexto, el estudiante y el profesor. De esta manera, la gestión académica del componente socio-crítico, garantiza por un lado una capacitación técnica de calidad integrada al desarrollo de procesos que humanizan la producción y el uso de conocimientos en función de promover el bien común.

Otro aspecto relevante es que el presente estudio se enfocó en el plan de estudios, en tanto no abordó las estrategias didácticas ni la evaluación; sin embargo, se reconoce la importancia de estas dimensiones dentro del componente socio-crítico. En tal sentido, Valenzuela et al. (2022) establecen que el docente dentro de este modelo “debe ser un investigador del contexto, capaz de innovar y sobre todo vincularse con la comunidad, capaz de desarrollar estrategias para construir y fortalecer el pensamiento crítico, con estrategias didácticas que promuevan la transformación del entorno”, aspectos que están enunciados en todos los planes de estudios evaluados.

Puede establecerse que en los planes de estudio de la UPTMA se evidencia una transformación del modelo educativo técnico-instrumental, desde donde las temáticas contempladas en el eje socio-crítico apuntan a la formación de un profesional capaz de analizar e interrelacionar categorías técnico-científicas, éticas, socio-políticas, culturales, geopolíticas articuladas a su vida laboral y las necesidades del entorno; promoviendo de esa manera su capacidad para crear e innovar.

Al mismo tiempo, se señala que todo currículo debe ser evaluado periódicamente, por tanto, se sugiere la revisión y actualización en temas que son relevantes no solo para la formación disciplinar, sino también integral, y de esa manera seguir profundizando la humanización de los procesos sociales y desarrollar la racionalidad histórica, que según Quijano (2000) se desprende de una tensión entre el presente y el pasado, entre la continua apropiación cultural y la dependencia cultural. La primera se dirige a la “reconstitución del sentido histórico de la sociedad” (Pajuelo, 2002, p. 230; Quijano, 2000).

## **CONCLUSIONES**

La formación universitaria desde una visión socio-crítica se distingue como un aspecto central en la actualidad, pues el modelo educativo cognitivo-instrumental presenta límites para impulsar la transformación de las inequidades existentes; siendo necesario no solo para el profesional, sino incluso para la sociedad en general, desde donde se les reclama capacidad crítica, creativa y vinculada a las problemáticas locales, nacionales y regionales en América Latina.

Las políticas para la educación universitaria en Venezuela evidencian avances hacia una transición del modelo educativo técnico-instrumental hacia un enfoque socio-transformador, enmarcado en la formación integral y crítica de los profesionales.

En relación a la implementación del eje socio-crítico en la UPTMA, en los programas de estudio de los PNF revisados se describe la presencia unidades curriculares con contenidos temáticos dirigidos a desarrollar el pensamiento socio-crítico y contextualizado en los estudiantes, lo cual va a complementar el perfil profesional y técnico; donde se promueven escenarios académicos que buscan desarrollar el pensamiento reflexivo e innovador en los estudiantes.

De esta manera, en la gestión académica de la Universidad Politécnica Territorial de Maracaibo (UPTMA) se observa pertinencia de los planes de estudios de los Programas Nacionales de Formación (PNF) con una política educativa enmarcada

en la formación integral, la centralidad del ser humano y el pensamiento crítico desde el diseño curricular.

Del mismo modo y, considerando la multidimensionalidad de la gestión académica del componente socio-crítico, se sugiere un estudio que incorpore a los docentes y estudiantes las estrategias, los procesos de aprendizaje y evaluación. Asimismo, este tiene casi una década implementándose y hoy presenta nuevos desafíos que siguen justificando su pertenencia, pero que también requieren de una evaluación para adaptarse a las nuevas necesidades y contextos emergentes.

### **Referencias consultadas**

Amares, A. (2024). **Universidad en decolonización**. 1 a edición, Fundación Editorial El perro y la rana. Venezuela.

Bourdieu, P. (2006). **Pensamiento y acción**. Zorzal Editorial. Argentina.

Castellanos. M. (1995). La Política de modernización de la educación superior en Venezuela: efectos y espacios para la investigación socio-educativa. Extraído de: [Revista educación superior y sociedad, 6, 1, p. 5-28](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101686).  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101686>. Consultado: 05/04/2025.

Castellanos. M. (2017). Educación para la descolonización y la descolonialidad. **Revista Educación y Ciencias Humanas**. 40 (20). 53-62. Extraído de: <https://es.scribd.com/document/578924108/Ma-Egilda-Castellanos-Educ-Descolonizacion-Descolonialidad>. Consultado: 11/06/2025.

Dussel, E. (2001) **Hacia una filosofía política crítica**. Desclée de Brower. Bilbao. España.

Freire, P. (1970) **Pedagogía del oprimido**. Editorial Siglo XXI. España.

Goldmann, L. (1978) **Las ciencias humanas y la filosofía**. Ediciones Nueva Visión. Argentina.

Horkheimer, M. (1973) **Crítica a la razón instrumental**. Editorial SUR. Argentina.

Hurtado, J. (2014). **Cómo formular objetivos de investigación**. NEISA (Nueva Editorial Iztaccihuatl). Venezuela.

Marcuse, H. (1972) **El Hombre unidimensional**. Editorial Seix Barral. España.

Mignolo, W. (2006) El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial En: **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Walsh, C.; Mignolo, W.; García, A. Ediciones del Signo. Argentina.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2009). **MISIÓN ALMA MATER. Educación Universitaria Bolivariana y Socialista.** República bolivariana de Venezuela.
- Pajuelo, R. (2002) El lugar de la utopía. Aportes de Aníbal Quijano sobre cultura y poder. En: **Estudios y obras prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder.** Daniel Mato (coord.): (Pp. 225-234) CLACSO, CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. Venezuela.
- Pineda, M. (2011). Un modelo de educación universitaria para Venezuela en el marco del Socialismo del siglo XXI. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 11, núm. 1, enero-abril, 2011, 1-20. Extraído de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44718060023>. Consultado: 17/06/2025.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Edgardo Lander (comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** CLACSO-UNESCO. Argentina.
- Rodríguez, M. (2021). Re-ligar la docencia universitaria: desafíos decoloniales teóricos-prácticos-transmetodológicos. **Revista Diálogo Educativo**, 21(68), 8-26. Extraído de: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416x2021000100008](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2021000100008). Consultado: 05/04/2025.
- Santos, B. (2010). **Refundación del Estado en América Latina.** Perspectivas desde una epistemología del Sur. Ediciones IVIC. Venezuela.
- Varsavsky, O. (1969). **Ciencia, política y científicismo.** Centro Editor de América Latina. Argentina.
- Valenzuela, L., Candia, C. y Carrasco, R. (2022). Gestión académica del enfoque socio crítico en la Educación Superior. **LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades**, 3(2), 1011–1023. Extraído de: <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.163>. Consultado: 15/03/2025.
- Viveros, S. y Sánchez, L. (2018). La gestión académica del Modelo Pedagógico sociocrítico en la Institución Educativa: rol del docente. **Universidad y Sociedad**, 10(5), 424-433. Extraído de: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>. Consultado: 15/03/2025.

©2026 por el autor. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia de Creative Commons Reconocimiento – No Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)