

Uso de mapas conceptuales y trabajo cooperativo en aulas con elevada matrícula estudiantil

Añez, Omaira / Ferrer, Kenna / Velazco, Wendy
La Universidad del Zulia - Facultad de Medicina / aomaira@cantv.net / kferrer@cantv.net / wvelazco@gmail.com

Finalizado: Maracaibo, 2006-10-31 / Revisado: 2007-05-14 / Aceptado: 2007-05-29

Resumen

El propósito de este trabajo fue evaluar el aprendizaje significativo alcanzado por los estudiantes del Curso Propedéutico de Química de la Escuela de Bioanálisis de la Universidad del Zulia a través de la aplicación de mapas conceptuales y trabajo cooperativo al inicio y al final del proceso de aprendizaje. El estudio mostró que la metodología aplicada permitió alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes, además de la disminución de los errores conceptuales en los mapas posteriores. Sin embargo, se evidenciaron algunas limitantes para reforzar las relaciones cruzadas y otros criterios que lo hacen del todo significativo.

Palabras clave: mapas conceptuales, trabajo cooperativo, aprendizaje significativo.

Abstract

USE OF CONCEPT MAPS AND COOPERATIVE WORK IN CLASSROOMS WITH A LARGE NUMBER OF STUDENTS

The intention of this work was to evaluate meaningful learning in the students of a Chemistry course at the School of Biology at Zulia University through the application of concept maps and cooperative work at the beginning and the end of the learning process. The study showed that the applied methodology favored students' meaningful learning and diminished conceptual mistakes in the previous maps. Nevertheless, some limitations were found in reinforcing crossed relations and other criteria that made it significant.

Key words: concept maps, cooperative work, meaningful learning.

Résumé

L'EMPLOI DES CARTES CONCEPTUELLES ET LE TRAVAIL COOPÉRATIF DANS DES CLASSES NOMBREUSES

Le but de ce travail a été d'évaluer l'apprentissage significatif atteint par les étudiants d'un cours de Chimie de l'École de Bioanalyse de l'Université du Zulia grâce à l'application des cartes conceptuelles et au travail coopératif au début et à la fin du processus d'apprentissage. L'étude a montré que la méthodologie appliquée a permis d'atteindre des apprentissages significatifs dans les étudiants ainsi que la diminution des erreurs conceptuelles dans les exercices élaborés après l'expérience. Toutefois, on a remarqué quelques limitants pour renforcer les relations croisées et d'autres critères qui rendent cette expérience significative.

Mots-clés: cartes conceptuelles, travail coopératif, apprentissage significatif.

1 Introducción

Aunque en la actualidad las tendencias conductistas siguen constituyendo el esquema tradicional de clases, el conocer las ideas de los alumnos se ha convertido en una necesidad para el profesor. En este sentido, Díaz Barriga y Hernández (1999) plantean que:

Muchos de ellos se han esforzado en aplicar herramientas de estudio efectivas en poblaciones de alumnos de distintos niveles, pero que fracasan con frecuencia porque en dichos esfuerzos se observa un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo y sobre todo en su forma de enseñarlos. (p.113)

Los procesos cognitivos básicos del estudiante involucran la atención, percepción, codificación, almacenaje de la información, entre otros, de los cuales, a nivel universitario se suele tomar en cuenta sólo la atención a la clase magistral y se desconoce por ejemplo, si el estudiante está codificando la nueva información o si la comprende, lo cual es debido a que se ignora la base de conocimientos que tiene el estudiante acerca del nuevo concepto, es decir, el bagaje de hechos, ideas y principios propios en cada estudiante que forman los conocimientos previos (Ausubel, 1963) o esquemas previos (Piaget, 1987).

Se trata de desarrollar en el alumno la predisposición a detenerse a pensar a través de un proceso de búsqueda orientada, que les posibilite adquirir conocimientos realmente significativos. De esta forma, la práctica pedagógica, facilita el aprendizaje y el desarrollo integral de los futuros profesionales en el contexto del aula, en la que se pone de manifiesto una determinada relación profesor-conocimiento-alumno centrada en el enseñar y en el aprender.

Dentro de este contexto, la metodología de conocer las ideas de los alumnos es un modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que la capacidad de éstos para aprender está dada por la estructura cognoscitiva de que dispone para así asimilar y procesar más eficazmente la nueva experiencia. Por lo tanto, esta construcción está relacionada con la realidad y parte de los intereses de los mismos, favoreciendo así la motivación y la contextualización de los

aprendizajes, a la vez que aumenta su funcionalidad y propicia su aplicación a otras situaciones distintas de las estudiadas del aula (Ander-Egg, 1995).

En la Universidad del Zulia y específicamente en la Escuela de Bioanálisis de la Facultad de Medicina, se observa que los estudiantes cursantes del Curso Propedéutico de Química en su mayoría presentan apatía hacia la lectura, dificultad para realizar analogías e interpretar los conocimientos impartidos para resolver y analizar los problemas, debido a que posiblemente están acostumbrados a memorizar mecánicamente los conceptos sin relacionarlos con las ideas que ellos ya comprenden, además de que no aplican estrategias de aprendizajes significativas y efectivas.

Aunado a esto, la masificación es un problema que afecta enormemente esta institución, la cual es producto de una serie de factores que pueden ser determinados, y por ende superados, evitando así esta situación. Este fenómeno se observa con mayor frecuencia en los primeros semestres de la carrera, donde el flujo de estudiantes que ingresan a las aulas hace que la masificación alcance niveles críticos, ocasionando una serie de contratiempos al sistema educativo.

Por lo antes expuesto, es necesario organizar y aplicar estrategias instruccionales con la finalidad de optimizar la práctica pedagógica del docente y fortalecer la adquisición de aprendizajes significativos en los alumnos, que permitan hacer explícita sus ideas, de modo que este estudio tiene por objetivos, (1) evaluar el aprendizaje significativo alcanzado por los estudiantes del Curso Propedéutico de Química de la Escuela de Bioanálisis de la Universidad del Zulia a través de la aplicación de los mapas conceptuales como técnica de exploración de la estructura cognitiva, al inicio y al final del proceso de aprendizaje, (2) aplicar el trabajo cooperativo como estrategia para que el alumno alcance un mayor nivel de formación y conceptualización más complejo.

2 Consideraciones teóricas

2.1. Teorías en que se fundamenta

Este estudio se fundamenta en la Teoría de Equilibrio de Piaget (1974), Teoría Sociocultural

de Vigotsky (1978) y Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1963).

2.1.1. Teoría de Equilibración de Piaget

La Teoría de Piaget basada en la tendencia del equilibrio (Piaget, 1974), explica como cambia nuestro conocimiento sobre el mundo cuando se modifican nuestros esquemas o estructuras cognitivas previamente construidas. Para esto Piaget utiliza los conceptos de asimilación y acomodación.

La asimilación es el proceso mediante el cual se incorporan informaciones del mundo exterior a los esquemas o estructuras cognitivas previas del individuo, mientras que en la acomodación, éstas informaciones se transforman y reestructuran las representaciones anteriores. Al incorporarse la nueva información, los esquemas previos sufren un desequilibrio, entre el conocimiento anterior y el nuevo que está siendo incorporado. Mediante la acomodación se adquiere el estado de equilibrio que supera el momentáneo desequilibrio generado por el conflicto entre la nueva y la anterior información (Piaget, 1974).

Estos procesos mediante los cuales incorporamos y acomodamos información del mundo exterior, existe a lo largo de la vida, ya que constituyen el mecanismo básico de adquisición de conocimientos (Piaget, 1974).

2.1.2. Psicología Sociocultural de Vigotsky

Uno de los aportes de Vigotsky (1978) en que se fundamenta este trabajo es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el cual se refiere al potencial que tienen las personas de desarrollarse mediante la interacción con los demás, es decir, aprender en el ambiente social.

A este respecto, Coll et al. (1997) describen que Vigotsky caracteriza la ZDP como aquella en la cual:

Puede producirse la aparición de nuevas maneras de entender y enfrentarse a las tareas y los problemas por parte del participante menos competente, gracias a la ayuda y los recursos ofrecidos por su o sus compañeros más competentes a lo largo de la interacción. De esta manera, la ZDP permite a los alumnos ir modificando en la propia actividad conjunta sus esquemas de conocimientos,

sus significados y sentidos, y pueden ir adquiriendo más posibilidades de actuación autónoma y usos independientes de tales esquemas ante situaciones y tareas nuevas cada vez más complejas. (p.105)

2.1.3. Teoría del Aprendizaje Significativo

La idea central de Ausubel (1963), es lo que él define como aprendizaje significativo. Esta teoría se centra en que los contenidos son significativos cuando los nuevos conocimientos se incorporan al conjunto de conocimientos que ya posee el sujeto (esquemas previos).

Ausubel (1968) en su libro "Psicología Educativa, un punto de vista cognitivo", explica lo anterior de la siguiente manera:

"Si tuviese que reducir toda la Psicología Educativa a un solo principio, enunciaría esto: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto, y enséñele consecuentemente". (p.1)

En relación con esto, Novak (1988) señala que:

La principal contribución de la teoría de Ausubel fue el acento puesto en el poder del aprendizaje significativo, en contraste con el aprendizaje mecánico y la claridad con la que describió el importante papel que juega el conocimiento anterior en la adquisición del nuevo conocimiento. (p.25)

2.2. Estrategias Constructivistas

2.2.1. Mapas conceptuales

Los mapas conceptuales fueron elaborados por Joseph Novak en 1972, a partir de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1963), ya mencionada anteriormente y donde se resalta con especial importancia los conocimientos previos del alumno. Novak llegó a la creación de los mapas conceptuales en la búsqueda de un instrumento orientado a diagnosticar el nivel de diferenciación conceptual que posee en un momento dado el alumno (De Zubiria, 2001).

Novak y Gowin (1988) explican que el objeto de esta herramienta es exteriorizar la estructura de conocimientos de una persona o grupo de ellos, por medio de los procesos de construcción de pensamiento (metacognición) y con la finalidad de ayudar a aprender a cómo aprender

(metaaprendizaje).

Estructuralmente están formados por conceptos, palabras de enlace y proposiciones. Los conceptos se presentan como nodos rotulados que se definen como regularidades percibidas o acontecimientos. Las palabras de enlace son ligas que conectan un concepto con otro y las proposiciones constituyen la unidad semántica del mapa conceptual (Novak, 1988).

Viéndolo de esa forma, los mapas conceptuales son redes de proposiciones que se organizan jerárquicamente para mostrar las tramas cognitivas de las personas sobre un dominio específico del conocimiento, estimulando de este modo, el pensamiento individual y el sistémico.

Hoy en día han evolucionado hasta los Cmaptools, un software de mapas conceptuales que facilita la construcción y el compartir de ellos (Cañas, Hill, Granados, Pérez y Pérez, 2003).

2.2.2. Trabajo cooperativo

Actualmente se vive en una realidad cada vez más plural, tanto sociocultural como étnica, en donde las variables sociales y de grupo deben ser consideradas en el aprendizaje escolar, pues inciden inevitablemente en el aprendizaje de materiales de estudio, valores y actitudes (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976). Por ello, este estudio se fundamenta en la ZDP de Vigotsky (1978), debido a que la confección de mapas conceptuales puede desempeñar una útil función social.

El mapa conceptual puede utilizarse como estrategia para compartir el conocimiento cuando cada estudiante compara sus mapas conceptuales con los de otros compañeros y descubre que cada cual ha construido uno diferente, sin que ello implique que unos estén bien y otros mal. El mapa individual representa la estructura del conocimiento personal (de un aprendizaje), es la forma en que una persona ha interpretado los nuevos contenidos desde sus estructuras cognitivas previas (Eduteka, 2006).

No obstante, Novak y Gowin (1988) en función de lo anterior resaltan que:

Para aprender el significado de cualquier conocimiento, es preciso dialogar, intercambiar, compartir y, a veces llegar a un compromiso.

En ningún momento se habla de aprendizaje compartido, porque el aprendizaje no es una actividad que se pueda compartir, sino un asunto de responsabilidad individual, en cambio, los aprendizajes significativos si se pueden compartir, discutir, negociar y convenir. (p. 40)

El proceso de consenso puede ser muy rico desde el momento en que implica actitudes de orden, respeto, organización y aceptación de opiniones ajenas cuando se descubre el error propio. Es decir, contribuye al desarrollo de actitudes democráticas (Eduteka, 2006).

3. Metodología

El siguiente trabajo se aplicó a los nuevos ingresos de la Escuela de Bioanálisis de la Universidad del Zulia, específicamente a los integrantes del Curso Propedéutico de Química en el año 2005. El grupo experimental estuvo integrado por 108 estudiantes y se desarrolló la experiencia en 3 grandes momentos.

3.1. Primer momento

El inicio de la actividad fue realizado para descubrir por medio de los mapas conceptuales las ideas previas de los alumnos, con la finalidad de exteriorizar lo que éstos ya saben, de forma que quede a la vista tanto de él mismo como del profesor (Novak y Gowin, 1988) y también para motivarlos y sensibilizarlos sobre el tema a tratar. Para la realización de lo anterior, éste momento se subdividió en fases:

- 3.1.1. Previo a la inducción. Para poder introducir a los estudiantes en la metodología de elaboración de mapas conceptuales fue indispensable que ellos internalizaran previamente la importancia y utilidad de esta herramienta. Para ello fue necesario:
 - Diseñar un “Instructivo para la elaboración de mapas conceptuales”.
 - Planificar un taller sobre “Elaboración de mapas conceptuales”.
 - Diseñar un “Esqueleto de un mapa conceptual sobre nomenclatura de compuestos inorgánicos”, tal como lo sugieren Novak y Cañas (2004).
 - Realizar la conformación de los equipos de

trabajo, resultando un total de 18 equipos de 6 estudiantes.

3.1.2. Inducción. Se desarrolló el taller sobre mapas conceptuales en una sesión de 2 horas, en el cual se expuso sus bases teóricas, aplicaciones y manejo. Seguidamente, se hizo entrega a cada equipo del instructivo y del esqueleto de mapa conceptual antes mencionado. Esta fase tuvo como finalidad darle la oportunidad al estudiante de aplicar lo aprendido y al profesor de orientar con sus explicaciones.

3.1.3. Búsqueda de ideas previas. En la segunda sesión de clases, cada equipo comenzó a trabajar con el tema problema de "Las Disoluciones". Los docentes seleccionaron este tema por considerarlo fundamental dentro del estudio de la Química y les solicitaron a sus alumnos construir un mapa conceptual sobre lo que ellos conocen en relación al mismo. Una vez finalizado el trabajo cooperativo, los 18 equipos mostraron sus preconceptos sobre el tema y las reflexiones respectivas, para luego los profesores evaluar los mapas conceptuales y diseñar de esta manera, las estrategias de enseñanza del segundo momento, con base a ese nivel de conocimientos mostrado por ellos y con el apoyo del diario del profesor.

3.2. Segundo momento

Se utilizó la exposición oral del profesor unida a actividades de discusión, diálogo, confrontación de ideas y autorreflexión como estrategias de enseñanza-aprendizaje que propiciarán la motivación, la crítica y la reflexión, asimismo se realizaron lecturas críticas de material bajado de Internet, resolución de problemas numéricos, juegos y construcción de preguntas y aclaratorias. Estas actividades se realizaron en 2 sesiones sucesivas.

3.3. Tercer momento

Corresponde a la consolidación de conocimientos (Díaz Barriga y Hernández, 1999), la cual se realizó en una sesión final que incluyó actividades de síntesis, evaluación del aprendizaje

alcanzado y retroalimentación, a través de la elaboración de un mapa conceptual que integró los contenidos aprendidos. Al finalizar la experiencia se entregó una encuesta con el objeto de evaluar si las estrategias aplicadas (mapas conceptuales y trabajo cooperativo) fueron útiles en su proceso de aprendizaje.

4. Resultados y Discusión

Para la evaluación de los mapas conceptuales antes y después de la instrucción, se consideró seleccionar aleatoriamente una muestra de 10 equipos (60 estudiantes en total). Se evaluaron los mapas conceptuales haciendo uso de los siguientes criterios: proposiciones válidas, jerarquización del mapa, relaciones cruzadas y ejemplos concretos.

Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 1, en la cual se compara los resultados obtenidos antes y después de la instrucción, en el que se muestra un avance significativo en las proposiciones explicativas del tema, no obstante, en el resto de los criterios no se evidencia un avance en los mapas posteriores.

Es importante resaltar que entre los criterios mencionados anteriormente, la ausencia de relaciones cruzadas puede ser que haya ocurrido por (1) falta de cooperación entre los miembros del equipo, (2) rigidez de sus esquemas para realizar mapas conceptuales con otra forma que no sea la lineal, reflejando así, aprendizajes memorísticos y poco significativos, (3) la mediación cognitiva del profesor, la cual fue insuficiente para aclarar las dudas surgidas de todos los alumnos simultáneamente durante el desarrollo de las actividades. Novak (Comunicación personal, 22 noviembre, 2004), ya había anticipado que esta estrategia sería dificultosa para el profesor, sobre todo en su ayuda a los estudiantes para construir mapas conceptuales, así como en la evaluación.

Cabe destacar por otro lado, que de los 10 mapas conceptuales evaluados antes de la instrucción, 5 presentaron errores conceptuales que desaparecieron finalmente en el mapa posterior. Es por ello que las encuestas facilitadas individualmente a los alumnos reflejaron mayoritariamente que consideraron los mapas conceptuales como una herramienta útil en el proceso de aprendizaje, porque les permitió

Tabla 1
 Comparación de resultados obtenidos antes y después de la instrucción

Criterios de evaluación	Comparación de los mapas conceptuales iniciales con los finales*	
	Existe avance	No hay avance
Proposiciones válidas	9	1
Jerarquización del mapa	4	6
Relaciones cruzadas	0	10
Ejemplos	2	8

* Muestras (equipos de estudiantes)=10

Fuente: Proceso de investigación

“darse cuenta” de sus errores conceptuales y de comprender las relaciones entre los distintos conceptos que la conforman.

Estos resultados coinciden con investigaciones llevadas a cabo a nivel nacional, como la de Pellegrini y Reyes (2001) en la Universidad Simón Bolívar y Universidad Católica Andrés Bello y la de Ramírez y Sanabria (2004), en la Universidad Nacional del Táchira. A nivel internacional destacan estudios con resultados similares, como el de Arbea y Del Campo (2004); Calderón, Agüera y Alfageme; así como el de Navarro y Domínguez (2004). Sin embargo, no hay reportes en el uso de las mencionadas estrategias en aulas con elevada matrícula estudiantil.

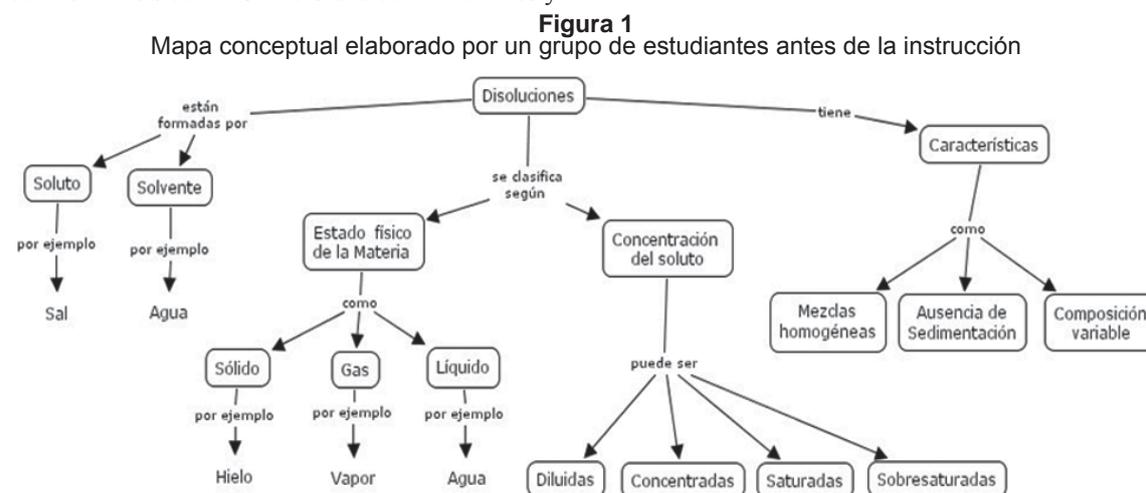
Finalmente, debido a la imposibilidad de incluir en este trabajo todos los mapas conceptuales evaluados, se presentan en las figuras 1 y 2 ejemplos realizados por un grupo de estudiantes pertenecientes al Curso Propedéutico de Química de la Escuela de Bioanálisis de La Universidad del Zulia antes y

después de la instrucción respectivamente.

5. Conclusiones y Recomendaciones

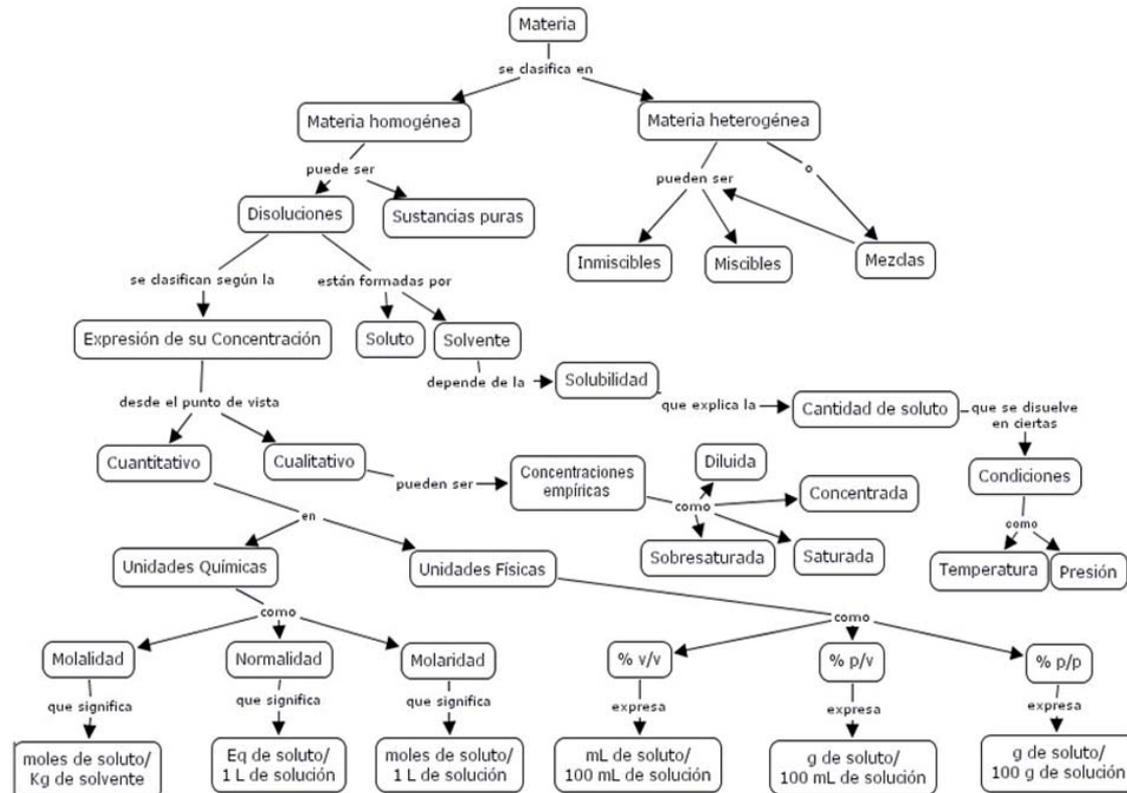
Se concluye que a pesar de que en este estudio fue difícil establecer la estrategia de mapas conceptuales y trabajo cooperativo en aulas con elevada matrícula estudiantil, si existieron aprendizajes significativos sobre el tema problema. Ambas estrategias se consideraron como unas herramientas excelentes para mejorar la comprensión de un tema de estudio y como medio para facilitar la construcción de conocimientos.

Se recomienda que en sucesivas oportunidades se afiancen en los alumnos la mejora en la elaboración de mapas conceptuales, así como resaltar la importancia que tiene la negociación de sus opiniones en el mismo, para que de ésta manera se potencie en ellos, un mayor número de aprendizajes significativos.



Fuente: Proceso de investigación

Figura 2
 Mapa conceptual elaborado por el grupo de estudiantes después de la instrucción



Fuente: Proceso de investigación

6 Agradecimiento

A la Dra. María Elena Febres-Cordero, profesora de los Seminarios de Constructivismo Básico y Avanzado del Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia, por su valioso estímulo en el desarrollo de esta investigación.

Referencias

Arbea, J. y Del Campo, F. (2004). Mapas Conceptuales y Aprendizaje Significativo de las Ciencias Naturales: Análisis de los Mapas Conceptuales realizados antes y después de la implementación de un módulo instruccional sobre la energía. En A.J. Cañas, J.D. Novak y F.M. González (Eds.), *Concept maps: Theory, Methodology, Technology*. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping, Pamplona, España. Universidad Pública de Navarra.

Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal*

Learning. Grume & Stratton, Nueva York.

Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognitivo*. Editorial Trillas. México. 1ra edición.

Calderón, M.; Agüera, E. y Alfageme, M. (2004). Los Mapas Conceptuales, herramienta hipertextual para el trabajo colaborativo y desarrollo de habilidades comunicativas y docentes. En A.J. Cañas, J.D. Novak & F. M. González (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping, Pamplona, España. Universidad Pública de Navarra.

Cañas, A.J.; Hill, G.; Granados, A., Pérez, C. & Pérez, J.D. (2003). *The Network Architecture of Cmap Tools* (Technical Report No. IHMC Cmap Tools 2003-01). Pensacola, FL: Institute for Human and Machine Cognition.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1997). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó, 6ta edición.

DeZubiria, S. (2001). *De la Escuela Nueva al Constructivismo. Un Análisis Crítico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz Barriga, F. y Hernández R., G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw- Hill.

EduTEKA (2006). *Del origen de los Mapas Conceptuales al desarrollo de los Cmaptools*. Entrevista con Joseph Novak y Alberto Cañas. Recuperado el 28 de mayo de 2007 en <http://www.eduteka.org/Entrevista22.php>.

Navarro, M.; Domínguez, A. y Ortiz, L. (2004). Uso de Mapas Conceptuales para aprender el concepto Soluciones. En A.J. Cañas, J.D. Novak & F.M.González (Eds.), *Concept maps: Theory, Methodology, Technology*. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping, Pamplona, España. Universidad Pública de Navarra.

Novak, J. (1988). El Constructivismo Humano: Hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos. En *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Porlan, R; García, E. y Cañal, P. Díada Editores, Compiladores. 1ra edición. Sevilla.

Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.

Novak, J. (2004). Comunicación personal por e-mail, Noviembre 22.

Novak, J. . Cañas, A. (2004). *Building on New Constructivist Ideas and Cmaptools to Create a New Model for Education*. Proc. of the First International Conference on Concept Mapping. Pamplona, España.

Pellegrini, N. y Reyes, R. (2001). Los Mapas Conceptuales como Herramientas Didácticas en la Educación Científica. *Interciencia*. 26(004), pp.144-149.

Piaget, J. (1974). *Psicología del niño*. Buenos Aires. Editor 904.

Piaget, J. (1987). *Introducción a la Epistemología Genética. El Pensamiento Matemático*. México: Paidós.

Ramírez de M. y Sanabria, I. (2004). El mapa conceptual como elemento fundamental en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Física a un nivel universitario. En A.J. Cañas, J.D. Novak & F.M.González (Eds.), *Concept maps: Theory, Methodology, Technology*. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping, Pamplona, España. Universidad Pública de Navarra.

Vigotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher mental functions*. Ed. M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.



REVISTA FERMENTUM
 Nº 48 / Año 17 / Enero - Abril 2007
 Universidad de Los Andes
 Centro de Investigaciones de Ciencias Humanas (HUMANIC)

REVISTA VENEZOLANA DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

DOSSIER: SOCIOLOGOS Y SOCIOLOGÍA

WACQUANT, LOIC

- **LA ESTIGMATIZACIÓN TERRITORIAL EN LA ERA DE LA MARGINALIDAD AVANZADA**

PÉREZ, MARICARMEN Y GARCÍA, CARMEN T.

- **UN VIAJE AL INTERIOR DE LA SOCIOLOGÍA**

APONTE BLANK, CARLOS

- **EVALUACION DE IMPACTO Y MISIONES SOCIALES: UNA APROXIMACION GENERAL**

PHELAN C., MAURICIO

- **LA RED OBSERVATORIOS LOCALES DE BARCELONA. UN ESTUDIO DE CASOS PARA DISEÑAR...**

AÑEZ HERNÁNDEZ, CARMEN

- **ESTRATEGIAS DE CONTRATACION DE RECURSO HUMANO EN LAS EMPRESAS DE SERVICIOS**

OTROS ARTÍCULOS

CASTELLANOS, OSMANI Y SOLANO, YUSMIDIA

- **PROCESOS PARTICIPATIVOS EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL: EL CASO DE SAN ANDRÉS ISLA...**

GIL OTAIZA, RICARDO

- **TEORÍA ANDRAGÓGICO-INTEGRADORA PARA LA TRANSFORMACION UNIVERSITARIA**

REVISTA FERMENTUM
 Nº 48 / Año 17 / Enero - Abril 2007
 Universidad de Los Andes
 Centro de Investigaciones de Ciencias Humanas (HUMANIC)

fermenta@ula.ve
<http://www.saber.ula.ve/fermentum>