

Universidad del Zulia - Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Revista Especializada en Educación

ISSN 1315-4079 - Depósito legal pp 199402ZU41



Encuentro

Educacional

Vol. 27

N° 1

Enero - Junio

2 0 2 0

Maracaibo - Venezuela

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Encuentro Educativo

Revista especializada en Educación

Vol. 27 (1) enero - junio 2020

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN ~ UNIVERSIDAD DEL ZULIA
MARACAIBO, VENEZUELA

Encuentro Educativo

Revista especializada en Educación

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Contenido

Vol. 27 (1) enero - junio 2020

Editorial

Sixto Arotoma Cacñahuaray 7

Empleabilidad de los estudiantes universitarios

Employability of university students

Zulma Emilia Rivas Yaranga y Sixto Arotoma Cacñahuaray 10

Orientación comunitaria y las políticas de estado

Community orientation and state policies

Jeanette Márquez Guanipa; Luigina Mariotti Ursini y María Martínez Martínez..... 29

El escritor fantasma. Participación en el fraude académico de las tesis de grado en las universidades

The ghostwriter. Participation in academic fraud of degree theses in universities

Nubia García Yamín 47

El portafolio digital como recurso de enseñanza para docentes universitarios

Digital portfolio as a teaching resource for university professors

Alfredo Díaz Pérez; Luisa Serra López y Fabio Ríos Ramírez 64

Prospectiva de la educación a distancia en las universidades

Prospective of distance education in universities

Yenibetz Carolina Salas Estrada 80

Conocimientos geológicos en Venezuela. Una propuesta de contenidos para Ciencias de la Tierra

Geological knowledge in Venezuela. A content proposal for Earth Sciences

Ramón José Labarca Rincón 102

Factores de estrés en el desempeño laboral en educación primaria <i>Stress factors in job performance in primary education</i> Sindy Salomé Carrillo Sánchez	120
La práctica docente y el uso de las tecnologías. Una visión desde la pedagogía crítica <i>Teaching practice and the use of technologies. A view from critical pedagogy</i> María Urbano y Thais Hernández	140
Instrucciones a los Autores / Instructions to Authors	156

Editorial

La investigación en tiempos de pandemia por COVID-19

El desarrollo científico basado en el positivismo aportó significativos avances en el conocimiento con el consiguiente progreso tecnológico que beneficiaron a la humanidad. Sin embargo; y no obstante dichos progresos, hoy enfrentamos un enemigo invisible y de alta letalidad que el progreso tecnológico no pudo prever. En parte, esta crisis sanitaria se explica por el sesgo en la asignación de recursos a la investigación y al desarrollo tecnológico orientados a la industria bélica y desarrollo de armas nucleares que ponen en riesgo la salud y la seguridad de la humanidad y en grave riesgo el equilibrio ecológico de la tierra; sesgo que conllevó al descuido de las investigaciones en el campo de la salud pública. Los gobiernos del mundo y aún los sistemas de salud más desarrollados no han logrado, a la fecha, vencer en esta guerra contra el COVID-19.

Entre tanto, la distancia social, el aislamiento, la cuarentena y las restricciones al desplazamiento de las personas conllevan al confinamiento y limitaciones a la libertad de acción en los diferentes ámbitos de la vida económica y social; y entre ellas, restricciones a las labores de investigación cuando estas actividades exigen de interacciones y de trabajo de campo. De hecho, para las instituciones de investigación y para las universidades, el COVID-19 trajo restricciones en los aspectos financieros, en la información, en la logística y en el ámbito del capital humano. Los fondos concursables y recursos orientados a la investigación como los del canon (minero, petrolero, gasífero, entre otros), así como la asignación del presupuesto público, se contrajeron significativamente por la caída de las recaudaciones fiscales como efecto de la pandemia.

La producción de información, especialmente la información y datos que son generados en campo o en la interacción entre sujeto y objeto de estudio se ven limitadas por el confinamiento; y los agentes y operadores que actúan en los procesos logísticos de la investigación enfrentan similares limitaciones. Pero eso no es todo; muchos académicos e investigadores renombrados dejaron de existir víctimas del COVID-19. A la crisis sanitaria se suma la crisis económica y el desempleo; sus efectos inmediatos son y serán el incremento de los niveles de

pobreza en segmentos importantes de la población. La mortandad es y será mayor; de no ser por este virus, será por el hambre.

El COVID-19 abrió una brecha entre las líneas de investigación experimentales y la no experimentales; la prioridad es, hoy, el desarrollo y producción de la vacuna. Vacunas experimentales que se van distribuyendo en el mundo, entre tanto las indagaciones respecto al tratamiento de las afecciones causadas por este virus en el organismo humano están rezagadas, aún.

En opinión de los microbiólogos y los virólogos, el SARS-CoV-2 no sería erradicado; es decir, el virus siempre estará presente en el ambiente, por lo que pensar en desarrollar labores de investigación con los métodos, procedimientos y técnicas usuales hasta antes de esta pandemia ya no sería posible. Los conocimientos, las metodologías y las tecnologías en las investigaciones cambiarán, habrá innovaciones en este terreno.

La investigación es pilar del desarrollo del conocimiento y el desarrollo humano. Sin investigación no hubo, como tampoco habrá progreso técnico. Lo importante es que dicho progreso contribuya no sólo a la competitividad y al bienestar humano, sino que contribuyan, también, al cuidado del entorno ambiental y de los sistemas ecológicos en la tierra.

Los gobiernos, así como las instituciones académicas, deberán revisar sus prioridades y líneas de investigación en la perspectiva de mejorar la salud pública, la seguridad alimentaria, el cuidado ambiental y a desarrollar estrategias de gestión del riesgo de desastres; independientemente de las líneas de investigación en energías renovables, nanotecnologías y en inteligencia artificial, también importantes.

Otro elemento importante a considerar son los enfoques de la investigación desarrolladas y a desarrollar. Observamos un marcado sesgo hacia las investigaciones positivas, cuantitativas y deductivas; relegando aquellas de tipo cualitativas, inductivas y fenomenológicas. Reconocemos la importancia de las indagaciones positivas y cuantitativas; no es que debamos descartarlas. La comprensión y el conocimiento de los fenómenos sociales y humanos exigen estudios con otros enfoques y desde otras perceptivas; no son suficientes las indagaciones deductivas y cuantitativas. Prestar mayor énfasis a las investigaciones mixtas, holísticas, complejas y fenomenológicas contribuirían a mayor comprensión de las realidades y fenómenos humanos contemporáneos de cara al futuro y alejadas de un modernismo degradante.

Los esfuerzos y actividades de investigación requieren ser conocidas, comunicadas y socializadas. Sin ellas, resulta un trabajo estéril e irrelevante. La comunicación y el debate; así como la aplicación de los resultados obtenidos exigen de una tarea no menos importante que la propia labor de investigación. Mérito

aparte tiene la divulgación de las investigaciones. Por eso, la continuidad de la publicación de la Revista Encuentro Educacional, aún en circunstancias actuales como la pandemia del COVID-19 tiene valor agregado, trabajo que lo hacemos, sin escatimar esfuerzo alguno, con la convicción de mantener viva y vital del espíritu de investigación entre nuestros académicos y lectores, a quienes nos debemos.

Sixto Arotoma Cacñahuaray
Departamento Académico de Ciencias Económicas y Administrativas.
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho-Perú

Empleabilidad de los estudiantes universitarios

Zulma Emilia Rivas Yaranga y Sixto Arotoma Cacñahuaray

Departamento Académico de Ciencias Económicas y Administrativas.

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho-Perú

zulrivas@gmail.com; sixto.arotoma@unsch.edu.pe

Resumen

Las posibilidades de inserción de los egresados universitarios en el mercado laboral, está condicionada no solo por la calidad de sus conocimientos, sino también por el grado de desarrollo de sus competencias laborales, habilidades básicas, condiciones sociales y su motivación para encontrar empleo. El objetivo de la presente investigación fue describir el nivel de empleabilidad de los estudiantes universitarios de pregrado. Se sustentó en los aportes de la Organización Internacional del Trabajo (2020); León, Arias y Roca (2014); Temple (2010); Rodríguez (2009); Silla et al., (2009), entre otros. La metodología utilizada fue cualicuantitativa; describe la empleabilidad y mide siete de sus dimensiones a través de un indicador que la representa. La muestra estuvo conformada por estudiantes de primer y último ciclo de la escuela profesional en estudio. A partir del método de empleabilidad, se construyó el índice de empleabilidad, en cinco niveles: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo. Luego, se aplicó a los integrantes de la muestra, una prueba de habilidades básicas, un test de competencias laborales y un cuestionario de condiciones sociales y de motivación para la búsqueda de empleo. Los resultados mostraron que sólo el 10% de los estudiantes de último ciclo cuentan con un nivel muy alto; el 70% y el 20% con alto y medio, respectivamente. Se concluye que la formación universitaria es un factor determinante en los niveles de empleabilidad de la población.

Palabras clave: Empleabilidad; nivel de empleabilidad; estudiantes universitarios.

Employability of university students

Abstract

The possibilities of insertion of university graduates in the labor market are conditioned not only by the quality of their knowledge, but also by the degree of development of their labor competencies, basic skills, social conditions and their motivation to find employment. The objective of this research was to describe the level of employability of undergraduate university students. It was supported by the contributions of the International Labor Organization (2020); León, Arias and Roca (2014); Temple (2010); Rodríguez (2009); Silla et al., (2009), among others. The methodology used was qualitative-quantitative; it describes employability and measures seven of its dimensions through an indicator that represents it. The sample consisted of students in the first and last cycle of the professional school under study. Based on the employability method, the employability index was constructed in five levels: very high, high, medium, low and very low. Then, a basic skills test, a job skills test and a questionnaire on social conditions and motivation for job search were applied to the sample members. The results showed that only 10% of the senior students have a very high level; 70% and 20% have a high and medium level, respectively. It is concluded that university education is a determining factor in the employability levels of the population.

Keywords: Employability; level of employability; university students.

Introducción

La inserción al mercado laboral de los jóvenes universitarios egresados es de gran preocupación para ellos mismos y su familia, así como para las instituciones que los forman y para quienes dirigen las políticas de formación (Rodríguez, 2009). Los jóvenes que comienzan su experiencia en el mercado laboral enfrentan grandes retos y dificultades en este proceso. Su éxito estará condicionado, no sólo por la calidad de sus conocimientos, sino también por el nivel de desarrollo de sus competencias profesionales, habilidades básicas, condiciones sociales y motivación para encontrar empleo.

En general (Galarza y Yamada, 2012), los requisitos para optar a un cargo de trabajo son cada vez más rigurosos; se exige cantidad y calidad de formación académica y tener experiencia. Así, los reclutadores tienen la función de elegir al candidato con mayores beneficios para una vacante determinada. Si existen varios candidatos con la misma formación académica y experiencia profesional, todos deberían tener igual posibilidad de ser elegido; sin embargo, se ha observado en países como Perú, que una persona de raza blanca recibe casi el doble de ofertas para un mismo puesto de trabajo, en comparación con un par

equivalente de raza quechua; asimismo, la apariencia física, el sexo y la edad, son factores que influyen en la selección del personal que requiere una empresa particular.

Aunado al contexto planteado, si los candidatos a insertarse en el mercado laboral son jóvenes, estudiantes universitarios o de recién egreso, la situación se torna más crítica.

Reportes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020), señalan que la tasa de desempleo de jóvenes es de 6,5% para los países de ingresos bajos; 16,6%, 15,1% y de 11,0% para los países de ingresos medios bajos, medios altos y de ingresos altos, respectivamente; mientras que la tasa mundial es de 13,5%.

La empleabilidad (Rodríguez, 2009), es la continuación de la formación académica, de la Educación en general. Es un nexo entre el mundo educativo y el laboral que permite potenciar a ambos; por una parte, toda institución educativa debe adecuar permanentemente la formación que ofrece y mejorar la calidad para favorecer la empleabilidad de sus estudiantes; por otro lado, si las empresas reconocen la empleabilidad de sus trabajadores están valorando objetivamente la formación recibida por los alumnos.

El objetivo de la presente investigación fue describir el **nivel de empleabilidad (NE)** de los estudiantes universitarios de pregrado; para esta descripción se utilizó el **índice de empleabilidad (IE)** (Rodríguez; 2009),

con una escala de cinco niveles: Muy alto ($16 \leq IE \leq 20$), alto ($13 \leq IE < 16$), medio ($10,5 \leq IE < 13$), bajo ($6 \leq IE < 10,5$) y muy bajo ($0 \leq IE < 6$); aplicado a los alumnos de la Escuela Profesional de Administración de Empresas de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH).

Fundamentación teórica

El término empleabilidad tiene diferentes connotaciones: capacidad que tiene un individuo para conseguir empleo en un tiempo dado (Lefresne, 1999; Silla et al., 2009); interacción de las capacidades del individuo con su contexto (Thijssen, 2000, citado por Michavila et al., 2018; De Grip, Van Loo y Sanders, 2004); capacidad de una persona para adaptarse a la oferta de empleo, capacidad dada por una adecuada gestión de los factores que inciden en la oferta, así como por la conjunción de actitudes, intereses, motivaciones, conocimientos, formación y aptitudes que la posicionan favorablemente en el mercado de trabajo (Cáritas Española; 1999:26); y “... *la capacidad de agregar valor y desarrollar las competencias requeridas para encontrar o mantener un espacio de contribución profesional ..., cuando y donde sea necesario*” (Temple, 2010:31).

Para el presente estudio, la empleabilidad es la predisposición o tendencia de una persona a conseguir un empleo decente. Es el potencial para obtener y mantenerse en el tra-

bajo a través del desarrollo de un conjunto de habilidades, así como por la responsabilidad por desarrollar su propia empleabilidad mediante el aprendizaje continuo y el entrenamiento. Por su parte, León, Arias y Roca (2014), tras efectuar una regresión econométrica con el método del modelo Probit, concluyeron que el nivel de empleabilidad de un estudiante sanmarquino será mayor en la medida que demuestre buena capacidad de aprendizaje, posea mayor experiencia laboral, conozca los métodos de búsqueda de empleo, su perfil se alinea a las exigencias del mercado laboral,

domine programas informáticos, sea responsable y mantenga un buen nivel de empatía.

Índice de empleabilidad (IE)

El nivel de empleabilidad consta de siete dimensiones (Rodríguez, 2009): factores socio-estructurales, motivación para la búsqueda de empleo, competencias laborales, actitudes, factores de personalidad, valores, y habilidades básicas; reagrupadas en 13 bloques, en la construcción del IE; relación e indicadores de medición de cada bloque, señalados en el cuadro 1.

Cuadro 1. Modelo de cálculo del IE (Bloques e Indicadores para su construcción)

Bloque	Peso	Indicadores
Sociales	1	Sexo del encuestado
	3	Nivel educativo del padre
	3	Nivel educativo de la madre
	2	Grupo étnico de pertenencia
	1	El alumno tiene hijo
	10	
Economía	3	Ingreso mensual familiar per cápita en S/.
	2	Número de personas por habitación
	2	Cantidad de servicios básicos cubiertos
	7	
Acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)	2	Internet en el hogar
	2	Disponibilidad de medios de comunicación en el hogar
	2	Computadora en el hogar
	1	Acceso a vehículo motorizado
	2	Lugar donde usa Internet
	2	Uso que le da a Internet
	3	Horas por semana que el encuestado usa Internet para buscar trabajo
14		

Zulma Emilia Rivas Yaranga y Sixto Arotoma Cacñahuaray
Empleabilidad de los estudiantes universitarios

Salud	1	Número de días que no pudo realizar sus actividades por una enfermedad
Educación	1	Alumnos por salón de clase en el colegio
	1	Cantidad de alumnos por computadora
	1	Cantidad de cursos de capacitación certificados que ha seguido el encuestado
	3	
Redes Sociales	1	Cantidad de contactos conseguidos en el colegio para conseguir empleo
	1	Cantidad de contactos conseguidos en los centros de estudio
	1	Cantidad de contactos conseguidos en el trabajo actual
	1	Cantidad de contactos conseguidos en trabajos del pasado, remunerados y no remunerados
	1	Cantidad de negocios familiares en los que el encuestado ha trabajado
	1	Cantidad de familiares dueños de negocios
	2	Cantidad de familiares que pueden servir de contactos para conseguir trabajo hoy en día
	2	Pertenencia a algún club o grupo social, deportivo, cultural o comunal
10		
Motivación	1	Búsqueda de empleo en los últimos 12 meses
	1	Métodos empleados para buscar trabajo buscar empleo durante el último mes (para los que no trabajan)
	3	Días a la semana que el encuestado ha realizado alguna actividad para buscar empleo durante el último mes (para los que no trabajan)
	3	Cantidad de entrevistas solicitando empleo durante los últimos 12 meses
	3	Cantidad de curriculum vitae impresos y entregados en los últimos 12 meses
	11	
Capacitación	1	Cantidad de charlas y/o conferencias asistidas en los últimos 3 meses
	1	Participación en algún programa de formación o empleo
	2	
Experiencia Laboral	3	Cantidad de prácticas preprofesionales
	2	Tareas que realiza en su trabajo actual (corresponde o no con su formación)
	2	Cantidad de tiempo (en meses) que lleva trabajando
	3	Cantidad de trabajos remunerados que el encuestado ha tenido en el pasado

	3	Tareas que realizaba en trabajos remunerados anteriores (corresponde o no con su formación)
	3	Tiempo en meses que duró su último trabajo
	1	Cantidad de trabajos no remunerados que el encuestado ha tenido en el pasado
	17	
Curriculum Vitae (CV)	1	Veces que el CV ha sido actualizado en los últimos 12 meses
	1	Adecuación del CV para cada oferta laboral
	2	
Información	1	Temas sobre los que busca información
	1	Veces por semana que el encuestado busca empleos ofrecidos
	2	
Competencias	3	Comunicación
	1	Planificación y Organización
	1	Gestión de Información
	2	Capacidad para aprender
	1	Flexibilidad
	2	Trabajo en Equipo
	1	Liderazgo
	1	Persuasión
	2	Actitud Responsabilidad
	1	Actitud Innovación (Creatividad)
	1	Actitud Iniciativa (Proactividad)
	1	Actitud Perseverancia
	2	Personalidad Confianza en sí mismo
	1	Personalidad Desarrollo de relaciones
1	Personalidad Tolerancia a la presión	
	1	Personalidad Autocontrol
	1	Asertividad
	3	Valores Integridad
	1	Solidaridad
	27	

Habilidades	3	Idiomas
	2	Comprensión de Lectura
	1	Juegos Lógicos
	1	Estadística
	2	Razonamiento Verbal
	2	Redacción
	1	Razonamiento matemático
	1	Mix de Matemáticas (Aritmética, Álgebra y Geometría)
	13	

Fuente: Adaptación propia (2020) a partir de Rodríguez (2009)

Para la construcción del índice, utilizamos tres instrumentos de medición: a) una prueba de habilidades básicas; b) un test de competencias laborales; y c) un cuestionario de condiciones sociales y de motivación para la búsqueda de empleo. Obtenemos una calificación de bloque, es decir, una nota que expresa la puntuación obtenida en cada bloque de variables. El resultado es el IE expresado en la tabla 1 y la ecuación A. El IE para un grupo de individuos, se realizó mediante un promedio simple de los índices de empleabilidad de cada estudiante (tabla 1).

Construcción del índice de empleabilidad (IE)

Determinamos 13 bloques de índice con un total de 72 indicadores con sus respectivas ponderaciones (cuadro 1); a partir del modelo de Rodríguez (2009),

con las siguientes modificaciones: a) en el bloque de indicadores sociales se excluyó *años en ciudad*, indicador que no determina discriminación laboral (Galarza y Yamada; 2012); b) en el bloque economía, se excluyó el *material empleado para la construcción de la vivienda*, los demás indicadores del bloque describen suficientemente el nivel socioeconómico del individuo; c) en el bloque motivación, se modificó el indicador *instituciones a las que ha acudido buscando trabajo* por dispersión múltiples respuestas; se sustituyó con el indicador *el encuestado buscó o no empleo en los últimos 12 meses*; d) en el bloque experiencia laboral, se excluyó *cantidad de tiempo (en meses) que realizó trabajos no remunerados*, pues su aporte se considera redundante con el del indicador *cantidad de trabajos no remunerados que el encuestado ha tenido en el pasado*.

Tabla 1. Modelo de cálculo del Índice de Empleabilidad de un estudiante

Peso de bloque	Bloque	Variable	Peso (P)	Calificación de Variable (C)	Calificación ponderada de bloque	Índice de empleabilidad	
PB1	B1	Variable 1	P1	C1	$CB1 = \sum_{i=1}^n P_i * C_i / \sum_{i=1}^n P_i$	$IE = \sum_{i=1}^{13} PB_i * CB_i / \sum_{i=1}^{13} PB_i$	
		Variable 2	P2	C2			
		⋮	⋮	⋮			
		Variable n	Pn	Cn			
PB2	B2	Variable 1	P1	C1	$CB2 = \sum_{i=1}^m P_i * C_i / \sum_{i=1}^m P_i$		
		Variable 2	P2	C2			
		⋮	⋮	⋮			
		Variable m	Pm	Cm			
⋮							
PB3	B13	Variable 1	P1	C1	$CB13 = \sum_{i=1}^z P_i * C_i / \sum_{i=1}^z P_i$		
		Variable 2	P2	C2			
		⋮	⋮	⋮			
		Variable n	Pz	Cz			

Fuente: Elaboración propia (2020)

El cálculo de índice de empleabilidad por grupo de estudiantes es calculado con la siguiente ecuación (A), adaptado de Salas (2018):

$$A: IE \text{ Grupo} = (IE \text{ estudiante 1} + IE \text{ estudiante 2} + \dots + IE \text{ estudiante n}) / n$$

Lectura del índice de empleabilidad

Según el índice obtenido, un estudiante podrá ubicarse en uno de los niveles de empleabilidad mostrados en el cuadro 2.

Cuadro 2. Niveles de Empleabilidad y su interpretación

Nivel de empleabilidad (NE)	Índice de empleabilidad (IE)	Interpretación
Muy alto	$16 \leq IE \leq 20$	Incluye a personas que poseen cualidades que los hacen muy empleables. Las personas en este nivel demuestran competencias laborales bien desarrolladas, redes sociales amplias y una alta motivación por encontrar empleo.
Alto	$13 \leq IE < 16$	Incluye a personas con cualidades que los hacen empleables.
Medio	$10,5 \leq IE < 13$	Incluye a personas con cualidades que los hacen medianamente empleables. Estas personas deben superar algunos aspectos que dificultan su acceso al empleo.
Bajo	$6 \leq IE < 10,5$	Incluye a personas cuya inserción laboral será poco probable en un corto y mediano plazo.
Muy bajo	$0 \leq IE < 6$	Incluye a personas con cualidades que los hacen difícilmente empleables en el corto y mediano plazo.

Fuente: Adaptación propia (2020) a partir de Rodríguez (2009)

Metodología

Esta es una investigación inductiva (Carhuanchó et al., 2019), primaria, transversal (Arotoma, 2015) y cualicuantitativa (Hernández; Fernández y Baptista, 2014); cualitativa (Sautu, 2016) en la evaluación de las dimensiones de la empleabilidad; y cuantitativa (Arias, 2012) por la construcción del índice de empleabilidad. Se estudiaron casos de los estudiantes de la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, para distinguir las cualidades comunes que los hacen más empleables. Describe el NE de los estudiantes a partir de las dimensiones del modelo descriptivo (Rodríguez, 2009) y a partir del modelo de cálculo del índice de empleabilidad (tabla 1) y la ecuación A.

La población estuvo conformada por todos los estudiantes (287 alumnos) que a la fecha de la investigación estuvieron cursando **serie 100 o el primer ciclo** (114 alumnos) y la **serie 500 o el último ciclo** (173 alumnos) en la Escuela de Administración de Empresas de la UNSCH. El muestreo fue probabilístico estratificado “... en el que la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra para cada segmento” (Hernández; Fernández y Baptista, 2014:181); resultando una muestra representativa de cada grupo de estudiantes (primer y último ciclo).

Las técnicas para la recolección de datos empleadas fueron las siguientes:

a) la encuesta (utilizada para conocer las condiciones socioeconómicas y de motivación para la búsqueda de empleo de los estudiantes universitarios); b) el test (empleado para medir las competencias laborales de cada estudiante); y c) la observación (empleada de forma paralela a las otras técnicas, con la finalidad de triangular y complementar resultados).

Los instrumentos utilizados en trabajo de campo y en sistematización de la información fueron: 1) prueba de habilidades básicas; 2) test de competencias laborales; 3) cuestionario sobre condiciones sociales y motivación para la búsqueda de empleo; 4) tabla de observación codificado para identificar el sexo (SDE) y su grupo étnico de pertenencia (GEP); y 5) sistema de calificación del cuestionario.

Resultados y discusión

a) Índice de empleabilidad de los estudiantes

Los IE fueron calculados siguiendo el procedimiento señalado en la ecuación A, índices en escala vigesimal. El índice más alto obtenido fue 16,15, perteneciente a estudiante de la serie 500; en tanto que el más bajo, fue 4,80, de un estudiante de la serie 100. Los detalles de los IE por cada estudiante, es el resultado de la sistematización de los instrumentos utilizados en este trabajo.

b) Nivel de empleabilidad de los estudiantes

Luego de calcular los índices de empleabilidad para cada estudiante, se procedió a ordenarlos de mayor a menor, para ubicarlos en la escala de

niveles de empleabilidad (cuadro 2). Así, el 23% de estudiantes se concentra entre los NE muy alto y alto; el 30,6%, en el nivel medio y el 46,4%, entre los NE bajo y muy bajo (tabla 2).

Tabla 2. Distribución de estudiantes según su NE

Nivel de empleabilidad (NE)	Estudiantes	Porcentaje (%)
Muy alto	1	0,5%
Alto	47	22,5%
Medio	64	30,6%
Bajo	94	45,0%
Muy bajo	3	1,4%
Total	209	100%

Fuente: Elaboración propia (2020)

c) Estudiantes más empleables: Evaluación

Aquí, entendemos por **estudiantes más empleables** al grupo conformado por todos aquellos que poseen un nivel de empleabilidad *Muy alto* y *Alto*. También se refiere a ellos como **el grupo más empleable**. Las características básicas de estos jóvenes es que demuestran competencias laborales desarrolladas, redes sociales amplias y una alta motivación por encontrar empleo.

En contraste, la población con niveles de empleabilidad *Medios*, *Bajos* o *Muy bajos*, a quienes, en adelante, se denominará **estudiantes menos empleables**, requieren desarrollar, aún

más, sus competencias, ampliar sus redes de contacto, así como incrementar su interés por conseguir empleo.

Con el fin de distinguir las cualidades que diferencian a **los más empleables de los menos empleables**, se compararon los resultados obtenidos por estos grupos de estudiantes de una misma serie. Sin embargo, debido a que todos los **estudiantes más empleables** pertenecen a la serie 500, se optó por hacer el análisis únicamente en este nivel de formación profesional. Por tal motivo, en esta sección, aun cuando no se especifique la serie a la que pertenecen los resultados presentados, debe entenderse que corresponden a la serie 500 (tabla 3).

Tabla 3. Cantidad de estudiantes *más empleables* y *menos empleables*

	Cantidad	Porcentaje (%)
Más empleables	48	40%
Menos empleables	72	60%
Total	120	100%

Fuente: Elaboración propia (2020)

Los datos muestran que cuatro de cada 10 estudiantes de la serie 500 poseen un nivel de empleabilidad alto o muy alto. Por consiguiente, los otros seis, ubican su empleabilidad en nivel medio - bajo.

c.1) Habilidades básicas

Los estudiantes más empleables se caracterizan por poseer una calificación

promedio aprobatoria en las habilidades de comprensión de lectura, razonamiento matemático, estadística y en razonamiento verbal, destacando en las dos primeras, tal como se muestra en la tabla 4. Sin embargo, en la otra mitad de habilidades (matemáticas, idiomas, redacción y juegos lógicos) obtuvieron calificaciones desaprobatorias, medias más bajas en redacción y juegos lógicos, ambas con promedio de 6,88.

Tabla 4. Comparación de los estudiantes *más empleables* y *menos empleables* según calificación promedio obtenida en cada habilidad

Habilidad	NE: Altos	NE: Medio – Bajos
Comprensión de lectura	15,00	10,56
Razonamiento Matemático	14,79	10,56
Estadística	12,29	10,00
Razonamiento Verbal	11,88	9,86
Mix Matemáticas	9,58	6,11
Idiomas (inglés)	7,08	4,17
Redacción	6,88	5,28
Juegos lógicos	6,88	6,11

Fuente: Elaboración propia (2020)

En contraste, el grupo menos empleables mostró un desarrollo regular de las habilidades de comprensión de lectura y razonamiento matemático, las cuales aprobaron con bajas cali-

caciones; ambas con 10,56 puntos. Por otro lado, su calificación media más baja la obtuvieron en el manejo del idioma inglés, con 4,17 puntos.

c.2) Competencias laborales

El grupo más empleable destaca en seis competencias: trabajo en equipo (17,19), comunicación (15,68), flexibilidad (15,63), gestión de información (15,57), liderazgo (15,47) y planificación y organización (15,05). De éstas, las cuatro primeras son interpersonales y las otras dos, organizacionales; y la competencia que menos desarrollaron fue la perseverancia (con promedio

desaprobatorio de 10,00), lo cual, según Alles (2009b, 2009c), significaría que estos estudiantes no estarían manteniendo un comportamiento constante para conseguir sus objetivos a nivel personal y organizacional. Los más empleables no son los únicos con baja perseverancia; ésta es, también, la competencia menos desarrollada por el grupo menos empleable. Pero, en este grupo destaca el trabajo en equipo (15,42) (tabla 5).

Tabla 5. Comparación de los estudiantes *más empleables* y *menos empleables* según la calificación promedio obtenida por competencia

Competencia	NE: Altos	NE: Medio - bajos
Trabajo en equipo	17,19	15,42
Comunicación	15,68	14,13
Flexibilidad	15,63	14,10
Gestión de información	15,57	14,27
Liderazgo	15,47	13,61
Planificación y organización	15,05	13,96
Desarrollo de relaciones	14,90	14,13
Asertividad	14,64	13,65
Responsabilidad	14,43	13,92
Innovación (Creatividad)	14,11	12,33
Solidaridad	13,91	12,19
Tolerancia a la presión	12,76	11,60
Autocontrol	12,34	12,01
Capacidad para aprender	11,67	11,04
Persuasión	11,56	11,32
Integridad	11,51	11,35
Iniciativa (Proactividad)	11,41	11,15
Confianza en sí mismo	11,35	10,49
Perseverancia	10,00	9,83

Fuente: Elaboración propia (2020)

c.3) Características socio-estructurales y de motivación para la búsqueda de empleo

educación de sus padres, su grupo étnico y la posesión de hijos (tabla 6).

Los indicadores evaluados en este bloque fueron el sexo, el grado de

Tabla 6. Cantidad de varones y mujeres según su nivel de empleabilidad

	Varón	Mujer	Total
NE: Altos	27	21	48
NE: Medio - bajos	38	34	72
Total	65	55	120

Fuente: Elaboración propia (2020)

El IE promedio de los varones más empleables resulta ser 13,87; mientras que el de las mujeres del mismo grupo es 14,20 (tabla 7). Asimismo, tras comparar las medianas, se percibe que

mientras el 50% inferior de los varones poseen índices menores a 13,60, la misma proporción del conjunto de mujeres ubica su índice por debajo de 14,20.

Tabla 7. Comparación de los índices de empleabilidad promedio entre estudiantes varones y mujeres del grupo más empleable

		Varón	Mujer
N	Válidos	27	21
Media		13,8674	14,2043
Mediana		13,6000	14,0400
Mínimo		13,01	13,03
Máximo		15,48	16,15
Percentiles	25	13,2900	13,6150
	50	13,6000	14,0400
	75	14,4500	14,8150

Fuente: Elaboración propia con SPSS PASW Statistics 18 (2020)

En síntesis, el grupo más empleable resalta en habilidades de comprensión de lectura y razonamiento matemático. En cuanto a las competencias desarrolladas, los estudiantes más empleables destacan por las competencias de trabajo en equipo, comunicación, flexibilidad, gestión de información, liderazgo, planificación y organización. La competencia menos desarrollada, en todos los grupos, es la perseverancia, la cual es definida como la capacidad de actuar con firmeza, manteniendo un comportamiento constante, hasta alcanzar el objetivo (Alles, 2009a).

d) Empleabilidad, según ciclo de estudios

Los estudiantes de la serie 500 obtuvieron porcentajes elevados en el NE media y baja, en comparación a los estudiantes que recién empiezan la carrera, quienes obtuvieron un porcentaje elevado en el NE baja. El 89% de los estudiantes de la serie 100 se ubican en el nivel de empleabilidad *Baja* y tan sólo el 7% tiene una empleabilidad *Media*, clara diferencia en comparación a los estudiantes de la serie 500, donde el 48,3% de los estudiantes posee un NE *Media*, el 39,2% tiene un NE *Alta* y el 0,8% posee NE *Muy alta* (gráfico 1).

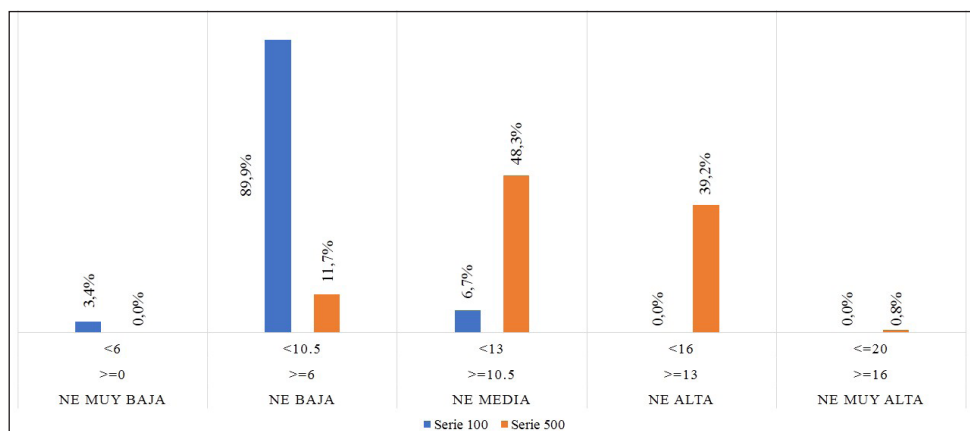


Gráfico 1. Comparación del NE según serie de estudios

Fuente: Elaboración propia (2020)

La tabla 8 muestra los índices de empleabilidad promedio calculados para cada serie de estudios, de acuerdo a la metodología mostrada en la tabla 1.

Como se evidencia, los estudiantes de serie 500 (IEP = 12,51) son más empleables que los estudiantes de la serie 100 (IEP = 8,46).

Tabla 8. Comparación de los estudiantes de las series 100 y 500, según la calificación media obtenida en los 13 bloques de indicadores y su IE promedio

Bloque	Serie 100	Serie 500
Habilidades básicas	6,6	8,5
Competencias	12,7	13,1
Condiciones sociales	13,0	12,0
Condiciones económicas	15,9	16,7
Acceso a TIC	9,4	14,3
Salud	16,2	16,6
Educación	7,8	9,6
Redes sociales	6,9	12,5
Motivación	2,7	9,3
Capacitación	8,2	13,5
Experiencia Laboral	0,1	13,7
Curriculum Vitae	0,7	11,8
Información	7,6	11,3
IE promedio	8,46	12,51

Fuente: Elaboración propia (2020)

Los estudiantes con altos niveles de empleabilidad pertenecen a la serie 500, probablemente porque en su formación universitaria incrementaron sus capacidades y experiencia laboral que, a su vez, favorece la ampliación de sus redes de contacto; y hace más atractivo su CV, como muestran los promedios contenidos en la tabla 8. Siendo la motivación, uno de los aspectos condicionantes de la empleabilidad (Harvey, 2001), teóricamente, los estudiantes de la última serie deberían estar altamente motivados hacia la búsqueda de un empleo, lo que no ocurre, en este caso. Tampoco tuvieron notable desarrollo de sus competencias y habilidades durante los años

de permanencia en la universidad. La brecha entre ellos, y quienes inician sus estudios universitarios, no es significativa.

e) Niveles e índices de empleabilidad

Al comparar los puntajes promedios en cada bloque de indicadores, de los estudiantes más empleables con los estadísticos descriptivos mostrados en la tabla 9, se puede evidenciar que en tres de los cuatro bloques con mayor peso (competencias, acceso a TIC, redes sociales y motivación), ubican su puntaje entre el quintil superior y máximo puntaje alcanzado en el bloque.

Esto mismo sucede en los bloques capacitación, experiencia laboral y currículum vitae. Los hechos descritos coinciden con lo expresado en las conclusiones de las investigaciones de Rodríguez (2009) y León, Arias y Roca (2014), que los estudiantes más empleables muestran un alto nivel de motivación hacia la búsqueda de empleo; lo cual, a su vez, induce al desarrollo

de sus competencias y habilidades, incrementando su experiencia laboral y ampliando sus redes de contacto (Hillage y Pollard, 1998). Sin embargo, será imprescindible para su éxito, el fortalecimiento de sus habilidades básicas (idiomas, habilidades lógicas, razonamiento verbal y redacción) y competencias (iniciativa, perseverancia y confianza en sí mismos).

Tabla 9. Estadísticos descriptivos por cada bloque de indicadores

Bloques	Peso	Media	Mediana	Mínimo	Percentiles				Máximo
					20	40	60	80	
Habilidades	1	7,72	7,70	0,00	4,10	6,20	9,00	11,00	17,40
Competencias	3	12,89	12,90	8,40	11,50	12,50	13,30	14,20	17,40
Social	1	12,44	13,00	5,00	9,00	12,00	14,00	16,00	18,00
Económico	1	16,33	16,20	8,80	13,90	15,50	17,10	19,80	20,00
Acceso a TIC	2	12,23	12,40	1,50	8,40	10,90	13,30	16,60	20,00
Salud	1	16,41	20,00	0,00	10,00	20,00	20,00	20,00	20,00
Educación	1	8,83	8,70	0,00	4,30	7,30	10,00	13,30	20,00
Redes Sociales	2	10,11	10,40	0,00	6,00	8,40	11,60	14,40	20,00
Motivación	2	6,53	5,30	0,00	1,10	3,30	6,50	12,30	20,00
Capacitación	1	11,22	13,30	0,00	0,00	13,30	13,30	20,00	20,00
Experiencia laboral	1	7,90	9,80	0,00	0,00	0,00	12,40	15,30	19,40
Currículum Vitae	1	7,09	5,00	0,00	0,00	0,00	11,70	13,30	20,00
Información	1	9,71	10,00	0,00	5,00	10,00	10,00	15,00	20,00

Fuente: Elaboración propia (2020)

Conclusiones

Del total de participantes solo uno posee un nivel de empleabilidad muy alto, (con IE = 16,15). Esta persona posee cualidades que lo hacen muy empleable,

demuestra competencias laborales bien desarrolladas, redes sociales amplias y una alta motivación por encontrar empleo. Además, posee un nivel aceptable de experiencia laboral, y un alto manejo de información relacionada a la

carrera. Por otro lado, el 22,5% de los participantes poseen un NE alto (con $13 \leq IE < 16$); el 30,6% tiene un NE medio (con $10,5 \leq IE < 13$); el 45%, un NE bajo (con $6 \leq IE < 10,5$); y 1,4% – equivalente a tres estudiantes – posee un NE muy bajo ($IE < 6$). También se destaca el hecho de que el total de estudiantes con niveles de empleabilidad altos y muy altos, pertenecen a la serie 500.

El mayor IE obtenido fue 16,15, correspondiente a un estudiante de la serie 500. En tanto, el menor IE fue 4,85, que pertenece a uno que recién comienza la carrera.

Las competencias que distinguen a los estudiantes más empleables de la Escuela Profesional de Administración de Empresas son: trabajo en equipo, comunicación, flexibilidad, liderazgo y gestión de información. Asimismo, entre las habilidades comunes a los alumnos más empleables se encuentran las habilidades de comprensión de lectura, razonamiento matemático, estadística y razonamiento verbal.

Las condiciones sociales que distinguen al grupo de estudiantes más empleables son: en relación al género, se evidenció que las mujeres suelen ser más empleables que los varones. Los alumnos más empleables también se caracterizan por no tener hijos. Por otro lado; en cuanto a las condiciones económicas observadas se tiene que los más empleables se caracterizan por poseer ingresos per cápita más elevados y disponer de internet en el hogar. Entre otras características socio-estructurales comunes a los más

empleables se tiene: Ellos suelen emplear el internet como una herramienta de información académica y profesional; dedican más tiempo, que sus compañeros menos empleables, a buscar ofertas laborales a través de internet y otros medios; son miembros de algún club social. Asimismo, entre las características de motivación que los distinguen, se evidencia que envían su CV a posibles empleadores, con mayor frecuencia que los menos empleables; además poseen más documentación que sustenta su nivel de capacitación y han realizado labores acordes a su formación profesional, tanto en su trabajo actual, como en su trabajo anterior.

Los educandos que culminan sus estudios de pregrado poseen un IE promedio igual a 12,51; mientras que aquellos que recién inician la carrera poseen un IE promedio igual a 8,46. Por tanto, los estudiantes de la serie 500 son más empleables que los de la serie 100. Los alumnos del último ciclo demuestran que han desarrollado sus competencias durante el periodo universitario; asimismo, han ampliado sus redes de contacto, adquirido experiencia laboral, han fortalecido sus conocimientos y consecuentemente poseen un CV más adecuado a la oferta laboral.

Referencias bibliográficas

- Alles, Martha. (2009a). **Diccionario de competencias: Las 60 competencias más utilizadas**. Buenos Aires: Granica.

- Alles, Martha. (2009b). **Diccionario de comportamientos: 1500 comportamientos relacionados con las competencias más utilizadas**. Buenos Aires: Granica.
- Alles, Martha. (2009c). **Diccionario de preguntas: Las preguntas para evaluar las competencias más utilizadas**. Buenos Aires: Granica.
- Arias, Fidas. (2012). **El Proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica**. Caracas, Editorial Episteme.
- Arotoma, Sixto. (2015). **Investigación científica y desarrollo de tesis de grado: Teoría y práctica**. Lima: V& S Editores S.A.C.
- Carhuanchu, Irma; Nolazco, Fernando; Siche, Luis; Guerrero, María y Casana, Kelly. (2019). **Metodología para la investigación holística**. Universidad Internacional del Ecuador, Guayaquil.
- Cáritas Española. (1999). **Cuadernos para la inserción laboral: ¿Cómo desarrollar la empleabilidad?** Madrid: Cáritas.
- De Grip, Andries; Van Loo, Jasper & Sanders, Jos. (2004). The Industry Employability Index: taking account of supply and demand characteristics. **International Labour Review**. Vol. 143, N° 3, pp. 211-233. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1564-913X.2004.tb00269.x>. Recuperado el 20 de julio de 2019.
- Galarza, Francisco y Yamada, Gustavo. (2012). **Discriminación laboral en Lima: el rol de la belleza, la raza y el sexo**. Documento de discusión. Universidad del Pacífico. Disponible en: <https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/388>. Recuperado el 17 de agosto de 2019.
- Harvey, Lee (2001). Defining and measuring employability. **Quality in Higher Education**. Vol. 7, N° 2, pp. 97-109. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538320120059990>. Recuperado el 27 de julio de 2019.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación**. Sexta edición, McGraw-Hill Interamericana Editores, México.
- Hillage, Jim & Pollard, Emma. (1998). **Employability: developing a framework for policy analysis**. London: Department for Education and Employment. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/225083565_Employability_Developing_a_framework_for_policy_analysis. Recuperado el 22 de septiembre de 2019.
- Lefresne, Florencia. (1999). Employability in the heart of the European employment strategy. **Transfer: European Review of Labour and Research**. Vol. 5, N° 4, pp. 460-480. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/102425899900500404>. Recuperado el 15 de octubre de 2019.

- León, Juan; Arias, Miguel y Roca, Richard. (2014). La empleabilidad potencial de los estudiantes de la UNMSM. **Revista Pensamiento Crítico**. Vol. 19, N°1, pp. 85-104. Disponible en: <https://doi.org/10.15381/pc.v19i1.11021>. Recuperado el 19 de agosto de 2019.
- Michavila, Francisco; Martínez, Jorge; Martín, Martín; García, Francisco y Cruz, Juan. (2018). Empleabilidad de los titulados universitarios en España. **Education in the knowledge society (EKS)**. Vol. 19, N° 1, pp. 21-39. Disponible en: <https://documat.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6407975>. Recuperado 15 de octubre 2019.
- Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2020). **Perspectivas sociales y del empleo en el Mundo: Tendencias 2020**. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_757163.pdf. Recuperado el 14 mayo de 2020.
- Rodríguez, Javier. (2009). Índice de empleabilidad de los jóvenes. **Serie Avances de investigación**. N° 32, pp. 1-57. Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas (CISEPA), PUCP. Disponible en: https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/07/Avance_Investigacion_32.pdf. Recuperado el 11 de septiembre de 2019.
- Salas, Alejandro. (2018). **Métodos estadísticos para la investigación científica**. Editorial Grupo Compás, Guayaquil, Ecuador. Disponible en: <http://142.93.18.15:8080/jspui/handle/123456789/240>. Recuperado el 11 de septiembre de 2019.
- Sautu, Ruth. (2016). **Teorías y métodos en la investigación de la cultura**. Buenos Aires: IIGG.
- Silla, Inmaculada; De Cuyper, Nele; Gracia, Francisco; Peiró, José y De Witte, Hans. (2009). Job Insecurity and Well-Being: Moderation by Employability. **Journal of Happiness Studies**, Vol. 10, N° 6, pp. 739-751. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/46537114_Job_Insecurity_and_Well-Being_Moderation_by_Employability. Recuperado el 25 de octubre de 2019.
- Temple, Inés. (2010). **Usted S.A. Empleabilidad y Marketing personal**. Bogotá: Norma.

Orientación comunitaria y las políticas de estado

Jeanette Márquez Guanipa¹; Luigina Mariotti Ursini¹ y María Martínez Martínez²

¹Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

*²UEP Padre Félix de Vegamián. San José de Perijá-Venezuela
jeanettemarquezg@gmail.com; luiginaursini@gmail.com;
mafatimamartinez@gmail.com*

Resumen

El tema comunidad a lo largo del tiempo, se ha ido insertando en los distintos espacios de la sociedad, asumiendo un papel protagónico en el mundo social, lo cual le lleva a ser sujeto y objeto de acción del Licenciado en Educación, Mención Orientación; por ello, la expresión orientación comunitaria se hace cada vez más común para denominar la acción del orientador en la comunidad. El objetivo de la investigación fue analizar las políticas de estado con el fin de fundamentar la acción del orientador en la comunidad. Las fuentes teóricas fueron Diseño Curricular de la escuela de Educación (1995, 2011); Lineamientos del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2006, 2009); con relación al tema de políticas se consultaron autores como Corporación Andina de Fomento (2017); Borja (2012) y Rodríguez (2011). La investigación fue de tipo documental descriptivo interpretativo tomando para ello documentos legales pertinentes. Como conclusión se puede afirmar que la comunidad se asume como un medio de acción del orientador, la orientación comunitaria tiene asidero legal en Venezuela y dichas leyes señalan como parte de la labor del orientador, la formación permanente e integral del ciudadano en la comunidad.

Palabras clave: Orientación; orientador; orientación comunitaria; políticas de estado en educación.

Community orientation and state policies

Abstract

The community theme over time has been inserted in the different spaces of society, assuming a leading role in the social world, which leads it to be the subject and object of action of the Bachelor of Education, Mention Orientation; therefore, the expression community counseling becomes more and more common to refer to the counselor's action in the community. The objective of the research was to analyze state policies in order to base the counselor's action in the community. The theoretical sources were Curricular Design of the School of Education (1995), (2011), Guidelines of the Ministry of Popular Power for Education (2006), in relation to the subject of policies, were consulted authors such as Borja (2012), Rodríguez (2011) and Corporación Andina de Fomento (2017). The research was of a descriptive-interpretive documentary type, taking relevant legal documents. As a conclusion, it can be affirmed that the community is assumed as a means of action for the counselor, community counseling has a legal basis in Venezuela and these laws indicate as part of the counselor's work, the permanent and comprehensive training of the citizen in the community.

Keywords: Orientation; counselor; community orientation; state policies in education.

Introducción

En los últimos años, se ha incrementado según Torres (2001) el valor atribuido a la sociedad civil y a la participación ciudadana en el pensar y el quehacer local, nacional e internacional, fijando una nueva manera de concebir a la comunidad y la dinámica de la misma, así como las relaciones entre ésta y los distintos niveles de la sociedad. Hoy, esto forma parte de los diversos discursos de los distintos actores a nivel nacional e internacional, y ha pasado a ser asumida, en el caso de Venezuela, como una bandera del Estado así como de las diversas organizaciones e instituciones del país y de la misma comunidad y su gente.

Esta labor ha sido asignada principalmente al sistema educativo, así se establece en los lineamientos del Estado venezolano reflejado en sus leyes, las cuales se han ido presentando desde 1999. El sistema educativo venezolano, indiscutiblemente, debe regirse por los lineamientos del estado; por ello, el Ministerio de Educación y Deporte (2006) plantea la idea de reformular y transformar el papel de las instituciones educativas, al concebirlas como una organización social, cuyos miembros trabajan por un fin, la trans-misión de la cultura y al mismo tiempo la transformación social, esto da a la educación un rol importante que es el de establecerse como un medio fundamental para el desarrollo de la sociedad.

De esta manera se incorpora como exigencia en la educación el trabajo con las comunidades y con las organizaciones en ellas constituidas. Al respecto, las normativas vigentes exigen de la escuela transformarse en comunitaria (Cesrafgom, 2009), constituyendo un recurso dentro de la comunidad; es decir, la escuela se vuelve parte activa de la misma.

Entre los profesionales de la educación se encuentra el Orientador quien no escapa de esta responsabilidad, esto conlleva al profesional de la orientación, a responder a las exigencias de la realidad y de las políticas de estado. El orientador debe surgir como líder, ejerciendo una labor contextualizada y articulada en redes sociales, con el fin de fortalecer a la comunidad e incentivando a las personas para que se involucren en el proceso de transformación de su comunidad.

En correspondencia con la exigencia de la realidad social, este profesional es caracterizado como un especialista en el campo de la educación capaz de generar procesos educativos que permitan el desarrollo de las potencialidades del ser humano, convirtiéndolo en un agente promotor del desarrollo autónomo de las personas, grupos, comunidades y organizaciones dentro de un contexto histórico - social particular en diversas áreas y campos de trabajo (Escuela de Educación, 1995, 2011; Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2009).

En este sentido, el diseño curricular de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación (1995, 2011) de la Universidad del Zulia y el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009) lo establecen como espacio obligante de acción profesional, exigencia establecida desde 1975 por Carlson, quien afirmaba que el trabajo del orientador en el futuro estaría en la comunidad (citado por Moreno y Gonzáles, 2008).

A causa de los aspectos anteriormente señalados, se busca contextualizar la orientación comunitaria en Venezuela, otorgándole el sustento legal que el desarrollo en la praxis requiere. Por ello, el objetivo de la investigación fue analizar las políticas de estado con el fin de fundamentar la acción del orientador en la comunidad.

Fundamentación teórica

Es importante iniciar clarificando brevemente el término política. Borja (2012:s/p) concibe la política como una *“ciencia en la cual confluyen conocimientos de todas las ciencias del hombre y de la sociedad y es también la ciencia de la conciliación de intereses contrarios para dar unidad en medio de la diversidad al cuerpo social”*; por tanto, la política debe conciliar lo individual y lo colectivo, así como se requiere dar forma a una organización social que las armonice.

En la misma visión, Rodríguez (2011:137) considera la política *“el eje de toda sociedad que permite*

satisfacer necesidades de seguridad física y psicológica relativas a la supervivencia de los seres humanos"; plantea que existe una dualidad de dominación y sumisión, lo cual evidencia una relación de poder, esto genera asociaciones entre grupos que permite la organización del poder. Este poder, según Rodríguez (2011) lo asume el grupo de gobierno, fundado en la necesidad de regular las relaciones, el comportamiento entre los hombres, por ello, se establece la normativa legal, el elemento jurídico, garantías y derechos para vivir en sociedad.

Según Palacios (2012), ese espacio social está determinado por la participación de los ciudadanos, a través de la ciudadanía responsable, definida como el ejercicio comprometido, por parte de cada ciudadano, de sus derechos y deberes constitucionales en su comunidad. Se trata de la aplicación de las normas que ofrece la Constitución por parte de los individuos, en este caso el Orientador, respetando las leyes y velando por el bien común.

La acción del Orientador, desde la ciudadanía responsable, busca evitar la indiferencia política, el conformismo y la intolerancia, para que esto se haga de la manera más productiva posible hay que sujetarse a una serie de valores y políticas de estado.

Partiendo de lo anteriormente señalado, el estamento jurídico se construye constituyéndose políticas de estado o políticas públicas, ambas denominaciones serán utilizadas indistintamente

basados en Borja (2012). Desde este punto de vista, las políticas públicas, se pueden entender como un proceso que se inicia cuando un gobierno o un directivo público detectan la existencia de un problema que por su importancia, merece su atención y accionar (Corporación Andina de Fomento: Dirección Corporativa de Desarrollo Institucional, 2017).

Sansón (2006), citado por García y Zabala (2008), define las políticas de estado como acuerdos estratégicos que se adoptan por consenso de las fuerzas políticas significativas de un país, un estado, un municipio, una parroquia o una localidad (denominaciones según división político territorial de Venezuela), con el fin de mantenerse en el tiempo pese a lo cambios que pudieran sucederse en la conducción política. Así, la política de Estado busca "*posibilitar las relaciones humanas*" (Mires, 2004:13). Estas, según Wilson (2018), están determinadas por un conjunto de instrumentos, herramientas y decisiones que dan rumbo a una acción dirigida a alcanzar determinados objetivos que garanticen el bienestar de toda la sociedad.

Las políticas públicas, desde la concepción de la presente investigación, delimitan el curso de acción y el flujo de información relacionados con el objetivo del Estado venezolano; por tanto, contribuyen al funcionamiento armónico de la sociedad y dirige el logro de los fines de esta. Las políticas públicas, según Lahera (2004), permiten diferenciar problemas y solu-

ciones de manera específica, plantearse esfuerzos compartidos y participar de forma concreta.

Por ello, las políticas vigentes del estado venezolano permiten fundamentar la labor del orientador en el contexto comunitario, ya que las mismas políticas se han convertido en el norte de la nación. Así, la política de estado provee al orientador, como a cualquier otro profesional el espacio de participación, sustenta las acciones a seguir que permiten el bienestar de la sociedad y permite la utilización del potencial de desarrollo del Estado. Estas políticas, como lo afirman García y Zabala (2008), están diseñadas para fortalecer el desarrollo de programas sociales y las diversas modalidades de participación de los sectores de la sociedad civil. El Licenciado en Educación, mención Orientación, es parte de la sociedad civil venezolana.

Sustentado en estos aspectos, se utilizará el término fundamento para declarar el basamento legal de la Orientación Comunitaria; según el diccionario *El Pequeño Larousse Ilustrado* (2017) fundamento es el principio o base de una cosa, especialmente cimientos de un edificio. En término figurado lo caracteriza como elementos básicos de una ciencia. Partiendo de esto, se puede entender por fundamento a aquellos principios, supuestos o ideas que dan apoyo, son el soporte de una actividad, lo cual implica una serie de conocimientos determinados desde un sistema referencial.

Se parte de la idea que toda actividad relacionada con la vida humana, lleva implícita una reflexión; supuestos y principios que apoyan las ideas que orientan la existencia del hombre y le dan soporte al ejercicio profesional, en este caso de la orientación como disciplina.

Desde aquí, el fundamento de la Orientación puede ser entendido como el conjunto de las políticas vigentes del estado venezolano, sobre el cual se desarrolla la disciplina proporcionándole, principios y dirección a los procesos a abordar; de igual manera permite clarificar las acciones para la organización de la labor profesional. Se destaca el plan-teamiento de Guevara (2005) quien señala la importancia de las leyes para la atención del orientador, esto en función del contexto en el cual está inmerso, permite establecer la forma como este profesional debe ejercer sus funciones, desde la perspectiva legal, en consonancia con las políticas de estado.

De esta forma se declara la conexión que existe entre la labor del orientador y las normas jurídicas del estado, lo cual proporciona legalidad a la intervención o trabajo del orientador; por tanto, a través de esta fundamentación se declara la pertinencia y respaldo jurídico que posee el ejercicio profesional de la orientación, consolidando así bases firmes y claras para la orientación comunitaria. Guevara (2005:57) afirma que *“Las normas legales de alguna manera guían y regulan las actividades de asesores”*

ramiento”. Esto resalta la importancia de revisar los documentos legales, ya que allí se encuentra plasmado lo que el Estado Venezolano espera del Licenciado en Educación, mención Orientación.

Metodología

Este trabajo consistió en una investigación de tipo de documental interpretativo; es decir, en términos de Baena (2017) se busca alcanzar el objetivo de investigación a través de la indagación en documentos. Para ello, según Díaz, Suárez y Flores (2016), se requiere estudiar y analizar comunicaciones de forma sistemática y objetiva.

La investigación consistió en describir, analizar e interpretar el contenido

de los enunciados de las políticas de estado presentes en instrumentos legales básicos, lo cuales, se constituyen en las unidades documentales, como son la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) fuente principal, por ser concebida norma suprema a la cual están sujetas todas las personas. Después, se toma en cuenta la Ley Orgánica de Educación (LOE), el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (RLOE) y el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (REPD), por ser instrumentos legales que rigen la educación en Venezuela, al establecer las directrices, organización y funcionamiento del sistema educativo, así como las normas que regulan el ejercicio profesional del docente (cuadro 1).

Cuadro 1. Instrumentos legales básicos

Instrumento	CRBV	LOE	RLOE	REPD
Gaceta	5453	5929	5662	5496
Año	24/03/2000	15/08/2009	24/09/2003	31/10/2000
Objeto de la Ley	Artículo 7. La Constitución es la norma suprema y el fundamento del ordenamiento jurídico...	Artículo 1. Desarrollar los principios y valores rectores, derechos, garantías y deberes en educación, ... así como las bases organizativas y de funcionamiento del Sistema Educativo de la República Bolivariana de Venezuela.	Artículo 1. El presente reglamento tiene por objeto establecer normas y directrices complementarias sobre el sistema, el proceso y los regímenes educativos.	Artículo 1. Establece las normas y procedimientos que regulan el ejercicio de la profesión docente, relativos a ... y demás aspectos relacionados con la prestación de servicios profesionales docentes.

<p>Ámbito de aplicación</p>	<p>Artículo 7. ...Todas las personas y los órganos que ejercen el Poder Público están sujetos a esta constitución.</p>	<p>Artículo 2. Se aplica a la sociedad y en particular a las personas naturales y jurídicas, instituciones y centros educativos oficiales dependientes..., en lo relativo a la materia y competencia educativa.</p>	<p>Artículo 2. Regirá para los niveles y modalidades del sistema educativo, excepto para el nivel de educación superior...</p>	<p>Artículo 3. Se aplicará a quienes ejerzan la profesión docente en funciones de enseñanza, orientación, planificación, investigación, experimentación, evaluación, dirección, supervisión y administración, en el campo educativo, con excepción del nivel de educación superior.</p>
-----------------------------	--	---	--	---

Fuente: Elaboración propia (2020)

Con relación a estos instrumentos, es importante señalar la diferencia cronológica en que fueron emanados y el orden jerárquico de los mismos. Se puede observar como el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente fue aprobado en el año 2000, el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación en el año 2003 y la Ley Orgánica de Educación en 2009. Desde el punto de vista jerárquico, se podría afirmar que las leyes anteriores a la publicación de la Ley Orgánica de Educación no tienen vigencia; sin embargo, existe una disposición derogatoria en dicha la Ley, la cual expresa que ambos reglamentos mantienen su vigencia en todos los aspectos que no contradigan la Ley de Educación vigente.

En cuanto a los instrumentos específicos están vinculados con el contexto comunitario, se toman en cuenta las leyes relacionadas con la participación de las personas en el trabajo de la comunidad, las leyes que hacen énfasis en el protagonismo de la gente para desarrollar y fortalecer el bienestar colectivo y las leyes dirigidas a consolidar el poder popular. Estos documentos están constituidos por la Ley Orgánica del Poder Popular (LOPP), Ley Orgánica de las Comunas (LOC), Ley Orgánica del Sistema Económico Comunal (LOSEC), Ley Orgánica de los Consejo Comunales (LOCC) y Ley Orgánica del Poder Ciudadano (LOPC) (cuadro 2).

Cuadro 2. Instrumentos legales específicos

Instrumento	LOC	LOPP	LOSEC
Gaceta	6.011	6.011	6.011
Año	21/12/2010	21/12/2010	21/12/2010
Objeto de la Ley	<p>Artículo 1. Desarrollar y fortalecer el Poder Popular, estableciendo las normas que regulan la constitución, conformación, organización y funcionamiento de la Comuna, como entidad local donde los ciudadanos y ciudadanas en el ejercicio del Poder Popular, ejercen el pleno derecho de la soberanía y desarrollan la participación protagónica mediante formas de autogobierno para la edificación del estado comunal...</p>	<p>Artículo 1. Desarrollar y consolidar el Poder Popular, generando condiciones objetivas a través de los diversos medios de participación y organización..., para que los ciudadanos y ciudadanas ejerzan el pleno derecho a la soberanía, la democracia participativa, protagónica y corresponsable, así como a la constitución de formas de autogobierno comunitarias y comunales, para el ejercicio directo del poder.</p>	<p>Artículo 1. Desarrollar y fortalecer el Poder Popular, estableciendo las normas, principios, y procedimientos para la creación, funcionamiento y desarrollo del Sistema Económico Comunal, integrado por organizaciones socioproductivas bajo régimen de propiedad social comunal, impulsadas por las instancias del ...</p>
Ámbito de aplicación	<p>Artículo 3. Están sujetas a la aplicación de esta Ley, las organizaciones comunitarias, las comunidades organizadas y todas las instancias del Poder Popular debidamente constituidas, así como las personas naturales y jurídicas, tanto de derecho público como privado, que se relacionen con las comunas.</p>	<p>Artículo 6. Las disposiciones de la presente Ley son aplicables a todas las organizaciones, expresiones y ámbitos del Poder Popular, ejercidas directa o indirectamente por las personas, las comunidades, los sectores sociales, la sociedad en general y las situaciones que afecten el interés colectivo, acatando el principio de legalidad en la formación, ejecución y control de la gestión pública.</p>	<p>Artículo 3. Aplicables a las comunidades organizadas, consejos comunales, comunas y todas las instancias y expresiones del Poder Popular, en especial a las organizaciones socioproductivas que se constituyan dentro del Sistema Económico Comunal; y de igual manera, a los órganos y entes del Poder Público y las organizaciones del sector privado, en sus relaciones con las instancias del Poder Popular.</p>

Fuente: Elaboración propia (2020)

Cuadro 2. Instrumentos legales específicos (continuación)

Instrumento	LOCC	LOPC
Gaceta	39335	37310
Año	28/12/2009	25/10/2001
Objeto de la Ley	Artículo 1. Regular la constitución, conformación, organización y funcionamiento de los consejos comunales como una instancia de participación para el ejercicio directo de la soberanía popular y su relación con los órganos y entes del Poder Público para la formulación, ejecución, control y evaluación de las políticas públicas, así como los planes y proyectos vinculados al desarrollo comunitario.	Artículo 1. El Poder Ciudadano forma parte del Poder Público Nacional y se ejerce por el Consejo Moral Republicano, el cual es su órgano de expresión, integrado por el Defensor o Defensora del Pueblo, el Fiscal o la Fiscal General de la República y el Contralor o Contralora General de la República.
Ámbito de aplicación	Artículo 1. ... los consejos comunales como una instancia de participación ... y su relación con los órganos y entes del Poder Público ...	Artículo 2. Son órganos del Poder Ciudadano la Defensoría del Pueblo, el Ministerio Público y la Contraloría General de la República; uno o una de sus titulares será designado o designada por el Consejo Moral Republicano...

Fuente: Elaboración propia (2020)

La obtención de la información requerida se llevó a cabo a través de la indagación exhaustiva y sistemática de los instrumentos legales, emprendiendo un análisis de contenido de las fuentes consultadas.

Resultados y discusión

La Orientación en Venezuela tiene sustento legal en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en el artículo 102 al expresar “*la educación persigue desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad*” (Asamblea Nacional, 2009:27) lo cual es ratificado en la Ley Orgánica de Educación en los artículos 3, 6 y 14, en

el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación en el artículo 6, los cuales contemplan la formación integral del ciudadano, y, así mismo, en el artículo 15 de la Ley Orgánica de Educación que señala en el numeral 1 como fin de la educación “*desarrollar el potencial creativo y el ejercicio pleno de la personalidad y la ciudadanía*” (Asamblea Nacional, 2009:8).

Esto resalta el proceso educativo como una actividad que va más allá de la transmisión de conocimiento, ya que implica el desarrollo de la persona en la dimensión del ser y del convivir, por lo que justifica la pertinencia de la disciplina de la Orientación por ser un campo que busca el desarrollo integral

del hombre e implica el desarrollo del área personal y social, siendo el Licenciado en Educación, mención Orientación, un especialista en el desarrollo “*autónomo de las persona, grupos, comunidades y organizaciones dentro de un contexto histórico - social particular*” (Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, 2011:3) y del potencial de las mismas, el orientador es un profesional de la educación responsable de contribuir al logro de este fin. Este aspecto se fortalece cuando el Estado venezolano, en el artículo 3 de la Constitución Nacional, asigna a la educación la responsabilidad de...

la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes... (Asamblea Nacional, 2009:3)

Generalmente, al hacer referencia a educación se suele pensar que la labor del orientador está centrada en el contexto educativo; es decir, en espacios relacionados directamente con instituciones educativas. Así, se habla de una educación sistemática o formal; sin embargo, el artículo 103 de la Constitución, en el artículo 3 y 14 de la Ley Orgánica de Educación y en el artículo 4 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación le asignan a la

educación un carácter permanente, por tanto, no se puede circunscribir a etapas evolutivas que, por su naturaleza, tienden a ser formadas en el sistema educativo regular, sino que trasciende la escuela e incluso la universidad.

Esto lleva a considerar otros espacios desde los cuales se pueda generar dicha acción educativa de manera integral, lo que representa una educación no sistemática o no formal. Este aspecto se observa cristalizado en el artículo 38 de la Ley Orgánica de Educación, el cual hace referencia a la formación permanente, definida como un proceso integral y continuo cuyo fin es mejorar el conocimiento y el desempeño de los responsables directos del proceso educativo, es decir, los docentes, pero también de la familia (artículo 17 de la Ley Orgánica de Educación) y las organizaciones comunitarias del poder popular, (artículo 15 de la Ley Orgánica de Educación). Ambos, familia y organizaciones comunitarias, son estructuras visibles de la sociedad que se encuentran concretadas en un espacio geográfico denominado comunidad.

Por tanto, para poder educar al nuevo ciudadano, según los artículos señalados, es importante que los corresponsables de la educación sean formados para asumir con responsabilidad y conciencia su rol de co-formador, al mismo tiempo que evidencia la educación como necesidad permanente a lo largo de toda la vida.

En la misma dirección, la Ley Orgánica de Educación, en el artículo

15, numeral 2, establece como fin el desarrollo de una nueva cultura política, destacando el fortalecimiento del poder popular y en el numeral 9, contempla “*eleva la conciencia para alcanzar la suprema felicidad*” (Asamblea Nacional, 2009:8). Todos estos aspectos llevan a la formación en el continuo humano; es decir, en todas las etapas de la vida, por tanto, implica la asunción de otros contextos en los cuales se lleven a cabo acciones, planes y programas educativos que contribuyan al logro de tales fines.

En las leyes básicas se utiliza de forma explícita el término comunidad, en el artículo 6 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación y se expone la elaboración de programas abiertos de aprendizaje para contribuir al desarrollo integral del individuo y de la comunidad; por tanto, expresa como objeto de la educación el *desarrollo integral de la comunidad*.

Todos estos aspectos señalados evidencian una acción educativa que implica desarrollar las potencialidades de cada persona y, al mismo tiempo, formar al ciudadano para ejercer la ciudadanía, reafirmar la condición social del ser humano y la conciencia de comunidad, para apropiarse de su protagonismo en el proceso de transformación social.

Se debe señalar que el Sistema Educativo Venezolano, como lo contempla la Ley Orgánica de Educación en el artículo 25, se encuentra estructurado en subsistemas, niveles y modalidades. Los dos primeros, por su concepción,

representan el sistema formal; en cuanto a las modalidades el artículo 29 de dicha ley la define como:

Variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos... (Asamblea Nacional, 2009:13)

Este artículo señala diversas modalidades como son:

... la educación especial, la educación de jóvenes, la educación de adultos la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe, y otras que sean determinadas por reglamento o por ley... (Asamblea Nacional, 2009:13)

El reglamento de la Ley Orgánica de Educación en el artículo 30 señala nuevamente la modalidad de educación especial, el artículo 37, ratifica la modalidad de la educación estética y de la formación para las artes, en el artículo 39, nuevamente se contempla la modalidad de educación de adultos y por último, en el artículo 48, se establece la modalidad de la educación extraescolar. Por consiguiente, queda manifiesto que las modalidades forman parte del sistema educativo venezolano.

Esta última modalidad, como lo señala el mismo artículo del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, busca elevar el nivel cultural, artístico y moral de la población y persigue el perfeccionamiento de la capacidad para el trabajo. Igualmente considera el uso adecuado de los medios para la utilización del tiempo libre, por tanto, este artículo permite al orientador el desarrollo de planes y programas dirigidos al desarrollo personal a través de la promoción de valores, el área vocacional y el área recreativa. Dichos planes y programas deben ser, según el artículo 51 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, difundidos en la comunidad a la cual van dirigidos. Todo esto revela la comunidad como espacio de acción del Orientador, contexto propicio para la formación permanente, en el cual confluyen las diversas etapas de la vida.

De igual manera, el artículo 48 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, le asigna a esta modalidad la responsabilidad de promover la educación ciudadana, busca reforzar los valores de la comunidad, promueve las habilidades sociales, la potenciación de los recursos de la comunidad en pro de su desarrollo autónomo, por tanto, el orientador se convierte en un catalizador de la acción colectiva de la comunidad para su organización y participación en función del bien común en pro de la calidad de vida, como lo establece el artículo 38 de la Ley Orgánica de Educación.

También se debe destacar en estos instrumentos legales, el carácter obligatorio de la orientación como servicio en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, y es el Estado Venezolano el garante de que esto así se ejecute. Igualmente se debe señalar que el artículo 6 de la LOE, señala la obligatoriedad de la inclusión de la comunicación en el sistema educativo, proceso humano básico el cual es abordado por el Orientador, por tanto, es pieza fundamental para potenciar el proceso de la comunicación.

Asimismo, el artículo 79 del reglamento de la Ley Orgánica de Educación señala que el Ministerio de Educación debe regular los servicios educativos, nombrando en el numeral 1, entre ellos, los servicios de orientación. Aunque este artículo limita la atención de los servicios a los estudiantes, se puede afirmar que el radio de acción de estos se ve ampliado al considerar con igual importancia la atención de los corresponsables del proceso educativo, como es la comunidad con el fin de lograr, según el artículo 39 de la Ley Orgánica de Educación:

la formación integral como ser social, para la construcción de la nueva ciudadanía, promover los valores fundamentales consagrados en la Constitución de la República y desarrollar potencialidades y aptitudes para aprender, propicia la reconstrucción e innovación del conocimiento, de los saberes y de la experiencia, fomenta la actualiza-

ción, el mejoramiento, el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos y las ciudadanas, fortalece las familias y propicia la participación de las comunidades organizadas en la planificación y ejecución de programas sociales para el desarrollo local (Asamblea Nacional, 2009:16).

Para alcanzar los fines de la educación establecidos por el Estado venezolano, el Orientador debe implementar planes y programas abiertos de aprendizaje y de otros recursos destinados a contribuir al desarrollo integral del individuo y de la comunidad, los cuales se elaborarán y aplicarán conforme a las regulaciones del ordenamiento jurídico en materia educativa (artículo 6 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación).

Ante esto, el Estado venezolano es el responsable de garantizar los medios y recursos para promover la educación como proceso creador de la ciudadanía, pero igualmente la Constitución Nacional, en el artículo 102, involucra en este proceso a la familia y la sociedad al compartir con ellos dicha obligación. En este sentido, en el artículo 274 de forma específica, designa a los órganos que ejercen el Poder Ciudadano la responsabilidad de velar por ello, representado por el Consejo Moral Republicano.

Considerando este aspecto, se toma en cuenta la Ley Orgánica del Poder Ciudadano, documento que asigna como

tarea al Consejo Moral Republicano, en el artículo 9, numeral 4, de promover la educación como proceso creador de la ciudadanía, así como las actividades pedagógicas pertinentes. Esto lo puede llevar a cabo por sí mismo o en coordinación con el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes denominación utilizada en la ley en su artículo 54, hoy Ministerio del Poder Popular para la Educación. Igualmente, puede coordinarse con las academias nacionales, universidades y demás instituciones públicas y privadas vinculadas con la educación y la cultura.

En el artículo 55 de la misma ley, se ratifica la responsabilidad del Ministerio de Educación y de las instituciones educacionales en la labor educativa que, en coordinación con el Consejo Moral Republicano, deben elaborar planes, propuestas o proyectos educativo y pedagógico orientados a divulgar y afirmar los valores, virtudes y derechos ciudadanos, implementando para ello seminarios, talleres, conferencias y demás actividades que se consideren pertinentes, así como promover la participación colectiva y gratuita de la comunidad.

En la misma dirección, la Ley Orgánica del Poder Popular, en el artículo 4, señala que el pueblo, en ejercicio de su soberanía, tiene por finalidad garantizar la vida y el bienestar social mediante la creación de mecanismos para su desarrollo social y espiritual, procurando la igualdad de condiciones para que todos y todas desarrollen su personalidad, dirijan su

destino, disfruten los derechos humanos y alcancen la suprema felicidad para su desarrollo social.

Esto lleva a que las organizaciones comunitarias busquen apoyo, acompañamiento del profesional correspondiente, siendo en este caso el Licenciado en Educación, mención Orientación, quien cumple roles, funciones y tareas reconocidas por el estado venezolano para el desarrollo de esta labor; es decir, la formación del ciudadano con pleno ejercicio de su personalidad, el fortalecimiento de la organización de la comunidad y la participación activa; la valoración ética del trabajo y la corresponsabilidad de los procesos de transformación social de su comunidad.

Este lineamiento se evidencia en cada una de las leyes vinculadas con el Poder Popular. En la Ley Orgánica de los Consejos Comunales, en el artículo 25, se designa al colectivo de coordinación comunitaria en el numeral 10, la función de “*promover la formación y capacitación comunitaria*” (Asamblea Nacional, 2009:25). En el caso de la Ley de Comunas, se otorga a la comuna el poder para que se promuevan mecanismos de formación e información en las comunidades, lo cual se encuentra contemplado en su artículo 7, numeral 6, incluso la Ley Orgánica del Sistema económico comunal, aunque, como su propio nombre indica, está vinculado con la parte económica, manifiesta como finalidad de la ley en el artículo 4 numeral 9, promover la formación integral de las organizaciones socio

productivas. Asimismo, en el artículo 8 numeral 9 se señala como competencia del órgano coordinador el diseño de programas para la formación y capacitación de los integrantes o aspirantes a integrar las organizaciones socioproductivas, vinculado con los entes con competencia en materia educativa y tecnológica.

Nuevamente, se contempla la acción del orientador como experto en el desarrollo humano, con dominio de herramientas pedagógicas que permite el proceso educativo en espacios no formales para generar experiencias en el área personal-social, desde la cual se equilibra el ser individual y el ser social y donde la persona se realiza en los otros y se hace responsable de lo que ocurre en la sociedad. El orientador está llamado a acentuar la capacidad dialógica de la persona con el contexto desde su configuración social dirigida al autodesarrollo de las personas, las comunidades y sus organizaciones, a través de proyectos de carácter educativo en la comunidad. El orientador es considerado un mediador, facilitador, catalizador, investigador, promotor de los intereses de los actores de la comunidad y de su capacidad colectiva.

Por último, no se puede olvidar a la escuela, en este caso concebida como un recurso en la comunidad, la cual abre sus puertas para el quehacer comunitario, la formación integral, la organización comunal, entre otras. En ella, se pueden desarrollar programas permanentes de formación sociopolítica y técnico-productiva para

el fortalecimiento del Poder Popular, entre otros espacios; lo que a su vez permitiría la interacción triádica de la escuela, familia y comunidad.

Conclusiones

El proceso educativo se extiende a lo largo de toda la vida, arranca en el hogar, antecede y excede a la institución escolar, abarcando un amplio conjunto de instituciones, modalidades, relaciones y prácticas. Esto deriva en pensar que la educación, como ya se planteó, muestra escenarios educativos diferentes al sistema formal. En Venezuela, comprende desde el nivel inicial hasta la educación superior, contemplando igualmente la educación no formal, destinada, según la UNESCO (2011), a impartir habilidades básicas para la vida, destrezas ocupacionales u orientaciones dirigidas al desarrollo personal, social y cultural.

Como se aprecia, la educación no formal, extraescolar o informal, son claves en la acción del Orientador en las comunidades y ello conlleva a repensar la labor de este profesional, así como las instancias desde donde se generará dicho trabajo. Por tanto, se puede observar a este profesional desarrollando diversas actividades como talleres en la comunidad, participando en actividades promovidas por la sociedad civil, por la misma comunidad.

Para este profesional, el presente es un momento propicio de la historia venezolana que le reclama la generación

de aportes teóricos al campo de acción de la orientación en las comunidades y dar respuesta, como lo establece el MPPE (2009), a los problemas relacionados con la participación de la escuela en los asuntos comunitarios. Dicha acción, sustentada además, en las políticas de estado emanadas por el órgano respectivo y concretadas en las leyes venezolanas, señalan como parte de la labor del educador y, por tanto, del orientador, la formación permanente de los responsables directos en la formación integral del discente, pero también de los corresponsables, entre ellos la comunidad. Declarado de forma explícita en el artículo 6 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación al señalar como finalidad de la educación la formación integral de la comunidad.

Esto denota la expansión del campo de la orientación, ocupándose del hombre, como ser individual en interacción con otros, y de su organización social; es decir, del colectivo y de toda la sociedad para promover su bienestar. Ante esto, Carlson (1975) citado por Moreno y González (2008) afirman que la profesión del orientador se va a encontrar implicada en la humanización del medio en el que la gente vive y en el compromiso de convertir ese ambiente en un lugar donde la gente se sienta a gusto deseando estar.

Referencias bibliográficas

Asamblea Nacional. (2001). **Ley Orgánica del Poder Ciudadano**. Gaceta

- Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 25 de octubre de 2001, N° 37310, Caracas, Venezuela.
- Asamblea Nacional. (2009). **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela extraordinaria, 19 de febrero de 2009, N° 5909, Caracas, Venezuela.
- Asamblea Nacional. (2009). **Ley Orgánica de Educación**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela extraordinaria, 15 de agosto de 2009, N° 5929, Caracas, Venezuela.
- Asamblea Nacional. (2009). **Ley Orgánica de los Consejos**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 28 de diciembre de 2009, N° 39335, Caracas, Venezuela.
- Asamblea Nacional. (2009). **Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela extraordinaria, 24 de septiembre de 2009, N° 5662, Caracas, Venezuela.
- Asamblea Nacional. (2010). **Ley Orgánica del Poder Popular, Ley Orgánica de las Comunas, Ley Orgánica del Sistema Económico Comuna**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 21 de diciembre de 2010, N° 6011, Caracas, Venezuela.
- Baena, Guillermina. (2017). **Metodología de la Investigación**. Tercera edición. Grupo Editorial Patria, Ciudad de México, México.
- Borja, Rodrigo. (2012). **Enciclopedia de la política**. Disponible en: <http://www.encyclopediadelapolitica.org/Default.aspx?i=e>. Recuperado el 18 de agosto de 2019.
- Cesrafgom. (2009). Transformación de la escuela en Comunitaria. **Globedia. El diario Colaborativo (digital)**. Disponible en: <http://ve.globedia.com/transformacion-escuela-comunitaria>. Recuperado el 14 de agosto de 2014.
- Corporación Andina de Fomento: Dirección Corporativa de Desarrollo Institucional. (2017). **12 notas de concepto para entender mejor al Estado, las políticas públicas y su gestión**. Disponible en: <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1029/12%20notas%20de%20concepto%20para%20entender%20mejor%20al%20Estado%2C%20las%20pol%C3%AADticas%20p%C3%BAblicas%20y%20su%20gesti%C3%B3n.pdf?sequence=12&isAllowed=y>. Recuperado el 20 de octubre de 2019.
- Díaz, Carmen; Suárez, Guadalupe y Flores, Elizabeth. (2016). **Guía de investigación en Educación**. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima Perú. Primera edición.

- Disponible en: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/133219>. Recuperado el 25 de septiembre de 2019.
- Escuela de Educación. (1995). **Diseño Curricular 1995**. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Escuela de Educación. (2011). **Diseño Curricular 2011**. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- García, Jesús y Zabala, Hirio. (2008). Políticas de Estado como sustento de la organización ciudadana. **Revista CICAG**. Vol. 5, N° 2, pp. 111-129.
- Guevara, María Teresa. (2005). **Gerencia de servicios psicológicos: Una estrategia para la formulación de programas**. Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Caracas, Venezuela.
- Lahera, Eugenio. (2004). **Política y políticas públicas**. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas. CEPAL. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6085/S047600_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Recuperado el 02 de agosto de 2019.
- Larousse Editorial. (2017). **El Pequeño Larousse ilustrado**. Grupo Anaya. Publicaciones Generales.
- Ministerio de Educación y Deportes (2006). Proyecto Educativo Integral Comunitario: Una gestión que se construye en conjunto. **Revista Educere**. Vol. 10, N° 34, pp. 551-554. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2104322>. Recuperado el 15 de octubre de 2019.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2009). **Proyecto Sistema Nacional de Orientación**. Disponible en: http://www.mes.gov.ve/mes/documentos/boletin/pdf21-04-2009_16:12:07.pdf. Recuperado el 19 de julio de 2019.
- Mires, Fernando. (2004). **Introducción a la política**. Editores Independientes. Santiago de Chile, Chile.
- Moreno, Alejandro y González, Vivian. (2008). **La Orientación como problema**. Centro de Investigaciones Populares. Caracas, Venezuela.
- Palacios, Federico. (2012). Una ciudadanía responsable. **Diario La Voz**. Disponible en: <https://www.lavoz.com.ar/opinion/ciudadania-responsable>. Recuperado el 2 de febrero de 2019.
- República Bolivariana de Venezuela. (2000). **Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela extraordinaria, 31 de octubre de 2000, N° 5496, Caracas, Venezuela.
- Rodríguez, Armando. (2011). **Fundamento de Sociología**. Segunda Edición, Ecoe Ediciones, Bogotá, Colombia.
- Torres, Rosa. (2001). **Participación ciudadana y educación: Una**

mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI). Punta del Este, Uruguay, 24-25 Disponible en: http://www.unesco.org/education/efa/partnership/oea_document.pdf. Recuperado el 28 de julio de 2019.

UNESCO (2011). **Clasificación Internacional Normalizada de la Edu-**

cación. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscsed-2011-sp.pdf>. Recuperado el 28 de julio de 2019.

Wilson, Javier. (2018). ¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas? **Revista IN IURE. Ciencias Jurídicas y Notariales.** Vol. 2, Año 8, pp. 30-41. Disponible en: <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/iniure/article/view/492>. Recuperado el 12 de diciembre de 2019.

El escritor fantasma. Participación en el fraude académico de las tesis de grado en las universidades

Nubia García Yamín

Universidad Privada Nororiental Gran Mariscal de Ayacucho.

Núcleo Cumaná. Cumaná-Venezuela

nubiaanizza@hotmail.com

Resumen

La universidad se ha visto afectada en estas últimas décadas por la aparición de un personaje que actúa a la sombra, llamado escritor fantasma o *negro*, sujeto activo que participa en la realización de trabajos finales de grado, cuya autoría es suya, y no del estudiante. Esta investigación tuvo como propósito interpretar las percepciones de algunos escritores fantasmas acerca de su participación en el fraude académico en la realización de tesis de grado y postgrado en la universidad, como sujeto participante en una forma de plagio consentido, que va *in crescendo* a una velocidad vertiginosa. Para Montesinos (2013), este fraude conforma una forma del plagio, pues para que se cometa no es necesario que la conducta sea contraria al consentimiento del autor plagiado. El enfoque fue cualitativo con aplicación del método hermenéutico. Se utilizó el análisis comparativo de algunos reglamentos disciplinarios y de las entrevistas. Cinco informantes clave, de distintas nacionalidades latinoamericanas, participaron aportando información según su experiencia y percepción subjetiva de la realidad. Los resultados muestran opiniones coincidentes en las causas por las cuales los estudiantes y profesionales acuden a ellos, en sus motivaciones, en la consideración acerca del responsable en quien recae el fraude académico, y acerca de su valoración positiva y negativa de su actividad. Por último, se presentan algunas recomendaciones para las instituciones universitarias con base en las informaciones aportadas por los participantes y la investigadora.

Palabras clave: Escritor fantasma; plagio; fraude académico.

The ghostwriter. Participation in academic fraud of degree theses in universities

Abstract

The university has been affected in recent decades by the appearance of a character who acts in the shadows, called a ghost writer or *black*, an active subject who participates in fraud in the completion of final degree projects, whose authorship is his. and not the student. The purpose of this research was to interpret the perceptions of some ghostwriters about their participation in academic fraud in the completion of undergraduate and postgraduate thesis at the university, as a subject participating in a form of consensual plagiarism, which is increasing at a speed dizzying. For Montesinos (2013), this fraud constitutes a form of plagiarism, because for it to be committed it is not necessary that the conduct be contrary to the consent of the plagiarized author. To achieve this purpose, a study was carried out from a qualitative approach with application of the hermeneutical method. The techniques used were the comparative analysis of some disciplinary regulations and the interview. Five key informants, of different Latin American nationalities, participated by providing information according to their experience and subjective and particular perception of reality. The results show coinciding opinions on the causes for which students and professionals come to them, on their motivations, on the consideration of the person responsible the academic fraud, and on their positive and negative assessment of their activity. Finally, some recommendations for university institutions are presented based on the information provided by the informants and the researcher.

Keywords: Ghostwriter; plagiarism; academic fraud.

Introducción

El plagio o *robo* de las ideas de un autor reconocido en el mundo de la investigación, es una práctica muy perniciosa, analógicamente parecida a la de la *apropiación indebida* no de una cosa tangible, sino de un elemento intangible: las ideas de un autor, el cual presenta dos manifestaciones: la primera, ocurre sin su consentimiento; la segunda, se definiría como plagio con consentimiento del autor (plagio

consentido), mediante el cual el autor del trabajo de grado vende su producto académico al estudiante, profesor o catedrático, y recibe a cambio una compensación monetaria. Puede ser en forma total, cuando el escritor fantasma elabora íntegramente el contenido de la tesis de grado, el trabajo de ascenso o el artículo académico, o puede ser en forma parcial, cuando el sujeto activo del fraude presenta un trabajo mal hecho para que su contenido sea

corregido, modificado y aumentado en calidad por el escritor fantasma.

Hoy en día, han aparecido en el horizonte académico empresas fabricantes de tesis de grado, que se publicitan descaradamente por internet y demás medios de comunicación, escudándose legalmente como empresas comerciales o de servicios.

El escritor fantasma o *negro*, para efectos de esta investigación, es aquella persona con facilidad para procesar y redactar textos escritos, cuya ocupación principal o secundaria es elaborar trabajos de grado para ser presentados por los estudiantes o profesionales como propios en el pre y post grado universitario y en la vida académica en general.

Si bien en algunos países no está sujeto a sanciones penales, pero si disciplinarias, por cuanto este personaje daña el *ethos* académico de la misma, aunque su producción sea auténtica y original, puesto que quien se la compra va a figurar como el autor del trabajo académico, engañando y defraudando a la institución, a sus compañeros, familiares, amigos y público en general.

Por ello, el propósito de esta investigación consistió en interpretar las percepciones de algunos escritores fantasmas acerca de su participación en el fraude académico en la realización de tesis de grado y postgrado en la universidad.

Fundamentación teórica

Sobre el fraude académico

El fraude académico, relacionado con la definición anterior, se entendería como una o serie de acciones aparentemente legales, pero violatorias de la ética profesional practicadas por los sujetos integrantes de la comunidad universitaria, en especial para este estudio, los estudiantes, que se ejecuta en muchas ocasiones, sin que acarree algún tipo de sanción para ellos. Ocurre, según Muhney et. al. (2008), citados por Díaz, González y Carmona (2010:1) cuando “*un individuo intenta asignar, para su ventaja, el conocimiento, ideas o descubrimientos de alguien más*”. Al respecto, el Defensor Universitario. Universidad de Alcalá (2018:4), produjo un informe en el que describe estas conductas:

Las acciones deshonestas... consisten en su mayor parte en copiar de diferentes páginas web fragmentos de textos y plasmarlos en el trabajo sin citar, falsear la bibliografía, copiar partes de trabajos entregados en años anteriores y presentarlas como partes de un trabajo nuevo, facilitar a un estudiante un trabajo de años anteriores para que lo presente como nuevo y copiar total o parcialmente de fuentes impresas... componer un trabajo a partir de partes copiadas de páginas web, entregar un trabajo presentado por otro estudiante en años anteriores, entregar un trabajo presentado en

otra asignatura o realizar un trabajo para su presentación por otro alumno. Como actuaciones deshonestas menos frecuentes pueden citarse el parafrasear textos sin citar fuentes; falsear los datos y resultados presentados en el trabajo, descargar de Internet un trabajo completo y presentarlo como propio o comprar o vender trabajos académicos.

Ahora bien, a efectos de esta investigación interesa lo relacionado con la compra-venta de trabajos académicos, con énfasis en torno a la figura del personaje que actúa a la sombra, vendiendo su producción intelectual como una mercancía más. Este es el *escritor fantasma o negro*, de larga tradición en la literatura y en el mundo académico.

Este individuo participa vendiendo, directamente o a través de un tercero, (quien generalmente, es el patrono del escritor fantasma, puesto que éste trabaja bajo su subordinación) al otro sujeto: el estudiante, quien encarga y paga por la elaboración de las tesis o trabajo final de grado. Según Montesinos (2013:715):

Esto es una forma de plagio, pues... para que se cometa plagio no es necesario que la conducta sea contraria al consentimiento del autor plagiado. Por otro lado, la elaboración de una memoria o tesis es un requisito con el que debe cumplir el alumno para acreditar que posee determinadas competencias que lo capacitan para

obtener el título de que se trate. Así pues, pagar a un tercero por la confección de una tesis es tanto como pagarle a alguien para que nos suplante al rendir un examen.

Este asunto evidentemente polémico, se sustenta, en su contenido moral. Veamos, ¿tiene o no derecho la persona a vender voluntariamente su propiedad intelectual, o mejor dicho, su derecho de autoría, en forma consciente y deliberada a otro? ¿Puede considerarse delito, falta o transgresión a la norma esta acción? Luego, ¿puede comprar cualquier persona una propiedad o un derecho intelectual?

Con respecto a este asunto tan polémico, pero referido a otros ámbitos, se han sabido casos de empresas que compran los derechos sobre un fármaco, el cual no se vende al público, porque competiría con otro elaborado por la empresa compradora. Obviamente, que cualquier producto intelectual puede ser vendido, y así se hace en la actualidad, sin que se observe ningún tipo de sanción al respecto.

Sobre el escritor fantasma y su participación en el fraude académico

En la historia de la humanidad, muchas producciones literarias o científicas no han sido creadas por quienes figuran como sus autores intelectuales, porque es una práctica común la compra o venta del conocimiento. Ahora bien, la producción intelectual en el mundo

académico es mucho más sensible a la crítica; por cuanto, en el caso de los trabajos finales de grado universitarios, que se constituyen en requisitos necesarios y obligatorios para optar a un título, se presume como un indicador de las competencias reunidas por el futuro profesional: ser un investigador en su campo respectivo.

Algunos autores plantean que en el caso del escritor fantasma opera la conducta fraudulenta, así el plagio académico sea consentido, pues es un comportamiento inmoral desplegado tanto por el escritor fantasma, como por su cliente. El engaño no ocurre entre ellos, porque lo hacen conscientemente; es un engaño contra terceros: personas naturales o jurídicas; esto es, a la universidad y al público en general. Al respecto, Montesinos (2013:716) expresa que *“sigue siendo inmoral porque constituye un engaño contra terceros y atenta contra el interés público en conocer al verdadero autor de una obra”*.

Por otra parte, hay quienes piensan que, si bien es cierto que la escritura fantasma académica involucra la venta de una producción intelectual, no se puede comparar con el plagio, puesto que no es un “copia y pega” de textos, sino más bien, es un procesamiento de ideas, una búsqueda de información expresada en forma original y novedosa, *ex novo*, al punto que son indetectables por los paquetes de software antiplagio usados en las universidades. Al respecto, indica Abril (2019:1) que las tesis se presentan *“con las corres-*

pondientes normas y citaciones, por lo que es difícil que alguno incurra en plagio (y eso es lo ilegal) y el próximo a graduarse, debe leer y releer el proyecto hasta aprenderse casi de memoria”.

Causas

Los motivos que tiene el estudiante universitario para desplegar conductas fraudulentas pueden ser de una variada índole, entre las cuales se pueden mencionar, entre otras, las siguientes:

a) Deficiente formación en investigación en el pregrado y/o postgrado que no proporciona las competencias deseables para realizar por sí solo, con la asistencia de su tutor, una tesis de grado. Cabe aquí preguntarse: ¿Están preparando las universidades a ese futuro profesional como investigador, o simplemente lo están abrumando con la presentación de muchos trabajos académicos, en los que éste, sin formación investigativa opta por copiar y pegar todo o partes de los textos, sin hacer un adecuado procesamiento de los mismos, o en el peor de los casos, comprar un trabajo? No se pretende exculpar estas conductas, pero si es necesario hacer una reflexión en este sentido, tanto para el nivel de pre o postgrado universitario.

En un artículo anterior, se reflexiona sobre la necesidad de formación para la investigación en las universidades (García, 2019:3), las cuales se traen a colación:

Si queremos formar estudiantes y profesionales investigadores, tal iniciativa debe partir de las aulas, donde la investigación sea considerada un eje transversal que atraviese todo el currículo; para ello se debe contar con un cuerpo docente que sepa investigar y enseñe a hacerlo a sus estudiantes. No debe centrarse este aspecto sólo en la elaboración de un trabajo acorde a los formalismos investigativos exigidos en la asignatura Metodología de la Investigación o en la tesis final de grado, porque esto repercute negativamente a posteriori en los estudios de postgrado.

- b) Una actitud valorativa anti-ética. El trabajo final de grado es un requisito indispensable para graduarse como profesional en pre y posgrado, y el fraude, ligado a la generalización de una cultura de la corrupción manifestada como una anti-ética en lo académico, evidencia el problema que enfrentan las sociedades actuales. El estudiante inmerso en esa onda cultural, que no tiene la disposición ni la capacidad para realizarlo, recurre al fraude académico para cumplir con este requisito, bajo la creencia de que *el fin justifica los medios*, el fin último es graduarse, obtener el tan ansiado título, sin importar el mecanismo empleado para ello.

Y el escritor fantasma, otro sujeto interviniente, por sí mismo, cuando se relaciona directamente con el estu-

dante, ya sea por referencias de otras personas, o por avisos publicados en los medios o redes sociales, o por interpuesta persona, patrono del escritor fantasma, que en la mayoría de los casos ni siquiera conoce, por aquello de la *discrecionalidad*. Esta última modalidad ha generado una multiplicidad de empresas, que han creado un mercado negro de proporciones asombrosas no valorados en su justa medida por las autoridades universitarias, puesto que se hace muy difícil aplicar sanciones, porque o no existen en los reglamentos disciplinarios, o poseen muchas debilidades jurídicas.

- c) La existencia de limitantes personales o profesionales, es otro de los motivos por los cuales el estudiante universitario acude al escritor fantasma, entre ellos, el ser consciente de que no posee las competencias necesarias para desarrollar un trabajo investigativo de esa índole. Al respecto, expresa Abril (2019:1):

Es una solución a su escaso o nulo conocimiento, a la dificultad de plasmar lo aprendido en el transcurso académico o al limitado tiempo que no les permite escribir correctamente al menos un corto párrafo. Cabe agregar que no a todos se les facilita la redacción, la investigación, el seguimiento de las diferentes normas y muchos le temen a ser corregidos reiteradamente, todo con el fin de que el producto final quede cuasi perfecto.

d) Otro elemento a tomar en cuenta, serían situaciones personales, familiares o laborales que le impiden tener tiempo para dedicarse al trabajo investigativo requerido. Al respecto, en una investigación realizada por Díaz, González y Carmona (2010:91) señalan:

Los principales motivos que los llevan a cometer fraude están íntimamente relacionados con problemas familiares y personales como la falta de tiempo por los quehaceres en la casa, falta de interés por la asignatura, dedicar el tiempo a actividades recreativas. Un aspecto importante que pudimos destacar es que en las familias de un grupo reducido de estudiantes le dan poca importancia al hecho de que ellos cometan acciones fraudulentas, sin tener en cuenta el grave inconveniente que esto puede traer para su formación y desempeño en un futuro.

De esta cita se desprende que la conducta académica anti-ética se ha arraigado en la cultura; de allí, cuando se producen estas acciones fraudulentas no sean mal vistas ni por el estudiante mismo ni por su entorno familiar y social.

Generalmente, el escritor fantasma participa en esta defraudación por motivos económicos o afectivos. El dinero es una de las razones más poderosas por las cuales se acepta este tipo de trabajo, ya sea como única fuente de ingresos o como

complemento de su remuneración, y las condiciones económicas actuales presentes en Venezuela serían un desencadenante más de esta problemática. Pero también, ocurre por afecto, entre compañeros, amigos o conocidos, cuando se da la ayuda por una solidaridad mal entendida, dejando de lado la ética profesional.

Otro elemento concomitante con la problemática planteada tiene que ver con los dispositivos legales (cuando existen) diseñados por las universidades, adoptados en forma de Reglamentos Disciplinarios. Estos, son instrumentos de regulación interna de esas instituciones que prevén el funcionamiento correcto de las actividades académicas. En ellos se establecen tipologías de conducta consideradas como dañinas para el normal desarrollo de sus actividades, y sus sanciones, lo cual deberá hacerse a través de un procedimiento establecido en esa normativa que sea garantista de los derechos. De la lectura de algunos de estos instrumentos se observan marcadas diferencias en su contenido en cuanto a las definiciones, tipo de faltas, y tratamiento sancionador de esta conducta.

Un ejemplo de ello, se evidencia en el Reglamento de Procesos disciplinarios de los estudiantes de pregrado de la Universidad Tecnológica del Centro (UNITEC) (2011); establece en su artículo 15 que son faltas muy graves “...Presentar artículos, ensayos, Trabajos de Grado o cualquier otro trabajo exigido en actividades

académicas cuya elaboración haya sido contratada o concertada con terceras personas". Y en su artículo 25 se establecen las sanciones las cuales se valoran de acuerdo a la gravedad del hecho y del daño causado con: "*a. Suspensión del período lectivo que esté cursando el estudiante y suspensión de la inscripción por un período comprendido entre un (1) año y dos (2) años. b. Expulsión definitiva de la universidad*".

Mientras que en el Reglamento de Régimen Disciplinario de la Universidad de Yacambú (2014), en su artículo 36, se consideran las mismas conductas como faltas graves: "...9. *Convenir con terceros en la elaboración de trabajos prácticos, trabajos de grado y otras tareas de carácter evaluativo, y presentarlos como de elaboración propia*". En el mencionado Reglamento, se observa que para estas faltas no existe la sanción respectiva dentro de las causalidades a que estas dan lugar.

Por su parte en el Reglamento Disciplinario para los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental de las Artes (UNEARTE) (2010), se contempla en su artículo 20, lo siguiente: "*Se consideran faltas moderadas, las siguientes:...4. Hacer suyo el trabajo intelectual o artístico de otra persona...*", y en el artículo 24, se señala que "*las sanciones aplicables a este tipo de falta... 2. Será la suspensión temporal desde una semana o hasta por un (1) mes o por el resto del período académico (semestre)*".

Se observa la poca uniformidad en la consideración del tipo de falta, ya que para unas instituciones es grave, para otras es moderada, y en cuanto a las sanciones se presenta la misma situación, expulsión, suspensión por una semana o el resto del período académico (semestre) o no se prevé ninguna.

Consecuencias

La principal consecuencia es la afectación a terceros; afecta a la universidad, y en este sentido, Montesinos (2013:718), explica sus efectos:

El plagio es ilícito porque erosiona los fundamentos de la cultura universitaria. Esta incentiva el esfuerzo personal y la reflexión original. Aquel, por el contrario, fomenta la pereza y desincentiva el trabajo dedicado y riguroso. Si la universidad es una comunidad de personas que aúnan sus esfuerzos en la búsqueda de la verdad, entonces es manifiesto que el plagio, al ser una forma de mentira, contradice el *éthos* mismo de la vida universitaria.

Institucionalmente, afecta a uno de los tres pilares en que se fundamenta la universidad: la investigación en la praxis ética; el trabajo final de grado evidencia las competencias investigativas desarrolladas por el estudiante durante su período de estudios donde se presume que éste adopte una conducta basada en valores como son la honestidad, idoneidad, honradez y

búsqueda de la verdad a través de la investigación desarrollada en forma ética y por ello, la tesis final de grado es un requisito *sine qua non* para optar por el título respectivo, aunque algunas universidades han optado por formas alternativas al mismo, para facilitar el egreso de sus estudiantes.

Además, afecta el espacio académico inmediato al estudiante universitario, sus compañeros y profesores y quienes son engañados en su buena fe, creyendo que el trabajo de grado es de la autoría del estudiante envuelto en el fraude, especialmente el tutor del trabajo de grado, quien es considerado coautor de la misma, ya que su nombre aparece en la misma y podría verse comprometida su reputación profesional, lo que implicaría su fracaso en *“el fomento del aprendizaje auto-regulado mediante aspectos como la autoeficacia y la autorregulación”* (Merino, 2014: 243).

Así mismo, afecta, la legalidad del derecho de autor, aunque esta práctica no esté taxativamente señalada como un delito en la ley especial respectiva; y por último, afecta el interés público en general, el cual tiene el derecho de saber la identidad del verdadero autor de una obra.

Otra afectación, ya en el plano laboral, tiene que ver cuando se trata de un trabajo de ascenso o de un artículo para ser publicado en revistas arbitradas por profesionales universitarios, quienes para ascender de categoría tiene que presentar trabajos

de ascensos o para recibir incentivos económicos por sus publicaciones; así mismo, magistrados que requieren publicaciones para tener esa condición.

Metodología

En esta investigación, de corte cualitativo en su parte documental, se hizo acopio de diversas fuentes bibliográficas; observación indirecta de documentos y se realizó un análisis de contenidos y comparativo para clarificar conceptos allí vertidos, en lo atinente al tipo de falta, las sanciones y su correspondencia en tres reglamentos disciplinarios de instituciones universitarias venezolanas. Además, se propuso interpretar con ayuda de la hermenéutica, las razones expuestas por un grupo de escritores fantasmas de tesis de grado para comprender desde su percepción las razones que tienen para realizar esa práctica, y su posición en torno al fraude académico.

La muestra seleccionada intencionalmente como informantes clave fueron cinco escritores fantasmas, ubicados en diferentes países: Colombia, Paraguay, Venezuela, México y República Dominicana; cuatro de ellos docentes, y uno de profesión digitador, todos con experiencia en el procesamiento de la información y el conocimiento metodológico, con suficiente profundidad, como para afrontar la elaboración de tesis de grado a diferentes niveles tanto de pre como de postgrado, quienes aportaron la información en función de sus

vivencias, experiencia y percepción subjetiva de la realidad; los mismos fueron identificados como S1, S2, S3, S4 y S5.

Como técnica se utilizó la entrevista, y el instrumento empleado fue la guía de entrevista, por WhatsApp, donde por notas de voz se hicieron las preguntas y repreguntas según hubiese, a juicio de la investigadora, formular estas últimas, para aclarar, profundizar o ampliar la información aportada. La razón para utilizar esta herramienta estriba en la situación actual producida a nivel mundial por la pandemia de COVID-19 que impide la interacción personal.

El procedimiento seguido para ubicar a los entrevistados fue el siguiente: se publicó un mensaje por Facebook en varias páginas relacionadas con tesis de grado y metodología de la investigación, señalando la intención del investigador en contactar escritores

fantasmas; se contactaron a cinco de ellos; con anticipación se fijó el día y la hora de la entrevista por WhatsApp. La entrevistadora informó sobre los términos de la investigación y se solicitó el consentimiento del informante clave. Aceptado este, se llevó a cabo la entrevista individual, la cual podía hacerse por mensajes de texto o notas de voz.

Resultados y discusión

La información suministrada por los entrevistados fue registrada directamente en una computadora portátil. La codificación y establecimiento de categoría, subcategorías y demás, surgió de las mismas preguntas diseñadas y de otras que emergieron espontáneamente de los entrevistados, las cuales se presentan en el cuadro 1, donde se aprecian la categoría, subcategorías y las propiedades con su respectiva descripción.

Cuadro 1. Categoría, Subcategorías y Propiedades

Categoría	Subcategoría	Propiedades	Descripción
Escritor fantasma	Vivencias	Inicio. Desarrollo. Culminación.	Estudiante. Profesional de la universidad. Profesional no perteneciente a la universidad. Digitador - empresario.
	Motivaciones	Académicas. Económicas. Ambas.	Facilidad de redacción. Gusto por la investigación. La remuneración. Gusto por la investigación y remuneración.

Percepciones sobre las causas	Del estudiante.	Problemas de lectura comprensiva - redacción. Falta de competencias en investigación. Cultura del facilismo. Tiempo. Trabajo.
	Del docente.	Poca formación en investigación. Disponibilidad sin idoneidad.
Percepciones sobre el fraude	Personal.	El fraude académico no existe. Es personal.
	Personal – Institucional.	Se defrauda a sí mismo y a la universidad y esta a los estudiantes. Es un fraude, un engaño a los evaluadores cuando se presenta una investigación que no se realizó.
Valoración de su trabajo	Lo positivo para el estudiante.	Ayuda a culminar la carrera/obtener el ascenso. Orientarlos en el proceso de elaboración y sustento de la tesis. Apoyo.
	Lo positivo para sí mismo.	Ampliar sus conocimientos por la variedad de temas. Mayor facilidad de redacción y capacidad de análisis. Aplicación de teorías en su entorno laboral.
	Lo negativo para el estudiante.	Desinterés por aprender a investigar. Insatisfacción con el tutor asignado. Carencia de formación idónea en investigación. Impacto en el contexto laboral. Profundización de la cultura de la flojera.
	Lo negativo para el escritor fantasma.	No se logra mantener un vínculo más allá del trabajo.

Fuente: La autora (2020)

Para Strauss y Corbin (2002:124) “Las categorías son conceptos derivados de los datos que representan fenómenos... Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos”. Las subcategorías son conceptos desprendidos de las categorías que le dan especificidad y claridad a ésta, y las propiedades son las características o predicamentos que las define y le otorga sentido y significado, las cuales se analizan a continuación:

Con relación a la pregunta ¿Cuándo te iniciaste como escritor fantasma de tesis de grado? Los informantes claves relatan vivencias diferentes de sus inicios: como estudiante (S1), como profesional (S2, S3, S4), ya sea como profesor de metodología (S2, S4) o de otra profesión (S3), y como empleado de una empresa fabricante de tesis de grado (S5). Algunos de los entrevistados coincidieron en que los motivó a realizar este trabajo, su facilidad de redacción; (S1) (S3), a

todos por su gusto por la investigación y servir de ayuda al estudiante; y por la remuneración (S3), (S4) y (S5).

Otra de las preguntas formuladas ¿Por qué crees que los estudiantes universitarios acuden al escritor fantasma? nos muestra distintas percepciones sobre esto. A objeto de sistematizarlas, se agruparon en los siguientes renglones, obviándose aquellas respuestas repetitivas, que saturan la información.

Relacionadas con el estudiante mismo

- **Problemas de lectura comprensiva-redacción.** *“Los estudiantes acuden a mí, en virtud de la falta de competencias o habilidades que tienen para desarrollar la investigación y para redactar de forma coherente”* (S3).
- **Falta de competencias en investigación.** *“Desconocen el procedimiento para elaborar el trabajo”* (S1); *“trae un trabajo desordenado, mal hecho, ya terminado, pero con muchas observaciones de arriba”* (S2); *“la metodología de la investigación comporta un gran enredo”* (S3); *“no saben el manejo de la Metodología de la Investigación... no saben utilizar de manera adecuada los métodos como el APA y Vancouver...,”* (S5). Como se observa, no son solamente falta de competencias en la redacción que arrastran de los niveles educativos inferiores; además de ello, en las de índole investigativo, propias de la universidad.

- **Tiempo-trabajo.** *“El que trabaja... no tiene tiempo para hacer su tesis, y aquel que no trabaja ...tiene el tiempo para hacer, pero no tiene los conocimientos”* (S2); *“se ven estancados entre el trabajo, su vida cotidiana, familiar y la investigación”* (S5). Estas tres causas se corresponden con lo afirmado por Abril (2019); esto es, los problemas de conocimiento acerca de la investigación, redacción y de tiempo, inducen a los estudiantes a buscar los servicios del escritor fantasma.
- **Cultura del facilismo.** *“Ciertamente lo que opera tras de ello es la cultura de la viveza criolla y el facilismo; de alguna manera yo engaño a mis evaluadores haciendo creer que tengo los conocimientos y habilidades para desarrollar la investigación”* (S3); *“a veces el alumno se va por lo más fácil, mejor hazlo tu, haga usted profe,”* (S4). Se observa como característica común en todas las opiniones emitidas esa cultura que lesiona el *ethos* universitario.

Relacionadas con los docentes

- **Formación en investigación.** *“el asesor no sea completamente guía del trabajo que tiene a su cargo con algún tutorando...y muchas veces están tan limitados metodológicamente hablando, que no saben ni qué hacer ni que decir”* (S2); *“los docentes no conocen lo que es la metodología de la investigación, no tienen competencias*

para ello y hoy día, por ejemplo... en las universidades experimentales se presenta un pasticho mental de docentes que mezcla en la investigación cualitativa que piden la operacionalización de variables o le piden la validación del instrumento de recolección; de cosa locas que ponen en evidencia que hay una debilidad tremenda en investigación” (S3). Si el docente presenta estas carencias, es razonable que sus estudiantes también las posean.

- **Disponibilidad.** “Profesores y tutores tiene una tremenda debilidad en materia de Metodología de la Investigación, en materia de investigación científica, y muchas veces son puestos porque es el profesor que está disponible para eso, y muchas veces se desarrollan algunos procesos de formación de tutores que quienes los desarrollan no tienen las competencias, conocimientos, habilidades para formar a estos tutores, en consecuencia, hay un desvío, un vacío total de conocimientos teóricos y prácticos, acerca de lo que es la Investigación Científica” (S3).

Su percepción del fraude académico

Se dieron sobre dos elementos, agrupados de la siguiente manera.

- **Fraude como acción individual.** “El fraude académico no existe... El fraude es personal, es el estudiante

el perjudicado porque no está aprendiendo del proceso” (S1); “es un fraude académico al 100% pero un fraude académico para el estudiante... ofrecemos un servicio, que si no lo ofrecemos nosotros se lo va a ofrecer otra persona, incluso hasta otro compañero con mayor talento de la misma clase” (S5).

- **Fraude personal - institucional.** “Es como una relación de causa - efecto.... La facultad me defrauda, la defraudo yo, me vuelve a defraudar; al final, el alumno no está en capacidad de hacer sus trabajos”(S2); “Sin duda alguna se trata de un fraude porque cuando tu presentas como tuya una investigación que no realizaste, definitivamente es un fraude” (S3); “el tema del fraude hay que estudiarlo en profundidad, si se da realmente el fraude porque si el estudiante no tiene la capacidad, y es el último esfuerzo académico que va a hacer para terminar su carrera, de 4-5 años, yo creo que no es justo quemarlo para que vuelva a hacerla, porque si en 5 años no lo aprendió no lo va aprender” (S5).

Todos los informantes clave coinciden en que esta acción es un fraude, la diferencian en que para unos es un fraude individual, mientras que para otros no sólo es individual, sino que afecta a la universidad y la confianza de profesores y compañeros, lo que se corresponde a lo citado por Díaz,

González y Carmona (2010), que quien lo comete obtiene una ventaja en su provecho a costa del trabajo de otro.

Al preguntarles sobre la valoración positiva y/o negativa de su rol como escritor de tesis, surgieron una variedad de respuestas, lo que permitió para su sistematización agruparlas de la siguiente manera:

a) Positiva

- **De sí mismo.** *“A mí me ayuda ampliar mis conocimientos sobre diversos temas que quizá no fuesen de mi interés inicial”* (S3); *“creo que el aprendizaje es significativo puesto que incluso llego a aplicarlos”* (S4).
- **Para los estudiantes.** *“Ayudar a los estudiantes a titularse y orientarlos en el proceso de elaboración y sustentación de la tesis”* (S1); *“el trabajo que le ayudé a terminar fue aprobado, bien calificado, sin objeciones, y esa es la mayor satisfacción”* (S2); *“ayudo a que quienes estudian pre y posgrado, alcancen su grado académico, e incluso, quienes deben hacer su trabajo de ascenso en las universidades logren su ascenso”* (S3); *“me siento bien cuando se gradúan”* (S5).
- **Ayuda económica para sí mismo.** *“Económicamente no es un gran sustento, porque en mi caso ya soy jubilado, tengo mi ingreso propio,”* (S2) *“encontré una fuente de ingresos importante en la elaboración de trabajos de grado y de cualquier*

tipo de asignación académica que estuviese dentro de mis competencias hacer” (S3); *“yo por mi encantado, porque pagan”* (S4); *“yo les cobro bien caro, no tengo debilidades para cobrar, les digo son tanto y tienen que pagar, si no, les digo vayan a buscar por ahí que se lo hagan barato, porque realmente es mucho el sacrificio”* (S5).

b) Negativa

- **Para los estudiantes - institución.** *“Sólo en el caso de que existen estudiantes con cero ganas de realizar la investigación y por eso me contratan. Eso puede ser perjudicial para ellos, en el sentido de que no están interesados en aprender cómo se realiza”* (S1); *“la mayoría llegó porque no logró solución ni satisfacción con el asesor que le brinda la universidad”* (S2); *“eso constituye un bemol fundamental para la universidad venezolana hoy día, que está carente de investigadores y carente de la formación idónea de estudiantes y profesionales universitarios que sean capaces de hacer de la investigación una herramienta fundamental como lo ha de ser en cualquier universidad; además de eso, una cuestión negativa, es el impacto que pueda tener en el contexto laboral, el ejercicio que pueda desarrollar algún profesional que habiendo obtenido méritos formales para ello, no tenga las habilidades para*

cumplir con eficiencia con el rol que le compete de acuerdo con el cargo o la responsabilidad que aspira” (S3).

- **Para el escritor fantasma.** *“No logramos mantener un vínculo más allá del trabajo; te pueden ver por ahí, y no se sienten agradecidos a pesar de que sacaron buena nota; no te saludan, como que te ignoran, porque saben que no hicieron su trabajo, que pagaron y les costó... así no valoran a la persona, a la figura que le está haciendo su trabajo, el trabajo que ellos deben saber” (S5).*

Reflexiones finales

La figura jurídica del fraude académico en las universidades ha ido en ascenso, entre otras causas por la posibilidad que tiene el estudiante de “cortar y pegar” de internet para cumplir con sus trabajos académicos. Aunado a ello, hoy en día, el escritor fantasma, colabora de manera fraudulenta con este problema, porque directamente o no, vende su fuerza de trabajo intelectual al estudiante, quien le compra sus ideas, y las hace aparecer como suyas ante el público en la forma de una tesis de grado, de postgrado, y en el caso de los profesionales ocurre en los trabajos de ascenso.

El escritor fantasma, de una u otra manera, realiza su labor por motivos económicos, ya sea como sustento principal o para compensar su situación remunerativa deficitaria. Y en algunas

universidades, existen profesores que se dedican a esta actividad, aunque también hay personas no vinculadas a la institución que también tienen esta ocupación. Hasta donde conoce la investigadora no se cuenta con datos fiables que puedan determinar el grado de participación de la figura denominada escritor fantasma en la elaboración de trabajos finales de grado en los distintos niveles de la academia universitaria.

Algunas universidades no cuentan con un reglamento disciplinario que sancionen estas acciones, y en los existentes no hay uniformidad de criterios a la hora de valorarlas; unas, las consideran muy graves, otras solamente graves; algunas imponen sanciones a esas conductas, otras carecen de ellas. Si bien es cierto que se afecta el *ethos* académico, no es menos cierto que se hace necesaria la existencia de reglamentos disciplinarios en todas las universidades del país, más o menos uniformes en cuanto a su definición, el tipo de falta que se comete y la sanción a aplicar.

El tratamiento para esta problemática *in crescendo* en el país debe resolverse dentro de las instituciones universitarias, y cree esta investigadora que al respecto pueden adoptarse dos tipos de medidas:

Una de carácter preventivo, relacionada con la selección del personal docente que dicta o facilita la asignatura Metodología de la Investigación y materias afines; se requiere que no sea considerada como criterio para su

selección la disponibilidad para encargarse de enseñar, acompañar o asesorar al estudiantado en este campo del conocimiento; debe ser un profesor con formación especializada en esta área, yo diría más aún, que haya publicado, no sólo su tesis de grado, sino artículos científicos, que sea una garantía para el éxito.

Como medida correctiva, las universidades deben orientarse a la aprobación de reglamentos disciplinarios caracterizados por la unidad y transparencia donde se contemple este fraude para que se desarrolle la ética investigativa dentro de sus recintos. Si no existe ese documento, muy poco podrá hacerse para solucionar este flagelo, por cuanto los escritores fantasmas pueden ser muy creativos y originales, pasando con éxito el filtro de los programas antiplagio. Tendrían entonces una labor por delante las autoridades universitarias, la cual sería redactar el reglamento respectivo, porque toda comunidad se rige por normas que le dan uniformidad a las conductas desplegadas por sus integrantes.

Otro elemento importante a tomar en cuenta es el desarrollo de investigación en forma rigurosa *ab initio* en la universidad, y será necesario formar al personal docente que labora en las mismas en esta área del conocimiento, como eje transversal que atraviese el currículo de la carrera, y más en el caso de asignaturas eminentemente metodológicas, porque si se designan sin contar con las debidas competencias, no sabrán enseñar a investigar a sus

estudiantes, y estos recurrirán al escritor fantasma. Ese círculo vicioso debe romperse.

Referencias bibliográficas

- Abril, Diana. (2019). **El negocio de hacer tesis en Colombia**. Proclama del Cauca. Disponible en: <https://www.proclamadelcauca.com/el-negocio-de-hacer-tesis-en-colombia>. Recuperado el 21 de febrero de 2020.
- Defensor Universitario. Universidad de Alcalá. (2018). **El fraude académico en los procesos de evaluación de los aprendizajes. Aspectos legales y actuaciones para contrarrestarlo**. Informe, junio 2018. España. Disponible en: <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/.galleries/Galeria-de-descarga-de-Conoce-la-UAH/Galeria-de-descargas-del-Defensor-Universitario/Informe-Fraude-academico.pdf>. Recuperado el 22 octubre de 2019.
- Díaz, Antonio; González, Farith y Carmona, Luis. (2010). Relación del fraude académico con situaciones personales que enfrentan los estudiantes en la Facultad de Odontología de la Universidad de Cartagena (Colombia). **Revista Salud Uninorte**. Vol. 26, N° 1, pp. 85-97. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/view/73/595>. Recuperado el 23 noviembre 2019.

- García, Nubia. (2019). Problemas de investigación en la carrera de derecho en Venezuela. **Revista Vinculando**. Just another WordPress site. Disponible en: <http://vinculando.org/documentos/problemas-de-investigacion-en-la-carrera-de-derecho-en-venezuela.html>. Recuperado el 27 de febrero de 2020.
- Merino, Enrique. (2014). El tutor del trabajo fin de grado: nuevos desafíos para el profesor de Universidad. **Revista La Psicología de Hoy**. Vol. 4, N°1, pp. 239-244. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/196348951.pdf>. Recuperado el 21 de noviembre de 2019.
- Montesinos, Miranda. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. **Revista chilena de derecho**. Vol. 40, N° 2, pp. 711-726. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372013000200016>. Recuperado el 27 octubre de 2019.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). **Bases de la investigación cualitativa**. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Universidad Católica “Santa Rosa”. (2006). **Reglamento de sanciones y procedimientos disciplinarios**. Consejo Universitario. Resolución N° 10-08-2006. Caracas, Venezuela.
- Universidad de Yacambú. (2014). **Reglamento de régimen disciplinario**. Consejo Universitario. Resolución 2014-22-073, 6 de agosto de 2014. Caracas, Venezuela.
- Universidad Nacional Experimental de las Artes (UNEARTE). (2010). **Reglamento disciplinario para los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental de las Artes**. Resolución N° 272, 21 de enero de 2010. Caracas, Venezuela.
- Universidad Tecnológica del Centro (UNITEC). (2011). **Reglamento estudiantil**. Consejo Superior, 17 de marzo de 2011. Valencia, Venezuela.

El portafolio digital como recurso de enseñanza para docentes universitarios

Alfredo Díaz Pérez¹; Luisa Serra López¹ y Fabio Ríos Ramírez²

¹Departamento de Ciencias Formales. Núcleo COL. Universidad del Zulia. Cabimas-Venezuela.

²Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Experimental Rafael María Baralt. Cabimas-Venezuela

alfredojodp@hotmail.com; serra_sl@yahoo.com;

fabioalonzo12@gmail.com

Resumen

El portafolio digital es un medio electrónico donde se recopilan elementos inherentes al proceso de enseñanza, los cuales abarcan la planificación, desarrollo y evaluación, todo esto en el marco de la aplicación de herramientas tecnológicas para difundir los productos generados, a fin de promover la generación de conocimientos compartidos y la reflexión. La investigación tuvo como propósito describir el uso del portafolio digital como recurso de enseñanza para docentes universitarios, del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia. Se fundamentó teóricamente en Pujolá (2019); Trejo (2019); Roys (2016); Rey (2015); entre otros. El estudio fue descriptivo, de campo, no experimental-transeccional. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario que permitió medir la utilización de este recurso por parte de los docentes, estuvo estructurado por 12 ítems. El instrumento fue validado por cinco expertos; se estimó la confiabilidad utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, resultando en 0,869; altamente confiable. Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva, representada por las medias aritméticas de los resultados para cada tipo de portafolio. Según los resultados, se obtuvo muy bajo uso de los mismos; por lo cual, se debe reforzar la utilización de este medio tecnológico por parte de los docentes para que los estudiantes cuenten con una herramienta que les permita tomar conciencia de sus avances, obtener retroalimentación, difundir trabajos y formarse como profesionales críticos y reflexivos.

Palabras clave: Portafolio digital; recurso de enseñanza; educación; informática.

Digital portfolio as a teaching resource for university professors

Abstract

The digital portfolio is an electronic medium where elements inherent to the teaching process are collected, which include planning, development and evaluation, all within the framework of the application of technological tools to disseminate the products generated, in order to promote the generation of shared knowledge and reflection. The purpose of the research was to describe the use of the digital portfolio as a teaching resource for university professors, of the Eastern Coast of the Lake Center of the University of Zulia. It was theoretically based on Pujolá (2019); Trejo (2019); Roys (2016); Rey (2015); among others. The study was descriptive, field, not experimental-transsectional. For data collection, a questionnaire was applied that allowed to measure the use of this resource by professors, it was structured by 12 items. The instrument was validated by five experts; Reliability was estimated using Cronbach's Alpha coefficient, resulting in 0,869; highly reliable. Descriptive statistics were used for data analysis, represented by the arithmetic means of the results for each type of portfolio. According to the results, very low use of them was obtained; therefore, the use of this technological medium by professors should be reinforced so that students have a tool that allows them to become aware of their progress, obtain feedback, disseminate works and train as critical and reflective professionals.

Keywords: Digital portfolio; resource; teaching; education; computing.

Introducción

En el ámbito educativo, son variados los recursos utilizados durante el proceso de enseñanza que hacen uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Entre ellos se encuentran los portafolios digitales, conocido también como e-portafolios, los cuales son definidos por Pujolá (2019) como espacios para aprender y trabajar de manera digital, son utilizados por los estudiantes para recopilar, crear, compartir, colaborar, reflexionar sobre el aprendizaje y las competencias,

almacenar las retroalimentaciones y evaluaciones recibidas por parte del educador.

El portafolio digital se basa en medios y servicios electrónicos. De acuerdo a Pujolá (2019), la diferencia fundamental entre su versión electrónica y la tradicional es el incremento sustancial en el número y calidad de los servicios que aporta tanto a una persona como a una comunidad de aprendizaje. De esa manera, los estudiantes podrán motivarse debido a la disponibilidad de recursos diversos para la consulta y revisión; lo cual, ayudará a la creación

de competencias específicas dentro de su área profesional.

Existen países como Canadá y España donde se integran las TIC como recurso en el proceso educativo, apoyando también la evaluación en sus distintas dimensiones (Valencia et al., 2016). Por ende, se hace necesario que tanto los docentes como estudiantes se familiaricen con la utilización de las herramientas tecnológicas a fin de utilizarlas convenientemente, con la intención de promover la consolidación de saberes y la adquisición de competencias digitales, las cuales les harán más competitivos en el entorno laboral.

En el marco de lo expuesto por Roys (2016), se consideran las TIC un recurso para el aprendizaje y la formación del ser humano, sirviendo de soporte al docente en la utilización de estrategias instruccionales, donde se logren conjugar los distintos momentos de la clase para provocar de esta manera el aprendizaje significativo en los discentes. En ese propósito, se puede interpretar que los profesores deben preocuparse por trasladar o transponer los recursos convencionales hacia el ámbito tecnológico.

Así, la implementación de las TIC exige rediseñar el quehacer de las nuevas realidades comunicacionales donde el mundo de la imagen y el sonido trastocan la rutinaria ejecución de una pedagogía tradicional caracterizadas por el uso excesivo de tiza, borrador y un alumno de simple receptor de información. Como complemento a lo ante-

rior, Pujolá (2019), señala en el caso específico de los portafolios digitales, que se trata de recopilar los productos generados por los estudiantes en una ubicación lógica (la World Wide Web), en lugar de utilizar carpetas o medios físicos.

Trejo (2019), manifiesta la necesidad de aplicar recursos innovadores para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en los distintos niveles educativos, haciendo énfasis en el portafolio digital. Este presenta un conglomerado de herramientas útiles, dirigidas a la construcción, publicación y retroalimentación de los mismos, entre los cuales se encuentran: el Office 365, Google Drive, Pearltrees, Evernote, Educlipper, Edublogs y Wordpress. Todos ellos pueden ser utilizados en la Web a fin de socializar los productos generados, evidenciar los avances de los estudiantes y crear conciencia sobre su evolución, demarcando el estado inicial y final de cada uno; es decir, permiten que los actores del proceso puedan valorar las transformaciones sufridas durante el desarrollo de determinada unidad curricular o curso.

En el programa de Licenciatura en Educación, mención Informática de la Universidad del Zulia, Núcleo Costa Oriental del Lago (Núcleo LUZ-COL), se percibe la existencia de debilidades en la aplicación de los portafolios digitales por parte de los docentes en las unidades curriculares del área informática. Es posible que no hagan uso óptimo de las TIC, lo cual representa un factor que debe reforzarse, para formar un recurso

humano más competitivo y pertinente con las corrientes tecnológicas actuales.

De mantenerse esta situación, se estaría limitando significativamente la probabilidad de mejorar el proceso de enseñanza y la adquisición de los conocimientos facilitados, así como la elaboración de estrategias por parte del profesor que permitan la incorporación de las TIC de forma efectiva; por otra parte, los alumnos no manifiesten muchas veces el interés necesario y su falta de atención y fijación de la información que reciben del docente posiblemente es notoria. En este sentido, al utilizar el portafolio digital, los actores del proceso, podrán evidenciar la madurez de las competencias específicas alcanzadas en las referidas unidades curriculares, permitiéndoles tomar conciencia de su evolución como profesionales de la informática.

Por lo tanto, se pretende orientar el proceso instruccional de las unidades curriculares vinculadas al área de informática del Programa Educación, mención Informática, del Núcleo LUZ-COL, mediante el uso del portafolio digital como recurso de apoyo; con lo cual, se proyecta mejorar la eficiencia y profesionalización; y también, potenciar la participación de los estudiantes en el marco de las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal del aprendizaje sobre las bases del enfoque constructivista; convirtiéndolos en el eje central de sus propios conocimientos, de forma activa, con características innovadoras.

Así mismo, se intenta promover la construcción del conocimiento formal, adquiriéndose durante su elaboración un compendio de elementos que permitirán ampliar teorías, clarificar nuevos enfoques sobre el *Diseño Gráfico y la Programación*, a fin de aplicarlos en la práctica, sirviendo de sustento a los educadores para impartir las cátedras, en el marco de las políticas universitarias, lo que sirve de apoyo para desarrollar nuevas investigaciones en materia de innovación. Además, mejorar la calidad de la labor docente y fomentar el aprendizaje en los estudiantes de las unidades curriculares del área informática, pudiéndose extrapolar a otras asignaturas; y la formación de individuos basada en competencias, que favorezca su vinculación con el entorno laboral.

A la luz de las ideas presentadas, el propósito de este estudio fue describir el uso del portafolio digital como recurso de enseñanza para docentes universitarios del Programa Educación, mención Informática, del Núcleo LUZ-COL.

Fundamentación teórica

Las tendencias actuales de TIC crean el marco adecuado para utilizar los recursos educativos en los espacios de enseñanza, proponiendo un cambio de visión a corto, mediano y largo plazo de beneficio estructural, que modifica el paradigma educativo y facilita la aparición de una mayor sensibilidad del proceso cognitivo. La tecnología

se convierte en la herramienta con recursos protagonistas del cambio.

En un contexto donde se requiere que los estudiantes adquieran habilidades específicas o competencias para las cuales el sistema educativo no fue concebido, las TIC pueden contribuir a hacer la diferencia; por la interacción que promueven, la facilidad que otorgan para la indagación de nuevos escenarios y la apertura al mundo que generan; se apuesta a que las tecnologías funcionen como impulsoras y catalizadoras de cambios más radicales, impactando en las culturas de las instituciones y los sujetos (Falco, 2017).

La referida autora, establece igualmente que la innovación educativa no es un proceso cuya implementación resulte fácil o rápida. El desarrollo de nuevos currículos y estrategias didácticas que tengan de soporte las TIC, y su consecutiva integración en el sistema educativo puede tomar varias generaciones de docentes. Consecuentemente, la concepción de una educación permanente debería orientarse a repensar tanto la organización del sistema en sí mismo como la formación de sus educadores. A partir de lo cual el nuevo paradigma educativo no solo debe superar las falencias y restricciones del actual, sino que también debe ser capaz de adecuarse a las necesidades del futuro.

Portafolio digital o e-Portafolio

De acuerdo a lo expresado por Rey (2015), un portafolio digital, también llamado electrónico o e-Portafolio (del anglicismo e-Portfolio), es una

colección de materiales digitalizados que incluyen demostraciones, recursos y logros que representan a un individuo, un grupo o una institución. Con esa intención, Pujolá (2019), asegura que éste se caracteriza, a diferencia de su homólogo analógico, por su potencial de interactividad y por la posibilidad de construir un texto multimodal e hipertextual que pueda compartirse en la red por parte de la comunidad formada por el grupo, clase o incluso por una comunidad mayor.

Barberà y de Martín (2009) coinciden con Pujolá (2019), pues, indican que estas herramientas presentan distintas ventajas debido a que integran recursos orientados a establecer una comunicación e interacción entre los estudiantes y el tutor; entre estudiantes y sus compañeros.

A los efectos del presente trabajo y sobre la base de las ideas anteriores, se considera el e-portafolio un conjunto organizado de materiales multimedia, tales como documentos de texto, imágenes, sonidos, videos, presentaciones electrónicas, infografías, entre otros, que se elabora como recurso para registrar el desempeño del estudiante a lo largo de un proyecto desarrollado o de un periodo de estudio. Su propósito puede ser la administración de los trabajos realizados, reflexión o evaluación de los aprendizajes. Por consiguiente, pueden ser aplicados para promover el intercambio de ideas y la retroalimentación entre los actores del proceso que se desarrolla en el espacio educativo.

Ventajas del portafolio digital

Primeramente, de acuerdo a lo señalado por Pujolá (2019), permite el registro de toda la información generada por los participantes de un curso, teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes, recursos, presentaciones y otros materiales utilizados para el estudio. Así mismo, Rodrigues y Rodríguez (2014), afirman que sirve como soporte al momento de organizar la documentación utilizada en las distintas sesiones de clase, y también en la presentación de evidencias de su praxis educativa. En tal sentido, a los efectos del presente estudio, se establece que la sistematización de esta documentación, posibilita al docente tener un punto de vista diverso acerca de su labor y a la vez le provee insumos para su reflexión o autoevaluación del desempeño de sí mismo y de los educandos.

Como complemento a lo anterior, Trejo (2019), establece que el uso del portafolio genera mayor criticidad en la reflexión debido a que permite un registro constante del trabajo realizado, estableciendo puntos de demarcación o evolución. En ese mismo propósito, Pujolá (2019), indica que se trata de un recurso muy útil para la comunicación permanente con el desarrollo de la práctica reflexiva de la labor docente. Por tanto, en consonancia con los aportes de los referidos autores, se le considera un elemento de gran valor para fomentar el pensamiento reflexivo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fosado et al. (2018), expresan que el e-Portafolio sirve de soporte para todas las fases del proceso de aprendizaje que contempla desde la planificación, ejecución de las estrategias, socialización de contenidos, la reflexión, retroalimentación y evaluación de los resultados, apoyando así al profesor al momento de reconocer fortalezas y debilidades en el proceso para luego, establecer los correctivos o mejoras pertinentes. Así mismo, Pujolá (2019) coincide al afirmar, que ayudan transversalmente en todos los tiempos del estudio, utilizándose como medio de difusión de las evidencias o productos generados por los estudiantes.

En síntesis, el e-portafolio se puede aprovechar en los distintos periodos del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que es aprovechable como recurso al realizar la planificación, presentación de evidencias por parte de los discentes, autorreflexión y evaluación, permitiendo al alumno, darse cuenta de los cambios que se han operado a partir del primer instante de la interacción con el docente y sus compañeros; es decir, establecer una comparación entre el estado inicial y actual o final, valorando así, la importancia de la asignatura o unidad curricular cursada. Ofrece interactividad y dinamismo; también, una sistematización secuencial de los avances del participante, los cuales pueden ser difundidos a través de distintos medios existentes en la web, sirviendo como referencia a otros estudiantes en contextos educativos similares o distintos.

Usos del e-Portafolio

Esta herramienta puede tener distintas aplicaciones que van desde su utilización para recopilar muestras no estructuradas de información a la presentación de trabajos para la autorreflexión y evaluación por parte del docente (Rey, 2015).

a) e-Portafolio de evaluación

Este tipo de recurso, afirma Rey (2015), permite valorar la consecución de criterios concretos para obtener una titulación o trabajo. En ese propósito, Barberà y de Martín (2009), aseguran que puede utilizarse como técnica alternativa de evaluación y diagnóstico, la cual, posibilita incorporar distintas fuentes y rúbricas al par de las TIC, a fin de brindar variedad de medios para que se cumplan las distintas fases del proceso (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). En otras palabras, se pueden trasladar los medios tradicionales de evaluación hacia el ámbito digital.

A la luz de las ideas, se puede fijar posición acerca del uso de los e-portafolios como herramientas de evaluación, siendo éstos una alternativa interesante para presentar al estudiante un conjunto de posibilidades, potenciadas en la multimedia para que éste pueda valorar sus logros, promoviendo la autorreflexión y la autocrítica. Así mismo, motivan al discente a participar en este proceso, pudiendo llegar a ser más significativo e interactivo, comparándolo con los métodos tradicionales.

b) e-Portafolio de aprendizaje

De acuerdo a Rey (2015), es aquel que permite ofrecer información sobre los objetivos, incorporando tanto reflexiones como la autoevaluación del educando. Así mismo, Barberà y de Martín (2009), aseguran que es un sistema digital con una selección de trabajos que relata de manera reflexiva el progreso y los logros obtenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un área específica. Por su parte, Roys (2016), indica que el e-portafolio al ser utilizado por el alumno, le hace posible autorregular sus intereses y aportes, a través de una colección de trabajos digitalizados que integra la tecnología para una construcción innovadora y la utilización de diversos medios como audios, videos, gráficos, herramientas web, presentaciones, entre otros.

A los efectos del presente estudio, se establece que este tipo de portafolios presentan los propósitos del aprendizaje, el progreso de los discentes mediante la consignación de evidencias y la autoevaluación de cada participante, permitiéndoles la reflexión y valoración de sus metas. Adicionalmente, la utilización de las TIC y la multimedia le pueden otorgar características de interactividad y difusión masiva a través de la web.

c) e-Portafolio de demostración de buenas prácticas

Este permite presentar información o logros e informaciones concretas (Rey, 2015). En ese sentido, Barberà y de

Martín (2009), indican que este tipo de recursos pueden incluir elementos de verificación para validar el logro o alcance de competencias específicas en los estudiantes, las cuales, pueden estar asociadas a contenidos o temáticas determinadas. Igualmente recogen los mejores resultados de un proceso.

A su vez, Trejo (2019), indica que resulta conveniente delimitar pautas para ejecutar una labor instruccional coherente y representativa. Para ello, se deben puntualizar algunos elementos característicos del portafolio educativo que permitan generar producciones concretas, evidenciadas en resultados más gratificantes en el aprendizaje. Ahora bien, sobre la base de las ideas anteriores, se puede expresar que este tipo de portafolio, se caracteriza por presentar elementos que posibilitan verificar el desarrollo adecuado de alguna habilidad o competencia; es decir, incluyen evidencias del desempeño adecuado de determinada asignación, incluyendo información pertinente sobre el resultado obtenido.

d) e-Portafolio de transición

En cuanto a este aspecto, Rey (2015), asegura que hace posible entregar muestras y registros de utilidad en momentos de transición de un nivel académico a otro. A su vez, Rubio, Galván y Rodríguez (2013), afirman que la sistematización de la información reflejada en los portafolios digitales, debe corresponder con la organización de la asignatura. En ese

esfuerzo, el profesorado puede solicitar muestras de cada uno de los temas. Por ende, la elección de cuáles han de ser los contenidos de las muestras que los alumnos escogerán como representativas de su formación, evidenciando dicha transición, dependerá de las intenciones del profesor y el objetivo del portafolio.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, en este trabajo se reconocen los portafolios digitales de transición, como un registro estructurado de información multimedia cuyo fin es presentar las muestras o productos útiles que han generado los estudiantes para identificar los cambios sustanciales en los conocimientos o habilidades desarrollados por ellos; los cuales, pueden establecer puntos de demarcación significativos en el aprendizaje y al mismo tiempo, utilizarse de referente al iniciar un nuevo periodo educativo ya sea, un nivel, unidad curricular o similar.

Metodología

La metodología utilizada fue descriptiva y de campo debido a que especifican propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno estudiado para establecer su estructura y comportamiento, y la información se recopila directamente de la realidad donde se encuentra el objeto de estudio. En cuanto a su diseño, fue no experimental, transeccional, ya que se recolectaron datos en un tiempo único; sin manipular deliberadamente

la variable *uso del portafolio digital* (Arias, 2016; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Se seleccionó una muestra intencional, conformada por cinco (05) docentes del área de Informática, del Programa Educación, mención Informática del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL), específicamente vinculados a las unidades curriculares *Programación y Diseño Gráfico Educativo*, quienes aceptaron participar en la investigación.

Se utilizó como técnica de campo una encuesta; el instrumento de recolección de datos fue un cuestionario estructurado en doce (12) proposiciones afirmativas, 3 para cada tipo de portafolio; utilizando una escala de cinco alternativas de respuesta, de las cuales sólo se podía elegir una para cada ítem; como se indica a continuación, con su correspondiente codificación numérica: **Siempre: 5; Casi Siempre: 4; A Veces: 3; Casi Nunca: 2 y Nunca: 1.**

El cuestionario fue sometido al estudio de validez y confiabilidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); la validez del contenido se determinó mediante el análisis y evaluación a través del juicio de cinco (5) expertos en el área; para la prueba de confiabilidad, se aplicó el instrumento a tres (03) sujetos con características similares a la población objeto de estudio (prueba piloto). Para el cálculo del coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, se utilizó el software estadístico SPSS, versión 22, obteniéndose un valor de 0,869; lo cual representa un alto grado de confiabilidad.

Se elaboró un baremo de interpretación (cuadro 1), considerando los resultados extraídos del cuestionario, a fin de darle significado a los valores calculados de las medias aritméticas (\bar{X}) para cada tipo de e-portafolio y ubicarlas en un uso determinado.

Cuadro 1. Baremo para la interpretación de las medias aritméticas (\bar{X})

Rango de \bar{X}	Uso
1.00 – 1.80	Muy bajo
1.81 – 2.60	Bajo
2.61 – 3.40	Moderado
3.41 – 4.20	Alto
4.21 – 5.00	Muy alto

Fuente: Elaboración propia (2020)

Resultados y discusión

En la tabla 1 se muestran las respuestas del cuestionario dadas por los

cinco participantes del estudio, para cada uno de los casos estudiados.

Tabla 1. Respuestas del cuestionario para cada tipo de portafolio digital

Tipo	De evaluación			De aprendizaje			De demostración			De transición		
Ítems Sujeto	1, 2, 3			4, 5, 6			7, 8, 9			10, 11, 12		
1	1	1	2	1	1	2	2	2	4	3	1	2
2	2	1	3	3	2	1	1	1	1	1	2	1
3	1	2	1	3	2	2	1	1	2	2	2	2
4	3	3	1	1	1	1	1	3	3	1	2	1
5	1	1	1	1	4	3	3	3	1	1	1	3
\bar{X} por ítem	1.6	1.6	1.6	1.8	2	1.8	1.6	2	2.2	1.6	1.6	1.8
\bar{X} por tipo	1,60			1,87			1,93			1,67		

Fuente: Elaboración propia (2020)

Las frecuencias absolutas (F) y los porcentajes se reflejan en la tabla 2, de acuerdo a cada alternativa de respuesta sobre el uso de los portafolios digitales.

Así mismo, se muestran las medias aritméticas para cada caso, con su respectiva interpretación de acuerdo al baremo del cuadro 1.

Tabla 2. Resultados del uso de los portafolios digitales

Tipo	De evaluación		De aprendizaje		De demostración de buenas prácticas		De transición	
Ítems	1, 2, 3		4, 5, 6		7, 8, 9		10, 11, 12	
Alternativa	F	%	F	%	F	%	F	%
Siempre	0	0	0	0	0	0	0	0
Casi siempre	0	0	1	6,66	1	6,66	0	0
A veces	3	20,00	3	20,00	4	26,67	2	13,33
Casi nunca	3	20,00	4	26,67	3	20,00	6	40,00
Nunca	9	60,00	7	46,67	7	46,67	7	46,67
Media Aritmética (\bar{X})	1,60		1,87		1,93		1,67	
Uso	Muy bajo		Bajo		Bajo		Muy bajo	
\bar{X} Total	1,77 – Uso: Muy bajo							

Fuente: Elaboración propia (2020)

Se observa una marcada tendencia al bajo uso del **e-Portafolio de evaluación**, con el 60% de respuestas en la opción nunca. Igualmente, se concentró un 40% en las alternativas a veces y casi nunca. Lo anterior se ratifica al obtener la media, la cual fue de 1,60; interpretándose muy bajo uso por parte de los profesores. En ese sentido, los resultados se alejan de lo expresado por Barberà y de Martín (2009), quienes presentan estos recursos como una alternativa en el proceso de evaluación, el cual, a través de las TIC, puede integrar distintos medios para validar la consolidación de las habilidades en los estudiantes, complementando los recursos tradicionales.

Valencia et al. (2016), expresan que existen países que integran las TIC como recursos en el proceso educativo y que los profesores utilicen los e-portafolios de evaluación en el cumplimiento de su labor, ya que además de fomentar la utilización de las herramientas tecnológicas en los discentes, se les está instruyendo en la aplicación de técnicas novedosas, diferentes y útiles que ellos mismos, como futuros Licenciados en Educación, mención Informática, pueden aplicar al momento de cumplir su rol docente. Para el caso de la unidad curricular *Diseño Gráfico Educativo*, se podría solicitar un portafolio contentivo de todas las composiciones gráficas realizadas en formato digital, para su respectiva valoración.

En cuanto al uso de los **portafolios digitales de aprendizaje**, se puede observar la mayor concentración de

respuestas (46,67%) en la opción nunca, y en las alternativas casi nunca y a veces, reportaron un 26,67% y 20,00% respectivamente, denotándose muy poca aplicación dentro del contexto, pues, sólo un 6,66% de los sujetos respondieron que casi siempre los utilizan en su labor formativa.

La media aritmética obtenida fue de 1,87; representando bajo uso, en concordancia con el baremo de interpretación. Estos resultados divergen de los aportes de Roys (2016), quien establece que estos recursos permiten al alumno responsabilizarse de su aprendizaje a través de la autoevaluación y la reflexión sobre sus avances; así como también, los cambios sufridos durante el proceso. En este sentido, se debe reforzar en los educadores la implementación de esta herramienta para crear conciencia en los aprendices, a fin de formar un ser humano crítico e integral, capaz de valorar su propio aprendizaje y el de los demás.

Por consiguiente, se podría utilizar en la asignatura *Programación en Entornos Educativos* con el fin de que los estudiantes publiquen los programas realizados desde el inicio del curso de manera secuencial y según el nivel de complejidad, donde se ilustre la evolución de los conocimientos adquiridos (desde lo más simple a lo más complejo), sirviendo de referencia a otros aprendices que estén interesados en desarrollarse en esta área de la informática.

Al estudiar el comportamiento de los resultados para **e-Portafolio de**

demostración de buenas prácticas, se obtuvo un 46,67% de respuestas en la opción nunca, denotando la no aplicación del mismo por parte de los docentes encuestados. Las opciones a veces (26,67%) y casi nunca (20,00%), evidencian una tendencia al desconocimiento de este recurso de enseñanza. La media aritmética de 1,93 convalida este hecho, representando un bajo uso; es decir, los educadores no instan a los educandos a presentar o socializar sus logros.

Es evidente entonces la necesidad de fomentar en los profesores la implementación de estos portafolios, ya que los resultados se alejan de lo afirmado por Trejo (2019), debido a que, mediante su utilización, los estudiantes podrán publicar las evidencias concretas, surgidas a partir de la aplicación práctica de las habilidades o competencias adquiridas durante el curso de las asignaturas, apoyando así la consolidación de las dimensiones procedimental y actitudinal del aprendizaje.

Coincidiendo con Fosado et al. (2018), el e-portafolio es útil como soporte para todas las fases del desarrollo educativo y se puede aplicar a las asignaturas *Diseño Gráfico* y *Programación para Entornos Educativos*, ya que se puede solicitar a los aprendices, la publicación de sus producciones gráficas más destacadas y los programas donde se implementen estructuras de control fundamentales o combinaciones de ellas; e incluso, se puede asignar la entrega de un proyecto final y publicarlo en un portafolio web para

que reciban la retroalimentación de sus compañeros.

Por último, al describir el comportamiento de los **portafolios digitales de transición**, se pudo observar que los docentes tienden a no utilizarlo (46,67% nunca y 40,00% casi nunca). Se debe destacar que estos resultados se oponen tanto a Rey (2015) como a Rubio, Galván y Rodríguez (2013), quienes plantean la presentación de trabajos o muestras representativas de los logros obtenidos al culminar un nivel académico e iniciar otro; lo cual, resulta importante a fin de tomar conciencia de las habilidades desarrolladas que sirven de base para afrontar los nuevos conocimientos.

Con base en los resultados anteriores, se puede integrar el portafolio de transición para presentar trabajos relevantes al culminar la unidad curricular *Programación I*, la cual precede a *Programación para Entornos Educativos*. Además, se podría solicitar la elaboración de un proyecto relacionado con dar solución a un problema mediante un software desarrollado por los aprendices durante el curso de ambos períodos. La idea es que las primeras fases de diseño del software se presenten al finalizar la primera materia y luego, se termine la construcción del producto final en la segunda. Así, se podrá observar la transición de un nivel a otro, proporcionando al alumno herramientas de reflexión y concienciación al punto que provee al profesor, indicadores de logro utilizables durante el proceso de evaluación.

Conclusiones

En general, de acuerdo a los resultados obtenidos, el uso de los portafolios digitales o e-portafolios, en sus distintas variaciones, debe ser reforzado dentro del contexto estudiado; se obtuvo en la mayoría de los casos analizados un 46,67% en la opción nunca, con un valor máximo de 60%. La media aritmética total de 1,77 corrobora el muy bajo uso de este recurso por parte de los educadores.

Los docentes en primera instancia, deben procurar la integración de estos recursos para el aprendizaje, evaluación y transición entre los distintos niveles o fases educativas de los estudiantes. Debido a la naturaleza del programa Educación, Mención Informática de la Universidad del Zulia, esto facilita el trabajo, ya que tanto educadores como educandos están familiarizados con la aplicación de las TIC, lo cual es aprovechable por parte de los actores del proceso, pudiendo inclusive extrapolar su utilidad a otras asignaturas existentes en el diseño curricular de la carrera.

La incorporación del portafolio digital de evaluación, permitirá diversificar los medios tradicionales, incentivando la participación de los alumnos. Resulta entonces una alternativa interesante, considerando el hecho de que las unidades curriculares *Diseño Gráfico Educativo* y *Programación*, tienen contenidos que ofrecen las prestaciones para ello. Se puede solicitar la publicación de las composiciones gráficas y programas creados para su respectiva

evaluación por parte del profesor, abarcando también la autoevaluación y coevaluación.

Se puede integrar este portafolio desde el inicio del período académico, donde se publiquen los objetivos o propósitos, tareas, avances y productos finales realizados por los aprendices. De esta manera, ellos podrán observar sus avances y la retroalimentación en cada fase del ciclo formativo, pudiendo tomar conciencia de sus fallas o aspectos a mejorar. Por consiguiente, puede aplicarse en las unidades curriculares mencionadas, y así los discentes podrán evidenciar sus progresos a efectos de ser autocríticos acerca de su propio aprendizaje.

La aplicación del portafolio de buenas prácticas dentro del Programa de Educación, mención Informática, es factible, ya que éstos evidencian los productos destacados, surgidos a partir de cada paso del desarrollo formativo. Además, ilustra la praxis adecuada de los contenidos, técnicas, herramientas y recursos vistos durante las clases. Este tipo de iniciativas son útiles en función de promover la autosuperación y la crítica constructiva entre los grupos de trabajo. Por ende, se pueden utilizar en las distintas asignaturas del plan de estudios a fin de socializar los productos más destacados, pudiendo ser evaluados por profesores y otros entes involucrados.

La incorporación de portafolio de transición resulta conveniente; mediante su utilización se pueden divulgar

los resultados obtenidos de un proceso de aprendizaje para luego afrontar el siguiente. Dentro del programa Educación, Mención Informática, puede emplearse en las asignaturas *Programación o Diseño Gráfico Educativo* o incluso otras unidades curriculares que presentan consecución. Esto ayudará a los aprendices a identificar sus fortalezas y debilidades entre un nivel de conocimiento y otro. Por ende, es importante que se articulen debidamente para lograr la formación de un talento humano competente y pertinente con su entorno.

Los diferentes tipos de e-portafolio pueden integrarse de acuerdo a las necesidades de los docentes, estudiantes, unidades curriculares y otros elementos contextuales. Ellos proporcionan numerosas ventajas con la posibilidad de difundir los trabajos realizados a través de las herramientas web, promover la interactividad, reflexión y regulación de los aprendizajes; igualmente desarrollar habilidades en el manejo de las herramientas tecnológicas.

Se recomienda a los jefes de departamentos académicos y demás instancias institucionales, implementar cursos para formar y actualizar a los docentes en estas herramientas de gran utilidad en la acción educativa, como parte esencial de las TIC, y al mismo tiempo fomentar su uso de manera constante, impulsando así la formación de profesionales integrales y pertinentes en su contexto sociolaboral.

Referencias bibliográficas

- Arias, Fidas. (2016). **El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica**. 7ma. Edición. Editorial Episteme. Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Barberà, Elena y de Martín, Elena. (2009). **Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje**. Barcelona: Editorial UOC.
- Falco, Mariana. (2017). Reconsiderando las prácticas educativas: TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Revista Tendencias Pedagógicas**. N° 29, pp. 59-76. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/312543291_Reconsiderando_las_practicas_educativas_TICs_en_el_proceso_de_ensenanza-aprendizaje_RETHINKING_EDUCATIONAL_PRACTICES ICTs_IN_THE_TEACHING-LEARNING_PROCESS. Recuperado el 05 de septiembre de 2019.
- Fosado, Rosa; Martínez, Alejandro; Hernández, Nereyda Ávila, Raquel. (2018). El portafolio virtual como una herramienta transversal de planeación y evaluación del aprendizaje autónomo para el desarrollo sustentable. **RIDE. Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo**. Vol. 8, N° 16, pp. 194-215. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n16/2007-7467-ride->

- 8-16-00194.pdf. Recuperado el 23 de octubre de 2019.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la Investigación**. Sexta Edición. Editorial Mc. Graw Hill Education.
- Pujolá, Joan-Tomás. (2019). **El portafolio digital en la docencia universitaria**. Colección Educación Universitaria. Primera edición. Editorial Octaedro IDP/ICE. Universidad de Barcelona.
- Rey, Ernesto. (2015). **El uso del portafolio como recurso metodológico y autoevaluativo en el área de conocimiento del medio** (Tesis doctoral). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Campus de Rabanales. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=66359>. Recuperado el 17 de agosto de 2019.
- Rodrigues, Renata y Rodríguez, José. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. **Revista Iberoamericana de Educación**. N° 65, pp. 53-74. OEI/CAEU. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie65a03.pdf>. Recuperado el 17 de agosto de 2019.
- Roys, Nancy. (2016). E-Portafolio: Desarrollo de habilidades y competencias tecnológicas. **Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia**. Año 4, N° 4, pp. 1-14. Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual. Disponible en: <https://docplayer.es/22067863-E-portafolio-desarrollo-de-habilidades-y-competencias-tecnologicas.html>. Recuperado el 14 de junio de 2019.
- Rubio, María; Galván, Cristina y Rodríguez, José. (2013). Propuesta didáctica para el uso de portafolios digitales en educación superior. **EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa**. N° 43, pp. 1-13. Disponible en: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/334>. Recuperado el 22 de julio de 2019.
- Trejo, Hugo. (2019). Recursos digitales para la elaboración de e-portafolios educativos. **Sincronía. Revista de Filosofía, Letras y Humanidades**. Año 23, N° 75, pp. 328-362. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/339728998_Recursos_digitales_para_la_elaboracion_de_e-portafolios_educativos. Recuperado el 15 de noviembre de 2019.
- Valencia, Tatiana; Serna, Andrea; Ochoa, Solanly; Caicedo, Adriana; Montes, Jairo y Chávez, José. (2016). **Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la**

práctica educativa docente. Pontificia Universidad Javeriana - Cali, Colombia. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>. Recuperado el 05 de julio de 2019.

Prospectiva de la educación a distancia en las universidades

Yenibetz Carolina Salas Estrada

Doctorado en Ciencias Gerenciales. Universidad Rafael Bellosó Chacín.

Maracaibo-Venezuela

yenibetzsalas@gmail.com

Resumen

En la actualidad, se vienen formulando cambios que permiten a las universidades planificar sus acciones hacia el futuro para ajustar el pensamiento prospectivo en las actividades académicas. La educación a distancia ya no es solo una alternativa, es una necesidad en tiempos de pandemia. El presente artículo tuvo como objetivo revisar la prospectiva de la educación a distancia en las universidades y el impacto que tienen las tecnologías de información y comunicación en el desarrollo de la misma. Se sustentó en los postulados teóricos de Mogollón (2020); Álvarez, Fernández y Fernández (2017); Juca (2016); Cabero y Llorente (2015); entre otros. La metodología utilizada fue documental de tipo descriptivo. La prospectiva ayuda a explorar posibles evoluciones futuras, como un instrumento que permite visualizar el mañana con sus diferentes problemáticas sociales, económicas, políticas, ambientales, tecnológicas y culturales; ayudando a examinar errores cometidos en el pasado y aprender de ellos para plantear mejores escenarios. Debido al COVID-19 surge la necesidad de estudios prospectivos para implementar la educación a distancia, con el apoyo de herramientas virtuales de comunicación, sincrónicas y asincrónicas, como chat y mensajería instantánea; videoconferencias, foros de discusión, blogs, wikis y correo electrónico, entre otros; tener acceso a Internet y disponer de computadoras personales y teléfonos inteligentes. Es imperativo obtener conocimientos adecuados, metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje consonantes a los tiempos actuales y ofrecer un proceso educativo de calidad.

Palabras clave: Prospectiva; educación a distancia; tecnologías de información y comunicación; universidad.

Prospective of distance education in universities

Abstract

At present, changes are being formulated that allow universities to plan their actions towards the future to adjust prospective thinking in academic activities. Distance education is no longer just an alternative, it is a necessity in times of pandemic. The objective of this article was to review the prospect of distance education in universities and the impact that information and communication technologies have on its development. It was based on the theoretical postulates of Mogollón (2020); Álvarez, Fernández and Fernández (2017); Juca (2016); Cabero and Llorente (2015); among others. The methodology used was descriptive documentary. The prospective helps to explore possible future evolutions, as an instrument that allows to visualize tomorrow with its different social, economic, political, environmental, technological and cultural problems; helping to examine past mistakes and learn from them to come up with better scenarios. Due to COVID-19, the need arises for prospective studies to implement distance education, with the support of virtual, synchronous and asynchronous communication tools, such as chat and instant messaging; videoconferences, discussion forums, blogs, wikis and email, among others; have access to the Internet and have personal computers and smartphones. It is imperative to obtain adequate knowledge, methodologies and teaching and learning strategies in line with current times and to offer a quality educational process.

Keywords: Prospective; long distance education; information and communication technologies; university.

Introducción

En la actualidad, se vienen formulando nuevos cambios que permiten a las instituciones de educación universitaria poder planificar sus acciones hacia el futuro, para ajustar el pensamiento prospectivo en las actividades académicas. El estudio de los posibles escenarios representa no sólo un reto sino una oportunidad debido a que permite a los actores ser copartícipes en la construcción de un mejor porvenir.

La educación a distancia (EaD) con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), en estos momentos de pandemia por la COVID-19, no es sólo una alternativa, es una necesidad para poder continuar con las funciones primordiales de las universidades: docencia, investigación y extensión, tanto en pregrado como en postgrado.

Sin embargo, se cuestiona si realmente los docentes y estudiantes tienen una adecuada preparación para enfren-

tar este reto, ya que la EaD cambia los esquemas tradicionales del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que no existe una relación directa en tiempo real para que el docente dirija las actividades; es más flexible y exige mayor independencia y autorregulación para el aprendiz; no hay coincidencia física en cuanto a espacio y tiempo; por esto, es importante la formación tanto de educadores como educandos para adquirir las habilidades necesarias y pertinentes en el uso de las TIC que le permitan abordar con éxito los programas educativos; es función del docente asegurar la disponibilidad oportuna de los materiales de aprendizaje por lo que resulta conveniente que elabore una carpeta en formato digital, que contenga los documentos que utilizará en todo el período académico, así como las evaluaciones a realizar (Juca, 2016; Alarcón, 2012),

Los servicios, redes, software y equipos que integran las TIC están orientados a mejorar la calidad de vida de los individuos, lo cual permite romper las barreras que imposibilitan su interrelación. Las TIC conllevan transformaciones y reestructuraciones para dar paso a nuevas formas de adquirir, abordar y organizar las labores formativas. Los actores del hecho educativo cuentan con una diversidad de herramientas para trabajar con imágenes, sonidos, multimedia; pero lo más relevante es la variedad de escenarios de comunicación y formación caracterizados por considerar al estudiante el centro de todo el proceso; fomentar

el trabajo colaborativo; ampliar los tipos de fuentes de información; de esta manera, las TIC son las herramientas idóneas para viabilizar los diseños instruccionales de la EaD, permitiendo a los estudiantes acceder responsablemente, de manera autónoma a la información y ser parte activa en la construcción de sus propios conocimientos (Cabero y Llorente, 2015; Colina, 2008).

Según Miklos y Arroyo (2008), el ejercicio prospectivo del futuro de la EaD en América Latina mostró que una de las visiones sobre su porvenir, de forma optimista, anclada al desarrollo de las TIC, provocará la transformación de la sociedad y la cultura, cambios en el sistema social y educativo; donde el aprendizaje se convertirá en abierto, flexible, colaborativo, contribuyendo a la capacitación y formación de calidad de todos los individuos de todas las sociedades.

Tradicionalmente, las universidades cumplían sus actividades administrativas, académicas y de investigación, básicamente bajo una modalidad presencial. Sin embargo, con el desarrollo constante y creciente de las tecnologías, las redes sociales y el confinamiento actual por la pandemia, se han incrementado los medios de información y comunicación, brindando la posibilidad de dar clases, asesorías y tutorías permanentes mediante mensajerías o chat de WhatsApp, Telegram, correo electrónico, Zoom, entre otros, de manera flexible y mejor organización en espacio y tiempo.

Las universidades están obligadas a realizar acciones que den respuestas a las exigencias de la sociedad actual, avanzar y superar la resistencia al cambio para lograr transformaciones efectivas. La educación del mañana debe orientarse hacia la resolución de problemas con sentido crítico y reflexivo, incentivando la creatividad, eliminando la dependencia de patrones obsoletos, basada en la igualdad y equiparación de oportunidades, con permanentes y diversificadas ofertas educativas (Mogollón, 2020; Villalobos, 2003).

Las instituciones de educación universitaria han asumido la cultura de la planificación para direccionar su gestión y ofrecer con mayor eficiencia respuestas oportunas a los requerimientos; por esto, formulan planes estratégicos que incluyen políticas institucionales, programas, proyectos y estrategias seleccionadas para la gestión universitaria. Por otro lado, se deben realizar estudios prospectivos en estas instituciones para explorar el porvenir de la EaD con el uso de las TIC, y la manera en que contribuirá a resolver los retos del rezago educativo; el acceso universal; la deserción escolar; la exclusión y discriminación social y la calidad educativa; proponiendo escenarios deseables y futuribles; planteando estrategias para operar en corto y mediano plazo; trabajar de forma colaborativa y participativa; coordinar acciones y esfuerzos interinstitucionales e implementar políticas y directrices con visión futurista (Álvarez, Fernández y

Fernández, 2017; CEESAD, 2016).

Particularmente, las universidades venezolanas reconocen que en la sociedad actual se tienen que realizar cambios importantes con la incorporación de innovaciones educativas y el uso racional de las TIC que garanticen la formación de docentes e investigadores, de forma avanzada, continua, abierta y crítica, utilizando la EaD y otras modalidades educativas; para el logro de este propósito el Consejo Nacional de Universidades (CNU) (2009), aprueba el Proyecto Nacional de Educación Superior a Distancia, el cual debe responder a los requerimientos actuales de la sociedad del conocimiento, y sustentarse en los avances científicos, tecnológicos y comunicacionales, para garantizar una Educación Superior de calidad, en términos de eficacia, eficiencia y pertinencia.

Cada día se hace más evidente la necesidad de implementar la EaD con el uso de las TIC, brindando acceso a una mayor cantidad de personas, sin restricciones de espacio y tiempo, pero con las limitaciones propias de cada región o país. Por este motivo, es de interés a los usuarios de esta modalidad, conocer las debilidades y fortalezas que se deben tener en cuenta para mejorar y garantizar que los alumnos estén preparados para el mundo tecnológico del futuro.

El presente artículo tuvo como objetivo revisar la prospectiva de la educación a distancia en las universidades y el impacto que han tenido las tecnologías

de información y comunicación en el desarrollo de la misma.

Fundamentación teórica

La prospectiva y sus métodos

La prospectiva es una herramienta que realiza estudios sobre lo futurible de forma pragmática con el propósito de transformar; está relacionada con la toma de decisiones, la producción de políticas y estrategias para alcanzar los objetivos de una organización o sociedad contemporánea. Los estudios prospectivos muestran la utilidad estratégica necesaria para crear anticipaciones perti-

nentes de intervención estatal y social para evitar escenarios negativos y catastróficos como destino para las regiones. Un escenario futurible es un orientador que permite pensar en lo deseable e introducir nuevos elementos en la planeación; incorpora la anticipación y sugiere el camino apropiado (Dueñas, García y Medina, 2009; Miklos y Arroyo, 2008).

En el cuadro 1, se resumen algunos métodos de la prospectiva expuestos por Dueñas, García y Medina (2009), los cuales son de interés para proyectar escenarios futuribles en diferentes áreas de la sociedad, en especial la educativa.

Cuadro 1. Algunos métodos de la prospectiva

Método	Características principales
De pronóstico	El pronóstico del futuro se apoya en un conjunto de técnicas cuantitativas y cualitativas. Entre las cuantitativas se encuentran los modelos de series de tiempo, de regresión, de simulación y los econométricos; se basa en datos observables y registrados. Las técnicas cualitativas se constituyen en torno a juicios de valor, opiniones valorativas a hechos observados y constituyen los métodos característicos de la prospectiva.
Delphi	Tiene por objetivo construir escenarios con relación al comportamiento de una o más variables que se puedan medir directamente; en caso contrario, se hace a través de una serie de indicadores asociados, centrados en el comportamiento de éstos para obtener alguna conclusión sobre el comportamiento de sus variables respectivas. Se requiere de la participación de un grupo de expertos o especialistas en el tema que se desea indagar; para preguntarles sus opiniones o juicios de valor basados en conocimientos, experiencia, sentido común y percepción.
De Bayes	Consiste en la aplicación de las fórmulas derivadas del teorema de Bayes a la determinación de las probabilidades revisadas, asociadas a un conjunto de hipótesis (escenarios posibles) mutuamente excluyentes, como consecuencia de evidencias. Permite hacer inferencias acerca de la probabilidad de ocurrencia de un escenario sobre base de las evidencias observadas. Sirve como herramienta de alerta ante la ocurrencia de posibles eventos.

De escenarios	Los escenarios constituyen elementos centrales en todo proceso de planificación, abordada bajo los enfoques descriptivo y normativo. Con el enfoque descriptivo o exploratorio , el objetivo es explorar el mañana para visualizar las posibles situaciones que puedan presentarse, considerando que el porvenir es incierto; se diseña un plan de acción o estrategia que sea coherente con estos escenarios futuros, por eso se denomina planificación estratégica. La planificación normativa es un proceso que consiste en visualizar el futuro esperado y orientar todos los recursos y esfuerzos hacia él; en ésta los escenarios son el objetivo que se debe alcanzar.
De matriz de impacto cruzado	Es uno de los métodos de prospectiva más usado en Europa. Su lógica consiste en realizar una exploración del futuro sobre la base de la posible ocurrencia dentro de un horizonte temporal. Se plantea una hipótesis que puede o no, en el sentido en que el evento ocurra o no, con base al pronóstico de un grupo de expertos. Debe poder calcularse de qué manera la ocurrencia de un evento o hipótesis afecta de manera positiva o negativa sobre la ocurrencia de los otros; es decir, existe una probabilidad condicionada.
Proceso Jerárquico Analítico AHP	En inglés analytical hierarchy process o AHP, es un método adecuado para generar modelos de toma de decisiones en problemas no estructurados, típicos en la gerencia pública y privada. Una jerarquía es una construcción mental conformado por unos elementos llamados “nodos” y unas “relaciones” de pertenencia o subordinación entre ellos llamados “arcos de la red jerárquica”. El AHP trabaja con base a un enfoque causal, al identificar los elementos que son significativos y son la fuerza motriz o causalidad del futuro a explorar.
Análisis morfológico	Es un método de apoyo al proceso de análisis prospectivo para visualizar tecnologías futuras. Se centra en explorar posibilidades para el diseño y desarrollo de nuevas tecnologías de un sistema en particular o para visualizar escenarios futuros probables en cualquier área de interés, en una sociedad determinada, al examinar las posibilidades de evolución e identificar con precisión los parámetros (variables) caracterizadores del sistema (o tecnología) bajo estudio.
Árboles de relevancia	Es un método normativo que a partir de un futuro determinado se retrocede hasta el presente, tiene sus fundamentos en el análisis de sistemas. Parte de las necesidades futuras establecidas, e identifica acciones tecnológicas requeridas. El objetivo es asociar objetivos lejanos con decisiones inmediatas. Consiste en la construcción de un “árbol” jerárquicamente estructurado. En un primer nivel se identifican los objetivos más generales, luego los niveles estratégicos (globales y sectoriales), luego el táctico (programas), hasta llegar a los subsistemas más simples (proyectos). Para cada nivel se establecen criterios de evaluación. Se construyen matrices asignando una nota de “relevancia” (un número) para los elementos de cada nivel, y se comparan opciones en los niveles de interés.

Fuente: Dueñas, García y Medina (2009), adaptación propia (2020)

En educación, los estudios prospectivos tienen como propósito construir una visión de futuro, proponiendo metodologías y estrategias innovadoras, con el uso adecuado y pertinente de las TIC, para enfrentar los retos que se presentan

y formar profesionales exitosos con competencias para proponer diferentes alternativas de solución a los diversos problemas que presenta la sociedad actual.

La planeación prospectiva es una actividad de inteligencia colectiva de expertos y especialistas, que contemplan implantar una educación pertinente, incluyente, de calidad, flexible y vinculada a la sociedad y el mundo productivo, para ampliar las visiones futuribles, particularmente de la EaD. Pero se hace necesario el análisis del uso de las TIC en las universidades en sus funciones de docencia, investigación, extensión y gestión, en este mundo de constantes cambios, que garanticen su supervivencia (Mogollón, 2020; CEESAD, 2016).

Educación a distancia

Existen variadas definiciones relacionadas con la educación a distancia (EaD), pero todas tienen en común la transmisión de los conocimientos de las diferentes ciencias mediante el uso de herramientas tecnológicas que posibilita su desarrollo; es flexible; centrada en el alumno; utiliza diversas metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje, con numerosos materiales y recursos; sin limitaciones de espacio, tiempo o cantidad de estudiantes.

Colina (2008) expresa que la EaD es un proceso con características muy particulares; se ejecuta mediante materiales preparados y adaptados para esta modalidad; el aprendizaje es autónomo e independiente y se realiza bajo la responsabilidad del aprendiz, autoprogramando el tiempo, la adquisición y asimilación de los saberes. Según Juca (2016), es un método

o sistema formativo independiente, no presencial, mediado por las TIC. En opinión de Cabral (2011:12) la EaD *“es una modalidad para impartir conocimientos, habilidades y actitudes mediante actividades seleccionadas, planeadas e institucionalizadas que se encuentran en los materiales de aprendizaje... el tutor marca las obligaciones y responsabilidades entre él y el estudiante, estableciendo un seguimiento del mismo...”*.

Asimismo, Salazar y Melo (2013: 102) definen la EaD como:

un conjunto de relaciones pedagógicas entre estudiantes, docentes e institución, basadas o apoyadas en el uso de tecnologías para el desarrollo sistémico de procesos formativos de calidad. Esta modalidad educativa promueve la inclusión y la movilidad social, fundamentada en el aprendizaje autónomo y la autogestión, que utiliza pedagógica y didácticamente diversas metodologías, mediaciones y estrategias, en las que incorpora el uso de medios y tecnologías disponibles y accesibles, para la provisión y certificación del servicio educativo de la formación integral, al que puede acceder el estudiante sin barreras geográficas, de tiempo, edad, género, raza, etnia, credo religioso, condiciones políticas, sociales, culturales, de aprendizaje, o nacionalidad.

Para la Asociación Venezolana de Educación a Distancia (AVED) (2018), es importante la inclusión y valoración

de la calidad de los procesos relacionados con la EaD, desarrollando diversas acciones, tales como:

- a) Fortalecer la comunidad de docentes, profesionales y colaboradores.
- b) Asesorar a personas y organizaciones que lo requieran.
- c) Crear espacios de intercambio científico nacionales e internacionales.
- d) Ofrecer oportunidades de formación con apoyo de las TIC.
- e) Desarrollar proyectos de innovación educativa para fortalecer el talento humano.
- f) Promover el conocimiento, análisis, difusión, producción científica y aplicación de las tendencias en EaD.

La educación a distancia o virtual, es una alternativa importante para que los estudiantes y profesionales puedan continuar su formación académica, al interactuar con los docentes mediante el uso de las TIC, sin importar las distancias, administrando su propio tiempo y asumiendo un compromiso de participación; siendo el responsable de su proceso formativo con la asesoría permanente del docente, para el cual resulta un desafío difícil ya que su rol debe estar a la par de los avances tecnológicos, actualizarse constantemente en el diseño de estrategias aplicadas al aprendizaje digital y disponer de toda las herramientas tecnológicas necesarias para una efectiva conectividad (Mogollón, 2020; Álvarez, Fernández y Fernández, 2017).

Además del uso de las TIC, en la EaD el aprendizaje colaborativo tiene un valor muy significativo y debe ser considerado un elemento importante en la labor formativa. Al respecto, Andrade, de las Salas y Gil (2015), señalan que este tipo de aprendizaje tiende a promover estrategias cognitivas superiores, estimula la curiosidad, la búsqueda de información, investigar, tener más disposición al procesamiento cognoscitivo, mejorar la autoconfianza del alumno con el apoyo de sus pares, alcanzar una mayor cohesión grupal, fortalecer las relaciones afectivas y el sentido de pertenencia al grupo, aumentar el pensamiento por medio de la investigación. Así, Revelo, Collazos y Jiménez (2018) consideran que el aprendizaje colaborativo se identifica como una estrategia potencial que puede incrementar la participación de los educandos y tener un impacto positivo, ya que las metas son comunes a lo largo de todo el proceso y la auto-gestión de los conocimientos se hace más sólida.

Tecnologías de Información y Comunicación en la Educación a Distancia

Desde hace más de cuarenta años, las TIC forman parte esencial del quehacer cotidiano de todas las personas, en las distintas áreas del desarrollo humano, social, cultural, económica, de salud; pero sobre todo educativo. Cada día se percibe más la necesidad de su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje,

sobre todos en los tiempos actuales de pandemia por COVID-19, en el que el confinamiento y distanciamiento social obliga a buscar alternativas para continuar con las actividades formativas.

A nivel de educación, abren un amplio abanico de oportunidades por la rapidez de transmisión y recepción de la información mundial, con alta capacidad de interconexión entre diferentes tipos de medios, con innovación tecnológica permanente e impacto sociedad de la información y del conocimiento. Por otro lado, el uso de estas herramientas tecnológicas posibilita a las instituciones universitarias asumir el reto de ofrecer a las comunidades la aplicación de un sistema de educación a distancia que permita llegar a las poblaciones más dispersas; contribuir a la democratización de la educación superior; proporcionar cursos de educación permanente y de formación para todos aquellos que deseen mejorar sus capacidades y conocimientos y mejorar la calidad educativa mediante métodos interdisciplinarios y múltiples medios de comunicación en el diseño y producción de materiales y programas pedagógicos que se ajusten más a sus necesidades (Colina, 2008; Castellano, Pelekais y Govea, 2002).

Según Falcón (2013), la EaD es uno de los temas más tratados en la actualidad a nivel mundial, con el apoyo eficiente de las TIC; ya que brinda un espacio de intercambio entre profesores y estudiantes, investigadores, especialistas en una determinada área del conocimiento; se dispone de una gran

cantidad de información que puede ser consultada desde cualquier lugar y momento.

Para esta autora, entre las características más importantes que debe asumir la educación asistida por las TIC son las siguientes:

1. Situar al estudiante en el centro del proceso para el logro de una autonomía que le permita aprender a aprender, desarrollar el pensamiento crítico y facilitar su autoaprendizaje.
2. El alumno construye su conocimiento en el contexto escolar y fuera de él, resolviendo problemas reales mediante el uso de herramientas multimedia.
3. El aprendizaje abierto permite una enseñanza flexible, el educando tiene libertad de decidir y controlar la forma en que aprende.
4. Aplicar el aprendizaje cooperativo para promover la participación activa y la interacción.
5. Cambios en el rol de los docentes, mediando en el trabajo investigativo, organizando actividades de aprendizaje y orientando para que discriminen en la inmensa cantidad de información disponible.
6. Trabajar en proyectos como vía de integración entre la instrucción y la investigación.
7. Configurar el ambiente de aprendizaje en espacio y tiempo asincrónicos y flexibles, con la posibilidad de interacción directa y

sincronizada para intercambio entre todos los actores.

En síntesis, las TIC han tenido un gran impacto en todos los ámbitos de la vida humana; particularmente, para las instituciones universitarias ha sido un gran reto su incorporación, sobre todo en la modalidad de EaD, ya no como una alternativa, sino como una necesidad en los tiempos actuales, brindando una forma viable, segura y pertinente, aplicable en diversas metodologías y estrategias didácticas; sin embargo, en opinión de Campos y Ramírez (2018) su adopción en los procesos educativos no ha sido un labor fácil por los diferentes obstáculos que se presentan, sobre todo en el suministro de recursos técnicos, así como en la formación para el desarrollo de competencias tecnológicas de docentes y estudiantes.

Herramientas virtuales de comunicación en la Educación a Distancia

Sincrónicas

Las herramientas sincrónicas empleadas en la EaD son las que permiten comunicarse en tiempo actual; es decir, los estudiantes y el educador deben estar conectados al mismo instante. Páez, Corredor y Fonseca (2016) expresan que los procesos de comunicación en esta modalidad se realizan de forma inmediata y en tiempo real, permitiendo un proceso formativo más dinámico y participativo.

Para García (2015), estas herramientas, realizadas en un mismo momento y con respuestas inmediatas, responden a la necesidad de interacción afectiva, emocional, de apoyo, que experimentan los estudiantes virtuales, y permite a los usuarios expresarse con mayor naturalidad y confianza.

Existen variadas herramientas sincrónicas empleadas en la EaD, pero solamente se describen a continuación el chat, la mensajería instantánea y la videoconferencia.

Chat

Esta herramienta permite la comunicación en tiempo real de manera escrita para compartir ideas, reflexiones y opiniones; ofrece la posibilidad de llegar a acuerdos en torno a temas de interés educativo. En palabras de Landazábal (2005:9), *“el chat es un espacio de comunicación sincrónica en donde los estudiantes externalizan e internalizan procesos cognitivos a partir de la socialización con otros compañeros, incidiendo finalmente en la construcción social del conocimiento ...”*.

El chat, a través de las aplicaciones de WhatsApp y Facebook, es utilizado frecuentemente por los alumnos mediante dispositivos móviles o equipos portátiles con conexión a Internet; por eso es importante orientar su uso para apoyar el proceso de aprendizaje. En consecuencia, los objetivos a alcanzar deben ser conocidos por todos los participantes para favorecer el tra-

bajo colaborativo; además, se debe evaluar permanente la forma en que da la comunicación para fomentar la construcción de conocimientos (Angulo et al., 2016; Landazábal, 2005).

Mensajería instantánea

Es una de las herramientas sincrónicas empleadas habitualmente y se debe considerar al momento de planificar actividades en la EaD; algunas de ellas son: Telegram, WhatsApp, Facebook Messenger, entre otros. Almonte y Rodríguez (2015) consideran que la mensajería instantánea es un punto intermedio entre el chat y el correo electrónico. Es muy versátil, con el uso de diversos íconos o emoticones, que se envían a uno o varios destinatarios, están activos con conexión a Internet o pago de datos por servicios.

Videoconferencia

Es un sistema telemático que permite la comunicación síncrona con audio y video, bidireccional, entre grupos de personas en lugares diferentes. Permiten organizar ciclos de presentación de trabajos, a manera de síntesis de contenidos, con apoyo multimedia, entre grupos de alumnos y profesores. En uno de los recursos tecnológicos con grandes posibilidades didácticas ya que dos referentes esenciales: la enseñanza de carácter síncrono y la televisión como medio basado en la comunicación audiovisual. Con la video conferencia se rompen las barreras espaciales y la enseñanza

adquiere mayor calidad con la presencia de profesores, expertos o profesionales de diferentes ámbitos, con altos conocimientos en temas específicos, que exponen sus aportes a la comunidad universitaria (Almonte y Rodríguez, 2015; Solano, 2005).

Asincrónicas

Son las herramientas que permiten la interacción y comunicación en diferentes tiempos, por lo cual no se requiere la participación directa de los participantes en el mismo momento (Páez, Corredor y Fonseca, 2016).

Colina (2008:305) plantea que

Al crear formas de trabajo asincrónicas y a distancia, la Internet desarrolla un proceso educativo de interacción entre profesores y estudiantes y entre los propios estudiantes, rompiendo barreras espacio-temporales, independientemente del lugar en el cual se encuentren, por lo que el proceso se realiza bajo condiciones cómodas para el estudiante y aún más, para la propia participación del profesor. Los recursos telemáticos tienen un fuerte impacto en los entornos educativos, porque favorecen el trabajo cooperativo, los contactos interpersonales, y eliminan barreras espacio-temporales.

Aun cuando son diversas las herramientas asincrónicas empleadas en la mediación tutorial, se describen a continuación los foros de discusión, blogs, wikis y correo electrónico.

Foros de discusión

Es una herramienta comunicacional virtual entre personas para la discusión, intercambio de ideas, opiniones, contrastaciones, acuerdos, con el propósito de debatir sobre un tema específico, de interés para todos. Según García (2015) los foros de discusión se encuentran asociados a una página web en la que se almacena un mensaje enviado por un miembro del grupo para compartir y discutir con los demás participantes.

Landazábal (2005) considera el foro como un espacio virtual asincrónico que permite al aprendiz la posibilidad, y en consecuencia, la responsabilidad, de planear, organizar y estructurar una idea, un discurso o un argumento sobre una temática particular; requiere de una permanente interacción con los compañeros y el tutor, para una constante retroalimentación de los aspectos expuestos.

La implementación de foros de discusión en línea fortalece el aprendizaje e incrementa el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios, ya que integra de manera efectiva a todos los educandos; ofrece la oportunidad para debatir, interactuar y recibir retroalimentación de todos los integrantes del grupo académico; logrando un entendimiento más profundo del tema bajo estudio (Kutugata, 2016).

Blogs

Son herramientas tecnológicas muy utilizadas en educación ya que per-

miten presentar ante una comunidad académica y científica los aportes de alumnos, educadores y demás profesionales o científicos.

El Blog o Weblog, es un sitio web periódicamente actualizado, que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, tomando en cuenta que el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente. No es más que un espacio personal de escritura en Internet en el que su autor publica artículos o noticias (post) que pueden contener texto, imágenes e hipervínculos (Agüero, 2016:137).

Wiki

Es un tipo de aplicación web que proporciona un entorno colaborativo, pudiendo los usuarios modificar los documentos existentes con información veraz y pertinente, para que sea de gran utilidad a los lectores. Es un editor de texto compartido que se utiliza mediante la red (García, 2015).

Por su parte, Adell (2007), define wiki como una aplicación informática que reside en un servidor web, pudiendo acceder con cualquier navegador; se caracteriza porque posibilita a los usuarios añadir o editar los contenidos. El uso de wikis en educación no está muy extendido; sin embargo, juegan un papel muy notorio dentro de ciertos entornos. Diversos sistemas como Moodle (un entorno de enseñanza y aprendizaje constructivista, de código

abierto), incorpora las wikis como herramientas para realizar actividades didácticas específicas en línea, como foros, chat, objetos de aprendizaje, lecciones, glosarios, tareas.

Correo electrónico

Es una herramienta virtual de comunicación asincrónica que posibilita el intercambio de mensajes entre diferentes usuarios. Cada día aumenta más el número de usuarios que lo utiliza con fines personales, profesionales y académicos. En educación, ayuda a la implementación de una diversidad de actividades, al enviar y recibir documentos y archivos en distintos formatos, imágenes, videos, presentaciones en PowerPoint, de manera inmediata y a distancia, desde cualquier parte del mundo; así, los docentes pueden mostrar más compromiso y atención por los trabajos realizados por los educandos y mantener una interacción y retroalimentación permanente. Además, ayuda al desarrollo de habilidades comunicativas, contribuye a mejorar la redacción y ortografía, a sintetizar ideas de forma breve y clara, entre otros aspectos (Luis, 2014; Zaira, 2010).

Metodología

La metodología utilizada fue documental de tipo descriptivo. Según Arias (2016), la investigación documental se basa en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de documentos, ya sean im-

presos, audiovisuales o electrónicos. La descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura.

Asimismo, Hernández, Fernández y Baptista (2014), expresan que la revisión documental o de la literatura trata de detectar y obtener informaciones útil, relevante y necesaria para los propósitos de la investigación. Por otro lado, los estudios descriptivos especifican las propiedades y características más resalantes de un fenómeno o temática bajo análisis.

En función de lo expuesto, luego de la revisión de diferentes documentos y resultados de investigaciones, se realizó un estudio descriptivo sobre las temáticas de prospectiva, educación a distancia, tecnologías de información y comunicación, herramientas virtuales de comunicación en la educación a distancia, tanto sincrónicas como asincrónicas, para dar respuesta al objetivo de la investigación y establecer relaciones entre todos los aspectos; así como mostrar las debilidades, fortalezas y las acciones necesarias para alcanzar un aprendizaje integral en la EaD.

Resultados y discusión

En los momentos actuales de pandemia y confinamiento por el COVID-19, es necesario evidenciar y poner en ejecución lo que nos enseña la prospectiva sobre estudios futuribles de forma pragmática, para seleccionar los escenarios idóneos en las universidades con el propósito de transformarnos

para continuar ejerciendo las funciones de docencia a través de la EaD con el uso de las TIC.

En el gráfico 1 se muestran algunos elementos tecnológicos considerados

como fundamentales para llevar a buen término las actividades realizadas en la modalidad de EaD.



Gráfico 1. Algunos elementos tecnológicos considerados en la EaD

Fuente: Elaboración propia (2020)

Para el uso efectivo de las TIC en EaD, el acceso a Internet es imprescindible, por lo que es necesario buscar los recursos económicos para costearlo y poder disponer de este servicio, tanto en los ámbitos universitarios, como en los personales; además se requiere de computadoras personales, laptops, o teléfonos inteligentes para el intercambio de información; tener conocimiento en la aplicación de herramientas virtuales de comunicación, sincrónicas y asincrónicas, como chat y mensajería

instantánea a través de Telegram, WhatsApp, Facebook Messenger, videoconferencias por medio de Skype o Zoom, foros de discusión, blogs, wikis y correo electrónico, para implementar diversas metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje con estos recursos y sacar el máximo provecho.

En el cuadro 2 se presentan una serie de fortalezas y debilidades de la aplicación de la EaD en las universidades, con algunas acciones que ayu-

darán a docentes y aprendices a resolver los problemas que se vayan presentando en el desarrollo de las actividades académicas.

Cuadro 2. Fortalezas y debilidades de la enseñanza y aprendizaje en la EaD

Fortalezas	Debilidades	Acciones de superación
<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en el estudiante. • Favorece el pensamiento crítico y la construcción de conocimientos. • Docentes con excelente formación académica. • Mayor motivación por la utilización de las TIC. • Promueve el aprendizaje colaborativo y el uso compartido de las TIC. • Recursos didácticos disponibles en la web de alta calidad, como software, simulaciones, videos, temas y artículos científicos, etc. • Creación de aulas virtuales. • Uso de bibliotecas virtuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes que no cumplen a cabalidad el rol de mediador de los aprendizajes de sus alumnos. • Desconocimiento por parte del docente de metodologías y estrategias de enseñanza pertinentes a la EaD. • Resistencia a los cambios, por inseguridad o comodidad de mantener el mismo de estilo de enseñanza o de aprendizaje. • Dificultades de acceso a Internet. • Escasez de recursos tecnológicos en las universidades y en los hogares de todos los actores del hecho educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar las actividades académicas, siempre pensando en el beneficio estudiantil, y tomar en cuenta sus inquietudes e intereses. • Trabajar de forma colaborativa para optimizar los beneficios de los recursos tecnológicos disponibles, mediante grupos de estudiantes (máximo 3) que vivan relativamente cerca, siempre cumpliendo las normas de bioseguridad. • Diseñar y ejecutar periódicamente cursos de formación y actualización sobre el manejo óptimo de las TIC, principalmente sobre herramientas virtuales de comunicación y aquellas que requieran docentes y estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Interacción permanente entre el docente y los educandos, mediante asesorías y tutorías. • Asignación de actividades mediante herramientas sincrónicas y asincrónicas. • Tolerancia para el cumplimiento de las labores asignadas. • Fomento de la destreza y capacidad de síntesis. • Organización de tiempo para cada trabajo. • Evaluaciones programadas y retroalimentación constante. • Infraestructura adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa formación en el uso de las TIC y desconocimiento en el uso de las diversas herramientas virtuales de comunicación, lo que ocasiona desigualdad de competencias digitales. • Olvido de las fechas programadas para cada actividad. • Desmotivación al enfrentar algún problema. • Falta de creatividad. • Dificultades propias de cada región como suspensión de la electricidad por horas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar los teléfonos inteligentes, mediante las aplicaciones de Telegram, WhatsApp, Facebook Messenger y otras, para comunicación más directa entre educadores y educandos, creando grupos de chat y foros de discusión por temas de estudio. • Usar el correo electrónico para enviar y recibir trabajos cada vez que sea necesario. • Realizar videoconferencias a través de Zoom o Skype, invitando a docentes u otros profesionales de reconocida trayectoria para socializar un tópico específico o dictar charlas motivacionales.

Fuente: Elaboración propia (2020)

El gráfico 2 ilustra algunas ventajas de la EaD, tanto como modalidad educativa, como para educadores y

educandos, que la hacen una opción favorable en los momentos actuales.

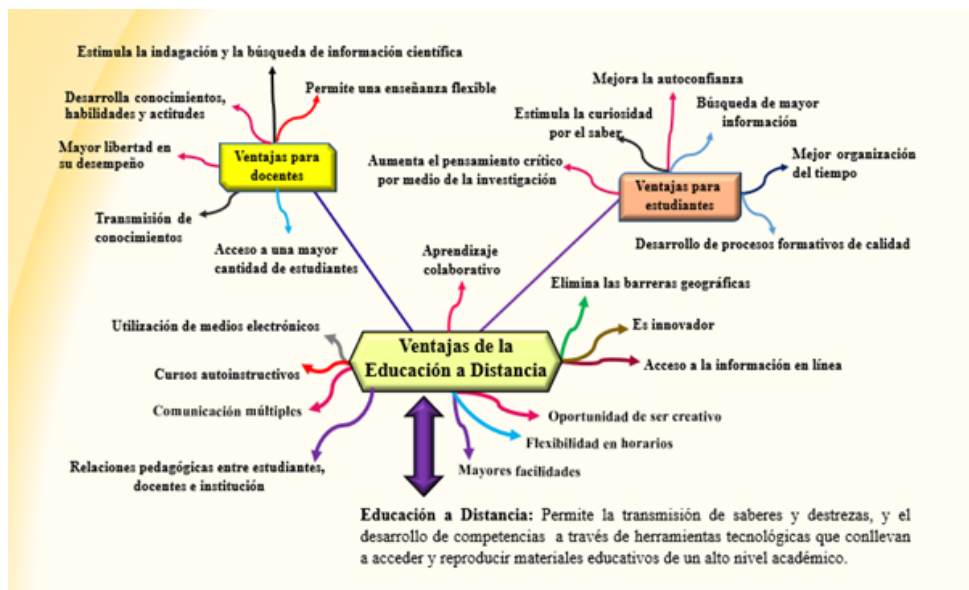


Gráfico 2. Algunas ventajas de la EaD

Fuente: Elaboración propia (2020)

Aportes de la prospectiva para la educación a distancia

El mundo ha cambiado de manera drástica y un ejemplo de ello es que la pandemia por COVID-19 ha hecho que las personas se adapten a una nueva realidad, donde el confinamiento y distanciamiento social ha revelado con mayor intensidad las necesidades de implementar las TIC en las diferentes áreas del quehacer humano; la EaD ya no es sólo una elección, es una decisión para continuar con los procesos formativos, innovando con di-

versas metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, es relevante resaltar que el pensamiento prospectivo apoyará a construir bases en el presente para un porvenir exitoso de la EaD en las universidades, teniendo claro que la dinámica del mundo de hoy y sus acelerados cambios nos obligan a combinar diferentes herramientas tecnológicas, así como analizar diferentes fuentes de información, para la toma de decisiones más pertinentes en la construcción del futuro deseado.

De igual manera, la prospectiva es utilizada para explorar las posibles y probables evoluciones futuras, como un instrumento que permite visualizar el mañana con sus diferentes problemáticas de índole social, económica, política, ambiental, tecnológica y cultural; a mediano y a largo plazo, con el apoyo y soporte de sus métodos, metodologías, herramientas y técnicas, ayudándonos a examinar errores cometidos en el pasado y aprender de ellos para plantear mejores escenarios; ya que los estudiantes del ayer no tienen la misma visión de los de hoy; es una generación que ha nacido con el desarrollo tecnológico y los educadores tenemos el deber de cambiar nuestra manera tradicional de enseñanza y tener una mirada futurible si queremos llegar a formar alumnos con pensamiento crítico y aprendizajes significativos y creativos, desarrollar planes y estrategias adecuadas para el logro de metas establecidas y objetivos deseados, hacia la creación de futuros probables, donde lo que buscamos en el presente sea el éxito del mañana.

Consideraciones finales

La educación a distancia nos encamina a una manera diferente de estudios, pero de igual importancia y relevancia que la presencial. Lo usual era una educación en las aulas de clase, con la presencia de un tutor académico; pero la realidad actual, con un estilo de vida diferente, producto del distanciamiento social por la pandemia del COVID-19,

ha evidenciado la escasa preparación de toda la comunidad universitaria en materia de EaD.

Así, surge la necesidad de estudios prospectivos para la implementación de esta modalidad educativa, con el apoyo de las herramientas virtuales de comunicación, sincrónicas y asincrónicas, como chat y mensajería instantánea a través de Telegram, WhatsApp, Facebook Messenger; videoconferencias por medio de Skype o Zoom, foros de discusión, blogs, wikis y correo electrónico, entre otros; tener acceso a Internet y disponer de computadoras personales y teléfonos inteligentes; es imperativo obtener conocimientos adecuados, metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje cónsonas a los tiempos actuales y ofrecer un proceso educativo de calidad, con eficacia y eficiencia.

El futuro es susceptible de ser creado y modificado. No podemos, ni como organizaciones educativas, ni como país, esperar inertes. Debemos buscar caminos positivos que nos ayuden a crecer como individuos; tener una actitud proactiva hacia el cambio y generar los escenarios futuros más deseables, teniendo siempre presente que la educación es un elemento indispensable en el progreso personal y del entorno donde nos desenvolvemos.

El mundo, a largo de estos meses, ha cambiado aceleradamente y las universidades han dado un gran paso a aceptar la educación a distancia como punto focal; formar y actualizar

tanto a profesores como educandos en su implementación con el uso de las tecnologías, la virtualidad, la enseñanza y aprendizaje en línea; generar nuevas oportunidades de innovación y creatividad; promover la construcción de nuevos conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Adell, Jordi. (2007). Wikis en educación. En: Julio Cabero y Julio Barroso (Coordinadores). **Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación superior**. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2287929>. Recuperado el 14 de septiembre de 2019.
- Agüero, Mayibe. (2016). Recursos tecnológicos utilizados en la didáctica del docente de educación primaria y básica. **Revista Electrónica Campus Virtual**. Vol. 3, Edición 9, pp. 126-140. Disponible en: [http://www.uft.edu.ve/campusvirtual/revistacampusvirtual%20Edi.%20IX%20\(9\)/articulo%208.pdf](http://www.uft.edu.ve/campusvirtual/revistacampusvirtual%20Edi.%20IX%20(9)/articulo%208.pdf). Recuperado el 08 de noviembre de 2019.
- Alarcón, Rosabel. (2012). La internacionalización de la educación a distancia y su alcance a las zonas excluidas dentro del territorio nacional. En: **Las nuevas fronteras de la educación a distancia**. Mary Morocho y Claudio Rama (Editores). Disponible en: <http://www.caled-ead.org/es/node/123>. Recuperado el 22 de octubre de 2019.
- Almonte, Fredelina y Rodríguez, Winston. (2015). **Internet y redes Académicas**. Universidad Abierta para Adultos (UAPA). República Dominicana. Redswikispace. Disponible en: <https://sites.google.com/site/redswikispaces/home>. Recuperado el 12 de agosto de 2019.
- Álvarez, Teresita; Fernández, Angelina y Fernández, Andreína. (2017). La educación a distancia en los planes estratégicos de algunas universidades públicas venezolanas. **Revista Encuentro Educacional**. Vol. 24, N° 1,2,3, pp. 110-126. Disponible en: <https://www.produccioncientificcaluz.org/index.php/encuentro/article/view/32608>. Recuperado el 20 de noviembre de 2019.
- Andrade, Nelvin; de las Salas, Magdy y Gil, Violeta. (2015). Procesos de aprendizaje en el sistema de educación a distancia de la Universidad del Zulia. **Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales**. Vol. 17, N°1, pp. 113-128. Disponible en: <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2242/2096>. Recuperado el 17 de agosto de 2019.
- Angulo, Joel; Prieto, Manuel; Torres, Carlos; Mortis, Sonia y Olivares, Karen. (2016). Nivel de competencia en el uso del chat del estudiante universitario: Un estudio de casos. En: **La tecnología como instrumento para potenciar el aprendizaje**. Prieto, Manuel y Pech, Silvia (Editores). pp. 297-304. Comunidad

- internacional para el avance de la tecnología en el aprendizaje. Ciudad de México. Disponible en: <https://10.13140/RG.2.1.1705.2408>. Recuperado el 13 de agosto de 2019.
- Arias, Fidias, (2016). **El proyecto de investigación**. 7ma edición. Editorial Episteme, Venezuela.
- Asociación Venezolana de Educación a Distancia (AVED) (2018). **Educación a Distancia en Venezuela**. Primera edición. Disponible en: http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/18955/1/OBRA_AVED.pdf. Recuperado el 16 de septiembre de 2019.
- Cabero, Julio y Llorente, María. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. **Revista Lasallista de Investigación**. Vol. 12, N° 2, pp. 186-193. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/695/69542291019.pdf>. Recuperado el 18 de agosto de 2019.
- Cabral, Brenda. (2011). **La educación a distancia desde la perspectiva bibliotecológica**. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. Colección: Tecnologías de la Información. Disponible en: http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L25/1/educacion_distancia_bibliotecologica.pdf. Recuperado el 23 de septiembre de 2019.
- Campos, Héctor y Ramírez, Miguel. (2018). Las TIC en los procesos educativos de un centro público de investigación. **Revista Apertura**. Vol. 10. N° 1, pp. 56-70. Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1160>. Recuperado el 23 de agosto de 2019.
- Castellano, Nelson; Pelekais, Cira de y Govea, María. (2002). Análisis prospectivo de la aplicación de nuevas tecnologías en la educación a distancia (Avance de Investigación). **Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales**. Vol. 4, N° 3, pp. 305-332. Disponible en: <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1090>. Recuperado el 29 de agosto de 2019.
- Colina, Lesbia. (2008). Las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia. **Laurus. Revista de Educación**. Vol. 14, N° 28, pp. 295-314. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716015.pdf>. Recuperado el 17 de octubre de 2019.
- Consejo Estatal de Educación Superior Abierta y a Distancia (CEESAD). (2016). **Prospectiva de la Educación Superior Abierta y a Distancia en el Estado de Puebla. Visión 2030**. Informe de resultados. Disponible en: <http://www.iedep.edu.mx/docs/final.pdf>. Recuperado el 15 de octubre de 2019.

- Consejo Nacional de Universidades (CNU). (2009). **Proyecto Nacional de Educación Superior a Distancia**. República Bolivariana de Venezuela. Núcleo de Vicerrectores Académicos. Disponible en: http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/NORMATIVA_EaD_MAYO_2009_NVA.pdf. Recuperado el 11 de septiembre de 2019.
- Dueñas, Javier; García, Harold y Medina, Alberto. (2009). **Introducción a la prospectiva y sus principales métodos**. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/338004694_INTRODUCCION_A_LA_PROSPECTIVA_Y_SUS_PRINCIPALES_METODOS. Recuperado el 09 de octubre de 2019.
- Falcón, Marianela. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. **Revista Medisur**. Vol.11, N°3, pp. 280-295. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v11n3/ms06311.pdf>. Recuperado el 23 de noviembre de 2019.
- García, Ángela. (2015). **Organización y gestión de acciones de dinamización de la información para jóvenes**. Primera edición. IC Editorial. Cuenca de Viera, Antequera, Málaga.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación**. 6ta. Edición. McGraw Hill. México.
- Juca, Fernando. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. **Revista Universidad y Sociedad**. Vol. 8, N° 1. pp. 107-110. Disponible en: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/312/309>. Recuperado el 08 de octubre de 2019.
- Kutugata, Armando. (2016). Foros de discusión: herramienta para incrementar el pensamiento crítico en educación superior. **Revista Apertura**. Vol. 8, N° 2, pp. 84-99. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v8n2/2007-1094-apertura-8-02-00084.pdf>. Recuperado el 02 de noviembre de 2019.
- Landazábal, Diana. (2005). **Mediación en entornos virtuales de aprendizaje: análisis de las estrategias metacognoscitivas y de las herramientas comunicacionales**. Ponencia RIBIE. Universidad del Bosque. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/997/1/Mediaci%C3%B3n%20en%20entornos%20virtuales%20de%20aprendizaje.pdf>. Recuperado el 07 de octubre de 2019.
- Luis, Elena. (2014). **El uso del correo electrónico como recurso didáctico: el caso del centro Institut Escola del Treball de Barcelona** (Trabajo de maestría). Universidad Internacional de la Rioja. Barcelona, España. Disponible en: <https://>

- reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2691/luis%20pastor.pdf?sequence=1. Recuperado el 11 de noviembre de 2019.
- Miklos, Tomás y Arroyo, Margarita. (2008). Una visión prospectiva de la educación a distancia en América Latina. **Revista Innovación Educativa**. Vol. 8, N° 42, pp. 5-17. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421234002.pdf>. Recuperado el 08 de agosto de 2019.
- Mogollón, Ivory. (2020). Tendencias, desafíos y desarrollos de la educación a distancia y virtual en la universidad venezolana. **Revista Universidades**. Vol. 71, N° 83, enero-marzo, pp. 17-30. Disponible en: <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/73>. Recuperado el 29 de abril de 2020.
- Páez, Edwin; Corredor, Emma y Fonseca, Jorge. (2016). **Evaluación del uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas en procesos de formación de las ciencias agropecuarias**. *Revista Ciencia y Agricultura*. Vol. 13, N° 1, pp. 79-90. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5560523>. Recuperado el 03 de agosto de 2019.
- Revelo, Oscar; Collazos, César y Jiménez, Javier. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. **Revista TecnoLógicas**. Vol. 21, N° 41, pp. 115-134. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>. Recuperado el 08 de octubre de 2019.
- Salazar, Roberto y Melo, Ángela. (2013). Lineamientos conceptuales de la modalidad de educación a distancia. En: **Educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades**. Néstor Arboleda y Claudio Rama (Editores). 1era edición. Bogotá. Virtual Educa.
- Solano, Isabel. (2005). La videoconferencia en la enseñanza superior: Situación simulada o similitud con la situación presencial. **Revista El Guiniguada**. N° 14, pp. 245-260. Disponible en: https://acceda.cris.ulpgc.es/bistream/10553/5779/1/0235347_00014_0018.pdf. Recuperado el 07 de octubre de 2019.
- Villalobos, Fernando. (2003). El papel de la acción prospectiva en la educación superior venezolana: Riesgos y desafíos para pensar la universidad del mañana. **Revista Investigación y Postgrado**. Vol. 18, N° 2, pp. 97-116. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000200005&lng=es&nr_m=iso&tlng=es. Recuperado el 12 de septiembre de 2019.
- Zaira, Marga. (3 de noviembre de 2010). **Importancia del correo electrónico en educación**. [Mensaje en un blog]. Impacto de la Tecnología en

la Educación. Disponible en: <http://marga-zaira.blogspot.com/2010/11/importancia-del-correo-electronico-en.html>. Recuperado el 22 de agosto de 2019.

Conocimientos geológicos en Venezuela. Una propuesta de contenidos para Ciencias de la Tierra

Ramón José Labarca Rincón

Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín - Fe y Alegría.

Doctorado en Educación de la UPEL-IMPM. Maracaibo-Venezuela.

ramonlabarca31@gmail.com

Resumen

Desde el plano educativo, los contenidos de Geología se han visto encasillados en un salón de clases, en libros de textos descontextualizados y en clases magistrales. La investigación tuvo como objetivos diagnosticar los conocimientos geológicos que poseen los egresados de educación media general, caso Maracaibo, estado Zulia, y generar una propuesta de contenidos geológicos para el área de formación Ciencias de la Tierra. Se fundamentó en los referentes teóricos de Labarca et al. (2019), Fornós (2018), Pedrinaci (2012 y 2013), Pérez, Pachano y Sáez (2010), entre otros. En la línea metodológica se asume una investigación descriptiva y proyectiva, con un diseño de campo y no experimental. Fue utilizada la encuesta como técnica de recolección de datos, mediante un cuestionario de preguntas cerradas aplicado a una muestra de 40 personas. Los resultados de la dimensión *procesos de la geodinámica interna* revelan que un alto porcentaje de los encuestados no tienen noción de que el Lago de Valencia es de origen tectónico y que Venezuela es un país sísmico. Así mismo, en la dimensión *procesos de la geodinámica externa* se comprueba que a una playa las consideran como mar u océano y desconocen que la Laguna de Sinamaica es una albufera. Se generó una propuesta de contenidos geológicos contextualizados para el área de formación Ciencias de la Tierra cuya estructura consta de temas generadores, tejidos temáticas y referentes teórico-prácticos.

Palabras clave: Geología; Ciencias de la Tierra; procesos geodinámicos; didáctica de la geología.

Geological knowledge in Venezuela. A content proposal for Earth Sciences

Abstract

From the educational level, the contents of Geology have been pigeonholed in a classroom, in decontextualized textbooks and in master classes. The purpose of the research was to diagnose the geological knowledge that graduates of general secondary education possess, Maracaibo case, Zulia state, and to generate a proposal of geological content for the Earth Sciences training area. It was based on the theoretical references of Labarca et al. (2019), Fornós (2018), Pedrinaci (2012 and 2013), Pérez, Pachano and Sáez (2010), among others. In the methodological line, a descriptive and projective research is assumed, with a field and non-experimental design. The survey was used as a data collection technique, through a questionnaire of closed questions applied to a sample of 40 people. The results of the dimension “internal geodynamic processes” reveal that a high percentage of those surveyed have no notion that the Lake of Valencia is of tectonic origin and that Venezuela is a seismic country. Likewise, in the dimension “external geodynamic processes” it is found that a beach is considered as sea or ocean and they do not know that the Sinamaica Lagoon is a lagoon. A proposal of contextualized geological content was generated for the Earth Sciences training area, whose structure consists of generating themes, thematic fabrics and theoretical-practical references

Keywords: Geology; Earth sciences; geodynamic processes; didactics of geology.

Introducción

En las civilizaciones de la antigua Grecia y Roma, los procesos terrestres fueron atribuidos a deidades, así por ejemplo las erupciones volcánicas se consideraban manifestaciones del dios Vulcano (Pérez, Pachano y Sáez, 2010). Más tarde Tales de Mileto (625-546 a.C.) consideró que los fenómenos naturales (y geológicos) podrían ser estudiados a través de la razón y no como intervenciones divinas. Por otro lado, Aristóteles (611-546 a.C.) fue el primero en demostrar que la Tierra es redonda

y para estudiar sus procesos debe ser directamente en su lugar de ocurrencia. De allí surge también la Geología y su enseñanza como parte formativa de los ciudadanos.

Al paso del tiempo, la Geología se consolida como disciplina científica con métodos y procedimientos específicos para abordar cabalmente su objeto de estudio (Rivera, 2005). Sin embargo, desde el plano educativo esta ciencia se ha visto encasillada en un salón de clases, en libros de texto descontextualizados y en clases magistrales; es decir, por un lado, avanzan las investigaciones de

corte geológico y por el otro se encamina la enseñanza de la Geología en instituciones educativas de educación media y superior (Pedrinaci, 2012; Pérez y Pachano, 2007).

En el caso venezolano, esta situación se evidencia en los conocimientos geológicos que poseen los egresados del nivel de educación media general, quienes no manejan la situación geotectónica del país, no identifican la tipología del relieve según el agente modelador, no tienen noción de que Venezuela es un país sísmico, por mencionar algunos indicadores.

Para ilustrar, investigadores relacionados con la enseñanza de las Ciencias de la Tierra en Venezuela han dictaminado la escasa formación geológica y geomorfológica que se imparte en el mencionado nivel educativo, a saber: Labarca, Bernal y Barreto (2018), diagnosticaron que más del 71% de los estudiantes encuestados de la Unidad Educativa Nacional “Andrés Bello” del municipio Machiques de Perijá (estado Zulia) no saben definir lo que es terraza aluvial, abanico aluvial y marmitas; Montiel, Sánchez y Negrete (2016), establecen que más del 80% de los estudiantes de la Unidad Educativa Autónoma “Antonia Esteller” (municipio Lagunillas, estado Zulia) poseen debilidad en los conocimientos sobre el riesgo natural por subsidencia y Negrete, Montiel y Camacho (2016), indagaron que en la Unidad Educativa Liceo Bolivariano “Manuel Segundo Sánchez” (municipio Maracaibo, estado Zulia) el 79% de los estudiantes

sometidos a encuesta no poseen conocimientos sobre la amenaza sísmica generada en Venezuela por su realidad tectónica.

Ante tales situaciones diagnosticadas la pregunta a formular es ¿Qué Geología se está enseñando en Venezuela? Para encontrar la respuesta es preciso hacer una revisión de los conocimientos geológicos que los egresados del nivel medio poseen, lo que dará una noción de los contenidos que se imparten en las áreas relacionadas. Pedrinaci (2013), con relación a la enseñanza y aprendizaje de la Geología, asegura que un estudiante de bachillerato debe tener un conocimiento básico de cómo funciona la Tierra; comprender la relación de la humanidad con el planeta (riesgos y recursos naturales) y manejar los principales procedimientos de investigación geológica, de esta manera alcanzará una alfabetización en el plano de las Geociencias.

Con base en los aspectos señalados, es lamentable que en los centros educativos de educación media la enseñanza de la Geología se encuentra en tan bajos niveles de incidencia, aun cuando los principales problemas que afectan hoy al planeta tienen relación con esta ciencia como lo es el cambio climático, las erupciones volcánicas, los terremotos constantes y la antropogénesis. Las causas detonantes de esta situación recae en la descontextualización de los libros de texto del área de formación Ciencias de la Tierra; el número de horas académicas semanales en el actual plan de estudio no

es suficiente para abordar los contenidos geológicos; las estrategias de enseñanza y aprendizaje resultan ser las más tradicionales (pruebas escritas, pruebas orales, informes y exposiciones) (Santiago, 2018); las salidas de campo a través de itinerarios geográficos y/o geo-rutas no son aplicadas; la formación geológica del profesor encargado de impartirla es escasa, entre otros aspectos (Labarca et al., 2019; Fornós, 2018; Pedrinaci, 2012).

Por las citadas consideraciones, nace la inquietud de hacer una revisión a los conocimientos geológicos que poseen los egresados de este nivel de la educación venezolana. En consecuencia, este estudio se enmarcó en dos objetivos principales: 1. Diagnosticar los conocimientos geológicos que poseen los egresados de educación media general, caso Maracaibo, estado Zulia; y 2. Generar una propuesta de contenidos geológicos para el área de formación Ciencias de la Tierra. La propuesta será divulgada mediante la página del proyecto “Inventario de Geomorfositos del estado Zulia”, redes sociales, revistas científicas y eventos científicos.

Fundamentación teórica

Los conocimientos geológicos: una mirada didáctica

Conocimiento, según Fernández (2014), se refiere a la identificación de objetos externos para su representación interna (cognoscitiva) y posterior repro-

ducción en el desarrollo del aprendizaje de la persona; es decir, para que este proceso suceda ha de existir un objeto por conocer y un sujeto cognoscente. En el caso del conocimiento geológico, el objeto por conocer está representado por todos los procesos que atañen al planeta Tierra en estrecha relación con la tectónica de placas (Pedrinaci, 2012; Rivera, 2005).

Desde el punto de vista didáctico, en el devenir del tiempo, la transmisión de los conocimientos geológicos se ha visto delimitado en procesos educativos donde prevalece la clase magistral y la consulta de textos especializados que, en la mayoría de los casos son descontextualizados de la realidad común del estudiante (Pérez, Pachano y Sáez, 2010). Ante esta situación, Lacreu (2017) asegura que un verdadero conocimiento geológico se logra cuando el profesor es capaz de propiciar en el estudiante un diálogo directo con la naturaleza mediante recursos didácticos y experiencias pedagógicas creativas. Geo-rutas, itinerarios de campo, revistas educativas y cuadernos didácticos, son algunas de las opciones pedagógicas que investigadores venezolanos han propuesto para acercar al educando al conocimiento geológico (Labarca et al., 2019; Barreto y Bernal, 2016; Negrete, Montiel y Camacho, 2016).

Estas propuestas tienen como principal función crear espacios didácticos para optimizar la enseñanza de los contenidos geológicos que el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017) ha generado en la refor-

ma curricular implementada a partir del año escolar 2017-2018. Tales contenidos pueden visualizarse en las áreas de formación Ciencias Naturales de 1^{er} y 2^{do} año, Geografía, Historia y Ciudadanía de 2^{do} y 3^{er} año; y Ciencias de la Tierra de 5^{to} año (cuadro 1). Ésta

última, a pesar de ser el área donde más deben impartirse conocimientos geológicos, su carga horaria es de dos (2) horas académicas semanales y sólo es dictada una vez dentro del currículo de la educación media.

Cuadro 1. Contenidos geológicos en las áreas de formación de educación media general

Áreas de formación	Año	Tema generador / Tejidos temáticos
Ciencias Naturales	1er.	El agua y los suelos, fuentes de vida y alimentos.
	2do.	Amenazas sobre la naturaleza. Gestión integral de riesgos.
Geografía, Historia y Ciudadanía	2do.	Los cinco continentes.
	3er.	Petróleo y soberanía.
Ciencias de la Tierra	5to.	1. Las Ciencias de la Tierra y sus implicaciones. 2. La Tierra, un sistema complejo y vivo. 3. Historia geológica del planeta y de la vida que lo habita. 4. Evolución geológica de Venezuela.

Fuente: Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017), adaptado por el autor (2020).

Propuestas pedagógicas en torno al conocimiento geológico

Para infundir el conocimiento geológico entre la ciudadanía, se deben formular propuestas concretas desde el plano educativo y científico, recurriendo a los recursos informáticos, medios de comunicación y planteamientos de inserción de contenidos geológicos básicos en los planes de estudio. Siguiendo los lineamientos de Pedrinaci (2012), algunas de las directrices que se deben seguir dentro y fuera de la escuela serían las siguientes:

a) Divulgar la geología entre la ciudadanía. Es necesario que los entes rectores del conocimiento

geológico se dediquen a ofrecer charlas, talleres, cursos virtuales y salidas de campo gratuitas que fomenten el conocimiento de la geología y geomorfología del espacio que se habita.

b) Actualización de los docentes de Ciencias de la Tierra. A través de talleres, cursos y estudios de cuarto nivel, potenciar los conocimientos y quehacer pedagógico de los docentes encargados de las asignaturas que tengan relación con las Ciencias de la Tierra en todos los niveles educativos.

c) Propuestas de contenidos curriculares. Desde los órganos encar-

gados de investigar y divulgar la Geología, hacer proyectos concretos referentes a los contenidos geológicos básicos que se deben abordar en las áreas y/o asignaturas que tengan relación con esta ciencia y sus afines.

Metodología

Se requiere hacer una descripción de los conocimientos geológicos básicos que han de poseer la ciudadanía zuliana en función de los contenidos que abordaron en los niveles educativos precedentes, por lo que la investigación es descriptiva. Así mismo, se considera proyectiva, ya que busca generar una propuesta de contenidos geológicos elementales a ser impartidos en el área de formación Ciencias de la Tierra de la educación media general. La investigación proyectiva, según Hurtado (2010), consiste en la confección de una proposición, un plan, un programa que sirva para dar solvencia a un problema de un grupo social o institución particular en algún área del saber.

El carácter descriptivo circunscribe este estudio bajo los lineamientos de un diseño de campo. Es necesario acudir al campo, es decir, al lugar donde hacen vida ciudadana los zulianos para obtener la información necesaria en referencia a los conocimientos geológicos que dominan. Dichos datos son tratados tal cual se obtienen de la realidad, por lo que el diseño también se considera no experimental. Éstos son estudios que se realizan sin la manipulación de las

variables y observando los fenómenos en su ambiente natural (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para la selección de la muestra se acudió al muestreo no probabilístico intencional, cuyo fundamento consiste en el buen juicio del investigador para escoger los integrantes (Hernández y Coello, 2008). En consecuencia, se seleccionaron 40 individuos para la aplicación del instrumento y así medir el grado de conocimiento geológico que poseen. Las personas seleccionadas se distribuyen de la siguiente manera: 10 profesionales que laboran en el Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín de Fe y Alegría; y 30 habitantes del municipio Maracaibo, estado Zulia, cuyos únicos requisitos de elección fueron que hayan alcanzado el nivel de educación media y que aceptaran formar parte de este estudio.

La recolección de información se llevó a cabo utilizando la técnica de la encuesta, eligiendo como instrumento un cuestionario conformado por 10 preguntas cerradas con selección de respuesta SI, NO y NO SÉ, con la finalidad de hacer un acercamiento diagnóstico al conocimiento que posee la muestra seleccionada respecto a la geología de Venezuela, considerando las dimensiones: **procesos de la geodinámica interna y procesos de la geodinámica externa** (cuadro 2). Para fines de manejar la estadística (cálculo de porcentajes) que resultó del cuestionario, se elaboró un baremo de interpretación para las respuestas correctas, desde el punto de vista del saber geológico, que permi-

tió inferir sobre el **grado o nivel de conocimiento** que poseen los participantes del estudio (cuadro 3). El instrumento fue sometido a la validez de tres

(3) expertos en el área de la Geografía Física de la Universidad del Zulia, los cuales emitieron como juicio que es apto para realizar su implementación.

Cuadro 2. Cuestionario aplicado para la recolección de información

Dimensión	Ítem	Pregunta	SI	NO	NO SÉ
Procesos de la geodinámica interna	1	¿El Lago de Valencia es una depresión tectónica?			
	2	¿Las tierras más antiguas de Venezuela se ubican en Guárico?			
	3	¿La Cordillera de los Andes se levantó por primera vez al final de la era Paleozoica?			
	4	¿Venezuela dinamiza geológicamente con las placas Caribe y Nazca?			
	5	¿Es Venezuela un país donde pueden ocurrir sismos de 8 grados de magnitud?			
Procesos de la geodinámica externa	6	¿Una playa es el lugar donde tomamos el baño cuando visitamos el mar o lago?			
	7	¿La Laguna de Sinamaica es una albufera?			
	8	¿Venezuela posee tres cuencas sedimentarias?			
	9	¿La Laguna de Mucubají (estado Mérida) se formó por procesos de erosión, transporte y sedimentación de un río?			
	10	¿Sabías que en 1961 ocurrieron derrumbes en los Cerros de Marín (formación El Milagro en Maracaibo) que dejó un saldo de 33 personas afectadas?			

Fuente: Elaborado por el autor (2020)

Cuadro 3. Baremo de interpretación para las respuestas correctas del cuestionario

Escala (%)	Categoría
0 - 50	Baja
51 - 75	Media
76 - 100	Alta

Fuente: Elaborado por el autor (2020)

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos para la dimensión **procesos de la geodinámica interna** se pueden apreciar en el gráfico 1.

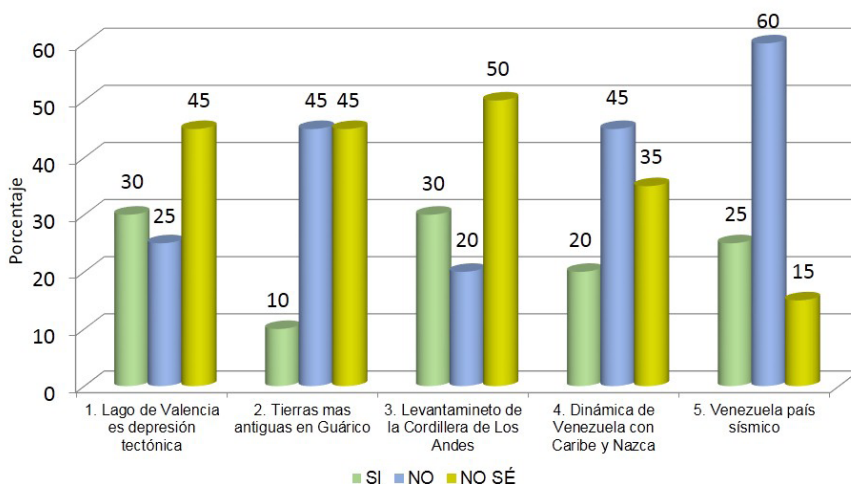


Gráfico 1. Resultados del cuestionario. Dimensión: Procesos de la geodinámica interna

Fuente: Elaborado por el autor (2020)

Para el ítem 1 (cuadro 2), cuya respuesta correcta es SI, tan sólo el 30% de los encuestados señaló esta opción, por lo que el grado de conocimiento se ubica en la categoría baja según el baremo de interpretación (cuadro 3). Así mismo, en el ítem 2, siendo NO la respuesta acertada, el 45% se inclinó por ella, ubicándose también en la categoría baja. En referencia al ítem 3, la opción correcta es SI, respondiendo de esta manera el 30% de la muestra, lo que manifiesta una categoría baja. Para el ítem 4, SI es la elección adecuada; sin embargo, sólo un 20% la seleccionó,

por lo tanto, se ubica en categoría baja. Por último, en el ítem 5, cuya elección correcta es SI, se obtiene que el 25% la consideró, en consecuencia, el nivel de conocimiento se ubica en la categoría baja.

La forma tradicional en la que se maneja el área de formación Ciencias de la Tierra en la educación media; la falta de renovados recursos didácticos que dinamicen su enseñanza eficazmente (Calonge et al., 2014); la insuficiente formación geológica del profesor encargado (Barreto y Bernal, 2016)

y la escasez de horas académicas de la referida área (Pedrinaci, 2012), son algunas de las razones por las cuales la tendencia demostrada en los resultados aseguran que los ciudadanos venezolanos egresan de dicho nivel educativo con un bajo conocimiento geológico.

Aunado a ello, en la mayoría de las carreras universitarias del país no se contempla una asignatura relacionada a la Geología, ni tampoco a la Geografía del territorio, por lo que el ciudadano común no adquiere tales conocimientos más allá de los que pueda investigar por su cuenta. Negrete, Montiel y Camacho (2016) advierten que en general la población venezolana desconoce los procesos geológicos que tienen asidero en el territorio nacional, por lo cual es necesaria la inclusión de este tipo de temas en todos los niveles educativos.

En el gráfico 2 se presentan los resultados obtenidos para la dimensión **procesos de la geodinámica externa**. En el ítem 6 (cuadro 2), la respuesta correcta es NO y hacia ella sólo se inclinó el 25% de la muestra; esto quiere decir que el grado de conocimiento se ubica en la categoría baja del baremo (cuadro 3). Referente al ítem 7, la categoría es baja, puesto que la respuesta adecuada es SI y sólo el 25% la seleccionó. Para la pregunta 8, cuya opción correcta es SI, el 15% respondió de esta manera, ubicándose en la categoría baja. Similar ocurrió en el ítem 9, ya que la elección acertada es NO y sólo el 20% la señaló. Finalmente, en el ítem 10 la situación es análoga, ya que sólo el 10% seleccionó SI siendo la respuesta correcta; por ende, el nivel de conocimiento es bajo de acuerdo al baremo.

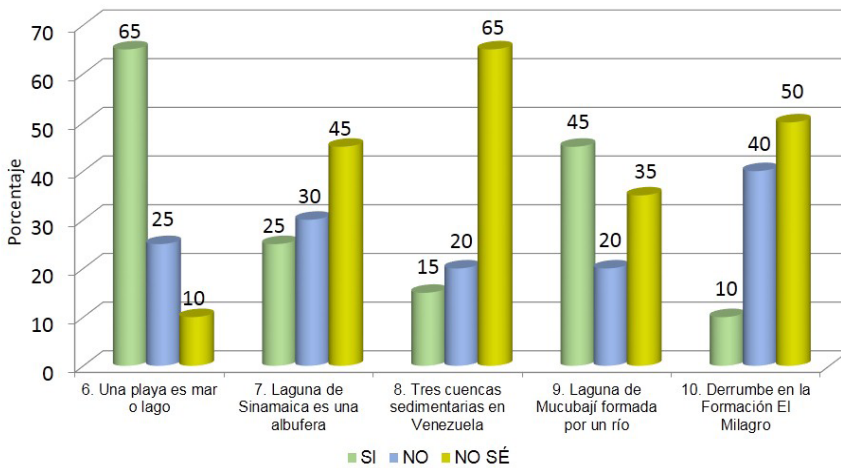


Gráfico 2. Resultados del cuestionario. Dimensión: Procesos de la geodinámica externa

Fuente: Elaborado por el autor (2020)

A modo de comparación, estos resultados se asemejan a los descritos por Fornós (2018) en cuyo estudio, mediante un cuestionario cerrado aplicado al inicio del curso de Geología de la carrera de Biología de la Universidad de las Islas Baleares (España), encontró que el 75,7% de los encuestados traían conocimientos geológicos bajos de los niveles educativos anteriores (bachillerato), y además el 44,7% asegura que la Geología fue tratada muy por encima. El autor estima que una de las razones causantes de estos datos se debe al bajo porcentaje de contenidos que manejan los docentes en las aulas; en consecuencia, recalca que “...se hace necesario hacer alguna propuesta para la mejora de la situación de la enseñanza de la Geología” (Fornós, 2018:93).

En definitiva, los resultados descritos en este estudio manifiestan que, entre los ciudadanos venezolanos, caso Maracaibo del estado Zulia, existe una tendencia poco favorable hacia el conocimiento de la geología del territorio nacional. Santiago (2018) apunta que el desconocimiento de términos, procesos y fenómenos geológicos y/o geomorfológicos se debe a una situación de aprendizaje que se enmarca en el verbalismo, el apuntismo y el dictado en el aula de clases, estrategias didácticas que por años han dominado la educación venezolana. La situación es consecuencia directa de muchos factores que impiden la adquisición de aprendizajes sobre la referida ciencia. Uno de los más relevantes se focaliza en la praxis docente en educación media

general, puesto que el área de formación Ciencias de la Tierra es impartida de forma muy conceptual y superficial, lo cual imposibilita que los educandos se sientan motivados por el estudio de los procesos terrestres (Labarca y Chourio, 2016; Pérez, Pachano y Sáez, 2010).

Una propuesta necesaria

Según se aprecia en el cuadro 1, los contenidos propuestos en las áreas de formación señaladas poseen algunas deficiencias metodológicas y procedimentales, a saber:

- 1) No guardan relación entre ellos;
- 2) Su redacción no es acorde al lenguaje geocientífico;
- 3) Un tejido temático no puede ser enunciado como pregunta;
- 4) Falta mucho contenido por abordar para poder alfabetizar geocientíficamente a los egresados de dicho nivel educativo (Pedrinaci, 2012);
- 5) La mayoría de los contenidos no están siendo contextualizados, lo cual va en contraposición de la actual tendencia que en la enseñanza de la Geología debe imperar.

Pérez, Pachano y Sáez (2010), aseguran que la enseñanza de esta ciencia debe hacer énfasis en los ejemplos propios de los espacios locales, regionales y nacionales, de este modo el educando se relaciona geológicamente con su entorno.

Particularmente en el área de formación Ciencias de la Tierra, donde la enseñanza de la Geología debería ser

con mayor proporción, los contenidos se notan sin ninguna relación entre ellos y/o con el entorno del estudiantado. En el cuadro 1, se puede apreciar que de los seis (6) temas generadores, cuatro (4) de ellos se relacionan directamente con la Geología; no obstante, los temas generados 5 y 3, bien podrían abordarse en conjunto. Así mismo, se presta poca atención a temas tan elementales en Geología como los materiales terrestres (rocas y minerales), la Teoría de la Deriva Continental, la geodinámica interna (sólo es tratada con la Tectónica de Placas en el tema generador 5), la geodinámica externa (totalmente nula), y los riesgos naturales abordados sólo en Ciencias Naturales de 2^{do} año aun cuando Venezuela es un país sísmico. Todo esto, a juicio del autor, deja en detrimento la formación geológica básica que el joven estudiante debería de poseer al ingresar a los estudios superiores y así contar con cultura general en cuanto a la realidad geológica de su país.

Por consiguiente, esta proposición surge de la realidad descrita en los resultados y el análisis propuesto en los párrafos precedentes. Desde el aprendizaje de la Geología, el estudiante adquiere habilidades científicas al adentrarse en el conocimiento de la Tierra a través de métodos e instrumentos de investigación; y habilidades humanísticas al poder analizar las reacciones del planeta ante la intervención humana; estos elementos se alcanzan con un plan de estudio geológico fortificado. La propuesta consiste en una serie de

contenidos teórico-prácticos relacionados a los conocimientos geológicos básicos que un egresado de la educación media debe poseer, por lo tanto, tales contenidos son para impartirse en el área de formación Ciencias de la Tierra. La comprensión de la realidad geológica nacional requiere una actualización del currículo así como su articulación con los programas de estudio (Pérez y Pachano, 2007).

Las siguientes razones del por qué un estudiante debe egresar del nivel medio con conocimientos geológicos básicos, dan validez a los planes que se presentan:

1. Le ayuda a adquirir una comprensión holística de cómo funciona el planeta.
2. Le proporciona información sobre los recursos renovables y no renovables del planeta y, en particular, de su país.
3. Le permite comprender la génesis de las diversas formas de relieve, y así poderlas llamar por su respectiva toponimia.
4. Le orienta en la utilización de herramientas científicas (lupa, mapas, Sistemas de Información Geográfica, entre otras).
5. Le fomenta una visión global acerca del origen y ocurrencia de riesgos geológicos (sismicidad, erupciones volcánicas, deslizamientos de tierra, inundaciones, entre otros).
6. Le adiestra en la identificación, prevención y mitigación de los refe-

ridos riesgos naturales.

Descripción y contenidos de la propuesta

La propuesta de contenidos geológicos está estructurada según la nueva organización del plan de estudio para educación media general que establece el Ministerio del Poder Popular para la Educación, la cual contempla temas generadores, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos (cuadro 4). En ésta se colocan como temas generadores las dos grandes ramas de la Geología, geodinámica interna y geodinámica externa. Consecuente a cada una, los tejidos temáticos se basan en los procesos internos que dieron origen a la Tierra y cómo siguen configurando relieve, y los procesos externos que esculpen la superficie planetaria.

En los referentes teórico-prácticos se colocan los tópicos a abordar en relación al tejido temático, indicando algunas pistas para el abordaje didáctico de los mismos. Cabe destacar que en este apartado se contextualizan los contenidos a partir de la realidad geológica nacional, incluyendo los aportes geodidácticos de Labarca y Gouveia (2019), Bernal (2019), Barreto et al. (2018), entre otros, cuyas investigaciones han generado materiales educativos que brindan la posibilidad de estudiar contenidos geológicos y geomorfológicos a partir de los escenarios naturales venezolanos, lo cual aporta originalidad y contextualización a la presente proposición de contenidos. Por último, se anexan las orientaciones pedagógicas dirigidas al docente encargado de esta área de formación.

Cuadro 4. Propuesta de contenidos geológicos para el área de formación Ciencias de la Tierra

Tema generador / Tejidos temáticos	Referentes teórico-prácticas
La dinámica interna del planeta. 1. El origen de la Tierra y de la vida (Escala geológica del tiempo).	1. Principios de la Geología. Escala geológica del tiempo (Precámbrico, Paleozoico, Mesozoico y Cenozoico). Las eras geológicas en Venezuela. Datación del tiempo geológico mediante la estratigrafía y el registro fósil. Ejemplos estratigráficos en la Formación El Milagro (estado Zulia, Venezuela) (Labarca y Barreto, 2019a).
2. Composición interna y externa del planeta.	2. Estructura geoquímica (núcleo, manto, corteza). Estructura dinámica (litosfera, astenosfera, mesosfera y núcleo). Las discontinuidades sísmicas.
3. Wegener y la deriva de los continentes.	3. Formación de los continentes (el Pangea). Ubicación de Venezuela durante la ruptura del Pangea. La formación del Lago de Maracaibo a partir de la ruptura del Pangea (Labarca y Gouveia, 2019). Pruebas de la Deriva Continental.
4. La tectónica de placas: Teoría explicativa global de la geología planetaria.	4. Postulado de la tectónica de placas. Placas tectónicas (mayores y menores). Placas tectónicas en Venezuela. Límites o bordes de placas. Dinámica de la tectónica de placas en el caso venezolano.

5. El ciclo geodinámico.	5. Procesos endógenos: diastrofismo (orogénesis y epirogénesis), y vulcanismo. Procesos exógenos: meteorización, erosión, transporte y sedimentación.
6. Deformaciones de la corteza: Fallas geológicas y pliegues.	6. Fallas. Elementos de una falla. Tipos de fallas. Fallas geológicas de Venezuela. Graben o fosa tectónica. Horst o pilar tectónico. Pliegues. Elementos de un pliegue. Clases de pliegues. Ejemplos de fallas y pliegues en la depresión del Lago de Maracaibo según Labarca y Gouveia (2019).
7. Las rocas se originan en un proceso cíclico.	7. Rocas ígneas (intrusivas y extrusivas). Rocas Metamórficas. Rocas Sedimentarias. Procesos litológicos. Utilizar guía didáctica sobre tipos de rocas propuesta por Bernal (2019).
8. Riesgos naturales asociados a la geodinámica interna: Sismicidad y Volcanismo.	8. Sismología. Sismo. Causas de los sismos. Hipocentro. Epicentro. Ondas sísmicas. Escalas para medir los sismos. Sismicidad en Venezuela. Riesgo sísmico en Venezuela. Sismicidad en la depresión del Lago de Maracaibo (Labarca y Barreto, 2019b). Momentos de la prevención sísmica. Volcanismo. Volcán. Causas del volcanismo. Erupciones efusivas y explosivas. La actividad volcánica. Tipos de volcanes: monogénéticos y poligenéticos. Riesgos volcánicos. ¿Existe volcanismo en Venezuela?
La dinámica externa del planeta. 9. La geomorfología y sus principios.	9. Geomorfología. Relación entre Geología y Geomorfología. Principios de la Geomorfología.
10. El relieve: Formas y características paisajísticas.	10. El relieve como parte integrante del paisaje. Grandes dominios estructurales de Relieve (cordilleras, cuencas sedimentarias, macizos). Ejemplos venezolanos de los dominios estructurales del relieve. El hombre como dinamizador del relieve.
11. Morfogénesis fluvial: Aparecen los valles entre montañas.	11. Ríos. Cauces fluviales. Erosión fluvial. Procesos de la erosión fluvial. Formas de erosión fluvial. Formas de acumulación fluvial. Relieves fluviales en Venezuela. El río Apón y sus relieves fluviales (Labarca et al., 2016).
12. Morfogénesis glacial: Formación de sistemas morrénicos.	12. Glaciares de casquete y alpinos. Glaciares alpinos en Venezuela. Lengua glacial. Zona de acumulación. Zona de ablación o botadura. Procesos erosivos. Formas de erosión glacial. Formas de acumulación glacial. Laguna de Mucubají, un ejemplo del relieve glacial en Venezuela (Barreto et al., 2018).
13. Morfogénesis litoral: Esculpido de las zonas costeras.	13. Costas. Las costas en Venezuela. Refracción de las olas. Procesos erosivos litorales. Transporte marino: deriva litoral. Formas de erosión litoral. Formas de acumulación litoral. Formas de erosión y acumulación litoral en la Península de Paraguaná (Venezuela) según Bernal <i>et al.</i> (2018). Cartografía de formas de acumulación litoral a partir de la Laguna de Las Peonías (Labarca et al., 2019).
14. Morfogénesis eólica: Origen de los sistemas de dunas.	14. Deflación. Procesos erosivos eólicos. El transporte eólico. Formas de erosión eólica. Formas de acumulación eólica. Sistemas de dunas en Venezuela (médanos de Coro y de la Isla de Zapara).
15. Morfogénesis kárstica: las cuevas y sus derivados.	15. El karst. Proceso de erosión del karst. Formas exokársticas. Formas endokársticas. Las cuevas en Venezuela (Cueva del Guácharo, Cueva El Pirata, Cueva El Samán, entre otras).

16. Riesgos naturales asociados a la geodinámica externa: Movimientos de masa.	16. Definición de movimientos de masa. Factores condicionantes. Factores desencadenantes. Tipos de movimientos de masa: lentos (creep o reptación, solifluxión) y rápidos (deslizamientos, derrumbes y coladas de fango o flujos de lodo). Movimientos de masa en la Formación El Milagro en Maracaibo, Venezuela.
--	--

Fuente: Elaborado por el autor (2020)

Orientaciones pedagógicas

Para la implementación de la propuesta (cuadro 4), es recomendable que el docente al inicio del año escolar establezca un diagnóstico de los saberes previos que traen los estudiantes en relación a los procesos internos y externos de la Tierra. En aras de dejar atrás el enfoque tradicional de la enseñanza, es preciso que para el referido diagnóstico se ejecute a través de un diálogo de saberes y a posterior una encuesta cerrada, dejando en claro de que no se trata de una prueba escrita. Es elemental que ambas estrategias sean contextualizadas a la realidad geológica y geomorfológica de Venezuela. A partir de los resultados se podrá tener una visión general de lo que conocen y les hace falta por conocer de la Geología en general y particular del país.

Al considerar lo anterior, el profesor procederá a planificar los contenidos, siempre partiendo de los saberes previos de su estudiantado. Aunque la propuesta de este estudio sea amplia, queda a criterio del pedagogo elegir los contenidos que, a la luz del diagnóstico hecho, sean los más convenientes a tratar durante el año escolar. En este proceso de planificación se recomienda considerar estrategias derivadas de las

metodologías activas: proyectos tecnológicos, proyectos científicos, investigación acción, metacognición, aprendizaje por descubrimiento, resolución de problemas, estudios de caso, aula invertida, trabajos de campo, entre otras tantas estrategias.

En función de ello, es elemental que el docente se olvide del dictado, el apuntismo y del único y exclusivo libro de texto para proceder a incluir diversidad de herramientas que incentiven al estudiante a descubrir, experimentar y manipular los saberes (Santiago, 2018). Para este fin, es preciso basar los contenidos en el aprendizaje por competencias, es decir, que el estudiantado tenga la posibilidad de adquirir los saberes desde su realidad (local, regional y/o nacional), manipular los contenidos a partir de tal contexto y establecer parámetros de mejora en el caso de ser necesario.

Así mismo, es muy importante presentar materiales y recursos desde diferentes medios para que el discente tenga una visión más amplia del contenido que se esté manejando en un particular lapso de tiempo. Por esta razón es que en la propuesta se anexan fuentes bibliográficas donde se encuentra material escrito, gráfico y cartográfico de procesos terrestres

de forma contextualizada, es decir, con ejemplos extraídos de la realidad geológica y geomorfológica local, regional y/o nacional (Bernal et al., 2018; Barreto et al., 2018; Labarca y Gouveia, 2019; entre otras). Estas miradas didácticas pueden enriquecer en gran medida la enseñanza de las Ciencias de la Tierra en la educación media general.

Conclusiones

En los resultados del cuestionario aplicado a la muestra de estudio (caso Maracaibo, estado Zulia) arrojaron que en el caso de la dimensión *procesos de la geodinámica interna*, un alto porcentaje de profesionales universitarios y recién egresados de la educación media no reconocen el Lago de Valencia como producto de procesos tectónicos; consideran que Venezuela no es un país sísmico; y que el país dinamiza tectónicamente con dos placas menores (Caribe y Nazca). Así mismo, con relación a la dimensión *procesos de la geodinámica externa*, un alto porcentaje de la muestra encuestada confunde el término *playa* con mar, lago u océano, error geológico derivado del acervo cultural; y desconocen el agente formador de la Laguna de Mucubají (estado Mérida); entre otros aspectos.

Esta situación obedece a la forma de plantear la geología en los planes de estudio de la educación venezolana. Al revisar los contenidos geológicos que son parte del actual plan de estudios para la educación media, el

resultado demuestra que están lejos de ser nulos; sin embargo, se presentan dispersos, sin relación alguna entre ellos, con lenguaje poco científico y alejados de la realidad venezolana, además que son insuficientes para formar geocientíficamente a los jóvenes estudiantes del mencionado nivel educativo. Cabe destacar que la mayoría recae en el área de formación Ciencias de la Tierra.

Por esta razón, la idea de ejecutar este estudio nace del incentivo del autor por hacer propuestas que permitan presentar los contenidos geológicos de forma organizada, pragmática y, sobre todo, contextualizada a la realidad del país, lo cual será una ventana de motivación para los estudiantes a la hora de estudiar los procesos terrestres que también hacen parte integrante del paisaje circundante. En este sentido, se presentó una propuesta de contenidos geológicos básicos que los estudiantes del área de formación Ciencias de la Tierra deben manejar una vez egresados del nivel educativo que ocupa este estudio. La propuesta, con base en las ideas curriculares vigentes, se compone de dos (2) grandes temas generadores (dinámica interna y dinámica externa del planeta), dieciséis (16) tejidos temáticos que presentan secuencia y relación entre ellos, y los referentes teórico-prácticos para establecer las pautas conceptuales y procedimentales a considerar por el docente. Además, se incluyen unas orientaciones pedagógicas elementales para colocarla en práctica.

Referencias bibliográficas

- Barreto, Belmary; Labarca, Ramón; Solano, César y Bernal, Jorge. (2018). Morfología glacial de la Laguna de Mucubají, Andes venezolanos. Un itinerario geográfico. **Revista SABER**. Vol. 30, pp. 115-125. Disponible en: <https://bit.ly/3mSOpSX>. Recuperado el 18 de mayo de 2019.
- Barreto, Belmary y Bernal, Jorge. (2016). La península de Paraguaná: Un paisaje natural para la enseñanza de la morfología litoral en Ciencias de la Tierra. **Investigación y Formación Pedagógica, Revista del CIEGC**, Año 2, N° 4, pp. 30-50. Disponible en: <https://bit.ly/3j4WbXQ>. Recuperado el 01 de julio de 2019.
- Bernal, Jorge. (2019). **Recursos didácticos para la enseñanza de contenidos litológicos en el área de formación Ciencias de la Tierra** (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Bernal, Jorge; Barreto, Belmary; Solano, César y Labarca, Ramón. (2018). El itinerario geográfico. Una estrategia para el cuidado y preservación del paisaje litoral en la Península de Paraguaná, estado Falcón-Venezuela. **Revista Academia**. Vol. 17, N° 39, pp. 43-57. Disponible en: <https://bit.ly/2RYRB1m>. Recuperado el 27 de marzo de 2019.
- Calonge, Amelia; Fermeli, Georgia; Meléndez, Guillermo y Martínez, José. (2014). Proyecto GEO SCHOOLS: reflexiones sobre la Geología en la Educación Secundaria Obligatoria. **GEOGACETA**. Vol. 55, pp. 99-102. Disponible en: <https://bit.ly/3j62x9Y>. Recuperado el 15 de febrero de 2019.
- Fernández, Leonardo. (2014). **Principios de la investigación**. Unidad 1. Conocimiento y ciencia. Material didáctico de la Universidad Rafael Belloso Chacín.
- Fornós, Joan. (2018). La enseñanza de la Geología en la educación secundaria: una cuestión problemática. Algunas observaciones en Baleares. **Actas del XX Simposio sobre Enseñanza de la Geología**, 9 al 14 de julio de 2018. Mao. Mahon, España, pp. 83-94.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la Investigación**. Sexta edición. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Hernández, Rolando y Coello, Zayda. (2008). **El paradigma cuantitativo de la investigación científica**. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Hurtado, Jacqueline. (2010). **Metodología de la Investigación. Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia**. Cuarta edición. Caracas, Venezuela: Editorial Quirón.
- Labarca, Ramón; Bernal, Jorge y Barreto, Belmary. (2018). Un itinerario

- didáctico para el aprendizaje significativo de la geomorfología fluvial. **Memorias del II Congreso Internacional de Investigación Estudiantil Universitaria, VII Congreso Venezolano y VIII Jornadas Nacionales de Investigación Estudiantil “Dra, Hazel Anderson” de RedieLUZ**, 25 al 17 de septiembre de 2018, Maracaibo, Venezuela, pp. 4250-4265.
- Labarca, Ramón; Bernal, Jorge; Barreto, Belmary y Gil, Vivian. (2019). El paisaje costero de la Laguna de Las Peonías, estado Zulia. Una propuesta de recurso educativo digital. **Investigación y Formación Pedagógica, Revista del CIEGC**. Año 5, N° 10, pp. 53-73. Disponible en: <https://bit.ly/2G7Hvsl>. Recuperado el 21 de septiembre de 2019.
- Labarca, Ramón; Bernal, Jorge; Barreto, Belmary y Solano, César. (2016). Rasgos geológicos-geomorfológicos de la cuenca media del río Apón. Una proyección geográfica. **Revista de Investigación**. Vol. 40, N° 89, pp. 171-195. Disponible en <https://bit.ly/3cwoDwV>. Recuperado el 17 de julio de 2019.
- Labarca, Ramón y Barreto, Belmary. (2019a). Itinerario geológico virtual como recurso educativo para las Ciencias de la Tierra. **Memorias del III Congreso Internacional de Investigación Estudiantil Universitaria, VIII Congreso Venezolano y IX Jornadas Nacionales de Investigación Estudiantil “Dr, Felipe Díaz Araujo” de RedieLUZ**, 26 y 27 de septiembre de 2019, Maracaibo, Venezuela.
- Labarca, Ramón y Barreto, Belmary. (2019b). Sismicidad en la depresión del Lago de Maracaibo. Una propuesta didáctica. **Memorias de las III Jornadas de Investigación e Innovación Educativa, II Internacionales y I Congreso Virtual “Por UNA educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos: retos y desafíos”**, Universidad Nacional Abierta, Centro Local Zulia, Maracaibo, pp. 359-372.
- Labarca, Ramón y Chourio, María. (2016). Laguna de Mucubají. Propuesta didáctica para la enseñanza de procesos geomorfológicos desde las Ciencias de la Tierra. **Investigación y Formación Pedagógica, Revista del CIEGC**. Año 2, N° 4, pp. 6-29. Disponible en: <https://bit.ly/331hljL>. Recuperado el 23 de julio de 2019.
- Labarca, Ramón y Gouveia, Edith Luz. (2019). **Lago de Maracaibo. Testigo de la formación interna y externa de la Tierra**. Manual didáctico. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Lacreu, Héctor. (2017). El paisaje geológico en la enseñanza de las Geociencias: ¿Es un recurso didáctico, es un objeto de estudio o ambas cosas a la vez? **Revista Enseñanza**

- de las Ciencias de la Tierra.** Vol. 25, N°3, pp. 310-318. Disponible en <https://bit.ly/2Mo3XAR>. Recuperado el 10 de marzo de 2019.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). **Áreas de formación en Educación Media General.** Caracas, Venezuela.
- Montiel, Kati; Sánchez, Miguel y Negrete, Álvaro. (2016). Riesgos socioambiental por subsidencia. Una propuesta para el fomento de la cultura de riesgo en el municipio Lagunillas, estado Zulia. **Memorias de las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación y II Congreso Internacional**, 11 al 15 de abril de 2016, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, pp. 922-930.
- Negrete, Álvaro; Montiel, Kati y Camacho, Irianyela. (2016). Falla de Boconó. Una propuesta para el fomento de la cultura del riesgo sísmico. **Memorias de las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación y II Congreso Internacional**, 11 al 15 de abril de 2016, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, pp. 905-912.
- Pedrinaci, Emilio. (2012). Alfabetización en Ciencias de la Tierra, una propuesta necesaria. **Revista Enseñanza de las Ciencias de la Tierra.** Vol. 20, N° 2, pp. 133-140. Disponible en: <https://bit.ly/2G7L2qB>. Recuperado el 15 de enero de 2019.
- Pedrinaci, Emilio. (2013). Alfabetización en Ciencias de la Tierra y competencia científica. **Revista Enseñanza de las Ciencias de la Tierra.** Vol. 21, N° 2, pp. 208-214. Disponible en: <https://bit.ly/3kYv-lkL>. Recuperado el 15 de enero de 2019.
- Pérez, Efrén y Pachano, Lizabeth. (2007). Geología en el aula Vs. Geología cotidiana. Visiones contrapuestas de una realidad compartida. **Geoenseñanza.** Vol. 12, N° 1, pp. 91-100. Disponible en: <https://bit.ly/3kGsLzm>. Recuperado el 15 de enero de 2019.
- Pérez, Efrén; Pachano, Lizabeth y Sáez, Mariela. (2010). Enseñar Geología en ambientes universitarios: una propuesta desde las teorías del aprendizaje. **Revista Academia.** Vol. IX, N° 17, pp. 67-81. Disponible en: <https://bit.ly/3cBBXm4>. Recuperado el 15 de enero de 2019.
- Rivera, Hugo. (2005). **Geología General.** Segunda Edición. Lima, Perú: Editorial Auspicio Académico.
- Santiago, José Armando. (2018). La acción pedagógica tradicional en la geografía escolar contemporánea y el enfoque cualitativo. **Revista Encuentro Educativo.** Vol. 25, N° 2, pp. 153-168. Disponible en: <https://bit.ly/39DDRmk>. Recuperado el 24 de agosto de 2019.

Factores de estrés en el desempeño laboral en educación primaria

Sindy Salomé Carrillo Sánchez

*Doctorado en Ciencias Gerenciales. Universidad Rafael Bellosó Chacín.
Maracaibo-Venezuela*

sami_carrillo_@hotmail.com

Resumen

El mundo actual se caracteriza por la búsqueda de lo urgente e inmediato; esto trae como consecuencia que las personas se vean expuestas a responsabilidades y demandas que la mayoría de las veces no saben como manejarlas, desencadenando así lo que se llama estrés. La presente investigación tuvo como objetivo analizar los factores de estrés en el desempeño laboral de directores y docentes de educación primaria, en algunas instituciones del municipio Maracaibo, estado Zulia. Los fundamentos teóricos estuvieron basados en Alvites, 2019; Orozco, 2018; Parihuamán, 2017; Cardozo, 2016; Maturana y Vargas (2015); entre otros. El estudio fue de tipo descriptivo, proyectivo, con diseño no experimental, transeccional y de campo. La muestra estuvo constituida por 33 sujetos, entre directores y educadores. Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario conformado por 39 ítems, con alternativas de respuestas dicotómicas (Si - No), sometidos a criterios de validez y confiabilidad; aplicando estadística descriptiva para su análisis con apoyo del programa SPSS. Los resultados reflejan que un alto porcentaje de los participantes del estudio afirman que están sometidos a diversas causas que le originan estrés, con variadas características, debido a las múltiples funciones que ejecutan diariamente. Se destaca la importancia de proponer algunas estrategias que contribuyan a minimizar las situaciones de tensión que experimentan los docentes y directores, a favor de un desempeño de trabajo idóneo en las organizaciones donde ejercen sus actividades.

Palabras clave: Estrés; desempeño laboral; educación; funciones del docente.

Stress factors in job performance in primary education

Abstract

Today's world is characterized by the search for the urgent and immediate; This results in people being exposed to responsibilities and demands that most of the time they do not know how to handle them, thus triggering what is called stress. The objective of this research was to analyze the stress factors in the work performance of principals and teachers of primary education, in some institutions of the Maracaibo municipality, Zulia state. The theoretical foundations were based on Alvites, 2019; Orozco, 2018; Parihuamán, 2017; Cardozo, 2016; Maturana and Vargas (2015); among others. The study was descriptive, projective, with a non-experimental, cross-sectional and field design. Ours consisted of 33 subjects, between directors and educators. For data collection, a questionnaire consisting of 39 items was designed, with alternative dichotomous responses (Yes - No), subject to validity and reliability criteria; applying descriptive statistics for analysis with the support of the SPSS program. The results reflect that a high percentage of the study participants affirm that they are subjected to various causes that cause stress, with various characteristics, due to the multiple functions they perform on a daily basis. The importance of proposing some strategies that contribute to minimizing the situations of tension experienced by teachers and principals is highlighted, in favor of an ideal job performance in the organizations where they carry out their activities.

Keywords: Stress; job performance; education; teacher functions.

Introducción

El trabajo en general, satisface la necesidad de sentirse útil sobre todo cuando el trabajador desempeña actividades valiosas tanto para el empleador, la organización y la sociedad, fortaleciendo así su autoestima; por ello, debe existir una concordancia entre las expectativas del sujeto, su ideal profesional y la realidad de lo que hace, la cual le llega por sus propias valoraciones cognitivas y el reconocimiento social, fortaleciendo sus capacidades.

Las exigencias que en este siglo demanda la globalización, aunado al

incesante incremento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han repercutido en cambios sustanciales en el mercado laboral, la economía, y de manera muy particular en la educación; ésta se ha visto obligada a realizar cambios drásticos para cumplir con los estándares de calidad, con requerimientos mayores en la formación de los futuros egresados. Esta situación afecta a los profesionales de esta área, ya que se encuentran más vulnerables debido a que ejercen sus funciones por medio del contacto con el público, al atender a usuarios con

diferentes personalidades y exigencias individuales (Alvites, 2019; Parihuamán, 2017).

Por otro lado, el mundo actual se caracteriza por la búsqueda de lo urgente e inmediato; esto trae como consecuencia que las personas día a día se vean expuestas a responsabilidades y demandas que la mayoría de las veces no saben cómo manejarlas, desencadenando así lo que se llama estrés, llegando en muchas ocasiones a formar parte de su vida.

El **estrés**, viene del inglés *stress* y se relaciona a una reacción fisiológica, endocrinológica y psicológica del organismo frente a situaciones percibidas como amenazante, generando una respuesta necesaria para la supervivencia. Es considerado como un constructo entre sucesos ambientales y respuestas psicofisiológicas que altera las conductas de los individuos, haciendo perder su equilibrio; este equilibrio se ve amenazado por eventos físicos y psicológicos denominados **estresores** (Maturana y Vargas, 2015; Sánchez, 2012).

Muchos países, particularmente Venezuela, enfrentan situaciones que se califican como críticas, lo cual ha generado desequilibrios que afectan a muchas organizaciones e instituciones, y de manera más específica las educativas; sobre todo por la crisis sanitaria, social, económica, política, ideológica y moral que presentan los ciudadanos.

El Instituto Nacional de Prevención de Seguridad y Salud Laboral (INP-

SASEL) (2005) de Venezuela, realizó un estudio donde los resultados de los registros de las enfermedades ocupacionales, arrojaron que existían 10 casos de afecciones causadas por factores psicosociales, de las cuales 3 derivaban de estrés laboral. De la misma manera, la Ley Orgánica de Prevención, Condición y Medio Ambiente de Trabajo (LOPCYMAT) (2005), señala que el estrés laboral es considerado un riesgo de tipo psicosocial, encontrándose dentro de las patologías de carácter ocupacional.

En el ámbito educativo, se presentan muchos eventos asociados al rol docente, los cuales pueden ser causantes de estrés laboral, partiendo del hecho que la docencia exige una serie de actividades que producen cansancio, fatiga, nerviosismo, ansiedad, angustia, estados depresivos, lo cual se manifiesta en la manera cómo se desempeña en sus labores y van destruyendo poco a poco la confianza en sí mismo.

Ahora bien, esto es lo que pudiera estar sucediendo en algunas instituciones educativas de educación primaria del municipio Maracaibo, estado Zulia, donde la investigadora ha observado en algunos docentes irritabilidad, problemas en la toma de decisiones, falta de concentración, bajo rendimiento profesional; ya que trabajan en ambientes vulnerables que presentan dificultades en el entorno, excesiva supervisión y exigencia de parte de los superiores; aunado a bajos salarios, poco prestigio social, dificultades para el trato y control de los alumnos, algunos provenientes de hogares con fami-

lias disfuncionales y excesiva injerencia del estado en los asuntos que suceden en el aula; lo que repercute en la calidad educativa que ofrecen a los educandos que asisten a estas instituciones.

Toda esta situación trae como consecuencia, que tanto directivos como educadores afirmen que el desempeño que desarrollan se ve disminuido al comparar con las funciones docentes establecidas, de planificar, ejecutar estrategias, evaluar el rendimiento estudiantil, entre otras actividades, lo cual ocasiona angustia, cansancio y apatía.

El objetivo general de la presente investigación fue analizar los factores de estrés en el desempeño laboral de directores y docentes de educación primaria, en algunas instituciones del municipio Maracaibo, estado Zulia; posteriormente se proponen algunas estrategias que contribuyan a minimizar las situaciones de tensión que experimentan estas personas, a favor de un desempeño de trabajo idóneo en las organizaciones donde ejercen sus actividades.

Fundamentación teórica

Estrés ocupacional o laboral

Existen diversas definiciones del término estrés, pero todas convergen en que es una reacción que experimentan las personas cuando no se tiene control sobre una situación desconocida que resulta amenazante.

El estrés es el conjunto de reacciones fisiológicas que preparan al organismo para la acción; siendo estas una serie de cambios físicos, biológicos y hormonales que permiten consciente e inconscientemente responder a las demandas externas. Es una respuesta automática del organismo ante cualquier acontecimiento amenazador, haciendo que el sistema nervioso se estimule y reaccione produciendo cambios a nivel mental o físico. En el lenguaje común, connota la sugerencia de algo nocivo, sinónimo de fatiga, malestar, decaimiento, tensión nerviosa. No distingue raza, condición económica o profesión, por lo que los docentes no son ajenos a padecer de este (Alvites, 2019; González, 2018; Orozco, 2018; Cardozo, 2016).

Estas reacciones de tensión pueden originarse en diversos contextos donde se desenvuelve el individuo, ya sea en el hogar, el entorno social, las instituciones donde estudia o en el trabajo donde se desempeña; este último es conocido como ocupacional o laboral.

El estrés ocupacional o laboral es una respuesta fisiológica, emocional y conductual, que lleva a una pérdida de motivación, e influye hacia sentimientos de inadecuación y fracaso en el trabajador, lo cual le genera un desajuste en su desempeño y repercute en su salud física y psicológica, mermando en su capacidad de concentración, cambios fluctuantes en su estado de ánimo, llegando hasta padecer depresión (Orozco, 2018; Chiang, Heredia y Santamaría, 2017; Cardozo, 2016).

Factores de estrés en el desempeño laboral

Dentro de los factores que originan estrés en el desempeño laboral u ocupacional de los maestros de educación primaria se describirán algunos bajo las siguientes dimensiones: características, causas y funciones del docente.

Características o síntomas del estrés

Es importante entender y determinar los factores que originan el estrés y las características que manifiestan, ya que cada día más personas en el mundo lo padecen, presentándose de diferentes maneras, dependiendo de las condiciones particulares; algunos individuos pueden mostrar episodios de tensión, pero lo superan con tolerancia, paciencia y hasta fe en que las cosas mejorarán; otras personas, les es más difícil enfrentarlo y les ocasiona problemas de salud, tanto física, como mental, emocional y espiritual.

En muchos maestros de educación primaria, el clima de insatisfacción que presentan a diario, repercute considerablemente en su estado emocional, cognitivo y forma de actuar ante las diversas presiones externas, mermando considerablemente su desempeño académico.

Las características del estrés que se consideran en este estudio son: el agotamiento emocional, el abatimiento depresivo y la ansiedad.

Agotamiento emocional

El exceso de trabajo, las dificultades que se presentan diariamente, así como las exigencias en las instituciones educativas, hace que tanto directivos como docentes se sientan agotados físicamente, lo cual es normal; pero a veces este cansancio no solo es físico sino emocional, ocasionando descontrol en sus emociones y sentimientos, y los lleva a gritar, ofender, resentirse y estar triste; esto es lo que se conoce como *agotamiento emocional*.

El agotamiento emocional en los educadores es una sensación de frustración debido a sobrecarga de esfuerzos físicos, mentales y emocionales realizados en un tiempo prolongado y persistente, en muchos casos por los requerimientos y transformaciones educativas a las que debe atender con prontitud, celeridad en resolver conflictos escolares, aunados a las exigencias personales y sociales. Se centra en el cansancio general, pérdida del contexto cognitivo y expectativas laborales, manifestándose con desgaste de vitalidad y energía, insomnio, apatía, desinterés, pereza, negligencia. Se generan fallas de las estrategias de activación y adaptación, evidentes y poco manejables; ocurre el desmoronamiento y el colapso (González, 2018; Parihuamán, 2017; Maturana y Vargas, 2015; Coduti et al., 2013; Ali El Sahili, 2012; Sánchez, 2012).

Abatimiento depresivo

Los entornos educativos se han convertido en motivo de interés y estudio debido a los estados afectivos que presentan algunos directores y docente con baja tolerancia a las presiones y transformaciones curriculares impuestas de manera drástica; al no lograr cubrir sus expectativas en cuanto a sus niveles de productividad, manifiestan estados de alteración emocional que se categoriza como depresión.

Las exigencias laborales pueden desencadenar en abatimiento depresivo, de tal manera que el individuo frente a los estímulos o demandas ambientales cotidianas, responde con una señal de precisión, rapidez, urgencia; deteriorando su salud mental al no poder alcanzar el cumplimiento de la alta carga laboral, desvalorizando su propio trabajo. Bajo estas circunstancias, carece de motivación para encontrar placenteras sus tareas, sufre de insomnio, pensamientos pesimistas y sentimientos negativos hacia sí mismo (Escobar, 2016; Naranjo, 2009).

Ansiedad

Es un estado de inquietud e incertidumbre que puede sentir una persona por desconocimiento de si podrá cumplir con sus obligaciones; denota poca tolerancia y confianza frente a una diversidad de situaciones que la hace dudar de su desempeño y cumplimiento; en estos momentos generan alteraciones del humor como irritabilidad, falta de capacidad de sentir placer, aprehensión, preocupación, temor por el futuro, disminución de la facultad de concentración, pesadillas. La presión laboral y la ansiedad son factores que afectan a los docentes, lo que les crea un desajuste en su salud física y psicológica, perjudicando su actuación; incluso algunos educadores expresan sentimientos de temor que los lleva a evitar ciertas cosas, lugares y situaciones por la angustia que les genera (Alvites, 2019; Chiang, Heredia y Santamaría, 2017; Cardozo, 2016; Naranjo, 2009).

Según Maturana y Vargas (2015), las respuestas psicológicas asociadas al estrés están relacionadas con aspectos emocionales, somáticos, cognitivos y conductuales; algunos síntomas que se presentan se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1. Síntomas presentes en personas sometidas a estrés

Físicos involuntarios	Psicológicos	Conductuales
<ul style="list-style-type: none"> • Taquicardia. • Aumento de presión arterial y de actividad respiratoria. • Sudoración excesiva. • Dilatación pupilar. • Temblores. • Estado de excitación general. • Insomnio. • Sequedad de boca. • Cefaleas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inquietud. • Desasosiego. • Irritabilidad. • Miedo. • Disminución de la vigilancia. • Desorganización del curso del pensamiento. • Disminución de rendimiento intelectual. • Desorientación espacio-tiempo. • Atención dispersa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para relajarse. • Perplejidad. • Situación de alerta. • Tensión muscular. • Caminatas sin rumbo. • Bloqueos • Respuestas exageradas a estímulos externos

Fuente: Maturana y Vargas (2015), adaptación propia (2020)

Causas de estrés en el desempeño laboral

El estrés es reconocido como un problema de salud pública. Surge del desequilibrio de las exigencias y presiones que enfrenta el individuo en el trabajo y condiciones laborales no óptimas, las cuales exceden su resistencia y capacidad para poder enfrentarlas y resolverlas. Diariamente las personas se encuentran con situaciones estresantes y tienen miedo a no poder cubrir las demandas; es decir, se experimenta cuando los estresores a que está expuesto son superiores a los recursos personales con que cuenta para afrontarlos (Alvites, 2019; Parihuamán, 2017; Sánchez, 2012).

Cardozo (2016:77) expresa:

El modelo socio-económico actual genera innumerables exigencias..., las presiones académicas, financieras y laborales se encuentran en constante

aumento. La dinámica y estructura familiar se ve amenazada por un macro modelo de consumo, en el cual la satisfacción de necesidades básicas exige cada vez más del ser humano... Las características del trabajo en el magisterio, las diversas fuentes de presión, (padres de familia, directores, estudiantes, sindicato, otras autoridades), las condiciones y responsabilidades socio-familiares, etc. Son factores que bien pueden generar estrés, que se expresara en la sintomatología psico-somática del educador. El estrés docente es un factor que naturalmente puede afectar la relación con los estudiantes y colegas e influir en la actividad educativa.

En el caso educativo, son diversas las causas que originan estrés, producto de un proceso administrativo y organizativo, a veces demasiado riguroso; de las condiciones ambientales de los centros escolares, falta de interés de

los alumnos, poco apoyo de los padres y representantes, carga horaria, bajos sueldos. Este contexto representa una amenaza para la salud de los directores y docentes, acarreando desequilibrios en las instituciones (Alvites 2019; Álvarez et al., 2010).

Para efectos de esta investigación, se estudian tres causas que generan estrés en el ámbito escolar, a saber: sobrecarga de trabajo, falta de reconocimiento y competencias profesionales.

Sobrecarga de trabajo

Se refiere a la cantidad de actividades y roles que debe cumplir el docente durante el ejercicio de sus funciones. Las nuevas formas de organización del trabajo y los avances tecnológicos exigen mayores esfuerzos cognitivos, aunado a los requerimientos físicos de las ocupaciones tradicionales.

El exceso de trabajo, la realización de tareas que no le corresponden, tareas repetitivas por tiempo prolongado, actividades administrativas y cambios de roles, crean un cuadro de estrés en el educador. Por otro lado, ambientes emocionales y sociales inadecuados, sin oportunidad para el descanso ni tiempo libre para dedicar a su familia, contribuyen a incrementar la tensión. En síntesis, la sobrecarga de trabajo se produce cuando el volumen, la magnitud o complejidad de la tarea está por muy por encima de la capacidad del docente; por esto se siente desbordado y muchas veces debe prolongar en exceso su jornada, haciendo las cosas

demasiado precipitadas, lo que podría llevar a una baja calidad (Alvites, 2019; Álvarez et al. 2010; Naranjo, 2009).

Falta de reconocimiento

La mayoría de las personas se esfuerzan en su trabajo para alcanzar el éxito y esperan que su labor sea valorada. El reconocimiento es considerado por los trabajadores, y en particular los docentes, como una de las mejores motivaciones extrínsecas. Sin embargo, la falta de éste origina estereotipos y actitudes que no favorecen la posición y respeto social para los educadores, cuya vida y vocación está comprometida con la formación del recurso más valioso que tiene una sociedad, la generación del futuro. El poco reconocimiento de las actuaciones del maestro provoca alteraciones en su actuación, lo que conlleva a la disminución de la productividad y calidad del trabajo, tensión, desaliento, resentimientos, rencores, desmotivación, pesimismo, a asumir actitudes defensivas, pensar que es inútil esforzarse porque nadie lo notará e insatisfacciones en general que afectan seriamente la conducta, y en ocasiones la salud física, mental y emocional (González, 2018, Parihuamán, 2017; Cardozo, 2016).

Competencias profesionales

Un elemento importante dentro del desempeño del educador, es la presencia de las competencias profesionales necesarias para el ejercicio del cargo; ya que existe una alta exigencia por parte del

personal directivo y la comunidad de padres y representantes, que siempre esperan contar con las personas más idóneas para dar clases a sus hijos; se establece una relación directa entre las competencias desarrolladas por los maestros con el rendimiento y calidad de sus funciones.

Según Tobón (2007), las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad y compromiso ético, que favorecen la formación de individuos que buscan su autorrealización, dar aportes a la sociedad, ser profesionales emprendedores. A su vez, Gutiérrez (2014:53) plantea que:

... un adecuado ejercicio de la profesión docente requiere de ambos tipos de competencias, las que se adquieren en la formación inicial y que cualifican para el acceso al puesto de trabajo (competencias formales) y las que se adquieren en la práctica docente y mediante las diferentes acciones de desarrollo profesional (competencias reales), ya que un adecuado desarrollo de la profesión se basa, entre otras cosas, en la capacidad para resolver problemas concretos de la profesión, aspecto que puede aprenderse durante la formación inicial pero que necesita ... del ejercicio práctico del profesional.

Cuando los educadores no pueden enfrentar estas exigencias e imposiciones profesionales, puede ocasionarles en algún momento estados de afectación física y emocional, sensaciones de tensión y estrés, alterando el desarrollo

normal de sus actividades.

Funciones del docente

Dada la complejidad del cargo, el educador cumple una multiplicidad de actividades y funciones que se convierten en las actuaciones exigidas diariamente. En el caso de las funciones, estas vienen determinadas por el órgano rector, e implican la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje, que incluyen diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.

La función docente es una de las profesiones con mayor impacto en el desarrollo humano; tiene a su cargo la práctica de la transmisión de conocimientos propios a cada especialidad; pero, además, implica la ejecución de diversos elementos psico-sociales y culturales en la interacción educador-educando; por lo que existe la necesidad de concebir al maestro como un todo y no sólo en términos de su preparación académica, ya que dentro del aula se requiere de variadas habilidades de personalidad. Sin embargo, todas las acciones del maestro dentro y fuera de sus salones de clases, son espacios donde se generan tensiones asociadas con emociones y sentimientos negativos. Este suele tener una carga emocional tan alta que a veces no encuentra la solución adecuada frente a circunstancias complejas como la violencia y drogadicción estudiantil, llegando a perder estabilidad en su trabajo (Basto, 2018; González, 2018; Cardozo, 2016).

Dentro de las diferentes funciones que ejerce el docente, en este artículo se consideran las siguientes: planificación, ejecución de estrategias y evaluación de los aprendizajes.

Planificación

La planificación, vista como un proceso o como una función, debe estar presente al inicio, durante y al final de toda organización. Dentro de las instituciones educativas los directivos y docentes llevan implícita una alta cuota de responsabilidad y debe ser realizada con claridad y precisión, con un diagnóstico que permita vislumbrar y proponer actividades futuras. Si la planificación no se realiza de manera fundamentada, oportuna y pertinente, puede llegar a convertirse en un factor considerablemente estresante.

“El quehacer de los docentes radica en conducir la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la educación formal. La planificación busca hacerlo posible en forma organizada.”

Planificar se asocia a organizar, ordenar, coordinar, prever” (Oliveira, Burguez y González, 2014:12).

Ejecución de estrategias

Las estrategias de enseñanza son el conjunto de procedimientos, técnicas, actividades y recursos que utiliza el educador para lograr que el alumno aprenda. Por esto, para desarrollar el proceso formativo debe saber ejecutar estrategias adecuadas y pertinentes, de manera correcta, para evitar errores en la transmisión de conocimientos, resultando en un elemento generador de estrés. De acuerdo a Oliveira, Burguez y González, (2014), los docentes deben considerar qué estrategias necesitan sus estudiantes y cómo pueden facilitarles la adquisición de aprendizajes significativos.

Machorro y Valdez (2016), consideran que las estrategias de enseñanza se deben organizar de acuerdo al momento de la clase, para una óptima organización de los contenidos (cuadro 2).

Cuadro 2. Clasificación de las estrategias de enseñanza

Estrategias		
Preinstruccionales	Coinstruccionales	Postinstruccionales
<ul style="list-style-type: none"> • Preparan al alumno en razón de qué y cómo va a aprender. • Permiten determinar conocimientos y experiencias previas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se utilizan durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. • Orientan la atención del alumno, posibilitan que detecte la información principal. • Favorecen la codificación y conceptualización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se utilizan una vez concluida la clase o contenido. • Permitir al educando formar una visión sintética, integradora y crítica del contenido.

<ul style="list-style-type: none"> • Pueden ser diversas, tales como: formular preguntas abiertas para argumentar sus respuestas, lluvia de ideas, señalizaciones o avisos, uso de narrativas, gráficos, esquemas mentales. • Explicación detallada del docente en cada momento para ir aclarando dudas 	<ul style="list-style-type: none"> • Promueven la organización e interrelación de los conceptos importantes. • Algunas estrategias son: presentaciones en PowerPoint, uso de simulaciones y videos de internet, usos de software educativos, análisis de mapas conceptuales y V de Gowin, realizar ilustraciones, establecer analogías, realizar cuadros comparativos, explicar cómo se realizan argumentaciones bien estructuradas, fomentar el trabajo cooperativo para resolver situaciones de la vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre ellas se pueden utilizar explicación de resúmenes finales, organizadores gráficos, cuadros sinópticos, cuadros de doble columna, redes y mapas conceptuales, V de Gowin, argumentaciones bien estructuradas, narración de biografías de personajes importantes.
---	--	---

Fuente: Machorro y Valdez (2016), adaptación propia (2020)

Es innegable la gran cantidad de estrategias disponibles para aplicar dentro y fuera de las aulas; pero todavía se evidencian clases tradicionales, mayoritariamente expositivas por parte de los educadores, con uso excesivo del pizarrón y de actividades memorísticas; con poca participación de los aprendices; sin brindarles la oportunidad de ser innovadores, creativos y críticos.

Evaluación de los aprendizajes

Esta función permite al docente cuantificar y cualificar la madurez del aprendizaje obtenido durante el año escolar. Sus resultados van a estar en concordancia con la calidad de los aprendizajes y las estrategias desarrolladas para consolidarlas. La evaluación resulta ser un elemento de frecuente tensión para todos los actores involucrados en el hecho educativo, por las repercusiones que tiene en cada uno de ellos.

De acuerdo a Sandoval (2020), la evaluación es intrínseca al proceso de

enseñar y aprender ya que influye en los objetivos, contenidos, estrategias y relaciones personales. Implica la recolección de información para contrastar con determinados patrones establecidos y emitir un juicio de valor que oriente la toma de decisiones para mejorar el progreso de construcción del conocimiento de los aprendices. Puede ser, según su función: formativa o sumativa; atendiendo al tiempo: inicial, durante el desarrollo y final; de acuerdo a los agentes intervinientes: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Lo que se intenta lograr es que los estudiantes tomen conciencia de lo que saben, no saben y lo que necesitan mejorar para desarrollar sus competencias.

Metodología

La metodología utilizada fue cuantitativa, de tipo descriptiva, proyectiva, con diseño no experimental, transeccional y de campo. Se especificaron las propiedades y características requeridas de los sujetos bajo estudio; sin manipulación deliberada de variables,

en su ambiente natural, en un momento único, directamente de los integrantes de la muestra y en su propia realidad, sin alterar las condiciones existentes; para luego dar algunos lineamientos de solución y proponer alternativas de

cambio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Arias, 2016).

La variable de estudio, sus dimensiones e indicadores, se exponen en el cuadro 3.

Cuadro 3. Operacionalización de la variable

Variable	Dimensiones	Indicadores
Factores de estrés en el desempeño laboral	Características del estrés	<ul style="list-style-type: none"> • Agotamiento emocional • Abatimiento depresivo • Ansiedad
	Causas del estrés	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de trabajo • Falta de reconocimiento • Competencias profesionales
	Funciones del docente	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Ejecución de estrategias • Evaluación de los aprendizajes

Fuente: Elaboración propia (2020)

La muestra estuvo constituida por tres (3) directores (Dir) y treinta (30) docentes (Doc), correspondientes a todos los que se desempeñan **en el nivel de educación primaria**, de las instituciones: Unidad Educativa San Vicente

de Paul, Unidad Educativa Domingo Sarmiento y Unidad Educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá (Hermanos Maristas), ubicadas en el municipio Maracaibo del estado Zulia (tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra de educación primaria

Instituciones Educativas	Directivos	Docentes	Total
Unidad Educativa San Vicente de Paul	01	10	11
Unidad Educativa Domingo Sarmiento	01	8	9
Unidad Educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá (Hermanos Maristas)	01	12	13
TOTAL	03	30	33

Fuente: Elaboración propia (2020)

El instrumento para recolectar la información fue el cuestionario, estructurado por 36 preguntas de respuestas cerradas, con alternativas de respuestas dicotómicas: SI o NO, para evaluar las dimensiones de la variable, a través de los indicadores respectivos; el cuestionario fue sometido a las pruebas de validez, por medio de cinco (5) expertos, y de confiabilidad a través de la aplicación de la fórmula de Kuder-Richardson, el coeficiente de confiabilidad obtenido fue 0,890, resultando altamente confiable. Se aplicó estadística descriptiva, mediante el cálculo de porcentajes y medias aritméticas (\bar{X}) para el análisis de los resultados, usando el programa SPSS.

Resultados y discusión

En la tabla 2, se exponen los resultados de la variable Factores de estrés en el desempeño laboral, obtenidos de las respuestas del cuestionario aplicado a los integrantes de la muestra de las instituciones educativas bajo estudio; en las dimensiones **Características del estrés**, con los indicadores: *agotamiento emocional*, *abatimiento depresivo* y *ansiedad*; y **Causas del estrés**, con los indicadores: *sobrecarga de trabajo*, *falta de reconocimiento* y *competencias profesionales*.

Tabla 2. Variable: Factores de estrés en el desempeño laboral
Dimensiones: Características y Causas del estrés

Características del estrés					Causas del estrés				
Indicadores	Respuesta (%)				Indicadores	Respuesta (%)			
	SI		NO			SI		NO	
	Dir	Doc	Dir	Doc		Dir	Doc	Dir	Doc
Agotamiento emocional	70,37	72,22	29,63	27,78	Sobrecarga de trabajo	70,37	70,63	29,63	29,37
Abatimiento depresivo	66,67	71,03	33,33	28,97	Falta de reconocimiento	70,37	73,41	29,63	26,59
Ansiedad	74,07	61,90	25,93	38,10	Competencias profesionales	66,67	57,54	33,33	42,46
\bar{X}	70,37	68,39	29,63	31,61	\bar{X}	69,14	67,20	30,86	32,80
\bar{X} Total	69,38		30,62		\bar{X} Total	68,17		31,83	

Fuente: Elaboración propia (2020)

Se observa en los indicadores de las características del estrés, que la media aritmética de los porcentajes es mayor en la **alternativa SI**, tanto para los directores (70,37%) como el personal docente (68,39%). Estos resultados indican que un alto porcentaje de los docentes y directores (\bar{X} Total = 69,38%) manifiestan que SI presentan pérdida de expectativas, problemas de adaptación, inconvenientes para intercambiar socialmente con los alumnos y colegas, el desinterés influye en su estado afectivo, se sienten perturbados anímicamente, tienden a tartamudear bajo presión, se les dificulta mantener la calma, actúa emocionalmente ante situaciones caóticas, les es difícil buscar soluciones al afrontar amenazas. Estos resultados concuerdan con diversos autores sobre las características estresantes por las que atraviesan los educadores y directores en su desempeño ocupacional (Alvites, 2019; González, 2018; Orozco, 2018; Chiang, Heredia y Santamaría, 2017; Parihuamán, 2017; Cardozo, 2016; Escobar, 2016; Maturana y Vargas, 2015; Coduti et al., 2013; Ali El Sahili, 2012; Sánchez, 2012; Naranjo, 2009).

Con relación a los indicadores de las causas del estrés, se evidencia que la media aritmética es mayor en la **al-**

ternativa SI, para el personal directivo (69,14%) y docente (67,20%).

Estos valores revelan que un alto porcentaje de los participantes de la muestra (\bar{X} Total = 68,17) manifiestan que SI se sienten sometidos en su plantel a excesivo requerimiento mental, con competencias profesionales limitadas para cumplir eficientemente sus actividades, afectados por las exigencias de un ritmo laboral acelerado, frustrados cuando los objetivos son imprecisos, afligidos por la falta de reconocimiento al trabajo efectuado, agotados por las demandas de tareas dentro y fuera de la institución; los cambios en la organización obligan a trabajar más de la cuenta. Estos resultados concuerdan con diversos autores sobre las causas de estrés que experimentan diariamente los educadores y directores en sus ocupaciones laborales (Alvites, 2019; Orozco, 2018; González, 2018; Parihuamán, 2017; Cardozo, 2016; Gutiérrez, 2014; Sánchez, 2012; Álvarez et al., 2010; Naranjo, 2009; Tobón, 2007).

En la tabla 3, se muestran los resultados de la variable Factores de estrés en el desempeño laboral para la dimensión **Funciones del docente**, con los indicadores: *planificación, ejecución de estrategias y evaluación de los aprendizajes*.

Tabla 3. Variable: Factores de estrés en el desempeño laboral
Dimensión: Funciones del docente

Indicadores	Respuesta (%)			
	SI		NO	
	Dir	Doc	Dir	Doc
Planificación	62,96	52,38	37,04	47,62
Ejecución de estrategias	62,96	54,37	37,04	45,63
Evaluación de los aprendizajes	66,67	60,71	33,33	39,29
\bar{X}	64,20	55,82	35,80	44,18
\bar{X} Total	60,01		39,99	

Fuente: Elaboración propia (2020)

En los tres indicadores se destaca que la media aritmética en la **alternativa NO**, tanto para los directores (35,80%) como educadores (44,18%) es considerable. Estos resultados indican que un porcentaje importante de los encuestados (\bar{X} Total = 39,99%) manifiestan que NO realizan el plan de trabajo en el tiempo establecido, ni deciden como van a enseñar antes de hacerlo o especifican los objetivos que se deben alcanzar; tampoco utilizan estrategias ni recursos que hagan más efectivo el aprendizaje y la construcción de conocimientos; no favorecen el trabajo cooperativo ni evalúan los aprendizajes con base a indicadores de gestión. Estos resultados concuerdan con las afirmaciones de autores que afirman que las diversas funciones que ejecutan docentes y directores dentro y fuera de las aulas de clase generan tensiones y sentimientos negativos; por ello, no las realizan debidamente (Basto, 2018; González, 2018; Cardozo, 2016).

Sin embargo, es relevante que todos los actores que forman parte de la comunidad educativa, reconozcan la importancia de realizar una planificación bien organizada y ejecutada; utilicen diversas estrategias de enseñanza que promueva la construcción de aprendizajes significativos; apliquen variados métodos de evaluación de los aprendizajes en los diversos momentos del proceso formativo; en síntesis, romper con las clases tradicionales, netamente expositivas, conductistas y memorísticas (Sandoval, 2020; Machorro y Valdez, 2016; Oliveira, Burguez y González, 2014).

Propuesta de algunas estrategias para minimizar el estrés y contribuyan a optimizar el desempeño laboral en educación primaria

Para el ámbito gerencial contemporáneo, el tema del estrés en docentes

y directores de las instituciones educativas ha sido de gran interés, lo cual ha generado su estudio permanente, ofreciendo alternativas de solución que ayuden a minimizar su impacto negativo, tanto en las personas como en las organizaciones donde ejercen sus funciones; siempre en la búsqueda

de calidad de vida y calidad educativa. En función de los resultados obtenidos se proponen algunas estrategias como aporte para mitigar las situaciones estresantes que se presentan en las instituciones objeto de estudio y otras que pudieran estar en estas mismas condiciones (cuadro 4).

Cuadro 4. Algunas estrategias para minimizar el estrés en el desempeño laboral

Estrategia	Acción	Actividades
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniones programadas entre directivos y docentes. 2. Ciclo de charlas sobre el manejo del estrés. 3. Fijar pautas favorables para el bienestar físico y emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar la participación de todos directores y docentes. • Conocer las necesidades y problemas de cada participante y buscar fuentes y alternativas de apoyo. • Capacitar al personal sobre el manejo del estrés para que en conjunto y bajo asesoría de especialistas, puedan reconocer los elementos y eventos del entorno que les afecta y afronten su carga laboral adecuadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación del test de Hamilton, facilitado por psiquiatras, psicólogos, especialistas en salud ocupacional. • Entrenamiento en Mindfulness. • Ayuda para controlar el estrés con técnicas específicas. • Fomento de la capacidad de concentración con actividades lúdicas. • Selección del material que se recibe para evitar la sobrecarga. • Horarios de descanso de 10 minutos, entre sesiones de clase.
<ol style="list-style-type: none"> 4. Desarrollo de programas de formación y actualización de contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los programas están constituidos por un conjunto de cursos teórico-prácticos. • Formar al personal en nuevas tendencias educativas, incluyendo el uso de las TIC. • Explicar las directrices de las evaluaciones de aprendizajes basadas en competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora el material requerido, preferiblemente en formato digital. • Forma equipos de trabajo cooperativos. • Organiza y establece plazos y fechas de entrega de asignaciones, de manera consensuada. • Se realizan diferentes modelos de evaluaciones, considerando las teorías estudiadas.

<p>5. Aplicación programas de reconocimiento y acciones para dignificar la labor del trabajador educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el valor de la función docente. • Implementar acciones que incentiven al personal docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se seleccionan diferentes docentes del año escolar con base a diversos méritos personales y laborales. • Realización de actividades recreativas y culturales, donde se reconozca públicamente el prestigioso papel que cumplen los educadores. • Activación los salones destinados al descanso del personal, en el horario establecido.
--	---	---

Fuente: Elaboración propia (2020)

Conclusiones

El estrés es un término que cada día se escucha más en los diferentes ámbitos del desarrollo humano, motivado a la búsqueda por resolver lo urgente e inmediato. En el contexto educativo se evidencia en todos los actores involucrados, particularmente en directores y docentes, originado por distintas causas y manifestado por diversas características, que disminuyen su capacidad física, mental y emocional para desarrollar de manera eficaz y eficiente sus funciones.

Los resultados de esta investigación develan que un alto porcentaje (69,38%) de directores y docentes de educación primaria de las instituciones estudiadas, padecen de agotamiento emocional, abatimiento depresivo y ansiedad, características del estrés que se manifiesta por pérdida de expectativas, problemas de adaptación, inconvenientes para el intercambio social, desinterés, perturbación anímica, tartamudeo bajo presión, dificultad para mantener la calma y buscar soluciones ante situaciones amenazantes.

Con relación a las causas del estrés, el 68,17% de este personal académico expresan que tienen sobrecarga de trabajo, falta de reconocimientos y competencias profesionales limitadas para cumplir eficientemente sus actividades, debido al excesivo requerimiento mental, exigencias de un ritmo laboral acelerado, objetivos planteados imprecisos, falta de reconocimiento al trabajo efectuado, demandas de tareas dentro y fuera de la institución, cambios imprevistos en organización obligan a trabajar más de la cuenta.

Referente a las funciones del docente, un porcentaje relevante de los encuestados (39,99%) manifiestan que no realizan la planificación en el tiempo establecido; no utilizan estrategias ni recursos que hagan más efectivo la construcción de conocimientos por parte de los aprendices; no favorecen el trabajo cooperativo ni evalúan con base a indicadores de gestión o de diversas maneras; toda esta situación genera altos niveles de estrés al no cumplir cabalmente sus misiones.

Bajo este escenario resulta pertinente proponer algunas estrategias, con acciones y actividades específicas, que sirvan de aporte para minimizar la problemática evidenciada en relación con el desempeño laboral de directores y docentes; entre las cuales se mencionan: reuniones programadas para plantear necesidades y problemas; ciclos de charlas sobre el manejo del estrés; fijar pautas favorables para el bienestar físico y emocional; desarrollar programas de formación y actualización (mediante cursos teórico-prácticos) de contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes; aplicar programas de reconocimiento y estímulo; con el fin último de lograr calidad de vida y calidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Ali El Sahili, Luis. (2012), **El estrés laboral docente y su relación con la metodología tradicionalista como un factor que genera actitudes negativas de los alumnos (Estudio en una organización escolar)** (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Querétaro. Santiago de Querétaro, México. Disponible en: <http://ri.uaq.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/236/RI000302.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Recuperado el 17 de agosto de 2019.
- Álvarez, Fernando; Najar, Ana; Porras, María y Ramírez, Fátima. (2010). **Estrés en el sector de la enseñanza secundaria**. Comisión Ejecutiva Federal de FETE-UGT. Disponible en: http://portal.ugt.org/saludlaboral/publicaciones_new/files_fete_estresensenanza/publication.pdf. Recuperado el 15 de noviembre de 2019.
- Alvites, Cleofé. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. **Revista Propósitos y Representaciones**. Vol. 7, N° 3: pp. 141-178. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n3/a06v-7n3.pdf>. Recuperado el 21 de enero de 2020.
- Arias, Fidias. (2016). **El proyecto de investigación**. Editorial Episteme. 7ma. Edición. Venezuela
- Basto, Rudesindo. (2018). La función docente y su estado actual del conocimiento: principales posicionamientos teóricos y metodológicos. **Revista EDUCERE**. Año 22, N° 73, pp. 665 – 672. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/45257/articula_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Recuperado el 21 de noviembre de 2019.
- Cardozo, Luis. (2016). El estrés en el profesorado. **Revista de Investigación Psicológica**. N°15, pp. 75-98. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a06.pdf. Recuperado el 29 de julio de 2019.
- Coduti, Pablo; Gattás, Yadhira; Sarmiento, Silvana y Schmid, Romina. (2013). **Enfermedades laborales: Cómo afectan el entorno organi-**

- zacional.** Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Disponible en: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5215/coduti tesisenfermedadeslaborales.pdf. Recuperado el 23 de agosto de 2019.
- Chiang, María; Heredia, Sonia y Santamaría, Edwin. (2017). Clima organizacional y salud psicológica de los trabajadores: Una dualidad organizacional. **Revista Dimensión Empresarial.** Vol. 15, N° 1, pp. 73-86. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/diem/v15n1/1692-8563-diem-15-01-00070.pdf>. Recuperado el 06 de noviembre de 2019.
- Escobar, Marco. (2016). **Dinámicas organizacionales, acoso laboral y depresión.** Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Pereira. Colombia Disponible en: <http://hdl.handle.net/10785/3576>. Recuperado el 09 de septiembre de 2019.
- González, Charlene. (2018). **Estrés laboral en docentes de la primera infancia** (Trabajo de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia. Disponible en: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/6388/TPED_GonzalezGonzalezCharleneAndrea_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Recuperado el 11 de noviembre de 2019.
- Gutiérrez, Isabel. (2014). Perfil del profesor en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. **Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación.** N° 44, pp. 51-65. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36829340004.pdf>. Recuperado el 08 de septiembre de 2019.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación.** 6ta. Edición. México: McGraw-Hill Education.
- Instituto Nacional de Prevención de Seguridad y Salud laboral (INPSA-SEL). (2005). **Enfermedades ocupacionales.** Disponible en: <https://www.fastmed.com.ve/que-es-inpsasel/>. Recuperado el 01 de octubre de 2019.
- Ley Orgánica de Prevención, Condición y Medio Ambiente de Trabajo (LOPCYMAT). (2005). **Estrés Laboral.** Disponible en: <https://www.medicinalaboraldevenezuela.com.ve/lopcymat.html>. Recuperado el 27 de julio de 2019.
- Maturana, Alejandro y Vargas, Ana. (2015). El estrés escolar. **Revista Médica Clínica Las Condes.** Vol. 26, N°1, pp. 34-41. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000073>. Recuperado el 14 de septiembre de 2019.
- Naranjo, María. (2009). una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. **Revista Educación.** Vol. 33, N° 2, pp. 171-190. Disponible en: <https://www.redalyc.org>

- org/pdf/440/44012058011.pdf. Recuperado el 14 de octubre de 2019.
- Oliveira, Cristina de; Burguez, Susana y González, Victoria. (2014). **Planificación Educativa: Perfiles y configuraciones**. Administración Nacional de Educación Pública Consejo Directivo Central. Imprenta Diagonal - Nesta Ltda. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/libro%20planificacin%20educativa.pdf>. Recuperado el 18 de agosto de 2019.
- Orozco, Jackeline. (2018). **Nivel de estrés de los docentes de la facultad de humanidades de psicología clínica y psicología industrial/organizacional de dedicación completa de la Universidad Rafael Landívar** (Trabajo de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Disponible en: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/42/Orozco-Jackeline.pdf>. Recuperado el 07 de octubre de 2019.
- Parihuamán, Martín. (2017). **Nivel de estrés de los docentes de las instituciones educativas de Villa Vicús y Kilómetro 50, distrito de Chulucanas-Morropón-Piura** (Trabajo de maestría). Universidad de Piura, Perú. Disponible en: <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/3022>. Recuperado el 13 de agosto de 2019.
- Sánchez, Gladys. (2012). Estrés laboral: Un estilo de vida del docente en la actualidad. **Revista Investigaciones Interactivas Cobaind**. Vol. 2, N° 5, pp. 107-129. Disponible en: <http://revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/cobaind/v2n5/art6.pdf>. Recuperado el 11 de septiembre de 2019.
- Tobón, Sergio. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. **Revista Acción Pedagógica**. N° 16, pp. 14-28. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17292/articulo2.pdf;jsessionid=73C60BBF9133D14ED56FC97B28EF4530?sequence=2>. Recuperado el 13 de septiembre de 2019.
- Machorro, Miguel y Valdez, Verónica. (2016). Orientaciones para el trabajo en el aula. **Vida Científica. Boletín científico de la Escuela Preparatoria No. 4**. Vol. 4, N° 8. Disponible en: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/423>. Recuperado el 15 de octubre de 2019.
- Sandoval, Amisadai. (13 de enero de 2020). **Evaluación de los aprendizajes** [Mensaje en un blog]. Edusan. Enseñanza-aprendizaje. México. Disponible en: <https://contactoedusan.wixsite.com/edusan/post/evaluaci%C3%B3n-de-los-aprendizajes>. Recuperado el 23 de febrero de 2020.

La práctica docente y el uso de las tecnologías. Una visión desde la pedagogía crítica

María Urbano¹ y Thais Hernández²

¹Departamento de Formación y Ciencias Básicas, Universidad Simón Bolívar. La Guaira-Venezuela

²Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Latinoamericana y del Caribe. Caracas-Venezuela

murbano@usb.ve; thaishernandez1303@gmail.com

Resumen

La educación es la base de la formación de los individuos y a partir de esta se genera la adquisición de conocimientos, habilidades, creencias y valores para el desarrollo esencial de lo tecnológico, económico y político dentro las sociedades; por lo que es necesario su mejora continua dentro de las aulas de clases con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, con la intención de dejar atrás las viejas concepciones de la enseñanza y enfilar hacia métodos y estrategias más eficientes y atractivas para lograr el aprendizaje efectivo de los contenidos. El objetivo fue analizar la práctica docente y el uso de las tecnologías desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la teoría del conectivismo en el ámbito de la educación básica. Se realizó una investigación cualitativa, de tipo analítico-interpretativo, y un análisis según ideas de Paulo Freire (2006), pionero de la pedagogía crítica; y George Siemens (2005), precursor del conectivismo. Los hallazgos permitieron evidenciar que los educadores no suelen usar las herramientas tecnológicas como apoyo en el aula ni tampoco establecen redes dinámicas de comunicación que permitan reflexionar sobre la práctica docente; sin embargo, la teoría revisada permitió conceptualizar algunos elementos para unir la tecnología y educación desde una visión integradora y participativa en un contexto de formación específico, para formar sujetos actualizados y críticos tanto en lo educativo y social, como en lo tecnológico.

Palabras clave: Práctica docente; pedagogía crítica, conectivismo; tecnologías de la información y comunicación.

Teaching practice and the use of technologies. A view from critical pedagogy

Abstract

Education is the basis of the formation of individuals and from this the acquisition of knowledge, skills, beliefs and values is generated for the essential development of the technological, economic and political within societies; Therefore, its continuous improvement is necessary within the classrooms with the use of Information and Communication Technologies, with the intention of leaving behind the old conceptions of teaching and heading towards more efficient and attractive methods and strategies to achieve the effective learning of the contents. The objective was to analyze teaching practice and the use of technologies from the perspective of critical pedagogy and the theory of connectivism in the field of basic education. A qualitative, analytical-interpretive research was carried out, as well as an analysis according to the ideas of Paulo Freire (2006), a pioneer of critical pedagogy; and George Siemens (2005), precursor of connectivism. The findings made it possible to show that educators do not usually use technological tools as support in the classroom, nor do they establish dynamic communication networks that allow reflection on teaching practice; However, the revised theory allowed the conceptualization of some elements to unite technology and education from an integrative and participatory vision in a specific training context, to train up-to-date and critical subjects both in education and society, as well as in technology.

Keywords: Teaching practice; critical pedagogy, connectivism; information and communication technologies.

Introducción

La educación es la base de la formación de los individuos, pues a partir de esta se genera la adquisición de conocimientos, habilidades, creencias y valores para el desarrollo esencial de lo tecnológico, económico y político dentro las sociedades. Es un proceso de transformación continuo y progresivo, donde el docente es el responsable de la formación integral de sus estudiantes.

El educador, además, debe apoyarse de las herramientas comunica-

cionales necesarias para optimizar su práctica pedagógica, ya que la tecnología constituye uno de los ejes trascendentales del desarrollo de nuevas acciones en el ámbito académico. Además, hoy por hoy es necesario formar ciudadanos capacitados para encarar los constantes retos y cambios que la tecnología ofrece; por lo que es imprescindible reflexionar sobre cómo llevar a cabo la práctica docente para desarrollar una conciencia crítica y lograr una verdadera transformación de la

realidad, a través de las relaciones subjetivas e intersubjetivas, tomando en cuenta el contexto humano; es decir, lograr una transformación en la cual se reconozca el proceso dialógico y dialéctico de la enseñanza usando la tecnología.

Asimismo, la tecnología de la comunicación, combinada con la tecnología informática al servicio del incremento de la calidad de vida del ser humano, da lugar a nuevos conceptos y términos innovadores como el de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que permiten la optimización de dicho proceso dialógico.

Para una aproximación a la práctica docente desde la pedagogía crítica, se toma como punto de partida el enfoque cualitativo, construido desde múltiples perspectivas, tal como lo señala Márquez (2004), desde la postura epistemológica tripartita de los que escriben, los que hablan y quien investiga. Las conversaciones informales que aportan los datos para esta investigación provienen la observación de interacciones educativas entre los sujetos de la U.E.N. Bernardina Bustos, ubicada en La Vega, Caracas-Venezuela. Así, se planteó analizar la práctica desde la visión del profesor, a partir de una visión fenomenológica desde la pedagogía crítica.

Se realizó una revisión de significados, experiencias académicas y vivencias cotidianas dentro del contexto

estudiado, para comprender e interpretar la realidad social, considerar los rasgos cualitativos de la acción docente, llevar a cabo la interacción con otros actores y establecer una aproximación a un marco referencial que permita reflexionar entorno a las prácticas profesionales.

Este razonamiento está orientada a la transformación educativa como el camino idóneo para la producción de conocimiento a través de la autorreflexión; con base en datos de investigación cualitativa, de carácter social y multifocal, que permite afrontar los fenómenos desde unas perspectivas de múltiples proposiciones teóricas: la reflexividad, las vivencias y los discursos cotidianos sirven para dar apertura al análisis de la acción formativa desde un punto de vista integral.

En este sentido, se consideró conveniente acercarse al problema desde la siguiente interrogante: ¿Cómo realizar una transformación educativa de la práctica docente tomando en consideración los aportes epistemológicos actuales y el desarrollo tecnológico? La respuesta a esta pregunta constituye la columna vertebral de este análisis, cuyo objetivo fue analizar la práctica docente y el uso de las tecnologías desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la teoría de conectivismo en el ámbito de la educación básica, para lograr una educación crítica, reflexiva y de calidad.

Fundamentación teórica

La práctica docente

Este término se ha analizado desde múltiples perspectivas y proposiciones teóricas. Es una definición con un sentido amplio, pero de forma simplificada se puede decir que es la acción social que realiza el educador en el aula de clases.

En su tiempo, Simón Rodríguez estableció como principio y fundamento de la acción educadora lo siguiente: *“instruir no es educar, ni la instrucción puede ser un equivalente de la educación, aunque instruyendo se eduque en prueba de que con acumular conocimientos, extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social”* (Rodríguez, 2016: 329); esto quiere decir que no se debe confundir el dar instrucciones e información con la labor de educar. Al ser un visionario de la educación, señalaba que el docente debía orientar su práctica hacia una formación de criterios y el desarrollo de la conciencia de un ciudadano útil, un hombre integral. Con la instrucción se enseña, pero en pequeña escala.

Para Luis Beltrán Prieto Figueroa (citado por Varela, 2009), la educación está destinada a la formación integral del hombre, con énfasis en el desarrollo humanístico, acorde con un contexto social específico. Su proyecto educativo estaba dirigido a la formación de hombres libres con herramientas para desarrollarse económica y socialmente dentro de su entorno.

En Pedagogía de la autonomía, Freire (2006) convoca a pensar acerca de lo que los maestros deben saber, y lo que deben hacer en el proceso de enseñanza y el aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad. Desde esta óptica, se proyecta una práctica docente hacia la liberación de las personas abriendo el camino para el mejoramiento de la humanidad.

Dentro de esta perspectiva, Giroux (1999) describe la pedagogía como el resultado de la reflexión de la acción educativa, que asume al proceso en el cual tanto profesores como estudiantes negocian produciendo significados; de esta forma se poseen las maniobras discursivas y de las relaciones de poder y de conocimiento.

Desde el punto de vista estructural, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) afirman que se debe entender la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso; es decir, maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del profesor.

En cuanto al uso de las TIC, quien represente la figura de la orientación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, juega un rol preponderante en cuanto a

su propia adaptación y la de los demás, a las demandas del entorno y, entre ellas, la exigencia de ajustarse a las nuevas tecnologías, debe ser él quien esté al tanto de todos los cambios para poder exigir e incentivar a otros a actualizarse en su aplicación; por ello, se enfatiza la utilidad de las **plataformas virtuales** en el desarrollo educativo.

Es necesario hacer referencia a este tipo de plataforma y su manejo en el aula de clases, pues su inclusión en la educación supone la formación de un individuo capaz de ajustar la adquisición de sus propios saberes, proceso que requiere de la innovación por parte de los educadores a la hora de impartir conocimientos, ya que debe utilizar instrumentos convencionales y no convencionales para estimular al educando en la adquisición de un aprendizaje significativo que le permita enfrentar los retos actuales.

El gerente educativo tiene que estar informado y orientado para incorporar las plataformas virtuales en el marco del uso de las TIC, lo cual requiere de un profesional del área educativa capaz, proactivo, dinámico, estratega, creativo e innovador, que asegure que su desempeño suministre y facilite los resultados planificados en pro de cumplir con la misión y visión que se ha determinado en el marco legal de lo que debe garantizar el Estado venezolano.

Teoría del conectivismo

El conectivismo es una teoría de aprendizaje que juega un rol prepon-

derante dentro del ámbito educativo; responde a procesos propios de un mundo en el cual la tecnología proporciona fácilmente la multiplicación de fuentes de información y del mismo modo, el acceso a ellas, genera la interconexión entre las personas.

Siemens (2005) señala que estas conexiones tienen una máxima relevancia que el estado actual de noción que pueda presentar el individuo, siendo éste el trascendental punto de partida, ya que se pone de manifiesto que las nociones personales se estructuran en una red que facilita la innovación; estas interacciones le permiten actualizarse a través de las conexiones que se van conformando en la misma medida que se genera el proceso de aprendizaje.

Por tanto, se hace necesario capacitar a los educandos para que pasen de ser consumidores del conocimiento a productores del mismo. De esta manera, si las nociones que se requieren no son conocidas, se debe desarrollar la destreza de conectarse con fuentes que corresponden a lo que se requiere, por lo que al desplegar las competencias tecnológicas en el manejo y apropiación de las TIC o de las plataformas virtuales, se garantiza el desarrollo individual y colectivo en términos de colaboración y cooperación entre el alumnado en sí, y de ellos con los profesores.

“Los que hablan” sobre la práctica y formación docente

Son las voces de los informantes que constantemente generan opiniones y

juicios acerca de cómo se están desarrollando las actividades educativas y los procesos de formación dentro de la comunidad. Estas voces no suelen ser escuchadas, debido a que sus reflexiones suelen ocurrir en contextos de informalidad; pero son de vital importancia en el presente trabajo.

En el caso de la investigación cualitativa es necesario considerar las versiones cotidianas de los actores sociales como fuentes de saberes para la construcción de un ámbito de estudio. En relación con este ambiente, se debe dar el sentido a los significados que ellos atribuyen a los eventos, porque es desde la cotidianidad el lugar adecuado para construir realidades a través de la subjetividad del actor social y el investigador.

La investigación cualitativa permite suspender las creencias preestablecidas para comprender y complejizar el objeto de estudio desde las voces de los actores sociales y contrastarlas con las teorías existentes. El sentido de la acción se va conociendo en una relación dinámica; la intersubjetividad dialógica del investigador e informantes crea un devenir entre los momentos del proceso investigativo, generando deconstrucciones y reconstrucciones del diseño.

Velasco (2017) afirma que la práctica docente representa un reto intelectual de gran magnitud y una responsabilidad humana y social de gran trascendencia para la formación de las generaciones futuras, con una visión de desarrollo de país más equilibrado.

De este modo, se está en presencia de un proceso de transformación hacia la acción y formación docente, quienes actualmente exigen un cambio que inicie en el consenso del colectivo, que vayan en correspondencia a las políticas y orientaciones educativas emanadas por el Estado y por consiguiente con los proyectos educativos. Se pretende renovar la práctica educativa con la participación de los sujetos que intervienen en ella.

Visión reflexiva del investigador sobre la práctica docente

En los párrafos anteriores nos apoyamos en una estructura flexible y dialógica para reflexionar e interpretar la práctica y la formación docente desde sus vivencias y transformaciones a través del tiempo; en otras palabras, la mirada hacia adentro, hacia el mundo vivido, hacia el diálogo intersubjetivo de los actores sociales de la U.E.N. Bernardina Bustos y su contexto social.

Compartimos la propuesta de Márquez (2004), de realizar la reflexión desde una orientación subjetiva e intersubjetiva del mundo vivido, de los informantes en los espacios locales. El diálogo para problematizar la realidad; separado o vista por otra parte, la sociedad como un sistema de funciones subdividida en subsistemas, vinculados a las estructuras que los interconecta.

Metodología

La investigación realizada fue cualitativa, caracterizada por la intervención o estudio sobre la práctica local, llevada a cabo a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los protagonistas, a nivel social y educativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014:358) se enfoca en:

comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto... el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados.

El trabajo desarrollado fue de tipo analítico-interpretativo en el cual se *“pretende encontrar las pautas de relación interna en un evento para llegar a un conocimiento más profundo de este, que la mera descripción... para desentrañar lo que está más allá de lo evidente”* (Hurtado, 2012:133). Para comprender cómo se desarrollan los intercambios socioeducativos en educación básica, se partió de la observación de las interacciones ocurridas en la U.E.N. Bernardina Bustos y su contexto social.

Además, se realizó una revisión documental para analizar desde el punto de vista de la pedagogía crítica cómo se pueden mejorar los procesos educativos si se optimizaran los procesos de inte-

racción y comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa; una aproximación desde el conectivismo llevó a reflexionar acerca de cómo se entienden las conexiones y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar.

Las técnicas de recolección de datos fueron la **observación no participante** y **las entrevistas no estructuradas** con seis (06) docentes, dos (02) miembros del personal directivo, seis (06) estudiantes y seis (06) representantes. Los datos se sistematizaron para evaluar cómo es la direccionalidad de la información entre los miembros de la comunidad y como se crean redes de comunicación.

El estudio, se centra en conocer y analizar las vivencias y experiencias vinculadas a la práctica docente y la integración de las TIC, desde el ámbito de la cotidianidad escolar. En otras palabras, se resalta la relevancia de la interpretación de los participantes en las interacciones escolares, de tal modo que todos (directivos, docentes, estudiantes y representantes) son actores protagónicos el ámbito de la cotidianidad escolar, por lo que la descripción de esas vivencias y experiencias, sean contentivas de los significados presentes y sus puntos de vista.

De aquí, se percibe el peso de las técnicas narrativas de investigación social, para producir discursos individuales y colectivos. El trabajo se sustenta, entonces, en la narración de los hechos para evaluarlos procesos de

construcción de los textos sobre la discursiva de los participantes, que han de emerger de las entrevistas, como una de las técnicas propia de la metodología cualitativa.

En cuanto a la aproximación desde la pedagogía crítica, se debe considerar que el contexto estudiado es un mundo de la vida cotidiana que los sujetos viven en una actitud natural (Schutz, 2008), de modo que se exige que el investigador no se involucre con los valores, creencias, saberes e ideologías de los informantes, ni permita que sus vivencias interfieran para no restar fidelidad, pertinencia y credibilidad al proceso desarrollado.

Resultados y discusión

El análisis se construyó a partir de la observación de las interacciones educativas de los miembros de la comunidad escolar para lograr procesos pedagógicos exitosos; permitiendo incursionar en la práctica pedagógica de los educadores con el propósito de conocer desde sí mismo y otros agentes, la transformación que ha sufrido la práctica pedagógica actual.

Luego de un proceso de observación de las interacciones entre directivos, docentes, alumnos y miembros de la comunidad, se hizo evidente que las TIC no están integradas en los procesos pedagógicos ni didácticos de la institución. Se pudo corroborar que no se aprovechan al máximo las tecnologías disponibles, sino que gran parte de los docentes siguen haciendo prácticas

tradicionales con pizarra y cuaderno, sin incentivar la implementación de herramientas que para el alumno son muy familiares, como el empleo del celular inteligente o computador personal para obtener información.

La interacción mediante la tecnología no fue fluida, pues a pesar de que los estudiantes cuentan con dispositivos como las computadoras Canaima u otro tipo de medio con conexión a internet, no hacen uso de ellas con fines formativos (sino recreativos o como fuente de información), sino estas son vistas de dos formas bien delimitadas entre sí: 1) como un impedimento para el aprendizaje porque imposibilitan la concentración en temas educativos o 2) como un mero depósito de información donde investigar, pero que no se vincula directamente con el aprendizaje efectivo.

Aunque los seis docentes observados, sí impulsaron a sus estudiantes a investigar sobre determinados temas en internet y en libros de texto, no aplican medios elementales como la escritura digital, el correo electrónico, o las prácticas de ejercicios interactivos, lo cual dificulta la implementación de otra clase de herramientas de utilidad específicamente educativa, como las aulas virtuales. Esto hace que, a larga, tanto educadores como representantes y estudiantes se sientan intimidados ante la tecnología y el uso imperante de las TIC.

Parra y Galindo (2016:81) expresan que:

... desde la experiencia personal se evidencia que para un buen porcentaje de maestros, no es importante actualizarse para dinamizar su quehacer pedagógico, realizando año tras año de la misma forma las clases e incluso manejando las mismas herramientas de evaluación, perdiendo el sentido la labor docente y convirtiéndose en mero cumplimiento y firma de un contrato para reclamar un salario al final del mes.

Lo señalado por estos autores se manifiesta en la institución bajo estudio; sin embargo, hay que tener en cuenta que es una época en la cual *“el concepto de educación y saber se invierten, pues los alumnos suelen conocer y dominar estas tecnologías, con absoluta suficiencia mientras que muchos docentes miran para otro lado, con miedo al cambio”* (Riveros, 2015:75) y esta es una de las grandes dificultades a sortear en la práctica de una educación liberadora y verdaderamente efectiva y afectiva.

El educador debe asumir entonces la tecnología como una aliada en su labor; una que se preocupa por las prácticas de la enseñanza e incluye el análisis de la teoría de la comunicación y de los nuevos desarrollos tecnológicos. Beltrán y Pérez (2003) sostienen que el uso de TIC conlleva cambios que alcanzan todos los ámbitos de la humanidad; cuyos efectos se manifiestan en las actividades laborales de casi cualquier tipo y muy especialmente en el entorno educativo.

En cuanto a la interacción docente-representante, docente-docente y docente-personal directivo, se pudo constatar que la comunicación suele ser personal o mediante aplicaciones de mensajería grupal y correo electrónico. Estas interacciones suelen ser un poco más fluidas que las que ocurren entre el docente y el estudiante, la cual a veces se torna en unidireccional, del primero hacia el segundo. En el cuadro 1 se resumen los resultados de las observaciones.

Cuadro 1. Resultados de los tipos de interacciones comunicativas

Actores	Comunicación fluida	Uso de tecnología	Direccionalidad
docente-estudiante	Si	No	Unidireccional
docente-docente	Si	Si	Bidireccional
docente-personal directivo	Si	Si	Bidireccional
docente-representante	Si	No	Unidireccional

Fuente: Elaboración propia (2020)

Esto impulsó a realizar una revisión documental que permitiera dar cuenta de cómo mejorar estos procesos desde la pedagogía crítica y el uso de TIC. En este sentido, se debe plantear un proceso dinámico de reflexión entre todos los miembros de la comunidad escolar; ya que, los educadores y la institución trabajan como un frente unido antagónico, y esto no debería ser así.

En este espacio existe una interrelación entre los que escriben, los que hablan y la reflexividad. Según Gimeno (1998:56) *“las funciones sociales de la escuela son vitales para el desarrollo de la sociedad y propone una transformación desde el currículo, teniendo en cuenta la perspectiva académica, técnica, práctica y una reflexión de la práctica para una reconstrucción social”*. Desde esta circunstancia, se vuelve a afirmar la lectura y análisis de las prácticas pedagógicas no desde una sola dimensión, sino desde un manejo del saber disciplinar o académico y un saber práctico, ético y reflexivo que lleve el aprendizaje a su máxima expresión en todos los ámbitos: tanto educativo (en el aula y en la escuela) como en lo comunitario (fuera de la escuela, en la cotidianidad).

Tomando en cuenta las ideas de Gimeno (1998), el Estado Docente promueve la aplicación de herramientas como las Canaimitas y estimula el empleo de las TIC como medidas para mejorar el currículo disponible; sin embargo, no siempre es posible usar estos recursos y los educadores observados no suelen incluir actividades en línea

ni instruyen a sus estudiantes para que lo hagan. Es necesaria una constante revisión de las prácticas docentes y una permanente actualización para que las comunidades educativas no se queden atrás en cuanto al uso de la tecnología; Solórzano y García (2016:100) apoyan esta visión del hecho educativo al afirmar que *“las comunidades de aprendizaje pueden incrementar su eficacia si aprovechan la posibilidad que el espacio electrónico ofrece para generar nuevos escenarios educativos y canales de intercambio y participación entre los diferentes implicados”*.

En cuanto a cómo se percibe el trabajo del educador, los alumnos no parecen estar conformes con el contenido que reciben, que se torna aburrido o desactualizado, y, en todo caso, desvinculado de su realidad. Esta realidad no solo se evidencia en el contexto observado, sino que ya se había diagnosticado en la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (Ministerio de Poder Popular para la Educación, MPPE, 2014), realizada en toda la geografía nacional. En los resultados de dicha consulta se muestra la inconformidad que tienen los estudiantes y distintos sectores de la vida nacional con el desempeño de los profesores, puesto que, se considera que los maestros *“carecen de habilidades y destrezas pedagógicas”* (MPPE, 2014:28).

En cuanto a la formación, los datos recogidos en la Consulta Nacional reflejan que: *“el 53% de los consultados privilegian la formación docente como el elemento clave para mejorar la calidad educativa”* (MPPE, 2014:26) y se precisa que:

Familias y Consejos Educativos les preocupa la actitud pasiva e indiferente de un grupo de docentes ante los problemas del quehacer educativo, los problemas de los estudiantes, sus familias y entorno y aseguran que debe fomentarse una formación para el servicio. Que sólo puede ser maestro quien tenga la vocación (MPPE, 2014:31).

Todo esto revela la ausencia de la práctica y la formación docente como un proceso de transformación social desde una visión individual y colectiva, pues no se evidencia la percepción e interpretación de la realidad, donde se involucre el contexto histórico-social desde sin tomar en consideración la relevancia subjetiva. Se interrelaciona la reflexividad de la práctica y el docente en formación desde su mundo de vida para un conocimiento de la complejidad del quehacer educativo, para generar cambios a partir del discurso y de las voces de aquellos que están inmersos en la dinámica de la cotidianidad.

Además de los señalamientos en la Consulta Nacional, cabe resaltar el papel que ahora juega la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. La tecnología educativa se preocupa por las prácticas formativas e incluye el análisis de la teoría de la comunicación y de los nuevos desarrollos tecnológicos.

En los últimos años, la práctica docente en Venezuela se ha orientado hacia la promoción de espacios humanistas y de reflexión, pero aún hay una

fuerte tendencia a estancarse en la educación bancaria, aquella que deposita información, pero no genera la interacción necesaria; esta situación produce una ruptura entre la enseñanza de conceptos frente a la enseñanza de la transformación y no se fomenta una interacción equitativa; sigue manteniendo una educación unidireccional donde el saber solo proviene del educador, quien deposita información en el educando.

Esta realidad es una conducta difícil de erradicar, porque la clase de intercambio educativo que se documenta, ya había sido reseñada por Carreño (2012), cuyo trabajo se enfoca en el área de valores y complejidad, planteando que en el contexto de la Educación Bolivariana, donde del ser y hacer del docente depende el proceso de formación integral de los estudiantes, quienes adquirirán una educación para la ciudadanía social practicando los valores morales y sociales y aprendiendo a vivir en comunidad; sin embargo la autora hace referencia a que *“algunos educadores suelen limitarse a proporcionar conocimientos e instrucciones, sin dedicarse a formarles como personas”*(Carreño, 2012:1).

La práctica docente distanciada de la realidad socio-histórica genera una educación descontextualizada, en la que ninguno de los actores (docentes, estudiantes, representantes y directivos), se siente parte de los procesos formativos, ni percibe que la educación es un proceso que no solo constituye un intercambio de valores e información

conceptual, sino también un intercambio reflexivo de paradigmas. Serrano (2013), reafirma la relevancia de este intercambio, pues los modelos pedagógicos que debaten sobre el papel de la educación y de sus formas de enseñar y aprender en un escenario de cambios socio-históricos profundos. Trata de las transformaciones de la práctica docente en su quehacer cotidiano. Aunque todo está dicho en papel, tales reflexiones no se ponen en ejecución o se desestiman. Es necesario poner en evidencia la importancia de la revisión constante de estas prácticas pedagógicas para el mejoramiento del proceso educativo.

Es fundamental que haya una interacción y una comunicación fluida entre los miembros de la comunidad, con ayuda de la mayor cantidad de herramientas posibles. Así, la tecnología desvela un medio vital para *“poder ser utilizadas apropiadamente como recursos para enseñar, estudiar, motivar, facilitar la comprensión, incorporar nuevos saberes y habilidades, de una manera mucho más satisfactoria, estimulando las múltiples inteligencias de los alumnos”* (Riveros, 2015:75). Sin embargo, observamos que los educadores no utilizan estos recursos que tienen a su disposición para mejorar los procesos educativos y pedagógicos y en ocasiones tampoco ayudan a crear redes óptimas para la transmisión de información, tanto relacionada con la práctica docente, como la que tiene que ver con la convivencia propia del entorno escolar.

La postura anterior, obviamente, dificulta además el camino hacia la formación de los profesores para usar las TIC en pro de mejorar su acción laboral. Esto redundaría negativamente en la creación de redes de interacción y de información aprovechables para todos, lo cual es grave, pues ya en 1995 se afirmaba que urgía el uso de TIC en el ámbito académico para elevar la calidad educativa y el aprendizaje (Litwin, 1995).

En la actualidad, la educación, ha tenido que abandonar el aula como único espacio de aprendizaje; en la nueva era de la información y la comunicación, identificada por la abundante tecnología que cubre todas las actividades del hombre, los educadores deben incursionar y aprehender estas nuevas herramientas para hacer de su actividad pedagógica una praxis más dinámica y actualizada.

A partir de los datos expuestos, se puede develar la importancia de la relación entre la práctica y la formación docente, tomando en consideración el cómo se llevará a cabo ese proceso de caracterización de un profesor preparado, dinámico y capaz, donde cada uno de los ejes de formación se involucre de forma espontánea y se valore la toma de decisiones desde lo colectivo.

Comprender esta interrelación no se hace desde la nada. Es necesario asumir una postura que permita identificar los distintos componentes que hacen interacción en el intercambio docente para la formación de ciudadanos críticos. De este modo, la pedagogía crítica

tica erige como un excelente punto de partida para comprender la interacción entre las representaciones simbólicas, la vida cotidiana y las relaciones materialistas de poder.

El planteamiento de la práctica docente en esta forma de racionalidad educativa debe incluir una interacción dialéctica entre el conocimiento, el poder y la ideología. Las fuentes de esa ausencia ponen al descubierto los pilares ideológicos conservadores del paradigma educativo positivista. En otras palabras, la manera en que los educadores ven el conocimiento se apoya en una serie de supuestos que ponen de manifiesto sus puntales ideológicos bajo el paradigma positivista, donde el conocimiento es objetivo, limitado, es independiente al tiempo y al lugar, lo cual no favorece la reflexión y el discernimiento.

Se trata de orientar la práctica docente tomando en consideración los postulados de la pedagogía crítica para la transformación de las aulas de clases, para desarrollar en nuestros estudiantes un pensamiento crítico y reflexivo de su realidad y del contexto histórico-social de su comunidad.

Consideraciones finales

La investigación cualitativa y analítico-interpretativa realizada dio aportes significativos al analizar las prácticas e interacciones docentes y el uso de las TIC desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la teoría de conectivismo en el ámbito de la educación

básica; con la finalidad de optimizar los procesos de interacción y comunicación entre todos los miembros de la comunidad escolar desde la pedagogía crítica; y de las conexiones y relaciones interpersonales entre ellos, para formar estudiantes críticos y de libre pensamiento, con la convicción de que los docentes preparados integralmente pueden educar a jóvenes conscientes de sí mismos y la sociedad que les rodea.

Se precisó que las TIC no están integradas en los procesos pedagógicos ni didácticos y tampoco se aprovechan al máximo las tecnologías disponibles, sino que gran parte de los educadores prefieren prácticas tradicionales dentro del aula, lo que hace que la interacción no sea fluida. Se confirma que para algunos de ellos no es importante actualizarse, aunque el Estado Docente promueve la aplicación de herramientas como las computadoras Canaimitas y estimula el uso de las TIC; sin embargo, no siempre es posible usar estos dispositivos. En esta situación, los estudiantes no parecen estar conformes con el contenido que reciben, que se torna aburrido o desactualizado.

La práctica docente en Venezuela se ha orientado hacia la reflexión y la auto-evaluación como método para formar ciudadanos críticos, pero aún prevalece la educación bancaria. Lo idóneo sería que los educadores se hagan partícipes de las realidades de la comunidad es la que sus estudiantes se desarrollan, para lograr un desarrollo óptimo de la transmisión de conocimientos.

Diversos autores han analizado la influencia de la acción docente como práctica dialéctica en la que se ponen en juego no solo saberes académicos, sino maneras de interpretar el mundo circundante. Dentro del contexto estudiado se evidenció que los docentes no toman en cuenta estas ideas y transmiten los saberes sin vincular la educación en el aula a otras prácticas sociales que llevan a cabo en la vida comunitaria; tampoco hacen uso de las herramientas tecnológicas que están a su alcance para crear redes de comunicación efectivas.

La tecnología debe verse como aliada y una herramienta beneficiosa, no como un obstáculo a vencer por educadores y educandos; los docentes poco actualizados e interesados no poseen las herramientas para llevar a cabo una praxis pedagógica adaptada a las necesidades del nuevo ciudadano, libre, crítico y autosuficiente para adaptarse a las exigencias de la sociedad actual. Estos formadores se verán superados por la tecnología y por aquellos que sí logren adaptarse y se abran de manera colaborativa, pero crítica ante las nuevas formas de comunicar y de enseñar.

Es necesario plantear un proceso dinámico de reflexión entre todos los miembros de la comunidad escolar; ya que la práctica docente distanciada de la realidad socio-histórica, genera una educación descontextualizada; es imprescindible la revisión constante de estas acciones pedagógicas para el mejoramiento del proceso educativo, ya que las circunstancias actuales exigen

nuevos enfoques para educar y nuevos modelos que permitan transmitir información, valores y modelos de pensamiento que estimulen la reflexión en la enseñanza y el aprendizaje.

Aún no se han llevado a cabo grandes cambios en las aulas y se torna difícil la inclusión de las TIC como forma de lograr aprendizajes significativos, pero es necesario tener en cuenta que son precisamente estas herramientas las que pueden contribuir al logro de un acceso universal a la educación, en un entorno verdaderamente autónomo y liberador, en el que haya una praxis calidad, con docentes formados en lo pedagógico y en lo administrativo para hacer del sistema educativo más eficiente y eficaz en la resolución de toda clase de situaciones.

Para la incorporación de las TIC en el desarrollo y consolidación de interacciones estables y saludables es indispensable una renovación integral de las prácticas educativas, estilos de educar y de hacer pedagogía en el ámbito de una sociedad que se torna cada vez más exigente en todos los espacios de interacción posibles; deben estar a la vanguardia. Con este trabajo, se pretende llamar la atención sobre este hecho e impulsar el interés hacia la inclusión de nuevas herramientas en la práctica docente y mejorar la forma de dar clases.

Referencias bibliográficas

- Beltrán, Jesús y Pérez, Luz. (2003). **Educación para el siglo XXI**. Madrid: CCS editorial.
- Carreño, Ana. (2012). **El ser y el hacer del docente venezolano en el contexto de la educación bolivariana: paradigmas y realidades** (Tesis de grado). Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Fierro, Cecilia; Fortoul, Bertha y Rosas, Lesvia. (1999). **Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción**. Paidós. México.
- Freire, Paulo. (2006). **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. Siglo XXI Editores.
- Gimeno, José. (1998). **El curriculum. Una reflexión sobre la práctica**. Editorial Morata. Madrid.
- Giroux, Henry. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. Ed. F. Imbernón (Coord). **La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato** (pp. 23- 37). Grao. Barcelona.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación**. 6ta. edición. McGraw Hill. México D.F.
- Hurtado, Jacqueline. (2012). **Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia**. Caracas: Ediciones Quirón.
- Litwin, Edith (1995). **Tecnología Educativa**. Políticas, historias, propuestas. Paidós. Buenos Aires.
- Márquez, Efraín. (2004). **La investigación cualitativa en los estudios de las identidades colectivas agrícolas en Venezuela**. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Ediciones del Rectorado. Caracas.
- Ministerio de Poder Popular para la Educación, MPPE. (2014). **Consulta nacional por la calidad educativa. Resultados**. Disponible en: <http://www.cerpe.org.ve/tlfiles/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/PRESENTACIo00D3N%20DEFINITIVA%20DE%20LA%20CONSULTA%20POR%20LA%20CALIDAD%20EDUCATIVA.pdf>. Recuperado el 13 de junio de 2019.
- Parra, Edwin y Galindo, Diana. (2016). **Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización** (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19490>. Recuperado el 18 de septiembre de 2019.
- Riveros, Víctor. (2015). Tecnología y educación. Algunas consideraciones teóricas. **Revista Encuentro Educativo**. Vol. 22, N° 1, pp. 74-87. Disponible en: <https://www.produccioncientificaluz.org/index>.

- php/encuentro/article/view/31057/32100. Recuperado el 27 de agosto de 2019.
- Rodríguez, Simón. (2016). **Obras completas**. Vol. I y II. Ed. Universidad "Simón Rodríguez". Caracas, Venezuela.
- Schutz, Alfred. (2008). **El problema de la realidad social**. Segunda edición. Amorrortu editores. Madrid.
- Serrano, Rafael. (2013). La práctica docente en el contexto de un cambio de época (Una visión comunicativa). **Revista Razón y palabra**. N° 83. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199527531007.pdf>. Recuperado el 14 de junio de 2019.
- Siemens, George. (2005). **Conectivismo: Una teoría de la enseñanza para la era digital**. Instituto de investigación del conocimiento mejorado por la tecnología (TEKRI) en la Universidad de Athabasca.
- Solórzano, Fernando y García, Andrés. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. **Revista Cubana de Educación Superior**. Vol. 35, N° 3, pp. 98-112. Disponible en: <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/139/183>. Recuperado el 24 de julio de 2019.
- Varelis, Yanira. (20 de noviembre de 2009). **Luis Beltrán Prieto Figueroa y su concepción de la educación**. [Mensaje en un blog]. Temas de gerencia, metodología y más. Disponible en: <http://yvarelis.blogspot.com/2009/11/luis-beltran-prieto-figueroa-y-su.html>. Recuperado el 12 de agosto de 2019.
- Velasco, Walfin. (13 de mayo de 2017). [Mensaje en un blog]. **Reflexionando sobre la práctica docente**. Disponible en: www.compartirpalabramestra.org/actualidad/blog/reflexionando-sobre-la-practica-docente. Recuperado el 25 de agosto de 2019.



INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

1. Generales

1.1. La Revista **ENCUENTRO EDUCACIONAL** considerará para su publicación trabajos inéditos relacionados con el área educativa que sean producto de investigaciones o experiencias de innovación (**máximo tres autores**). Los trabajos serán remitidos a nombre de la Revista o a la Editora-Jefa y la aceptación de los mismos corresponderá al Comité Editorial.

1.2. Tipos de trabajos:

- a) Artículos originales inéditos, con un máximo de veinte (20) páginas y mínimo de quince (15) (incluyendo texto, tablas, cuadros, gráficos, figuras y referencias bibliográficas).
- b) Informes técnicos, con un máximo de doce (12) páginas.
- c) Presentación de experiencias y artículos de actualización, con un máximo de veinte (20) páginas.
- d) Ensayos, con un máximo de doce (12) páginas.

1.3. Los trabajos serán redactados en español o en inglés.

1.4. El tipo de letra será Times New Roman, tamaño 12, con márgenes de 3 cm izquierda y 2 cm superior, inferior y derecha, en papel tamaño carta, por una sola cara, a doble espacio, a excepción del resumen y las referencias bibliográficas.

1.5. Los trabajos serán remitidos en CD con etiqueta de identificación o al correo electrónico de la revista: **reehdddesluz@gmail.com**, en archivo Word para Windows, extensión **.docx**.

2. Presentación

2.1. Encabezamiento: Título en español con un máximo de 17 palabras (con mayúscula la primera letra y en negrita). Dejar un espacio en blanco. En la siguiente línea se escribirán los nombres y apellidos de los autores, en negrita. Debajo, los datos de la institución de procedencia, ciudad-país. Debajo, los correos electrónicos respectivos. En caso de que los autores sean de instituciones diferentes, identificar con números superíndices. Centrar toda la información.

2.2. Resumen en español y su traducción en inglés, incluyendo el título, a un espacio y un solo párrafo justificado, que no exceda de 230 palabras, el cual debe presentar en forma breve introducción, objetivo, fundamentación teórica, metodología, resultados y conclusiones o consideraciones finales; al final del resumen y del abstract se escribirán de tres a cinco palabras clave, en minúsculas y separadas por punto y coma (;) (en español y en inglés, respectivamente).

2.3. El cuerpo de trabajo (artículos inéditos, presentación de experiencias y artículos de actualización) constará de las siguientes partes: introducción, fundamentación teórica, metodología, resultados y discusión, conclusiones o consideraciones finales y referencias bibliográficas. En el caso de informes técnicos y ensayos, la estructura del cuerpo del trabajo será: introducción, desarrollo, conclusiones o consideraciones finales y referencias bibliográficas.

2.4. Las partes del trabajo se escribirán con mayúscula la primera letra, en negrita, centradas. Los apartados serán escritos con mayúscula la primera letra, en negrita, alineado al margen izquierdo. El texto del cuerpo del trabajo tendrá una sangría de 0,5 cm y justificado. No dejar espacios entre párrafos. Las notas al pie de página deben reducirse al mínimo. Usar *cursiva* o **negrita** para resaltar algunas palabras.

2.5. Las tablas, cuadros, gráficos, figuras y otros, centrados, se insertarán dentro del texto correspondiente y deberán estar en un formato que permita su edición de acuerdo a la posterior maquetación de la revista. Serán identificados con números arábigos (sin usar símbolos como N°), en orden consecutivo, con su respectiva fuente en la parte inferior, alineada a la izquierda. El contenido de las tablas o cuadros se hará a un (1) espacio, en tamaño 10 u 11.

NOTA: La revista asumirá las siguientes definiciones

Tabla: matriz de columnas y filas que en su mayoría se compone de datos numéricos.

Cuadro: matriz de columnas y filas con texto en la mayoría de sus celdas.

Gráfico: tipo de representación de datos, generalmente numéricos, mediante recursos visuales (líneas, vectores, barras, superficies o símbolos), para que se muestre la relación matemática o correlación estadística que guardan entre sí.

Figura: Toda expresión de imágenes, fotografías, dibujos, diagramas o mapas.

2.6. Las tablas y cuadros, se titularán en la parte superior, centrados y en negrita, por ejemplo:

Tabla 1. Dispositivos móviles y sus aplicaciones

Los gráficos, figuras y otros se titularán en la parte inferior, alineados a la izquierda y en negrita, en el espacio superior a la fuente.

2.7. En las abreviaturas de nombres o de otras unidades no se utilizará puntos; ejemplo: debe ser, UNESCO, OEA, y no U.N.E.S.C.O. u O.E.A.

3. Referencias bibliográficas

3.1. Las citas bibliográficas en el texto indicarán entre paréntesis el apellido del autor y año de publicación; por ejemplo: (Pirela, 2014). Las citas textuales irán entre comillas y en cursivas; si son menores a 40 palabras se insertarán dentro del mismo texto y la identificación de la fuente irá inmediatamente después de éstas con los siguientes datos: (Apellido del autor, año de publicación:página/s); por ejemplo: (Pirela, 2014:85). Las citas de 41 palabras en adelante se escribirán separadas del texto principal, sin comillas, con el mismo tipo de letra, a un espacio, margen izquierdo y derecho de un (1) centímetro dentro del cuerpo del trabajo. La identificación de la fuente se hará como en el caso anterior.

3.2. Si las citas corresponden a dos o tres autores, se escribirán los dos o tres apellidos; por ejemplo: (Pirela; Delgado y Riveros, 2014). En el caso de cuatro o más autores se escribirá sólo el apellido del primer autor seguido de la locución latina et al.; por ejemplo: (Pirela et al., 2014).

3.3. Las referencias bibliográficas deberán aparecer al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, a un espacio y dejando un espacio entre una y otra, usando sangría francesa (1,0 cm) y se elaborarán de la siguiente forma:

▪ **En el caso de textos** se escribirá: autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Año (entre paréntesis). Título en negrita. Edición, Editorial, Lugar de edición; por ejemplo:

Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2010). **Metodología de la investigación**. Quinta edición, McGraw Hill, México.

▪ **En el caso de que el autor sea una Institución u Organismo**, tal como documentos elaborados en cuerpos colegiados como las leyes y reglamentos se escribirá: el nombre de la Institución u Organismo quien publica como el autor. Año (entre paréntesis). Título en negrita. Boletín oficial donde fue publicado, fecha de publicación, número, Ciudad, País; por ejemplo:

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). **Ley orgánica de educación**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela extraordinaria, 15 de agosto de 2009, N° 5929, Caracas.

▪ **En el caso de artículos de revistas** se escribirá: autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Año (entre paréntesis). Título del artículo. Nombre de la revista en negrita. Volumen, número de la revista, número de páginas (inicio y fin); por ejemplo:

Navarro, Verónica; Arrieta, Xiomara y Delgado, Mercedes. (2017). Programación didáctica utilizando GeoGebra para el desarrollo de competencias en la formación de conceptos de oscilaciones y ondas. **Revista Omnia**. Vol. 23, N° 2, pp. 76 – 88.

▪ **En el caso de trabajos o tesis inéditas** se escribirá: autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Año (entre paréntesis). Título del trabajo o tesis en negrita (Trabajo de ascenso, Trabajo de pregrado, Trabajo de especialista o maestría, Tesis doctoral). Nombre de la institución, Ciudad, País; por ejemplo:

Delgado, Mercedes. (2014). **Modelo para la construcción de conceptos científicos en física, desde la teoría de los campos conceptuales** (Tesis doctoral). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

▪ **En el caso de artículos en memorias arbitradas** se escribirá: autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Año (entre paréntesis). Título del artículo. Nombre de la memoria en negrita, fecha de realización del evento que generó la memoria, Nombre de la institución, Ciudad, País, número de páginas (inicio y fin); por ejemplo:

Arrieta, Xiomara y Beltrán, Jairo. (2014). Física nuclear. Una mirada desde el aula universitaria. **Memorias arbitradas IV Jornada de Pregrado**, 29 al 31 de octubre de 2014, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, pp. 181–192.

▪ **En el caso de blog** se escribirá autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Fecha (entre paréntesis). Título del post (en negrita) [Mensaje en un blog]. Nombre del blog. Disponible en: sitio web respectivo. Recuperado el día, mes y año; por ejemplo:

Torres, Carlos. (09 de julio de 2008). **Yo admiro a Galois** [Mensaje en un blog]. Educación Matemática – Edumate Perú. Disponible en: <https://edumate.wordpress.com/2008/07/09/yo-admiro-a-galois/>. Recuperado el 12 de junio de 2016.

NOTA: En el caso de que los documentos estén disponibles o hayan sido consultados de la web se escribirá luego de los elementos descritos en cada caso: Disponible en: sitio web respectivo. Recuperado el día, mes y año; por ejemplo:

Alzugaray, Gloria. (2010). **La comprensión de problemas de campo eléctrico en estudiantes universitarios: aspectos de la instrucción en la organización de representaciones**, (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos, España. Disponible en: <http://dspace.ubu.es:8080/tesis/handle/10259/154>. Recuperado el 03 de marzo de 2015.

3.4. Los artículos de revistas, artículos en memorias arbitradas y documentos de la web, tales como blog, deberán ser actualizados en al menos el 50%; es decir, no tener más de cinco (5) años de publicación, exceptuando casos como estudios históricos o evolutivos. Toda referencia bibliográfica deberá estar citada en el texto y toda que aparezca en el texto deberá estar en las referencias. Las citas de citas deben evitarse.

4. Instrucciones finales

4.1. El artículo debe venir acompañado de la autorización de publicación firmada por todos los autores y anexar un micro currículum de 5 líneas por cada autor (incluir números de teléfonos con WhatsApp).

4.2. El trabajo recibido por el comité editorial será enviado a los árbitros para su evaluación. En caso de recibir observaciones, serán enviadas a los autores para su corrección.

4.3. Cuando el trabajo sea aceptado, los autores serán informados de la fecha aproximada de publicación. El comité editorial podrá hacer las correcciones de forma que considere conveniente.

4.4. Cada autor sólo podrá publicar una vez al año.

4.5. Cualquier duda en la aplicación de las normas por favor enviar un correo a la revista: **reehddesluz@gmail.com**.

ÁREAS TEMÁTICAS

- Procesos didácticos.
- Procesos curriculares.
- Formación docente.
- Gerencia de la educación.
- Interrelación de la educación con otras áreas del conocimiento.
- Métodos y técnicas de investigación educativa.
- Educación y tecnologías de información y comunicación.

Maracaibo, 2020



INSTRUCTIONS TO AUTHORS

1. Generales

1.1. The Journal ENCUESTRO EDUCACIONAL will consider unpublished works related to the educational area, which are the product of research or innovation experiences for publication (**maximum three authors**). The works will be sent in the name of the journal or to the Editor-in-Chief and their acceptance will correspond to the Editorial Committee.

1.2. Types of works:

a) Unpublished original articles, with a maximum of twenty (20) pages and a minimum of fifteen (15) (including text, tables, charts, graphs, figures and bibliographic references).

b) Technical reports, with a maximum of twelve (12) pages.

c) Presentation of experiences and update articles, with a maximum of twenty (20) pages.

d) Essays, with a maximum of twelve (12) pages.

1.3. The works will be written either in Spanish or in English.

1.4. The font will be Times New Roman, size 12, with 3 cm left and 2 cm top, bottom and right margins, on letter size paper, on one side only, double-spaced, except for the abstract and bibliographic references.

1.5. The works will be sent on CD with identification tag or to the magazine's email: **reehddesluz@gmail.com**, in Word for Windows file, extension **.docx**.

2. Presentation

2.1. Heading: Title in Spanish with a maximum of 17 words (capitalized the first letter and in bold). Leave a blank space. On the next line, the authors' names and surnames will be written, in bold. Below, the data of the institution of origin, city-country. Below, the respective emails. If the authors are from different institutions, identify with superscript numbers. Center all the information.

2.2. Summary in Spanish and its translation in English, including the title, to a space and a single justified paragraph, do not exceed 230 words, which must present a brief introduction, objective, theoretical foundation, methodology, results and conclusions or final considerations. At the end of the summary and the abstract, three to five key words will be written, in lower case letters and separated by semicolons (;) (in Spanish and English, respectively).

2.3. The body of work (unpublished articles, presentation of experiences and update articles) will consist of the following parts: introduction, theoretical foundation, methodology, results and discussion, conclusions or final considerations and bibliographic references. In the case of technical reports and essays, the structure of the body of the work will be: introduction, development, conclusions or final considerations and bibliographic references.

2.4. The parts of the work will be capitalized the first letter, in bold and centered. The sections will be capitalized the first letter, in bold, aligned to the left margin. The text of the body of the work will be indented 0.5 cm and justified. Do not leave spaces between paragraphs. Footnotes should be kept to a minimum. Use *italics* or **bold** to highlight some words.

2.5. Tables, charts, graphics, figures and others, centered, will be inserted within the corresponding text and must be in a format that allows their edition according to the subsequent layout of the magazine. They will be identified with Arabic numbers (without using symbols such as No.), in consecutive order, with its respective font at the bottom, aligned to the left. The content of the tables or tables will be made in one (1) space, in size 10 or 11.

NOTE: The journal will assume the following definitions

Table: matrix of columns and rows that is mostly made up of numerical data.

Chart: matrix of columns and rows with text in most of its cells.

Graphic: type of representation of data, generally numerical, by means of visual resources (lines, vectors, bars, surfaces or symbols), to show the mathematical relationship or statistical correlation that they have with each other.

Figure: Any expression of images, photographs, drawings, diagrams or maps.

2.6. Tables and charts will be titled at the top, centered and in bold, for example:

Table 1. Mobile devices and their applications

The graphics, figures and others will be titled at the bottom, aligned to the left and in bold, in the space above the source.

2.7. No points shall be used in abbreviations of names or other units; example: it must be, UNESCO, OAS, and not U.N.E.S.C.O. or O.A.S.

3. Bibliographic references

3.1. Bibliographic quotations in the text will indicate in parentheses the author's last name and year of publication; for example: (Pirela, 2014). Quotations will be in quotation marks and in italics; if they are less than 40 words, they will be inserted within the same text and the identification of the source will go immediately after them with the following data: (Author's last name, year of publication:page/s); for example: (Pirela, 2014:85). Quotations from 41 words onwards will be written separately from the main text, without quotation marks, with the same typeface, to a space, left and right margin of one (1) centimeter within the body of the paper. The identification of the source will be done as in the previous case.

3.2. If the quotation corresponds to two or three authors, the two or three last names will be written; for example: (Pirela; Delgado and Riveros, 2014). In the case of four or more authors, only the last name of the first author will be written, followed by the Latin phrase *et al.*; for example: (Pirela *et al.*, 2014).

3.3. Bibliographic references must appear at the end of the work in alphabetical order of last names, to a space and leaving a space between them, using French indentation (1.0 cm) and will be prepared as follows:

- **In the case of texts**, it will be written: author (s) (surname and name with the first letter in capital letters only). Year (in parentheses). Title in bold. Edition, Editorial, Place of edition; for example:

Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Research methodology**. Sixth edition, McGraw Hill Education, Mexico.

- **In the event that the author is an Institution or Organism**, such as documents elaborated in collegiate bodies such as laws and regulations, the name of the Institution or Organism who publishes as the author will be written. Year (in brackets). Title in bold. Official bulletin where it was published, date of publication, number, City, Country; for example:

National Assembly of the Bolivarian Republic of Venezuela. (2009). **Organic Law of Education**. Official Gazette of the Bolivarian Republic of Venezuela extraordinary, August 15, 2009, No. 5929, Caracas.

- **In the case of journal articles**, the following will be written: author (s) (surname and name with the first letter in capital letters only). Year (in parentheses). Title of the article. Name of the journal in bold. Volume, number of the journal, number of pages (start and end); for example:

Navarro, Verónica; Arrieta, Xiomara and Delgado, Mercedes. (2017). Didactic programming using GeoGebra for the development of competencies in the formation of oscillation and wave concepts. **Omnia Magazine**. Vol. 23, N°. 2, pp. 76 – 88.

▪ **In the case of unpublished works or thesis**, the following will be written: author (s) (surname and name with the first letter in capital letters only). Year (in parentheses). Title of the work or thesis in bold (Promotion work, Undergraduate work, Specialist or Master's work, Doctoral thesis). Institution Name, City, Country; for example:

Delgado, Mercedes. (2014). **Model for the construction of scientific concepts in physics, from the theory of conceptual fields** (Doctoral thesis). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

▪ **In the case of articles in arbitrated reports**, the following will be written: author (s) (surname and name with the first letter in capital letters only). Year (in parentheses). Title of the article. Name of the report in bold, date of the event. that generated the memory, Name of the institution, City, Country, number of pages (start and end); for example:

Arrieta, Xiomara and Beltrán, Jairo. (2014). Nuclear Physics. A look from the university classroom. **Arbitrated reports IV Undergraduate Conference**, October 29-31, 2014, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, pp. 181 – 192.

▪ **In the case of blog**, author (s) will be written (surname and name with the first letter in capital letters only). Date (in parentheses). Post title (in bold) [Message in a blog]. Name of the blog. Available at: respective website. Recovered the day, month and year; for example:

Torres, Carlos. (July 09, 2008). **I admire Galois** [Message in a blog]. Education Mathematics - Edumate Peru. Available at: <https://edumate.wordpress.com/2008/07/09/yo-admiro-a-galois/>. Retrieved on June 12, 2016.

NOTE: In the event that the documents are available or have been consulted on the web, it will be written after the elements described in each case: Available on: respective website. Recovered the day, month and year; for example:

Alzugaray, Gloria. (2010). The understanding of electric field problems in university students: aspects of instruction in the organization of representations (doctoral thesis). University of Burgos, Burgos, Spain. Available at: <http://dspace.ubu.es:8080/thesis/handle/10259/154>. Retrieved on March 3, 2015.

3.4. Journal articles, articles in refereed reports and web documents, such as blog, must be updated by at least 50%; that is, not to have more than five (5) years of publication, except in cases such as historical or evolutionary studies. All bibliographic references must be cited in the text and everything that appears in the text must be in the references. Dating appointments should be avoided.

4. Final instructions

4.1. The article must be accompanied by the authorization of publication signed by all the authors and attach a 5-line micro curriculum for each author (include phone numbers with WhatsApp).

4.2. The work received by the editorial committee will be sent to the referees for evaluation. If comments are received, they will be sent to the authors for correction.

4.3. When the work is accepted, the authors will be informed of the approximate date of publication. The editorial committee may make corrections as it deems appropriate.

4.4. Each author may only publish once a year.

4.5. Any questions in the application of the rules please send an email to the magazine: **reehddesluz@gmail.com**.

THEMATIC AREAS

- Didactic processes.
- Curricular processes.
- Teacher training.
- Education management.
- Interrelation of education with other areas of knowledge.
- Educational research methods and techniques.
- Education and information and communication technologies.

Maracaibo, 2020



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Revista Especializada en Educación

Encuentro
Educacional

Vol. 27, N° 1 Enero - Junio 2020

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Junio de 2020, por el **Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia**. Maracaibo-Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

www.produccioncientificaluz.org

