



Universidad Alonso de Ojeda



Revista
Científica
venezolana

ETHOS

Vol. 15 No. 1

Enero-junio 2024

ISSN 2739-0276
Depósito legal ZU2021000022

ISSN-E 2739-0284
Depósito legal ZU2021000021

REVISTA ETHOS

Universidad Alonso de Ojeda

ISSN: 2739-0276 - ISSN-E: 2739-0284 - Vol. 15 No. 1. Enero - junio 2024

Ciudad Ojeda, estado Zulia, Venezuela

<https://doi.org/10.5281/zenodo.12790341>

La *Revista Ethos* es una publicación científica semestral de reconocido impacto científico y humanístico, nacional e internacional, cuya finalidad es difundir trabajos en diversas modalidades: artículos, ensayos, monografías, reseñas, notas tecnológicas, entre otros, cuyos aportes se constituyen en un medio necesario para consolidar la investigación y transmisión de conocimientos en el campo de las ciencias: sociología, economía, antropología, filosofía, ingeniería, educación, derecho, gerencia, nuevas tecnologías y de otras áreas relacionadas con las ciencias fácticas y formales.



Asimismo, la *Revista Ethos* es editada por la Universidad Alonso de Ojeda y arbitrada por expertos de amplia trayectoria en sus respectivas áreas de investigación, bajo el sistema doble ciego, el cual garantiza la estricta confidencialidad del proceso de evaluación y dictamen. Está dedicada a estimular la investigación científica y humanística en el contexto social que le sirve de entorno, especialmente en América Latina y el Caribe.

Fundador

Francisco Ávila Fuenmayor

Equipo editorial

Consejo editorial

Directora

Luz Omaira Mendoza - Responsable científico - PD. en Filosofía Nuestra Americana y del Caribe. Universidad Alonso de Ojeda. Venezuela

Editora jefa

Dorys Lucía Acosta Campos - Dra. en Ciencias de la Educación. Universidad Alonso de Ojeda. Venezuela

Editora académica

Nícida Cañizales - Dra. en Educación. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Venezuela

Comité científico

Comité académico

Bertha Magrini - MSc. en Lingüística. La Universidad del Zulia. Venezuela

Eliana Crespo - Dra. en Educación. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Venezuela

Gilsy Domínguez - Dra. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Venezuela

Lesbia Escalona - MSc. en Docencia para la Educación Superior. Universidad Alonso de Ojeda. Venezuela

Maritza Arrieta - Licda. en Comunicación Social. Universidad Alonso de Ojeda. Venezuela

Renata Moncini - Dra. en Educación. Universidad Alonso de Ojeda. Venezuela



<https://revistaethos.uniojeda.edu.ve/index.php/RevistaEthos>

REVISTA ETHOS

Universidad Alonso de Ojeda

ISSN: 2739-0276 - ISSN-E: 2739-0284 - Vol. 15 No. 1. Enero - junio 2024

Ciudad Ojeda, estado Zulia, Venezuela

Comité asesor

Ángel Lombardi - Dr. en Historia. Universidad Simón Bolívar. Colombia

Ramón Hernández - Dr. en Educación. Secretaria Municipal de Educación. Brasil

Elizabeth Arámbulo - Dra. en Educación. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Venezuela

Jesús Berenguer - Universidad Central de Venezuela. Venezuela

Johenna Olivares - Dra. en Educación. Corporación Educacional Tecnológica de Chile. Chile

Freddy Marín – Phd. en Ciencias Humanas. Universidad de la Costa. Colombia

Yaneth Acosta - Dra. en Ciencias Humanas. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Venezuela

Kelly Mancilla - Licda. en Letras. Universidad Alonso de Ojeda. Venezuela

Equipo técnico

Redacción y estilo

Kelly Mancilla, Bertha Magrini y Maritza Arrieta

Soporte técnico

Andonis Ayala - Ing. en informática. Universidad Alonso de Ojeda. Venezuela

Autoridades rectorales

Henry Vazquez - Rector - Doctor en Ciencias Humanas

Luz Omaira Mendoza - Vicerrectora Académica - PD. en Filosofía Nuestra Americana y del Caribe.

Nathalie Mendoza - Vicerrectora Administrativa – Abogada. Magíster en Educación.

Zully Zabala - Secretaria Rectoral – Licda.

Alicia Chirinos - Decana Facultad de Humanidades y Educación - Dra.

Damaris Zambrano - Decana Facultad de Ciencias Administrativas - Licda.

Nícida Cañizales - Decana de Investigación y Postgrado - Dra. en Educación

Yelisbeth Morales - Decana Facultad de ingeniería – Mtr.

Índices, catálogos y repositorios



Contenido

Editorial	
<i>Inteligencia artificial en el proceso de investigación</i> Dra. Luz Mendoza y Dr. Henry Vazquez	5 - 6
Artículos	
Alba Sánchez, Sarina Quero y Carlos Reyes <i>Planificación y educación a distancia en el contexto de la formación universitaria</i> Planning and distance education in the context of university training	7 - 22
Sidart Rodríguez e Isabella Carvajal <i>El método sociocrítico de la investigación: subjetividad y complejidad</i> The sociocritical research method: subjectivity and complexity	23 - 35
Pedro Vilchez y Migauri González <i>Estrategias didácticas para el fortalecimiento del proceso formativo en la unidad curricular dibujo técnico</i> Didactic strategies for strengthening the formative process in the mechanical drawing curricular unit	36 - 51
María Molina y María Lujano <i>Deficiencias en la comprensión lectora: una realidad en todas las aulas de educación media venezolana</i> Deficiencies in reading comprehension: a reality in all venezuelan middle education classrooms	52 - 66
Gary Oviedo <i>Gestión tecnológica en el proceso educativo universitario</i> Technological management in the university educational process	67 - 81

Ana Tovar <i>El trabajo de niñas, niños y adolescentes en Venezuela desde el enfoque de la Organización Internacional del Trabajo</i> The work of girls, boys and adolescents in Venezuela from the approach of the International Labor Organization	82 - 93
Aristóbulo Cáceres y Judith Loyo <i>La mediación como herramienta para la resolución de conflictos en el contexto educativo venezolano</i> Mediation as a tool for conflict resolution in the Venezuelan educational context	94-115
Willy Salcedo <i>Sistema de información de gestión académica para la coordinación de investigación</i> Academic management information system for research coordination	116-131
Normas para los colaboradores	132 - 138



EDITORIAL

Inteligencia Artificial en el proceso de investigación

Artificial Intelligence in the research process

Dr. Henry Vazquez

Correo: revistaethos@uniojeda.edu.ve

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4962-4431>

Dra. Luz Mendoza

Correo: luzomaira@uniojeda.edu.ve

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2157-3396>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12627506>

La generación de conocimiento como proceso tiene en la base humana del sujeto todo el espacio necesario para llevar las ideas a formar parte de las posibles respuestas en ámbitos como lo social, dentro del entramado de situaciones en la cual se presente y, como proceso, está inmerso en el uso de herramientas y recursos, lo cual desde su ejercicio epistemológico brinda rutas para la obtención de aquellos datos que siendo válidos, pueden ser requeridos para una construcción del producto científico.

La inteligencia artificial puede colaborar con la episteme de la investigación de diversas maneras, tomando como criterio válido el poder profundizar con herramientas que colaboren en el procesamiento de lenguaje natural, para identificar y clasificar documentos relevantes, permitiendo a los investigadores procesar de manera más rápida; así como, precisar las evidencias científicas pertinentes a sus investigaciones.

De igual manera, esta herramienta permite ubicar en un menor tiempo artículos académicos disponiendo de búsquedas automatizadas, a la par de visualizar resultados de artículos los cuales se vinculan entre sí mediante citas, también permite colaborar y compartir investigaciones con otras personas para ampliar



los puntos de vista y dar a conocer el trabajo realizado. En líneas generales, el investigador debe asumir la inteligencia artificial, como un recurso que apoya su trabajo epistémico.

En el horizonte poshumanista, según Terrones (2020), las fuerzas tecnológicas ya están condicionando la vida, por lo que se presentan como un nuevo relato en la historia de la humanidad. Estas fuerzas promueven importantes investigaciones en diversas áreas, de ahí que, los sistemas artificiales están contribuyendo al enriquecimiento de muchos procesos para lograr eficacia y velocidad, aunque todavía queda un largo camino por recorrer, de ahí que los investigadores involucrados en las áreas de la inteligencia artificial son conocedores del gran potencial de los intelectos sintéticos y reconocen que la inteligencia artificial es un arma muy poderosa que permite abrir nuevos horizontes de posibilidades nunca antes conocidos.

Todo lo anterior permite concretar que las herramientas tecnológicas pueden construir; pero también, destruir si el propósito es ese, en el uso de tecnologías como la inteligencia artificial. Lo observable es la inmensa oportunidad de poder aprovechar el valioso potencial del algoritmo, que acerca al investigador con mayor fluidez al elemento de interés, a la gestión de un proceso centrado y que, si bien lo impulsa una tecnología, el mayor provecho será el alcanzado por la construcción del conocimiento.

En la actualidad la excelencia y la experiencia de la gestión de conocimiento no se somete al poder tecnológico, debido a que es determinante que no quedan las fallas impunes en la realidad, cuando el ojo crítico del experto percibe de inmediato el discurso frío y digitalizado por una aplicación que intenta sustituir las palabras del investigador. Acercarse a un nuevo horizonte en la episteme del proceso de investigación, no representa un mecanismo dominante, tampoco la provisión de los aspectos que sean filtrados en la selección de los datos de sus bases fundamentales. Esa refundación epistémica pasa por exigir al investigador ser un verdadero árbitro de la fidelidad de los documentos y los datos recabados, lo que configura la esencia emancipadora de su propia creación.

Dr. Henry Vazquez
Rector UniOjeda

Dra. Luz Mendoza
Vicerrectora UniOjeda
Directora Ethos



Planificación y educación a distancia en el contexto de la formación universitaria

Planning and distance education in the context of university training

Sánchez Díaz, Alba Esthela*

Correo: albasanchez1959@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7368-7493>

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”
Zulia, Venezuela

Quero Díaz, Sarina**

Correo: saquerodi@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4995-6471>

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”
Zulia, Venezuela

Reyes Bravo, Carlos José***

Correo: padrereyes@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-2814-1335>

Escuelas Arquidiocesanas
Zulia, Venezuela.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12627035>

Resumen

El presente artículo planteó como propósito analizar la planificación y educación a distancia en el contexto de la formación universitaria, Se parte del hecho, que el trabajo desarrollado dentro del contexto de estudio, presenta situaciones de complejidad, identificadas desde la vivencia como docentes y en otras oportunidades como participante de estos programas de formación a distancia. Metodológicamente se dispuso de la hermenéutica desde la perspectiva de Paul Ricoeur. Como resultados se estableció que el proceso de planificación tiene una escasa construcción por parte del docente, tanto en el diagnóstico como en el análisis de la situación, así como la educación a distancia está ejecutada de una manera improvisada ante la carencia de verdaderas plataformas digitales las cuales las han querido sustituir con el uso de WhatsApp. Se concluye que solo se dispone de una planificación que reside en el papel y de una educación a distancia escapada del verdadero sentido de la formativo.

Palabras clave: planificación, educación, distancia, universitaria.



Abstract

The purpose of this article is to analyze planning and distance education in the context of university education. It is based on the fact that the work developed within the context of study presents complex situations, identified from experience as teachers and in other situations. opportunities as a participant in these distance training programs. Methodologically, hermeneutics was available from the perspective of Paul Ricoeur. As results, it was established that the planning process has little construction by the teacher, both in the diagnosis and in the analysis of the situation, as well as distance education is executed in an improvised way due to the lack of true digital platforms. which they have wanted to replace with the use of WhatsApp. It is concluded that there is only planning that resides on paper and distance education that escapes the true meaning of training.

Keywords: planning, education, distance, university.

Introducción

El proceso educativo está en constante evolución y transformación, reconocer esto como parte de la responsabilidad de los docentes es realmente importante, ya que son quienes impulsan el cambio cuando las circunstancias lo requieren y se dan las condiciones adecuadas. De esta manera, se afirma que la dinámica en este ámbito es continua, pero el nivel de logro dependerá de cómo se adapte a las demandas, marcando la diferencia entre un esfuerzo u otro. Por esto mismo, en cualquier actividad humana como parte de la sociedad, siempre es necesario analizar primero el contexto o situación particular sobre el cual se basa la capacidad del individuo para examinar las realidades y comprender así lo estudiado de forma secuencial.

Este artículo considera la educación a distancia como el contexto para el análisis, especialmente en los diferentes programas de formación universitaria donde mediante las herramientas tecnológicas se realizan una serie de actividades para desarrollar los objetivos planteados. La educación a distancia es una estrategia educativa basada en el uso intensivo de las tecnologías de información y comunicación, lo cual permite implementar estructuras flexibles y métodos didácticos efectivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo posible que las condiciones de tiempo, lugar, ocupación o edad de los estudiantes no sean obstáculos o limitaciones para el aprendizaje.

Por lo tanto, el propósito de este documento se orienta a analizar la planificación y educación a distancia en el contexto de la formación universitaria. El alcance del estudio presenta una síntesis de los aspectos

más importantes que rodean esta realidad desde una perspectiva crítica sobre el trabajo que se lleva a cabo con el rol del docente en esta importante modalidad educativa. El tema en cuestión tiene una relevancia tangible dado que se trata de un formato educativo que actualmente muchas instituciones universitarias están adoptando tanto de manera complementaria como con una estrategia formativa completa.

Se parte del hecho, que el trabajo desarrollado dentro del contexto de estudio, es decir la educación a distancia dentro de una gama de teorías que puede incorporar se encuentra el Conectivismo, la cual de acuerdo a Achhab (2022), se considera la teoría de la nueva era digital por excelencia, explica y pone los paradigmas de cómo se busca información en un mundo tan amplio como lo es Internet. Su objetivo principal reside en dotar al estudiante de herramientas para dejar de ser un simple consumidor convirtiéndose en un agente activo, productor de los conocimientos mediante el trabajo colaborativo con otros agentes a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Dentro de las revisiones documentales aspectos que se insertan en lo concerniente a la planificación de estas actividades como en el ejercicio de la educación a distancia, se encontraron hechos como el no quedar asegurada ni la inclusión, ni la equidad educativa o social (Hurtado, 2020), que no es posible abordar todos los contenidos y objetivos planteados en el currículo oficial porque están diseñados para enseñarse presencialmente (Hurtado, 2020), y la necesidad de un proceso de transformación del cual no hubo tiempo, para formar en competencias digitales a todos los agentes involucrados (Hurtado, 2020). Se pierde el contacto humano y no se crean los lazos afectivos que deben tener los humanos como seres sociales, emocionales y relacionales. Igualmente, no se aprende a leer la comunicación no verbal - en muchas ocasiones las cámaras están apagadas, y no se ven unos a otros (García, 2021; Linne, 2021; Tarabini, 2020).

Refiere por su parte Guzmán (2020), que para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual resulta fundamental la aplicación del diseño instruccional como el proceso estructurado en la planificación y organización de la actividad formativa con respecto a los materiales educativos, al planteamiento de actividades de aprendizaje, a los mecanismos de evaluación, a la selección de herramientas de aprendizaje disponibles en el aula virtual y en los entornos virtuales de aprendizaje, por lo que el diseño instruccional se convertiría, así, en la base de la educación virtual.

De esta manera estos hallazgos son coincidentes con las vivencias de docentes y en oportunidades participantes de estos programas de formación a distancia en universidades a nivel nacional. Puede estar presentándose diferencias sustanciales entre lo previsto de las actividades de trabajo formativo y lo que ciertamente se ejecuta, en ello el docente atiende escasamente la previsión expuesta en el contenido ofertado en lo propuesto públicamente. Se acude en su mayoría a la utilización de herramientas asíncronas, donde el docente coloca algunas explicaciones de somero contenido para promover las actividades, originando extravío en los estudiantes, de manera que repercute en la posibilidad de un logro positivo.

Si bien el trabajo del docente, se suscribe al de un facilitador para el proceso de enseñanza y aprendizaje, las posibilidades de contar con el acompañamiento y asesoría del mismo, son escasas y de baja capacidad para resolver las distintas complejidades del participante. En oportunidades, el docente plantea el uso de una herramienta tecnológica sin que tenga la certeza de su funcionalidad o la capacidad para ser presentada en espacios digitales, generando complejidad y retrasos. Si bien la flexibilidad del proceso es un punto importante, en este espacio la entrega de las asignaciones pareciera carecer de límites e intenciones definidas.

Existe una creciente preocupación sobre el campo de la educación universitaria, tanto en el sector público como el privado por la ausencia de una visión compartida en torno a la planificación y la modalidad a distancia, ello se demuestra en que el Estado promueve la Normativa Nacional de los Sistemas Multimodales de Educación Universitaria y Educación Mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Gaceta Nro. 42209 Ordinaria del 09-09-2021. Esta conduce la combinación de experiencias educativas, como a distancia, presencial, semipresencial y mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación. De ahí que establece un giro en el trabajo de esta modalidad mientras las universidades asumieron esta instrucción, pero con la disponibilidad tecnológica del momento.

Aun con estas acciones son importantes las lecturas y revisiones, así como el criterio de los investigadores, para conocer parte de lo que ya ha acontecido al respecto. De ahí que la fundamentación metódica instrumentada aprovecha el valor estratégico que ofrece el postulado de Ricoeur en la hermenéutica con ese factor interpretativo de los documentos y la fenomenología de los expertos que participan en los diferentes escenarios del trabajo educativo a distancia.

1. Fundamentos teóricos

Planificación educativa

La habilidad para planificar representa un aspecto fundamental en el contexto de las competencias de los educadores en su rol como gestores del proceso educativo, en razón a que planificar requiere de algún tipo de previsión y de preparación, de allí que Kaufman (1977), destaca que la planificación es la previsión de las actividades y los recursos para el logro de los objetivos que se desean alcanzar a nivel económico, político, cultural, social y educacional. Desde esta perspectiva, la planificación es un proceso anticipatorio de asignación de recursos para el logro de los fines de la organización educativa, es decidir, se realizan planes en el presente para que las acciones que se ejecutarán en el futuro alcancen los objetivos establecidos acorde a la asignación de recursos señalados.

Sobre este particular, la planificación puede partir de un problema dado o simplemente de la previsión de necesidades y soluciones de la institución. Tal como lo plantean Díaz, Reyes y Bustamante (2020), generalmente la planeación considera que hacer, como hacer, para que, con que, quien y cuando se debe hacer algo. Educar sin planificar, es como construir una casa sin plano o escribir una novela sin borrador. El arte de educar requiere esfuerzo, análisis racional, pensamiento crítico y creatividad, de ahí que la planificación en la Educación es una clave para asegurar el éxito y la calidad de las acciones.

Es importante señalar que la planificación educativa constituye una herramienta necesaria en el accionar docente, dado que permite establecer los objetivos que se desean alcanzar en cada una de las actividades propuestas en el aula de clase, el resultado final lo constituye el desarrollo integral y una eficiente difusión del aprendizaje por parte de nuestros discentes, lo que le permitirá enfrentarse a los retos que el mundo actual requiere. Toda situación de enseñanza la condiciona la inmediatez y la imprevisibilidad, por lo que la planificación permite reducir el nivel de incertidumbre y anticipar lo que sucederá en el desarrollo de la clase, llevando a la rigurosidad y a la coherencia en la tarea didáctica en el marco de un programa.

Así mismo, Carriazo (2020), refiere que mediante la planificación educativa se pueden delimitar fines, metas y objetivos institucionales basados en distintas metas educativas. En este sentido, se pueden prever elementos necesarios e indispensables en la función que se tiene como educadores. Del mismo modo nos

indica que se puede considerar a la planificación educativa como una herramienta necesaria en el desempeño docente, ya que constituye el desarrollo integral de aprendizaje.

El trabajo de investigación de Reyes (2021), titulado “Planificación educativa: una necesidad para el docente”, el mismo evidencia que la tecnología cuando se maneja con conocimiento y pericia permite correcciones y retroalimentación inmediatas y personalizadas, pero también tiene altos riesgos entre los cuales pueden considerarse la dispersión, la sensación de soledad y que el esfuerzo a realizar esta más allá de lo aceptable.

De acuerdo a sus hallazgos, la planificación cubrió las variantes que nunca antes el docente había aplicado y no otro debió velar por minimizar esos riesgos, tanto en grupo como individualmente: también para él esto se convirtió en un intenso trabajo porque pasó de ser facilitador, orientador, supervisor, moderador, examinador, motivador, evaluador, a incluso técnico de soporte. De ahí que concluye que los docentes requieren de una mayor y más profunda preparación en cuanto a los modelos y tipos de planificación sobre todo con el uso de las TIC en los tiempos de virtualidad obligada por la pandemia. Se percibe centrada, organizada y dinámica, por lo que se afirma que la misma implica la contextualización del aprendizaje y la enseñanza.

En los elementos teóricos presentados, existe similitud de sus postulados, de ahí que la planificación educativa es más que un proceso, es una competencia, debido al valor intrínseco que posee en el docente en función a la formación que provee, en todo caso es una previsión del accionar en lo mediato, basado en los recursos disponibles o de aquellos a los cuales se podrá acceder en ocasión del trabajo educativo. En cuanto a los tiempos o fases del proceso, será necesario considerar aspectos como: el que hacer, como hacer, para que, con que, quien, y cuando se debe hacer algo, estas son pautas que todo docente debe tener en cuenta aún con el andamiaje de experiencia que lo pueda asistir, omitirlas en su ejercicio es arriesgarlo todo.

Por ello, es fundamental en la gestión educativa modalidad a distancia, afianzar el análisis racional, el pensamiento crítico y la creatividad, sin embargo, los hechos apuntan hacia un ejercicio educativo en el cual se está reeditando la educación bancaria de Freire, para hacerla en bancaria a distancia, donde el

participante mecánicamente cumple tareas de formato presencial sin ningún involucramiento de valor para destacarlo como acompañamiento.

En el criterio de Osuna y Villaseñor (2019), el desarrollo del pensamiento crítico en un ambiente virtual de aprendizaje se reconoce como el principal desafío, debido a que es una tarea formativa, sin embargo, los docentes asumen que que por solicitar a los estudiantes la entrega de ensayos o reflexiones escritas estamos impulsando el desarrollo del pensamiento crítico, sin embargo, dicha estrategia no garantiza su aplicación, además del desconocimiento u omisión de las reglas para la elaboración de textos académicos por parte de los jóvenes universitarios.

Es por ello, que, en la praxis, caso como el planteado por Reyes (2021), identifica en los docentes, oportunidades para dar corrección a las fallas en el uso de las tecnologías cuando se utilizan en la modalidad a distancia, pero contrario a ello, las situaciones que en la actualidad marcan el trabajo en el contexto universitario, muestran complejidades al utilizar recursos con capacidad limitada para realizar exposiciones con presentación o medios audiovisuales, indicando de esta manera la falta de previsión por parte del docente.

Educación a distancia

Los primeros indicios de la educación a distancia datan del año 1840, cuando Isaac Pitman comenzó a enseñar taquigrafía por correspondencia y también enseñaba idiomas para 1856 en Alemania. Ha de entenderse que la educación a distancia es un aprendizaje a cierta distanciad del profesor, donde generalmente se cuenta con la ayuda de grabaciones y paquetes de materiales, también acá los estudiantes están separados de sus profesores en tiempo y espacio, pero están siendo guiados por ellos. Esto determina que se trata de un modelo de aplicación que históricamente ha sido utilizado con propósitos formativos tanto en el área organizacional como en el ámbito educativo.

De acuerdo a Hernández (2021), la educación a distancia o educación no presencial, surge como una alternativa de las sociedades modernas con el propósito de expandir la educación, así como elevar los niveles de instrucción de grandes grupos humanos, destacando en especial a quienes no pueden asistir de manera permanente a los centros educativos, y en el contexto actual por razones de la pandemia acontecida en el año 2020. Es así que se presentan términos utilizados para referenciar esta modalidad:

Aprendizaje a distancia, abierto, distribuido, entre otros, donde la variedad de medios electrónicos sirve de apoyo para las sesiones educativas en las que docentes y estudiantes habrán de compartir voz, imagen y hacer contacto visual.

Sobre este particular, la educación necesita docentes que planifiquen e implementen la enseñanza en esta modalidad, sólo que al estar separados habitualmente los dos agentes, se hace preciso el diálogo o la comunicación didáctica mediada. Por tanto, educación a distancia es algo más que enseñanza, más que aprendizaje, más que autoformación y más que mera instrucción, en realidad, son términos afines como enseñanza, instrucción o formación, los cuales parecen estar más ligados al logro de habilidades prácticas.

Así mismo, Hernández (2021), destaca que las instituciones educativas han buscado la modernización de los contenidos con la inserción de las TIC las cuales desde su implementación han transformando la calidad educativa, de ahí que la constante de las universidades tanto públicas como privadas es modernizar los procesos de forma continua a fin de alcanzar también la internacionalización de sus programas.

Dentro de las situaciones que han regido la aplicación de la educación a distancia, un momento crucial fue lo acontecido en el momento de la pandemia por Covid-19, donde UNESCO-IESALC (2020), recomendó para el caso de las universidades, la utilización de la propia plataforma de aprendizaje en línea, o el campus virtual, para seguir facilitando el aprendizaje de los estudiantes a distancia. O, en el caso de que no se disponga de ninguna propia, instalar alguna de las múltiples aplicaciones y plataformas educativas abiertas, teniendo presente que parte de los estudiantes tal vez solo puedan utilizar dispositivos móviles. Esto exigirá contar, a su vez, con mecanismos de formación y apoyo en línea al profesorado y a los estudiantes que deberán ser debidamente reforzados.

Ante este panorama Pineda, (2020). destaca que el sistema educativo, no estuvo preparado para asumir los cambios requeridos para afrontar el reto, aun cuando la legislación educativa estableció la formación de capacidades en el uso de Tics, en las aulas se sigue trabajando con libros y cuadernos, sin Tics. Se viene trabajando la docencia de manera obsoleta, no hay disponibles herramientas adecuadas para la docencia digital y los docentes, a nivel general, carecen de formación en el campo tecnológico.

Se añade a esto, el desconocimiento de las circunstancias de los estudiantes, que abarcan desde necesidades económicas, la disponibilidad de computadoras, tabletas hasta la conexión a Internet. Conviene advertir, se presenta un enorme desafío para la equidad educativa en estudiantes vulnerables. Conforme a ello, García (citado por Estrada, 2020) plantea que la realidad es que la mayoría de las instituciones educativas no están preparadas para este cambio que permite reconocer que el acceso desigual a Internet es tan sólo uno de los muchos problemas que enfrenta el sistema educativo su contexto más amplio.

2. Metodología

Para abordar el aspecto metodológico, es importante conocer la definición del paradigma epistemológico, el cual se basa en que el conocimiento a procesar debe ir más allá del proceso literal y denotativo, lo que requiere de un marco de referencia para profundizar en las condiciones observables. para luego analizar e interpretar cada aspecto y situación de interés en el marco problemático presentado para el estudio. Desde esta visión, la actividad investigativa se guía por paradigmas que orientan lógicamente el estudio de la realidad, lo que orienta al investigador en su actividad a la solución de los fenómenos que son objeto de análisis.

En el desarrollo de este artículo, se acudió a la hermenéutica desde la perspectiva de Paul Ricoeur (2004), específicamente desde la filosofía hermenéutica es decir la filosofía sobre el sentido del sentido” bajo el modelo de la hermenéutica textual de base teórico-interpretativo, todo ello refiere que la hermenéutica textual involucra la mediación, proceso concebido como el puente entre la materialidad y pasado del texto y la autocompresión de “si mismo” generado en el momento de la lectura. La hermenéutica textual va acompañada del distanciamiento la cual plantea la diferencia entre la ontología de conocer las cosas y la metodología del conocimiento de las mismas. Este planteamiento le da realce a la materialidad del texto como elemento objetivo, que sirve de guía para que el lector no se aliene en su libre albedrío al momento de la comprensión o aplicación de la hermenéutica textual. Por tal razón la materialidad del texto donde reside la intención del que escribe y la intención del que lee, conjuga los objetivos del planteamiento.

También destaca la importancia de la crítica en la experiencia hermenéutica. Proponer incorporar una dimensión crítica en el corazón mismo de la hermenéutica, integrando las preocupaciones de las ciencias humanas. En el criterio de Ricoeur (2004), la hermenéutica se puede definir como la teoría de las operaciones de la comprensión en su relación con la interpretación de los textos. Esta teoría de las operaciones consiste en un conjunto de modelos de comprensión e interpretación, en la que se configuran las intenciones de los agentes que participan en la interpretación y plantean una estructura vertical (intención del autor) y horizontal (intención del lector) en la búsqueda de la interpretación profunda del texto.

3. Resultados

Tomando como punto de partida el sustento que la hermenéutica ha provisto para conocer del comportamiento de las categorías, Planificación y Educación a distancia, es importante aclarar que las observaciones realizadas en diferentes actividades a distancia dentro del espacio de formación universitaria, tanto en estudios de diplomados, maestrías y otras relacionadas con el ámbito, forman parte del periodo 2020-2023 tanto desde la visión autocrítica como docente responsable del proceso en plataformas universitarias así como de participantes en procesos de formación a distancia, así como en los casos citados de Hurtado, (2020), García, (2021); Linne, (2021); Tarabini, (2020) y Guzmán (2020).

En la realidad de la planificación educativa, considerar un análisis de la situación, como propósito puede ser sumamente importante, debido a que es necesario conocer todo el horizonte en el cual se movilizara la formación de los participantes, por ello es clave el trabajo de la institución, y sobre esto, puede evidenciarse que se realizan consultas mediante el uso de formularios digitales en los procesos de pre e inscripción, solicitando datos de importancia fundamentales para generar previsiones sobre todo lo que involucra la modalidad.

Contrario a esta acción, las vivencias de los investigadores evidencian que los grupos de trabajo, o secciones no están orientados o se basan en su dinámica por la información recabada, de hecho, es habitual que los docentes movilicen los horarios más a su conveniencia que a lo estipulado en la oferta académica. En fin, los datos obtenidos, solo tienen utilidad administrativa permitiendo controlar pagos, cambios, retiros, pero por lo general el docente recibe solo el listado de los participantes, sin mayores

datos. Esto resulta contrario al planteamiento de López, Medal y Vargas (2020), que para el diseño de los cursos virtuales es necesario contar con aproximaciones del tiempo que los participantes van a invertir en el proceso de aprendizaje, lo anterior será una herramienta que permitirá diseñar cursos ajustados a la cantidad de horas establecidas en los programas de asignatura o bien, apropiado a las características y necesidades del participante del curso.

Se evidencia, además, que los aspectos de orden técnico que son importantes como conectividad, tipo de plataforma y actividades a generar no son definidos, de manera que no se genera en la mayoría de los casos un verdadero aprovechamiento, en función que un número bastante importante de instituciones tanto públicas como privadas no poseen una plataforma de trabajo real debido a que solo gestionan con herramientas, pero no con verdaderos espacios de trabajo. La situación se diferencia del criterio de Lozán (2023), el cual señala que el aprendizaje con tecnología comprende la realización de actividades educativas empleando recursos tecnológicos tangibles, como un ordenador, o intangibles, como las aplicaciones móviles, esto determina que el aprendizaje tecnológico promueve que los estudiantes tengan mejor acceso a la educación, facilitándole con estos recursos la experiencia enseñanza-aprendizaje.

Consecuente con lo anterior, es similar que debido a la ausencia de información sistematizada y de utilidad, no sea posible desarrollar un verdadero diagnóstico, no existe la oportunidad de precisar las acciones a seguir, pues se transfiere al docente la potestad de lo que desee incorporar al trabajo sin que ello implique algún tipo de control u orientación, creando de inmediato una brecha entre los propósitos del proceso y la posibilidad de consolidar un trabajo educativo de calidad. De ahí que sin análisis y sin diagnóstico es casi imposible crear una ruta expedita educativa que cumpla con todos los compromisos presentados en la oferta académica, razón que justifica que los participantes sientan en ocasiones que no se cumplen con los compromisos planteados.

En los primeros encuentros el docente por lo general muestra el contenido que supone desarrollara, genera interacciones para presentarse y poder conocer los participantes sin mayores detalles, claro está el factor tiempo es determinante para tener que trabajar contra reloj, al presentar los objetivos del formato o modalidad y en especial del seminario o área de conocimiento que desarrolla, no logra un planteamiento particular. Llegado el momento para la elección de estrategias y acciones, es indudable que existe una enorme tendencia a disponer de alternativas para modalidad presencial, como realizar trabajos de

investigación sobre un tópico, presentar materiales audiovisuales, pero sin que ello obedezca a una estrategia, bien puede asegurarse que no se dispone de una especificación para el proceso de evaluación

Desde la educación a distancia puede señalarse que, esta modalidad convoca el uso de plataforma pues se hace necesario que en un mismo espacio residan todos los recursos y las actividades con sus registros, pero en casi la totalidad de las ocasiones, no se dispone de un espacio virtual de aprendizaje por lo que son volátiles los recursos, materiales de apoyo y disposición de los materiales generados. Hasta el momento el auge de trabajo está dado por el uso de WhatsApp, el cual es sencillamente una herramienta de comunicación, pero el cual carece de las capacidades propicias para el trabajo educativo.

Análisis y discusión de los resultados

Profundizando la realidad identificada, es evidente que, en el caso de la planificación educativa, las circunstancias vivenciadas asumen un somero proceso de la misma, se confunde a menudo el llevar la actividad formativa al razonamiento cognitivo, con un verdadero proceso de planificación, lo que realmente acontece que el cerebro trabaje con la información que le rodea, la almacene y analice para tomar las decisiones correspondientes, sin embargo, esto no se trata de un hecho temporal o de simple casualidad, pero la formalidad es un elemento improvisado ante el compromiso de la planificación de las actividades a distancia. Las diferencias son notables con los postulados de Kaufman (1977), debido a que la única previsión que se toma es la estructuración de un contenido el cual constituya una propuesta educativa a los participantes.

Aun con un registro de lo que se debe hacer, como hacerlo, para que, con que, quien, y cuando se debe hacer, esto no se cumple, aun con la flexibilidad que posee el proceso formativo, la improvisación impera, el docente mayormente es una voz que solo da instrucciones, aun cuando existan docentes que marcan la diferencia, no se logra alinear con lo relacionado por Díaz, Reyes y Bustamante (2020). En la manera como se ejecuta el proceso de la educación a distancia, no se cumple con el criterio de Díaz (2020), en materia de desarrollo integral del aprendizaje. Las deficiencias encontradas, son coincidentes con las planteadas por Reyes (2021), en la realidad del docente no estuvo preparado para asumir ser facilitador, orientador, supervisor, moderador, examinador, motivador, evaluador, e incluso técnico de soporte.

Para el caso de la educación a distancia, la situación más compleja la representa la carencia de una plataforma de trabajo, que en todo caso permita niveles de instrucción de grandes grupos humanos como lo plantea Hernández (2021), más aún cuando la institución de acuerdo al citado autor dispone de medios electrónicos los cuales sirven de apoyo para las sesiones educativas en las que docentes y estudiantes habrán de compartir voz, imagen y hacer contacto visual, pero esto es sumamente escaso en estas jornadas de trabajo.

Definitivamente existe una realidad que se diferencia de lo relacionado por UNESCO-IESALC (2020), con respecto al uso de plataformas propias, y aun cuando muchas utilizaron a Classroom como una alternativa pública, han preferido sustituir por una red social como WhatsApp. Solo en su inicio era obvio que imperara lo planteado por Pineda, (2020), quien destaca que, al inicio de la situación de pandemia, los docentes no estaban preparados para el cambio sustancial de la realidad, pero luego de más de un año de ese acontecimiento la modalidad ha crecido sin una calidad tangible.

Consideraciones finales

Este artículo se cifró como propósito analizar la planificación y educación a distancia en el contexto de la formación universitaria, por lo que los hallazgos, así como las consideraciones a partir de las vivencias y experiencias en el proceso, exponen que las instituciones como es norma, estructuran una oferta académica para la facilitación de estudios universitarios a distancia, sin embargo, cuando este documento es dispuesto por el docente, la gestión se diferencia de una estrategia para la planificación por parte de este profesional. Ausencia evidente de diagnóstico, de análisis situacional, por lo que solo se configura un papel de comunicador de instrucciones y compilador de actividades, debido a que, al no existir una manera de conocer el espacio y los participantes del proceso formativo, se hace una reedición del término educación bancaria por el destacado como bancaria tecnológica.

A su vez, la ausencia de una plataforma educativa digital determina que el ejercicio formativo es empírico, debido a la aplicación de estrategias de carácter presencial, en lugar de una verdadera pedagogía digital, la utilización de herramientas como WhatsApp como espacio de trabajo, no puede ser justificada por las complejidades de conectividad existente, lamentablemente la facilidad de esta, ha desplazado el uso de espacios como Classroom que constituyen verdaderos espacios virtuales de

aprendizaje, donde el participante es el gestor real de su aprendizaje y a diferencia de esto, la formación de grupos de esta red social, no ofrece seguridad ni sostenimiento a ningún tipo de esquema de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Achhab, Abdellatif (2022). Teorías de la Enseñanza a Distancia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 37-46. Epub 10 de junio de 2023. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.293>
- Carriazo, Cindy (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 25(3), 87-95
- Corbetta, Piergiorgio (2013). *Metodología y técnicas de investigación social*. Editorial McGraw-Hill Interamericana de España (2 ed.). ISBN 978-84-481-8399-8
- Díaz, Cindy; Reyes, Maura y Bustamante, Kathelyn (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y praxis latinoamericana*.
- Estrada, Pablo (2020). *Educación en tiempos de pandemia: COVID19 y equidad en el aprendizaje*. Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edunews/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>
- García, Lorenzo (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 24(1). <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Guzmán, Nora (2020). Planificación y estructuración del proceso educativo virtual con base en el Diseño Instruccional. *Revista Compás Empresarial*, 11(30), 36-56.
- Hernández, Liliana (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 150-160.
- Hurtado, Frank (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del Siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios*. 44. 176-187.
- Kaufman, Roger (1977). *Planificación de los sistemas educativos*. Editorial Trillas.
- Linne, Joaquín (2021). La educación del siglo XXI en tiempos de pandemia. *Ciencia, docencia y tecnología*, 32(62). <https://doi.org/10.33255/3262/977>
- Lozsán, Nancy (2023), *Aprendizaje con tecnología: características, usos y efectos de las nuevas tecnologías del aprendizaje y conocimiento*. <https://alfabetizaciondigital.redem.org/aprendizaje-con-tecnologia-caracteristicas-usos-y-efectos-de-las-nuevas-tecnologias-del-aprendizaje-y-conocimiento/>

- Martínez-Rodríguez, Javier (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo. Más que conceptos*, 8 (1), 1-43. <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2021). *Normativa Nacional de los Sistemas Multimodales de Educación Universitaria y Educación Mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Gaceta Nro. 42209 Ordinaria del 09-09-2021. Venezuela.
- Osuna, José y Villaseñor, Mario (2019). *La transición de la educación presencial a la educación virtual. Una investigación autobiográfica en tiempos de pandemia. Educación comparada en la gestión del conocimiento ante la nueva normalidad* (pp.137-161) Editorial Universidad Autónoma de Baja California.
- Pineda, Luis (2020, abril 2). *El sistema educativo, desprotegido ante la pandemia. El Diario de la Educación, Opinión*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/02/el-sistema-educativodesprotegido-ante-la-pandemia/>
- Reyes, Juana (2021). Planificación educativa: una necesidad para el docente. *Warisata-Revista de Educación*, 3(9), 229-235
- Rowntree, Derek (1999). *Conociendo la Educación abierta ya distancia*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Tarabini, Aina (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 13 (2) Especial COVID-19,144155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- UNESCO-IESALC. (2020, abril 2). *El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>

*Dra. en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia. Licenciada en Educación, mención Ciencias Pedagógicas, área Tecnología Instrucciona. Magíster en Educación, mención Planificación y Administración de la Educación. Docente en Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Zulia, Venezuela.

**Dra. en Educación, URBE. Magíster en Enseñanza de la Biología, LUZ. Lcda. en Biología, LUZ. Docente en Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Zulia, Venezuela.

*** Presbítero. Magíster en Educación. Escuelas Arquidiocesanas. Zulia, Venezuela.

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en *Revista Ethos*, nosotros Alba Sánchez, C.I. V-5.820.374; Sarina Angélica Quero Díaz, C.I. V-12.308.045 y Carlos José Reyes Bravo, C.I. V-12.306.142, declaramos al Comité Editorial que:

No tenemos situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del proyecto previamente identificado, en relación con su publicación.

De igual manera, declaramos que,

Este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consentimos que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

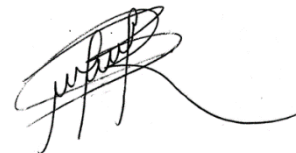
Así lo declaramos en Maracaibo, enero 2024



Alba Esthela Sánchez Díaz
C.I. V-5.820.374



Sarina Angélica Quero Díaz
C.I. V-12.308.045



Carlos José Reyes Bravo
C.I. V-12.306.142



El método sociocrítico de la investigación: subjetividad y complejidad

The sociocritical research method: subjectivity and complexity

Rodríguez Jiménez, Sidart Antonio*

Correo E: sidartarjj@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8865-3852

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.
Zulia, Venezuela

Carvajal Rodríguez, Isabella María**

Correo E: Isamaria01.08@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4449-157X

Universidad Científica del Sur.
Lima, Perú

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12627481>

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito estudiar el método sociocrítico de la investigación, como integración de la subjetividad y la complejidad. Para cumplir con este objetivo, se realizó una indagación dentro del enfoque epistémico denominado postpositivismo; paradigma cualitativo y un tipo de investigación interpretativa con diseño bibliográfico, siendo la observación documental la técnica para la recolección de la información. Por otra parte, como resultado se tuvo que las investigaciones cualitativas en las disciplinas sociales son proclives a la aplicación del dualismo metodológico, toda vez que los mismos parten de inferencias personales y juicios subjetivos. Asimismo, se tiene como conclusión que en el método sociocrítico resultan pertinente; parte de inferencias personales y juicios subjetivos; además, no busca establecer un consenso dentro de una comunidad de investigación, sino de emerger como una alternativa pragmática ante la necesidad de comprender una realidad compleja.

Palabras clave: Subjetividad y complejidad, método sociocrítico, alternativa pragmática, dualismo.

Abstract

The purpose of this research was to study the socio-critical method of research, as an integration of subjectivity and complexity. To achieve this objective, an investigation was carried out within the epistemic approach called postpositivismo; qualitative paradigm and a type of interpretive research with



bibliographic design, documentary observation being the technique for collecting information. On the other hand, as a result, qualitative research in social disciplines is prone to the application of methodological dualism, since they are based on personal inferences and subjective judgments. Likewise, the conclusion is that they are relevant in the socio-critical method; They start from personal inferences and subjective judgments; Furthermore, they do not seek to establish a consensus within a research community, but rather to emerge as a pragmatic alternative to the need to understand a complex reality.

Keywords: Subjectivity and complexity, socio-critical method, pragmatic alternative, dualism.

Introducción

Los paradigmas científicos son modelos que estructuran la manera cómo los investigadores hacen su trabajo en el marco de la ciencia, de manera tal que guían su actividad; asimismo, estos esquemas ofrecen alternativas para abordar un problema, entre los cuales están las tradiciones en la indagación o una postura paradigmática novedosa o emergente.

Ahora bien, los éxitos de la ciencia, impresionantes en algunas ocasiones, han resultado de la innovación del investigador que por lo general no ha sido condicionado por tradiciones en la investigación y tampoco se ha ubicado en el anarquismo epistemológico que pretende imponer corrientes hegemónicas que apuntan hacia muchas direcciones para lograr la verdad. La realidad circunstancial del contexto que se interviene es, en última instancia, donde se comprueba la validez de estas aproximaciones. En este sentido, los paradigmas se refieren a grandes configuraciones simbólicas, de naturaleza cognitiva, valorativa y emocional, que regulan las maneras de atribuir sentido y significado a las cosas, dentro de una comunidad humana a lo largo de un determinado período de tiempo.

En la actualidad, tomando en cuenta los avances de la ciencia y los diferentes enfoques sobre el pensamiento; en líneas generales, se conocen cuatro paradigmas que sustentan los diversos procesos investigativos: positivismo, post-positivismo, teoría crítica y constructivismo. A través de cada uno de ellos el investigador estará en las dimensiones: ontológica ¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad? La epistemológica ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor o el posible conocedor y qué es aquello que puede ser conocido? y la pregunta metodológica ¿Cómo el investigador puede descubrir aquello que él cree puede ser conocido?

Es pertinente destacar que el presente trabajo tiene como objetivo estudiar el método sociocrítico de la investigación, como integración de la subjetividad y la complejidad; por considerar que desde el punto de vista ontológico permite una visión integral de la realidad lo que al mismo tiempo facilita mejores aproximaciones a la verdad; asimismo, desde el punto de vista epistemológico proporciona una relación más significativa entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible Vale decir que sujeto y objeto forman una unidad pragmática en el contexto. Finalmente, la dimensión metodológica, ya que se cuenta con unas tradiciones investigativas que se sustentan en la innovación, creatividad y habilidad intelectual del investigador.

Ahora bien, luego de la introducción, es pertinente explicar las temáticas que tienen relación con método sociocrítico de la investigación, como integración ontológica, epistemológica y metodológica, basado como fundamento de la complejidad; es así como,

la sociocrítica y por ende el pensamiento en el cual se sustenta dicha concepción, (...) Se tienen que considerar las distintas manifestaciones que envuelven a los sujetos desde la realidad, que involucran todo eso que hace referencia a lo social y entiende el pensamiento sociocrítico desde los “acercamientos a la complejidad de la realidad en todas sus dimensiones. (Grijalba et. al, 2020, como se citó en Morán 2007)

Todo lo anterior, hace pertinente abordar método sociocrítico de la investigación, como integración ontológica, epistemológica y metodológica desde las perspectivas de: Paradigmas de la Investigación, Historia del pensamiento humano, La complejidad en el Paradigma Sociocrítico, La postmodernidad en la investigación científica y Lo binario en la investigación, como subtítulos para darle sustentación teórica a la presente investigación.

1. Fundamentos teóricos

Paradigmas de la investigación

En las ciencias se han venido manteniendo históricamente dos enfoques metodológicos abogando uno por lo cuantitativo y el otro por lo cualitativo. Estos dos planteamientos ya clásicos desembocaron en diferentes paradigmas: positivista y postpositivista en cuanto a la forma de abordar la realidad que se desea estudiar. Para (Miranda y Ortiz, 2020, como se citó en Alvarado y García, 2008) “los paradigmas

se consolidan como patrones o modelos que recopilan las creencias, reglas, presupuestos y procedimientos sobre los cuales los investigadores se disponen a hacer ciencia”.

En este sentido, como un paradigma emergente surge la variante del enfoque socio-crítico próximo al interpretativo, no podemos obviar que a lo largo de la historia estos dos primeros enfoques han marcado una dicotomía metodológica: cuantitativa / cualitativa proveniente de dos modos diferentes de concebir, afrontar e interpretar los fenómenos y hechos del contexto socio-histórico, pero con la complejidad necesaria para la adecuada interpretación de la problemática planteada en cada realidad en particular, por ello, el paradigma socio-crítico tiene pertinencia histórica. En este sentido, Fabro (2012, p. 19), citando a Vattimo (1989), plantea: “Para el pensamiento posmoderno lo importante no son los hechos sino sus interpretaciones”.

Por otra parte, las características que se le han atribuido históricamente por la comunidad científica a los paradigmas mencionados son variadas: a) Paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico. b) Paradigma interpretativo se considera como interpretativo-simbólico, cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico. c) Paradigma crítico o socio-crítico se concibe como comprometido, naturalista y ecológico.

Finalmente, se debe destacar como un hecho irrefutable que en la práctica coexiste esta combinación paradigmática, determinada por la combinación de métodos y técnicas cuantitativo-cualitativas de gran ayuda y enriquece el trabajo investigativo. La realidad que se estudia presenta elementos cuantitativos y cualitativos, por ello no existen motivos para prescindir de su totalidad y mutilar su integridad; sino más bien, reforzar la complejidad aceptando como válido esta matización para evitar el anarquismo epistemológico, que en sí mismo es una reducción metodológica.

Historia del pensamiento científico

Los científicos se mueven dentro del marco de la filosofía, como se sabe, desde los grandes investigadores de la naturaleza han sido también distinguidos filósofos, pero debe subrayarse que el incentivo para la investigación no tiene que provenir de los filósofos, sino de las cosas y de los problemas que se estudian con un pensamiento crítico-reflexivo.

Ahora bien, Platón y Aristóteles como los verdaderos fundadores de la ciencia, asumieron el pensar científico desde la ontología al estudiar el ser en tanto que es, o del ser en general, más allá de cualquier cosa en particular que es o existe, el conocimiento científico es una realidad; de tal manera que, el interés por mantener la manera adecuada de efectuar una investigación científica y la forma apropiada del resultado final, constituye un logro filosófico.

Por otra parte, una comprensión histórica de la ciencia, en cuanto al pensamiento humano, requiere una toma de conciencia y de un examen de las ideas y de los modos de conceptualización que han determinado la estructura de las teorías científicas en el tiempo. Es así como, pensadores contemporáneos subrayan la importancia de la filosofía en el análisis y la comunicación de la racionalidad científica como una de las tareas primordiales de la reflexión filosófica sobre la ciencia; por ello, la preocupación del pensamiento científico moderno, ha sido la de cuidar la racionalidad científica, entendiendo que única racionalidad universal no existe, pero, la imagen más genuina de la ciencia es la que proviene de la historia, la sociología y la filosofía como fundamentos de la ciencia.

En este orden de idea, la complejidad resulta dar la respuesta a la realidad multifactorial y holística que requiere de la participación de varias disciplinas para lograr que el pensamiento científico alcance la dimensión trasdisciplinar para colocarse a la altura que exige la postmodernidad. En atención a ello, Galati (2017, p. 19), refiriéndose al pensamiento complejo, expone que: “nos enfrenta a desafíos y uno de ellos es el metodológico, de manera de poder combinar sin mutilar ideas contradictorias al interior de la Metodología, y así valernos de ella, pero sin metodologizar la aventura del conocimiento”

La complejidad en el paradigma sociocrítico

El paradigma sociocrítico pretende desde: la teoría crítica, el pensamiento complejo, las vivencias en los contextos y la acción comunicativa, la transformación social de un entorno mediante el intercambio de las intersubjetividades de los actores del mismo, buscando la comprensión de las relaciones sociales que originan el cambio de una manera particular.

En este sentido, en el pensamiento crítico-reflexivo y la transformación social son los pilares fundamentales del paradigma sociocrítico, teniendo como referente procedimental la teoría de la acción comunicativa por medio del consenso dialógico y la argumentación, para llegar a acuerdos en donde se

construya de manera colectiva la realidad intersubjetiva; en tanto, esta se lleve a cabo entre cada uno de los actores de cualquiera investigación de esta postura que indiscutiblemente redundan en la emancipación del ser humano como ser pensante y social.

Ahora bien, en el marco de la transformación social, el ser humano pensante debe entender y participar de alguna manera en la realidad que le rodea si quiere transformarla; por ello, (Álvarez et al, 2023, como se citó en Habermas 1963), que se plantea lo siguiente: “Tengo que entender mi mundo de la vida en el grado necesario para actuar en él y obrar sobre él”. De allí que, el paradigma sociocrítico pretende desde la teoría crítica, el pensamiento complejo, las vivencias en los contextos y la acción comunicativa acción en el marco de la investigación la transformación social de su entorno mediante el intercambio de intersubjetividades que redunden en la comprensión de las relaciones sociales.

Asimismo, el paradigma sociocrítico se fundamenta en la crítica social desde la autoreflexión. El conocimiento se de-construye y re-construye por el interés de los grupos; a través del paradigma sociocrítico se pretende la autonomía racional y libradora del ser, en cuanto a que es sujeto y objeto de la investigación, capacitando a los actores para la participación y la transformación de su entorno.

Por otra parte, el paradigma socio-crítico tiene como base la Teoría Crítica desarrollada desde la Escuela de Frankfurt. En el cuadro 1 se resumen algunas de las contribuciones de destacados científicos a lo largo de su historia.

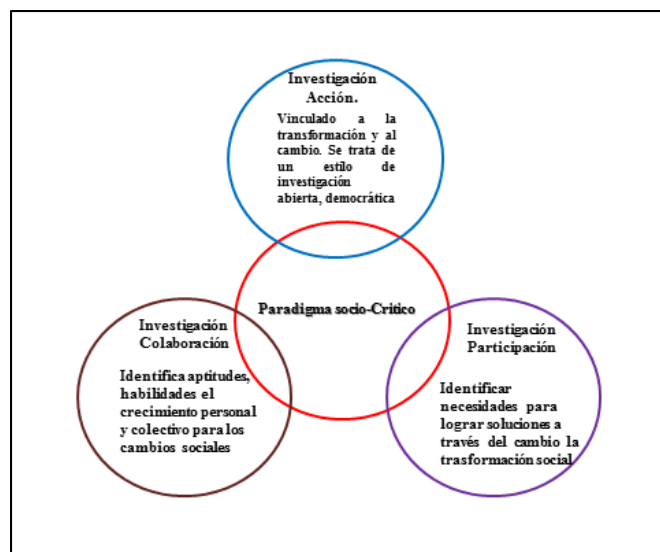
Cuadro 1: Aportes a la teoría sociocrítica

Autores	Aportes
Herbert Marcuse	Instrumentos conceptuales para realizar una crítica sólida y a fondo de la cultura material e intelectual
Walter Benjamín	Reformas educativas en la pedagogía moderna como espacio para la cultura en surgimiento
Jürgen Habermas	La Teoría de la acción comunicativa y el aspecto comunicativo de interpretación de la situación para la de obtención de un acuerdo
Paulo Freire	Democracia para las libertades y transformación de la existencia humana. Contenido programático para la construcción de la responsabilidad de la libertad
Max Horkheimer	Las nuevas libertades con fuerte responsabilidad de cada individuo por sí y por su familia; además, una responsabilidad que es preciso despertar en él

Fuente: Los autores, (2023)

Finalmente, con relación al paradigma sociocrítico, aunque se emplea en estudios de las ciencias sociales no es eminentemente empírico, ni estrictamente interpretativo. Su contribución a la ciencia se debe a la investigación acción, colaborativa y participante; además, tiene como objetivo, resolver los problemas de las comunidades desde su mismo seno con la participación de sus miembros. En la gráfica siguiente se expone la relación de sus tipos de investigación.

Figura 1. Tradiciones investigativas del paradigma sociocrítico



Fuente: Los autores, (2023)

Lo binario de la investigación científica

Lo binario o dicotómico no constituye una característica propia del modo de pensamiento científico moderno, en atención a lo que se ha planteado desde Popper (1934) en su obra la Lógica de la investigación científica; hasta, Morín con su teoría de la complejidad a mediados del siglo XX; en realidad, ha prevalecido las matizaciones frente a las posturas de los extremos. En consecuencia, los modos de análisis de base dicotómica sean hechos inapropiados o deficitarios en relación con culturas occidentales. Ahora bien, el binarismo analítico o el enfoque dicotómico, en suma, lo que suele llamarse pensamiento binario se ha venido superando en beneficio de las exigencias de un enfoque intercultural, o quizás ya esté de hecho superado por las evoluciones en curso dentro de nuestra propia cultura.

Recalcando lo anterior, desde el punto de vista teórico y analítico, en el marco del absurdo, nada puede percibirse, evocarse o invocarse en cualquier proposición o reflexión sin que haya sido disociado primero de lo que no es, vale decir, que los principios elementales binarios y perfectamente dicotómicos están implícitos en el acontecer científico y en pensamiento crítico y complejo. Es así como, se debe estar claro que el debate que se propone cuestionar lo binario, no pudiera escapar a la base constitutiva de sentido que pretende negar algunos de los extremos. Pero se podría objetar todavía que lo anterior no debería sorprendernos tratándose de los occidentales, e incluso cuando se cuestionan, no pueden escapar a la misma cultura que cuestionan.

Sin embargo, no se puede caer en el reduccionismo que se cuestiona, más allá del nivel propiamente semántico, se puede integrar otros elementos que importan para una problemática de lo binario, ampliado a la medida de las necesidades de análisis en las ciencias sociales. Así, por ejemplo, en la discusión de la existencia humana, más allá del nivel cognitivo, las experiencias fundadoras y decisivas del asunto no son de orden dicotómico, las relaciones existenciales como: yo/otro y ego/alter constituyen la identidad del ser, aun cuando las connotaciones culturales varíen.

Ahora bien, refiriéndose a la cuestión de Modelos binarios en la investigación científica Pierre (2021, p. 39), expone que:

“Diferentemente de la cuestión “binaria” como principio de constitución del sentido en sí mismo, y diferentemente también de la aplicación de lo “binario” a la construcción de conceptos científicos, la cuestión de la realidad más o menos binarizada de ciertos fenómenos en la vida cotidiana se plantea todavía en otro nivel. Cuando se evocan parejas conceptuales”

En este orden de ideas, los enfoques binarios de la actividad investigativa no se han cancelado, ni cancelarán, son en la actualidad una cuestión a considerar siempre dentro de la actividad del análisis crítico del pensamiento científico que recorre en cascada la investigación; más aún, en las ciencias blandas que se fundamentan en la subjetividad de la visión y estudio del contexto que se interviene.

La postmodernidad y Paradigma Sociocrítico en la investigación científica

La postmodernidad se caracteriza por el empoderamiento de los ciudadanos gracias al desarrollo de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC), esta circunstancia ha traído cambios culturales

en la dinámica social que es necesario asimilar, entre los cuales se puede mencionar la llamada postverdad que pretende la revisión general de la ciencias; una especie de “falsacionismo renovado”; sobre todo, en el paradigma socio-critico que se trata de un enfoque que busca la participación de las comunidades en la actividad investigativa. Para (Barbosa et al. 2015, p. 338) “En la posmodernidad, la objetividad comienza a ser puesta de duda, una vez que las verdades no más son absolutas y es posible tener variadas versiones de una misma realidad”.

Ahora bien, los autores de renombre que se pueden mencionar como representante de la postmodernidad en el paradigma socio-critico, entre otros se puede apreciar en el cuadro siguiente:

Cuadro 2. Pensadores del postmodernismo en el paradigma socio-critico

Autores	Propuestas
Habermas	La cultura requiere un fundamento filosófico que preserve el “impulso emancipatorio” que surge con la Ilustración, los autores posmodernos que vinculan a Nietzsche con Heidegger y los postestructuralistas franceses promueven una completa ruptura con ésta: “critican las normas constitutivas de la modernidad rechazando los compromisos con la verdad, la racionalidad
Nietzsche y Heidegger	Critican las normas constitutivas de la modernidad rechazando los compromisos con la verdad y la racionalidad
Rorty y Lyotard	Asocian la postmodernidad con los procesos culturales de una sociedad postindustrial que intentan dar cuenta de un cambio de época cuya definición no es del todo precisa, pero en la que el proyecto de la modernidad
Foucault, Baudrillard y Fish	Defensores de la teoría comunicativa de Habermas en la filosofía, cuya perspectiva imposibilita decidir entre argumentos buenos y malos, verdades y mentiras; es decir, impide formular razones para adoptar una posición ética o política de forma crítica.

Fuente: Hernández (2020), sistematizado por los autores.

2. Metodología

En esta parte del trabajo, se hace necesario retomar el propósito de la indagación, que consiste en estudiar el método sociocrítico de la investigación, como integración de la subjetividad y la complejidad Desde el punto de vista de la metodología de investigación Para cumplir con el mismo se recurre al enfoque epistémico denominado postpositivismo, dentro del paradigma cualitativo y un tipo de investigación interpretativa. Para Rondón “el postpositivismo se fundamenta en el concepto “subjetivo”, lo que significa la influencia que tienen nuestras percepciones y actitudes personales, frente a posiciones teóricas, postulados, y la tradición generalmente aceptada, reemplazando así al concepto de objetividad

presente en el positivismo” Asimismo, el tipo de investigación interpretativa y un diseño bibliográfico documental; la observación documental se implementará como técnica de recolección de la información.

Por otra parte, el diseño de la investigación será bibliográfico, siendo la técnica de la recolección de la información la observación documental. Finalmente, para la interpretación y comprensión de las fuentes bibliográficas se emplea la hermenéutica como proceso dialéctico entre el investigador y la realidad que se estudia; ratificando el predominio de la subjetividad en el trabajo. Según, Quintana y Hermida (2019, p. 76) “La hermenéutica es considerada como parte de la perspectiva cualitativa porque el concepto predominante de la investigación cualitativa incluye, de manera general, todos los enfoques que no son cuantitativos”. Queda claro entonces, el carácter cualitativo de la indagación sustentada en la subjetividad del presente trabajo.

3. Resultados

La práctica científica, así como su reproducción, dependerá de la concepción que se tenga como objeto cultural y de la actividad de la ciencia dentro del proceso social. Asimismo, las aproximaciones que los individuos tienen a la realidad pueden ser muy diversas, algunas se construyen en la cotidianidad, otras por narrativas o mitos, y otras más provienen de procesos más complejos y sofisticados, incluso de las elaboraciones teórico-científicas, hacen de la complejidad crítica una institucionalidad del quehacer científico.

Finalmente, las investigaciones cualitativas en las disciplinas sociales son proclives a la aplicación del dualismo metodológico, toda vez que los mismos parten de inferencias personales y juicios subjetivos, y no buscan establecer un consenso dentro de una comunidad de investigación.

Análisis de los resultados

Desde el punto de vista de la metodología de la investigación y La subjetividad, abordar una investigación que intente comprender y explicar la realidad social, posibilita una práctica reflexiva con una mirada holística e integradora en la búsqueda de conocimiento acerca del hombre y su entorno; En este marco de complejidad, una postura que se construya con elementos de los extremos teóricos consolidados, considerada como un dualismo ecléctico, podrá dar cuenta no sólo del por qué ocurre el hecho , sino

también de cómo ocurre el fenómeno que se estudia, como alternativa pragmática al monismo radical que por lo general es reduccionista.

Conclusiones

En el método sociocrítico la investigación predominante es la cualitativa, propia las disciplinas sociales. Estas bajo la visión del dualismo metodológico, resultan pertinente y parten de inferencias personales y juicios subjetivos, y no buscan establecer un consenso dentro de una comunidad de investigación, solo buscan emerger como una alternativa pragmática ante la necesidad de comprender una realidad compleja.

El principal objetivo del paradigma sociocrítico está en la reflexión, emancipación del ser humano y la transformación de la sociedad, pero todas estas premisas no tendrán sustento si no se realizan acciones concretas, que vayan más allá del discurso de la liberación a través de la reflexión sobre la praxis; para que de esta forma fortalezcan la función social como sujetos transformadores y críticos en función de su comunidad. Asimismo, el paradigma socio crítico es una teoría muy rica, pero difícil de realizar y frecuentemente alejada de las necesidades de los investigadores y profesores que no siempre están motivados por estos ideales.

Ahora bien, uno de los propulsores postmoderno más conspicuo en el paradigma sociocrítico se puede considerar a Jürgen Habermas, quien desde una visión crítica plantea la oportunidad tiene el ser humano mediante el mismo de liberarse de condiciones opresoras provenientes de su realidad externa y de su propia interioridad intra e inter subjetiva.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, N. et al (2023). Posturas del paradigma socio-crítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia. *Revista Dialogus*, Año 6. Número 10. <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/678>
- Barbosa, L. et al (2015). Los paradigmas de la modernidad y posmodernidad y el proceso de cuidar en enfermería. *Revista Enfermería Global* N° 37. <https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v14n37/reflexion2.pdf>
- Fabro, A. (2012). Evolución histórico-filosófica del pensamiento científico. Su aporte a la enseñanza de las ciencias experimentales. *Revista Aula Universitaria* 14 año 2012.

- Galati, E. (2017). El pensamiento complejo y transdisciplinario como marcos de investigación científica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, Numero 7, Volumen 1.
- Grijalba, J. et al (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Revista Universidad y Sociedad*, Numero 12, Volumen1. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-64.pdf>
- Hernández, N. (2020). La ciencia en la posmodernidad: el caso de Rorty y Lyotard. *Revista Tópicos de Filosofía*, 58. <https://www.scielo.org.mx/pdf/trf/n58/0188-6649-trf-58-291.pdf>
- Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 11, Núm. 21. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf>
- Pierre, J. (2021). El pensamiento binario. Aspectos semánticos, teóricos y empíricos. *Revista Recherches Sociologiques*, Vol. XXXII, 3. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n6/v3n6a2.pdf>
- Quintana, L. y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica Perspectivas en Psicología. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol. 16, núm. 2. <https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/html/>
- Rondón E. (2018). El conocimiento Científico en la Investigación Postpositivista del Siglo XXI: De lo Externo a lo Interno del Ser. *Revista Scientific*. Vol 3, (8). [https://www.DialnetonocimientoCientificoEnLaInvestigacionPostpositiv-7011885%20\(5\).pdf](https://www.DialnetonocimientoCientificoEnLaInvestigacionPostpositiv-7011885%20(5).pdf)

*Abogado. Ingeniero geólogo y Minero (Ingeniería). Master of Science in Geology (Science). Doctor en derecho (Derecho). Postdoctor en Integración y Desarrollo de América Latina (Gerencia). Postdoctor en Gestión de la Ciencia y tecnología (Ciencias). Postdoctor en Gerencia Pública (Gerencia pública y gobierno). Docente en Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Zulia, Venezuela.

**Licenciada en Farmacia y bioquímica. Aspirante a Magíster en Gerencia de Operaciones. Universidad Científica del Sur. Lima, Perú.

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

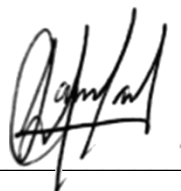
Conforme a lo estipulado en el Código de ética y buenas prácticas publicado en **Revista Ethos**, nosotros, Sidart Antonio Rodríguez Jiménez, C.I. V-7.740.680 e Isabella María Carvajal Rodríguez, C.I. V-29.984.462, declaramos al Comité Editorial que: *No tenemos situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del proyecto previamente identificado, en relación con su publicación.*

De igual manera, declaramos que, este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consentimos que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaramos en Ciudad Ojeda, diciembre 2023.



Sidart A. Rodríguez Jiménez
C.I. V-7.740.680



Isabella María Carvajal Rodríguez
C.I. V-29.984.462

**Estrategias didácticas para el fortalecimiento del proceso formativo en la
unidad curricular dibujo mecánico****Didactic strategies for strengthening the formative process in the mechanical
drawing curricular unit****Vílchez Pérez, Pedro Antonio***

Correo: vilchezp1@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5358-7590>

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” – Zulia, Venezuela.

González González, Migauri Alejandra**

Correo: ing.migaurigonzaez@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0361-4362>

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” – Zulia, Venezuela.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12627550>**Resumen**

En esta investigación se plantea el fortalecimiento del proceso formativo de los estudiantes de la unidad curricular dibujo mecánico del Proyecto de Ingeniería en Mantenimiento Mecánico (PIMM) de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB), sede Ciudad Ojeda, implementando estrategias didácticas ajustadas al contexto actual y que fomenten la participación de los estudiantes en el proceso formativo. Bajo un enfoque cualitativo de tipo investigación acción. Los actores de la investigación son los estudiantes de la sección 01 de dibujo mecánico del período II-2023 y el docente investigador. Para recolectar la información se utilizan entrevistas no estructuradas y notas de campo con registros descriptivos fotográficos, grabaciones de audio. Se logró elevar la participación y compromiso de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, evidenciando una disminución de la deserción, mejora del rendimiento académico y el interés hacia el aprendizaje, transformando la realidad encontrada y enriqueciendo la praxis del docente.

Palabras clave: Estrategias didácticas, Proceso formativo, Dibujo mecánico, Investigación acción.**Abstract**

In this research, the strengthening of the formative process for students in the Mechanical Drawing course within the Engineering Mechanical Maintenance Project (PIMM) at the “Rafael María Baralt” National Experimental University (UNERMB), located in Ciudad Ojeda, is proposed. This is



achieved by implementing didactic strategies tailored to the current context, with the aim of promoting student participation in the formative process. The research follows a qualitative research-action approach. The key actors in this study are the students from section 01 of Mechanical Drawing during the II-2023 period, as well as the researcher-teacher. To collect the necessary information, unstructured interviews, field notes with descriptive photographic records, and audio recordings were used. The results demonstrate an increase in student participation and commitment in the teaching-learning process. Additionally, there was a reduction in dropout rates, improvement in academic performance, and increased interest in learning, thereby transforming the observed reality and enriching the teacher's practice.

Key words: Teaching strategies , Formative, process, Mechanical Drawing, Investigation action.

Introducción

Las instituciones de educación superior se están viendo sometidas a presiones de diferente índole, producto de los constantes cambios sociales que demandan una formación idónea de los ciudadanos para el mundo del trabajo. La universidad tiene la misión de formar profesionales capacitados para desempeñar una función social, y el micro currículo juega un papel de primer orden en dicho proceso formativo. De esta manera, el proceso formativo que se promueve en la relación estudiante-profesor exige la necesaria participación de los estudiantes en el desarrollo del mismo fomentando el aprendizaje significativo.

A su misma vez, requiere de la actualización y adaptación de los profesores, a fin de que, éstos rompan con los esquemas tradicionales de mediación del aprendizaje, al implementar estrategias didácticas cónsonas con la realidad del entorno educativo en el cual se encuentran, con las cuales podrá a su vez, orientar a los estudiantes en la adquisición de habilidades que le permitan desenvolverse eficazmente y afrontar los retos que exige un campo laboral muy cambiante. Esto implica reflexionar sobre el rol del profesor y su función de facilitador ante los procesos de formación profesional.

En el caso de la formación en el área de Dibujo Mecánico de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB), es urgente hacer uso de las herramientas y estrategias didácticas necesarias para llevar a cabo un proceso de formación acorde a la realidad social y necesidades de formación actuales de los estudiantes, y con la finalidad de influir positivamente en el índice deserción, rendimiento académico y motivación hacia el aprendizaje de la unidad curricular. Lo anteriormente expuesto conlleva a realizar la presente investigación cuyo propósito general consistió en aplicar

estrategias didácticas para fortalecer la pertinencia del proceso formativo del estudiante de la unidad curricular Dibujo Mecánico del Proyecto de Ingeniería en Mantenimiento Mecánico (PIMM) perteneciente al Proyecto de Ingeniería y Tecnología (PIT) de la UNERMB sede Ciudad Ojeda, la cual se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de tipo investigación acción.

Contextualización de la situación problemática

Son diversos los componentes curriculares inmersos en el proceso formativo de los estudiantes de la asignatura dibujo mecánico, los cuales presentan situaciones que desencadenan la problemática a abordar en esta investigación; en lo referente a la actuación docente, cabe destacar que la formación del mismo es completamente tradicional, y en su mayor parte conductista, por lo que es posible que haya elementos o rasgos en el ejercicio del docente que estén siendo generadores de la problemáticas en el aula de clases; como por ejemplo la falta de uso de estrategias didácticas pertinentes y ajustadas al proceso formativo.

En tal sentido, existe una disposición por parte del docente a reconocer y corregir formas de desarrollo de la clase y actitudes que pudieran estar debilitando el proceso formativo de los estudiantes, aunque desde el punto de vista del profesor, su praxis sea correcta y ajustada a las exigencias del diseño curricular. En relación al programa instruccional vigente, este establece los objetivos generales y específicos de la unidad curricular, así como los contenidos o unidades temáticas a tratar. Dicho programa no especifica estrategias didácticas, tiempos, ponderaciones, formas de evaluación, ni hacen alusión al uso de recursos tecnológicos en ningunas de las unidades temáticas, de esta manera, recaen sobre el docente la responsabilidad y la necesidad de ajustar el proceso formativo de la unidad curricular al contexto en el cual se encuentra, orientado al cumplimiento de los objetivos instruccionales planteados.

También se debe considerar que el desarrollo de la actividad docente actualmente se ha visto por diversas razones obligada a desenvolverse de forma semipresencial, privilegiando el uso de recursos tecnológicos, estrategias instruccionales y de evaluación acordes a este nuevo hecho educativo, urgiendo de esta manera a los profesionales de la educación a dar respuesta ante este nuevo escenario. Por otra parte, las condiciones físicas del aula de clases y la dificultad actual para la aplicación de estrategias didácticas haciendo uso de recursos tecnológicos, hacen que la materia deba ser impartida utilizando únicamente los implementos tradicionales de dibujo (block, escuadras, transportador, escalímetro y otros), que quizás representen cierta debilidad en el desarrollo de la misma.

Cabe destacar también, la falta de interés/baja motivación hacia el aprendizaje de la materia dibujo mecánico que a lo largo de varios semestres consecutivos el docente investigador ha podido constatar, desde el inicio de cada semestre los estudiantes de la unidad curricular dibujo mecánico de la UNERMB sede Ciudad Ojeda, se muestran apáticos, son poco participativos, presentan una alta tasa de inasistencias y en algunos casos la deserción es de al menos cincuenta por ciento (50%), y debido a que la asignatura no tiene prelación, muchos estudiantes prefieren cursar la unidad curricular durante sus últimos semestres.

Respecto al desempeño de los estudiantes, estos no entregan las asignaciones en la fecha establecida debiendo darles más tiempo para que entreguen completas las prácticas, en algunos casos nunca las entregan, y una gran parte muestra una actitud bastante conformista hacia las calificaciones obtenidas, tampoco suelen asistir a las horas de asesoría planificadas, lo cual da una muestra de una marcada falta de interés en la unidad curricular. En este sentido, luego de una profunda reflexión de la situación antes mencionada, se considera necesario, implementar estrategias instruccionales ajustadas al contexto actual y que fomenten la participación de los estudiantes en el proceso formativo, permitiendo así la transformación de la realidad del desarrollo de la unidad curricular dibujo mecánico, mejorando el rendimiento académico y disminuyendo la deserción estudiantil. Ante la problemática planteada surgen los siguientes objetivos:

- Planificar estrategias didácticas para fortalecer la pertinencia del proceso formativo de la unidad curricular dibujo mecánico, para mejorarlo y corregir las debilidades encontradas.
- Aplicar estrategias didácticas orientadas al aprendizaje significativo de la unidad curricular dibujo mecánico del PIMM, perteneciente al PIT de la UNERMB sede Ciudad Ojeda.
- Evaluar las acciones planificadas y aplicar desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso formativo de la unidad curricular dibujo mecánico del PIMM, para la reformulación de su diseño instruccional.

Descripción de actores

Dentro de los actores involucrados en la investigación, están el docente investigador, con 16 años de antigüedad dictando la asignatura dibujo mecánico, así como otras materias afines del área de conocimiento y los estudiantes de la sección 01 de la unidad curricular, del periodo académico 2do del

2023, cuyas edades se encuentran entre los dieciocho (18) y los veinte (20) años, en su mayoría residentes del municipio lagunillas; la matrícula de la sección consta de 51 participantes inscritos, de los que el primer día de clases asistieron 33 estudiantes, bajo una modalidad de estudio semipresencial.

1. Fundamentos teóricos

Estrategias instruccionales

Según Díaz y Hernández (2010), puede decirse que se trata de las estrategias que puede utilizar el docente para fomentar aprendizajes significativos /constructivos con sus estudiantes, teniendo como fundamento que el proceso de enseñanza es un sistema de ayuda y orientación mediacional necesaria para mejorar la actividad constructiva y representacional del conocimiento de los alumnos.

Estas estrategias instruccionales, prestan ayuda al docente en diversas situaciones y le proporcionan herramientas para promover un aprendizaje constructivo con los participantes y su uso debe realizarse de forma heurística, flexible y reflexiva, (Díaz y Hernández, 2010). Además, representan un conjunto de acciones, técnicas y medios que garantizan el logro de los objetivos de aprendizaje predefinidos. Siendo procedimientos que tanto el docente como los estudiantes emplean para construir y alcanzar metas específicas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aprendizaje significativo

Durante el acto didáctico, los docentes deben explorar los conocimientos previos que poseen los estudiantes, dado que estos son la base fundamental para lograr aprendizaje significativo, en este sentido, “el aprendizaje significativo ocurre cuando intencionalmente el estudiante trata de integrar nuevos conocimientos a los ya preexistentes en sus estructuras cognoscitivas” (Hernández, 2006, p. 50).

Asimismo, “la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 48).

En tal sentido, permite alcanzar un aprendizaje natural y duradero, potenciar el interés y estimular su motivación hacia el aprendizaje, fomentar la participación y el debate, entre otros principios propios del aprendizaje significativo

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo “Constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas” (Maldonado, 2007, p. 268).

Dado que se trata de una forma de aprendizaje social, en el que se construye el conocimiento a través de la interacción entre los participantes, donde se requiere poner en práctica valores sociales y se dinamiza el proceso formativo, este tipo de aprendizaje es aporta gran valor a este trabajo de investigación.

2. Metodología

Enfoque cualitativo

Esta investigación está fundamentada bajo un enfoque cualitativo la cual, podía decirse que nace de una visión epistemológica y metodológica en las vivencias internas de los individuos, cuya práctica se orienta hacia la sociedad construida por el ser humano, donde interactúan los puntos de vista y opiniones del mismo, en relación a situaciones, hechos y fenómenos, para reconstruir la realidad de manera cooperativa y dinámica (Corona, 2018).

En este enfoque se “identifica la naturaleza profunda de las realidades su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006, p. 128), luego los discursos son interpretados por el investigador, quien según los marcos teóricos que asuma y los contextos sociales que defina, propone una explicación de los datos o hechos observados, por lo tanto, el investigador no se presenta como neutro o ajeno en la producción del conocimiento.

Tipo y modelo de investigación

El trabajo desarrollado es de tipo investigación acción, cuyo “objetivo principal en la educación, es la reflexión atenta, consciente y sistemática del docente, lo cual está relacionado con su actitud investigadora y con sus expectativas para mejorar su enseñanza” (Morales, 2008, p. 161).

El modelo utilizado fue el de kemmis y Mactagrat (1988), el cual contempla la identificación de estrategias de acción y someterlas sistemáticamente a la observación, reflexión y cambio, como se observa en la figura 1.

Este se adapta a la naturaleza del problema y a los propósitos planteados en esta investigación, con la finalidad de fortalecer el proceso formativo de la unidad curricular dibujo mecánico de la carrera ingeniería en mantenimiento mecánico del PIT sede Ciudad Ojeda.

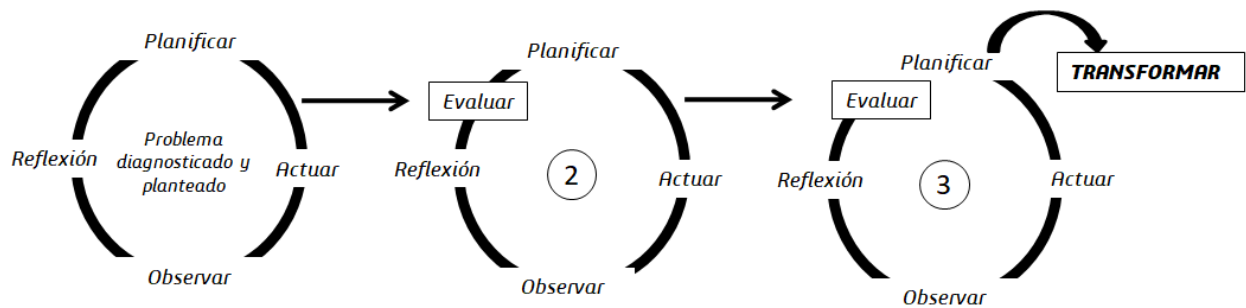


Figura 1. Espiral del método de la investigación acción. Modelo de Kemmis y McTaggart (1988). Adaptado por Carr Kemmis (1988). Fuente: Latorre (2003)

El proceso de investigación-acción se caracteriza fundamentalmente por su carácter cíclico, su flexibilidad e interactividad en todas las etapas o pasos del ciclo. Este modelo de “espiral de ciclos” consta de cuatro etapas: 1) Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica, 2) Formular estrategias de acción para resolver el problema, 3) Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción y 4) El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción (Sandín, 2003).

Técnicas de recolección de información

La recolección de información consiste en recopilar los aportes productos de la investigación haciendo uso de las técnicas más adecuadas, en concordancia con las características del objeto de estudio y respetando las prescripciones que establece dicha técnica. Para el desarrollo de esta investigación fueron utilizadas:

La observación participante, donde debido al contexto de la situación problemática, el investigador forma parte del grupo permitiéndole ubicarse en el marco de referencia de los demás integrantes y tener acceso a la forma de percibir el entorno que los rodea; así como también, la guía de entrevista, el cual “es el instrumento donde el investigador señala los temas o aspectos entorno a los cuales va a preguntar,

orientando hacia los tópicos de interés el interrogatorio, para asegurar que la información recopilada sea pertinente”. (Hurtado, 2015, p.169)

Instrumentos de recolección de información y registros descriptivos

Estos “representan la herramienta con la cual se va a recoger, filtrar y codificar la información, es decir, el con qué” (Hurtado, 2015, p. 161). En nuestro caso se trata de datos cualitativos, caracterizados por ser de tipo teórico-descriptivos, y en muchas ocasiones expresados en las mismas palabras de los participantes de la investigación.

Las notas de campo “tienen que ver con los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directas en el entorno” (McKernan, 2001, p. 115). Fueron desarrolladas notas de campo por cada encuentro, para captar apreciaciones, actitudes, comentarios respecto al desarrollo de los mismos en el momento que se suscitan los hechos y garantizar la veracidad y fidelidad de la información obtenida; por su parte, la entrevista de tipo no estructurada, fue de vital importancia en la obtención de información relevante, puesto que permitió un contacto directo mediante el dialogo con los participantes.

3. Resultados

Una vez realizado el acercamiento al Director del PIT de la UNERMB, sede Ciudad Ojeda, solicitando la permisología respectiva, luego la sensibilización del grupo (Sección 01 de Dibujo Mecánico II-2023), y se establecieron los planes para el desarrollo de la acción transformadora, comenzando con el plan de acción 1, en el que se realizó un mapa conceptual fuera del aula y un taller grupal en clases, como se muestra en el cuadro 1:

Cuadro 1. Plan de acción 1

Propósito: Aplicar estrategias didácticas orientadas al aprendizaje significativo de la unidad curricular dibujo mecánico del PIMM, perteneciente al PIT de la UNERMB sede Ciudad Ojeda.				
Estrategia de acción	Recursos	Responsable	Indicador de logro	Tiempo
- Mapa conceptual (fuera del aula) - Taller grupal	- Recursos digitales: videos, documentos, páginas web, presentaciones explicativas. - Hojas, Bolígrafos.	- Docente investigador, participantes	- Mapas realizados. - Ejercicios resueltos y socializados	Dos (02) horas
Actividades				
<i>Docente:</i> - Facilitar el contenido de la Unidad I, así como las condiciones para las actividades, orientar a los participantes respecto a la construcción de mapas mentales		<i>Participantes:</i> <i>Fuera del Aula:</i> Elaboración de Mapa Conceptual y resolución de ejercicios propuestos <i>En el aula:</i> Desarrollo de ejercicios en grupo		

Fuente: Elaboración propia (2024).

En el plan de acción 2, se utilizó la estrategia Aprendizaje basado en proyectos (ABP), donde los participantes desarrollaron y socializaron sus respectivos proyectos como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. Plan de acción 2

Propósito: Aplicar estrategias didácticas orientadas al aprendizaje significativo de la unidad curricular dibujo mecánico del PIMM, perteneciente al PIT de la UNERMB sede Ciudad Ojeda.				
Estrategia de acción	Recurso	Responsable	Indicador de logro	Tiempo
Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	- Bibliografía, recursos multimedia, láminas de papel bond y marcadores	- Docente investigador, participantes	- Cartelera elaborada - Socialización del proyecto.	Dos (02) horas
Actividades				
Fase Inicial: -Asignación del tema (Unidad II), facilitar contenidos, conformar grupos, orientar respecto al desarrollo del proyecto, establecer objetivos (docente facilitador).	Fase de Desarrollo: - Búsqueda de información, análisis, síntesis y selección de información, producción (elaboración de cartelera por parte de los estudiantes).	Fase Final: Presentación (socialización de la cartelera), evaluación en función al cumplimiento de los objetivos planteados y reflexiones respecto a los significados y fallos durante la ejecución.		

Fuente: Elaboración propia (2024).

Para el desarrollo del tercer plan de acción, se utilizó como estrategia didáctica el Mapa Conceptual, relacionado con la tercera unidad temática, como puede apreciarse en el cuadro 3:

Cuadro 3. Plan de acción 3.

Propósito: Aplicar estrategias didácticas orientadas al aprendizaje significativo de la unidad curricular dibujo mecánico del PIMM, perteneciente al PIT de la UNERMB sede Ciudad Ojeda.				
Estrategia de acción	Recursos	Responsable	Indicador de logro	Tiempo
Mapa Conceptual	- Láminas de Papel bond, marcadores	- Docente investigador, participantes	- Elaboración del mapa conceptual	Dos (02) horas
Actividades				
<i>Docente:</i> Sensibilización acerca de la importancia del contenido de la unidad temática en el campo laboral, establecimiento de condiciones para el desarrollo del mapa conceptual en clases y asignación de recursos bibliográficos de consulta.		<i>Estudiantes:</i> Revisión de los recursos y material bibliográfico asignado y elaboración del mapa conceptual en el salón de clases.		

Fuente: Elaboración propia (2024).

El plan de acción 4, consistió en la aplicación de la estrategia aprendizaje mediante problemas, donde los estudiantes debieron dar solución a una problemática real del campo de trabajo relacionada con la cuarta unidad temática, planificada y ejecutada según se muestra en el cuadro 4 a continuación.

Cuadro 4. Plan de Acción 4

Propósito: Aplicar estrategias didácticas orientadas al aprendizaje significativo de la unidad curricular dibujo mecánico del PIMM, perteneciente al PIT de la UNERMB sede Ciudad Ojeda.				
Estrategia de acción	Recursos	Responsable	Indicador de logro	Tiempo
Aprendizaje basado en problemas	- Bibliografía, recursos multimedia, hojas, lápices, bolígrafos.	- Docente investigador, participantes	- Resolución de la situación problemática	Dos (02) horas
Actividades				
<i>Docente:</i> - Diseño de la situación problemática, establecimiento de condiciones, plazos, aspectos a evaluar, sensibilización acerca de la importancia del contenido de la unidad temática en el campo laboral, asignación de recursos bibliográficos de consulta		<i>Estudiantes:</i> - Revisión de los recursos y material bibliográfico asignado y elaboración de la propuesta para la solución de la problemática.		

Fuente: Elaboración propia (2024).

Análisis y discusión de los resultados

Plan de Acción 1

Estrategia: Mapa Conceptual

Se utilizó esta estrategia como punto de partida para que los estudiantes se relacionaran con la misma, y comenzaran a ser partícipes en la construcción del conocimiento y facilitando el aprendizaje, dado que, “el estudiante se vuelve activo, el análisis y el razonamiento son simplificados. El aprendizaje se vuelve más ágil, más veloz, porque requiere menos esfuerzo” (Hernández, 2005 p. 160).

Estrategia: Taller Grupal

Luego se realizó taller grupal, con derecho de asesorías por parte del docente, con la finalidad de fomentar la integración del grupo, promover al aprendizaje colaborativo entre los participantes, dinamizando el proceso formativo, lo cual forma parte de la idea general de la investigación.

Plan de Acción 2

Estrategia: Aprendizaje Basado en Proyectos

Los estudiantes socializaron con bastante animo sus proyectos, la asistencia fue normal, tomaron en cuenta los aspectos a evaluar, presentando ejemplos cotidianos de sus presentaciones. El uso de esta estrategia, permite fomentar la socialización y la colaboración entre los estudiantes; a su misma vez, favorece el aprendizaje significativo, poniendo de manifiesto también la aplicabilidad y transferibilidad del conocimiento, donde la actuación principal centra en los estudiantes (Díaz y Hernández, 2010).

Plan de acción 3

Estrategia: Mapa Conceptual

El mapa conceptual “promueve el aprendizaje significativo dado que los nuevos conceptos o se engloban bajo otros conceptos más amplios, en un orden jerárquico” (Novak y Gowin, 1988, p. 34); en este sentido, en esta unidad temática los mapas conceptuales son utilizados para relacionar de forma jerárquica el concepto general, que es ampliamente conocido (tuberías) con sus tipos, accesorios y funciones; al mismo tiempo que se fomenta del trabajo colaborativo y la participación activa de los estudiantes.

Plan de acción 4

Estrategia: Aprendizaje Basado en Problemas

La evaluación fue realizada través de la entrega grupal del informe contentivo de la resolución del problema, así como de una entrevista con el docente, donde además de la efectividad de la solución del problema, se valoró el proceso seguido. Esta estrategia, constituye un entorno pedagógico en el que los estudiantes realizan una fuerte cantidad de actividad cognitiva fomentando habilidades cognitivas complejas y toma de decisiones. (Díaz y Hernández, 2010).

A continuación, se muestra en el Cuadro 5 la triangulación entre las apreciaciones de los estudiantes, el docente y la contrastación con la teoría formal referente a la puesta en práctica de estrategias que promueven el aprendizaje significativo en la unidad curricular dibujo mecánico.

Cuadro 5. Matriz de Triangulación de Fuentes (estudiantes de dibujo mecánico, teoría formal y docente investigador).

Estudiantes de Dibujo mecánico	Docente investigador
<p>E1: “la mayoría de las materias que estaba viendo este semestre eran semipresenciales y no recibía mucha explicación, sin embargo, en su asignatura si reforcé mi conocimiento, también. Por primera vez en la carrera, vi el funcionamiento de las piezas y su mantenimiento”</p> <p>E2: “estrategias muy dinámicas y 100% efectivas, no es algo de lo cual estamos acostumbrados y por eso cómo que le ponemos más interés, por decirlo así”</p> <p>E3: “los métodos utilizados en las clases fueron correctas, desde las dinámicas colectivas hasta la interacción individual de cada estudiante. Abarcando también temas interesantes en cada contenido, intercambiando ideas y conocimiento previo”</p> <p>E4: “Bueno profe, en lo personal creo que las estrategias que uso durante el semestre fueron excelentes ya que nos ayudaron a entender la materia de una manera muy buena, las dinámicas y evaluaciones que hizo tanto de manera grupal como individual nos ayudaron a desenvolvernos en todas las clases”.</p>	<p>Al principio se notaban un poco dudosos respecto a las estrategias a utilizar, pero al desarrollar el primer plan de acción rápidamente se dieron cuenta de lo que realmente se trataba, y se notó el interés, el ánimo y el compromiso de los estudiantes; decían estar de acuerdo con el uso de estrategias de evaluación que no fueran tan rígidas.</p> <p>Mostraban un poco de curiosidad respecto a las fotos y la documentación, las preguntas que les realizaba y el interés por saber sus impresiones respecto al proceso formativo, debiendo entonces explicarles el uso de toda esa información.</p> <p>Los estudiantes participaron en el proceso de enseñanza aprendizaje, organizando y socializando información, compartiendo ideas con sus compañeros para realizar colaborativamente una actividad, donde pudieran poner en práctica procesos cognitivos de aprendizaje, siendo para el docente un proceso formativo muy diferente a la manera mecánica a la cual estaba acostumbrado.</p> <p>También fue evidente la responsabilidad de asumir su rol en el proceso de aprendizaje, realizando las actividades a tiempo dentro de los lapsos establecidos.</p> <p>Para el investigador, fue una experiencia que logró enriquecer y sensibilizar su práctica docente pudiendo compartir con los estudiantes las dificultades que se les presentan en su proceso formativo, que muchas veces los docentes no nos enteramos.</p>

Teoría Formal

Las estrategias didácticas consideradas más relevantes para la formación en sostenibilidad competencias en estudiantes universitarios, de acuerdo con las pautas comúnmente aceptadas por la comunidad académica (servicio aprendizaje, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, juegos de simulación y estudios de casos). Las estrategias didácticas generan un gran beneficio en la parte educativa, ya que brinda facilidades mediante el uso de herramientas y métodos que generan mayor entendimiento y claridad en el desarrollo de actividades de los estudiantes. (Herrera y Villafuerte, 2022).

Respecto al protagonismo a los estudiantes en el proceso formativo, puede decirse que implica un cambio de mentalidad en la docencia universitaria, haciéndose necesaria una participación del profesorado comprometida y en equipo. De tal manera que, el profesorado precisará nuevas competencias profesionales docentes que les forme y sensibilice, para negociar con los estudiantes el programa instruccional y las estrategias a utilizar. (Fonseca y Aguaded, 2007).

A su misma vez, los autores explican, que se debe investigar sobre cómo se aprende más, qué hay que hacer para formar mejor, considerando las diferentes percepciones, opiniones e incluso sentimientos. Formar a los ciudadanos como tales, significa implicarse en esa formación.

Fuente: Elaboración propia (2024)

Reflexiones finales

En el desarrollo de la investigación se evidenció el impacto en el proceso de aprendizaje que tiene la participación de los estudiantes en la forma de llevar a cabo su proceso formativo, cuando orientados por el docente son partícipes de la construcción de su propio conocimiento, en este sentido, puede decirse que durante el proceso de investigación se lograron cumplir los propósitos propuestos que iban dirigidos a fortalecer el proceso formativo de los estudiantes de la unidad curricular dibujo mecánico de PIMM de la UNERMB sede Ciudad Ojeda. Dicho proceso contó con la participación activa de los involucrados, donde el docente actuó como facilitador del mismo, favoreciendo las condiciones para que los participantes se convirtiera en una persona que se transformara mediante la crítica y la reflexión en la ejecución de cada uno de los planes de acción.

El uso de estas estrategias permitió estrechar relaciones entre el docente y el estudiante, y eso fue logrado al momento de involucrarme en cada una de ellas con los estudiantes, donde sin dejar de lado el respeto, mis se convirtieron en colaboradores activos de cada una de las clases. El docente investigador logró a través de la aplicación de las estrategias didácticas que los estudiantes comprendieran la aplicabilidad y la importancia de la asignatura en el campo profesional, y que se sintieran comprometidos en la búsqueda del conocimiento, estos manifestaron que de esta forma era más fácil comprender que “solo leer del libro”.

A lo largo del semestre, se pudo evidenciar el interés de los estudiantes en la asignatura, cumpliendo con las actividades a tiempo, recuperando actividades a las que por algún motivo personal no pudieron asistir,

mejorando su rendimiento académico, y como gran indicador fue la baja deserción estudiantil, lo que tuvo un gran impacto en el docente ver que la asistencia permaneció prácticamente igual todo el semestre, lo cual no ocurría desde hacía varios periodos académicos, sobre todo desde el inicio de la modalidad semipresencial.

Como profesional de la docencia, debo admitir la debilidad que tenía en la preparación respecto a la cantidad de estrategias didácticas que existen y el propósito de cada, considerando ahora que son las principales herramientas con las que contamos los docentes y el papel que juegan en la formación de los estudiantes, en este sentido, tenemos el compromiso de seguir indagando, innovando, acerca del uso de estrategias didácticas que permitan obtener buenos resultados, adaptándolas al tipo de contenido, a la modalidad de estudio y las condiciones particulares de cada grupo.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian H. (1983) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Ediciones Martínez Roca.
- Corona, L. (2018) Investigación cualitativa: Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, 144.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2010) *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial McGraw-Hill.
- Fonseca, M. y Aguaded, J. (2007) *Enseñar en la Universidad*. Editorial Netbiblo, S.L.
- Hernández, V. (2006). *Mapas Conceptuales. La Gestión del Conocimiento en la Didáctica*. Alfaomega, Grupo editor S.A. de C.V.
- Herrera, C. y Villafuerte C. (2022). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. Vol. 7, N° 28. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.552>
- Hurtado, J. (2015). *El proyecto de Investigación* (8va ed.) Ediciones Quirón.
- Latorre, A. (2005) *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Martínez, M. (2006). La Investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología UNMSM*, Vol. 9, N°1.
- McKernan, J. (2001). *Investigación acción y currículo*. Ediciones Morata, S. L.
- Morales Urbina, E. M. (2008). *Innovación y mejora del proceso de evaluación del aprendizaje*. Una Investigación-acción colaborativa en la asignatura Matemática I de los Estudios de ingeniería de la

UNEXPO, Vicerrectorado Puerto Ordaz, Venezuela. [Tesis Doctoral, Universitat de Girona]
<http://hdl.handle.net/10803/8010>

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw-Hill.

*Ingeniero mecánico. Diplomado en docencia para educación superior. Magíster en docencia para la educación superior. Aspirante a Doctor en Educación. Docente en Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Zulia, Venezuela.

**Ingeniera en mantenimiento mecánico. Magíster en Ciencias de los Materiales. Aspirante a Doctora en Educación. Docente en Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Zulia, Venezuela.

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el Código de ética y buenas prácticas publicado en **Revista Ethos**, nosotros, Pedro Antonio Vílchez Pérez, C.I. V-14.448.902 y Migauri Alejandra González González, C.I. V-15.402.102, declaramos al Comité Editorial que:

No tenemos situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del proyecto previamente identificado, en relación con su publicación.

De igual manera, declaramos que, este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consentimos que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaramos en Ciudad Ojeda, diciembre 2023.



*Pedro A. Vilchez P.
C.I. V-14.448.902



**Migauri A. González G.
C.I. V-15.402.102



Deficiencias en la comprensión lectora: una realidad en todas las aulas de educación media venezolana

Deficiencies in reading comprehension: a reality in all venezuelan middle education classrooms

Molina, María*

Correo: mariaeduardamolina@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-1594-0402>

Lujano, María**

Correo: mariaineslb1969@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9176-1320>

Unidad Educativa Nacional “Galanda Rojas de Contreras”
Zulia, Venezuela

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12627609>

Resumen

El presente artículo es el resultado de una investigación cuyo propósito general fue generar reflexiones teóricas acerca de las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Media General. La metodología asumida se basó en el paradigma fenomenológico interpretativo el testimonio focalizado de seis profesores que laboran en la Unidad Educativa Nacional Galanda Rojas de Contreras, se utilizó la entrevista en profundidad y el testimonio focalizado. Las consideraciones finales señalaron que los profesores utilizan diversos tipos de estrategias pedagógicas, predominando las tradicionales, en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, la mayoría lee con cierta fluidez, buena pronunciación y entonación, se realizan diariamente actividades destinadas a mejorar estos aspectos. A algunos, les cuesta leer fluidamente, recurriendo al deletreo o silabeo, esto dificulta responder al realizar pruebas escritas. Al parafrasear un texto presentan dificultades para interpretar su contenido, ubicándose en el nivel literal.

Palabras clave: Estrategias pedagógicas, comprensión lectora, deficiencias, educación media venezolana.



Abstract

This article is the result of a research whose general purpose was to generate theoretical reflections about the pedagogical strategies used by teachers to develop reading comprehension in General Secondary Education students. The methodology used was interpretive, phenomenological in nature, using the focused testimony of six teachers who work at the Galanda Rojas de Contreras Educational Unit, passive observation and semi-structured interviews were used. The final considerations indicated that teachers use various types of pedagogical strategies, traditional ones predominating, at the level of reading comprehension of the students, the majority read with a certain fluency, good pronunciation and intonation, activities aimed at improving these aspects are carried out daily. For some, it is difficult to read fluently, resorting to spelling or syllabus, this makes it difficult to respond when taking written tests. When paraphrasing a text they have difficulties interpreting its content, placing themselves at the literal level.

Keywords: Pedagogical strategies, reading comprehension, deficiencias, Venezuelan secondary education.

Introducción

La lectura es un proceso complejo de comprensión de textos escritos, el cual permite al estudiante construir aprendizajes en todas las disciplinas, por cuanto propicia el acceso al conocimiento reconstruido, así como manifestar sus ideas, opiniones, saberes previos, incrementando de esta manera su bagaje intelectual. Por ello, debe adquirir habilidades que le posibiliten alcanzar desarrollar dicho proceso, razón por la cual, en las instituciones escolares, los docentes, mediante estrategias didácticas diversas, deben facilitar su fortalecimiento, pues estudios realizados en varias ciudades no sólo venezolanas sino latinoamericanas han determinado la presencia de debilidades, relacionadas con dicho proceso, las cuales son el resultado de métodos inadecuados de enseñanza de la lectura.

Con relación al contexto venezolano, León y Arrieta (2019) mencionan que existe un número considerable de estudiantes que aún no se han apropiado de la lectura y, por lo tanto, se les presenta la imposibilidad de responder evaluaciones e interpretar los textos académicos de las distintas asignaturas. Aunado a ello, algunos docentes desconocen estrategias o recursos idóneos para facilitar el proceso de comprensión en sus educandos. Además, la enseñanza de la lectura se basa en el método del silabeo,

especialmente a nivel de primer grado, el cual limita las potencialidades del niño haciéndolo retrasarse en su aprendizaje.

Por ello, surge la iniciativa de llevar a cabo este estudio para generar explicaciones teóricas que fundamenten el uso de las estrategias lúdicas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria de la Unidad Educativa Galanda Rojas de Contreras, ubicada en la parroquia Pueblo Nuevo, municipio Baralt, en donde la investigadora se percató que los profesores mantienen un método tradicional de enseñanza de la lectura, según el cual consideran al estudiante como un receptor pasivo, sumiso, por lo que no entienden los textos académicos, convirtiéndolo en repetidor de conceptos, incapaces de relacionar la información presentada por el autor con los saberes almacenados en su mente.

Esta realidad la evidenció en diferentes observaciones realizadas en las aulas de clase, así como en conversaciones con los docentes, en las cuales se evidenció que éstos consideran el acto didáctico como simple transmisión de conocimientos, no como proceso destinado a enseñar a pensar y a aprender, por tanto, no motivan al educando a la adquisición del hábito de la lectura comprensiva, mediante actividades interactivas destinadas a permitir a sus estudiantes construir acuerdos por medio de la interacción con la información; así como, mediante la colaboración con sus compañeros.

Asimismo, los profesores señalaron que para la enseñanza de la lectura, los métodos utilizados son aquellos con los cuales aprendieron, por cuanto son los más adecuados para desarrollar en sus educandos las habilidades lectoras, en donde predomina la decodificación, el silabeo, la lectura en voz alta y silenciosa, obviando los postulados del socioconstructivismo según el cual los estudiantes aprenden en colaboración con sus pares, mediante diferentes estrategias, incluyendo entre ellas las lúdicas, descartando sobre todo este último planteamiento, porque contribuye, en su opinión a la indisciplina en el aula.

Todo ello genera debilidades en sus estudiantes relacionadas con la comprensión lectora, pues la formación recibida no está destinada a obtener significado de los textos, sino a la simple decodificación de las palabras que, si bien es importante, es sólo el primer paso del verdadero proceso de lectura. Además, se observó dentro de las aulas una apatía para la realización de lecturas, tanto por profesores como por estudiantes, las cuales sólo se llevan a cabo en libros prediseñados para ello, obviando el uso

de los textos académicos y los materiales encontrados en el ambiente o llevado por los educandos desde el hogar, los cuales tienen verdadero significado para ellos.

1. Fundamentos teóricos

Estrategias pedagógicas

Según Tenutto (2021) son una forma de encarar las prácticas de aula enfrentando sus problemas y buscando los mejores caminos para resolverlos. Se puede interpretar la definición anterior como formas específicas de organizar los recursos para obtener resultados consistentes al llevar a cabo el proceso educativo. Puede decirse entonces que la aplicación de estrategias pedagógicas debe atender a los tipos de conocimientos considerados por el profesor durante el aprendizaje, entre ellos: los procesos cognitivos básicos, los conceptuales específicos, estratégico y el metacognitivo, siendo recomendable combinar, articular para ello diferentes estrategias. Es fundamental para esta investigación poder conocer cómo los docentes median la construcción de conocimientos facilitando la comprensión de los estudiantes.

Por ello, el lector, al ser un sujeto activo, deberá adoptar un pensamiento estratégico, dirigiendo y autorregulando su propio proceso de lectura/aprendizaje; por lo cual, los esfuerzos de los educadores y la mediación en general deben ir encaminados a proporcionar estrategias que permitan a los educandos abordar diferentes manuscritos, con diversas intenciones. Como señala Calero (2021), en las estrategias didácticas referidas al desarrollo de la comprensión lectora se pueden distinguir dos tipos principales: cognitivas y metacognitivas.

Estrategias cognitivas: según Calero (2021) las estrategias cognitivas se refieren a las operaciones mentales o procedimientos que realiza el aprendiz para alcanzar el objetivo de conocimientos, ayudando a manejar, entender la información proporcionada por el texto. Implican el desarrollo de esquemas acerca de la información presentada en los textos, es decir, aprender significa desarrollarlas para obtener sentido del contenido. Entre las estrategias cognitivas se encuentran: predicciones o anticipaciones, identificación, reorganización, precisión lingüística, atención, localización, inferencias, deducción, sentido crítico.

- a. Predicciones o anticipaciones sobre el texto; se aplican antes de leer, permitiendo centrar las ideas en los temas que más le interesan al lector, y con mayor atención e interés.
- b. Identificación, implica percibir las ideas con respecto a aspectos estructurales del texto.
- c. Reorganización; sirven para establecer relaciones lógicas entre las diferentes partes del texto, clasificar la información y ordenar datos.
- d. Precisión lingüística; consiste en la exactitud del léxico utilizado en cada contexto lingüístico con diferentes tipos de textos y situaciones.
- e. Atención; es la lectura atenta y fluida cuando no se presentan problemas de comprensión, implicando también atender a ciertos aspectos que podrían obstaculizar una favorable comprensión.
- f. Localización; útil para captar indicios relevantes y encontrar determinadas informaciones en el manuscrito.
- g. Inferencias; Alonso (2020) explica que la idea fundamental de la inferencia no es simplemente reproducir la información aprendida, sino, descubrir y construir significados para encontrarle sentido, permitiendo al estudiante una mayor retención. Por tanto, puede ser de dos tipos: a) basada en el conocimiento previo, la cual consiste en emplear activamente el saber preexistente para dar contexto, profundidad a la interpretación construida sobre el contenido textual.
- h. Deducción; según Hurtado (2018:56) “consiste en partir de una o varias premisas para llegar a una conclusión”. Por tanto, permite al estudiante formular un juicio a partir del contenido del texto, el cual sirve de punto de partida para la elaboración de conclusiones.
- i. Sentido crítico; el lector debe argumentar, descubrir absurdos, elaborar juicios sobre determinados hechos, escogiendo la opción más óptima.

Estrategias metacognitivas: para Solé (2019) a través de éstas el profesor toma conciencia del proceso de comprensión de los contenidos realizado por el estudiante y monitorearlo a través de los diferentes momentos de la clase. Entre ellas se ubican la planificación, regulación, evaluación. Al igual que las cognitivas, estas estrategias son procesos de pensamiento, pero centrados en los propios recursos

utilizados por el lector para apropiarse de los conocimientos, favoreciendo el control y la regulación del aprendizaje.

Comprensión lectora

Es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con los conocimientos preexistentes. Según Dubois (2021), existen tres teorías que han definido la lectura en las últimas décadas; cada una representa un modo diferente de enfrentar el estudiante dicha comprensión: un conjunto de habilidades o una mera transferencia de información; para esta teoría la comprensión significa tres cosas:

- a. La comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto.
- b. La inferencia para comprender lo que está implícito.
- c. La lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del texto.

Un segundo modo es la comprensión como producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje: éste plantea una concepción de la lectura como un proceso interactivo basado en el modelo psicolingüístico, el cual según Goodman (2021) es un proceso activo en el que los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos. Ésta es una tarea de gran complejidad en cual están implicados diferentes procesos cognitivos, desde la percepción visual de unos signos gráficos hasta la construcción semántica de su significado. Hasta alcanzarla, explica Johnson (2021), la información pasa por tres pasos:

- a. Fase inicial, constituida por el patrón gráfico del texto, esto es, el conjunto de letras que el lector encuentra agrupadas en forma de palabras o frases. La decodificación lenta, laboriosa, aun siendo precisa, puede dificultar la comprensión lectora, pues el sistema cognitivo tiene recursos limitados. Si ésta no es automática, se emplean numerosos recursos en el reconocimiento de palabras, dejando así una reducida capacidad cognitiva para dicha comprensión. El reconocimiento de palabras, señala Cuetos (2019), constituye una etapa clave del proceso de lectura, pues, de no lograrse, no se podrá pasar a las siguientes etapas.

b. Fase intermedia, representada por tres subprocesos: el reconocimiento de palabras y acceso léxico, análisis sintáctico, así como el semántico-pragmático.

c. Fase final, caracterizada por la construcción de una representación de lo evocado por el texto, llamada modelo mental o situacional.

Esto es factible, señalan Just y Carpenter (2017), por la actuación de la memoria operativa, la cual permite realizar la integración de oraciones sucesivas, generando de este modo la construcción de un modelo representativo del texto. De esa manera, el acto de leer se convierte en una capacidad compleja, superior, exclusiva del ser humano, en la cual se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos, sociales, conduciendo al lector a establecer una relación de significado particular con lo leído; de este modo, esa interacción lo lleva a una nueva adquisición cognoscitiva.

En la comprensión lectora intervienen una serie de procesos de carácter perceptivo a través de los sentidos de la vista o a través del tacto, cuando se emplea el código Braille. Asimismo, intervienen los procesos psicológicos básicos como los diferentes tipos de atención, y la memoria fundamentalmente.

Parafraseando a Vallés (2018), los procesos cognitivo-lingüísticos tienen un papel determinante en la comprensión lectora. El acceso al léxico le permite al estudiante recobrar la información semántica-sintáctica disponible en su estructura cognoscitiva a largo plazo, además conoce, a través del saber sintáctico, las relaciones estructurales entre las palabras que constituyen las frases, para obtener la información contenida en el mensaje escrito.

Procesos psicológicos básicos: según Vallés (2018) los procesos cognitivos y sus operaciones involucradas en la comprensión lectora incluyen el reconocimiento de las palabras, su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de conclusiones, así como la relación entre lo que se lee con sus conocimientos.

Todo ello, continúa el autor, se realiza concurrentemente para poder alcanzar la comprensión del texto exigiendo procedimientos múltiples de la información; la lectura demanda prestar atención activa a muchas cosas al mismo tiempo para coordinar los procesos psicológicos que permitan la aprehensión de los códigos escritos.

Procesos cognitivos-lingüísticos: la comprensión de los textos implica un conjunto de procesos cognitivos muy distintos que el lector debe dominar. Algunos de esos procesos se establecen de forma absolutamente automática, otros apelan a la conciencia y la voluntad del estudiante. Asimismo, intervienen procesos cognitivos – lingüísticos complejos los cuales permiten acceder al significado y extraer la información necesaria para su comprensión.

Al respecto, Moreno (2016) expresa, el rasgo esencial de dichos procesos consiste en que el contenido principal a aprender no se le da al estudiante, pues debe ser descubierto por él, antes de incorporarlo a su campo cognoscitivo. En ese sentido, supone un proceso inicial de búsqueda, donde el educando debe reordenar o reorganizar la información, relacionándola con su estructura cognoscitiva, hasta producir el resultado final deseado o se descubra la relación entre medios y fines necesarios.

Procesos afectivos: la comprensión lectora, como cualquier otra actividad humana no está exenta de valoración emocional. En el proceso lector intervienen otros factores que tienen un componente sentimental o afectivo. Se trata de los estados de ánimo, emociones, sentimientos y demás fenomenología activa producidos por la lectura en el estudiante.

El tipo de móvil para la comprensión es una variable de enorme importancia. El hecho de que sea de naturaleza intrínseca o extrínseca cambia mucho la forma como el/la estudiante aborda el proceso mismo desde su inicio; coincidiendo con Pozo (2018) quien señala a la motivación intrínseca asociada a resultados más sólidos y consistentes en el aprendizaje, así como a una búsqueda más activa de la construcción del significado de lo aprendido. Se distinguen tres niveles esenciales de comprensión: literal, inferencial, criterial o juicio crítico.

a. Nivel literal: se corresponde al primer nivel de la comprensión lectora. En él, el lector debe hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Es la identificación por parte del estudiante de la información que figura explícitamente en el manuscrito, éste podrá distinguir el mensaje requerido sin alcanzar necesariamente la misma.

b. Nivel inferencial: según Madruga (2021), implica que el lector debe unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Por ello, debe utilizar la información ofrecida por el autor para encontrar aquello no explícito en el texto. El estudiante deberá apoyarse sustancialmente en su

experiencia previa. Este nivel permite la interpretación de un texto. Éste contiene mayor información a la expresada explícitamente en el manuscrito. El hacer deducciones supone utilizar, durante la lectura, del mensaje e ideas no presentes de forma explícita en el mismo; dependiendo en mayor o menor medida, del conocimiento que tiene el estudiante.

c. Nivel criterial o juicio crítico: busca que el lector evalúe contenidos y emita juicios cuando lee. Se enseña al estudiante a distinguir las opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios, propaganda, presente en el texto. Corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo, conlleva un: a) juicio sobre la realidad; b) juicio sobre la fantasía; c) juicio de valores. Permite la reflexión sobre el contenido del texto.

Ahora bien, para comprender un texto en este nivel, el/la estudiante debe recurrir a su sentido común, su capacidad para establecer relaciones lógicas, escala de valores personal y de acuerdo a la cultura a la cual pertenece. Es algo que él mismo va descubriendo cuando avanza en sus estudios, alcanzándose a veces en la escuela primaria una comprensión mínima, pues requiere no sólo memoria sino relacionar conceptos, datos e información para establecer entre ellos relaciones causales o comparaciones, clasificándolos, reuniéndolos bajo una explicación general.

2. Metodología

La investigación se ubica dentro del enfoque cualitativo el cual en palabras de Rojas (2017) supone una manera de concebir la realidad, métodos para abordar su estudio, así como técnicas e instrumentos acordes con los métodos y procedimientos de análisis y validación congruentes con los fundamentos teóricos que la sustentan. Aunado a ello, se asumió el paradigma fenomenológico interpretativo, en donde, según Rojas (2017) se busca comprender la vida social partiendo del análisis de los significados que el hombre imprime a sus acciones, por tanto, el interés se centra en el entendimiento de la acción humana.

Bajo el método fenomenológico se empleó la entrevista en profundidad y el testimonio focalizado. Los informantes clave fueron seis (6) profesores activos, pertenecientes a la Unidad Educativa Galanda Rojas de Contreras, ubicada en la parroquia Pueblo Nuevo, municipio Baralt, quienes laboran en 1ero y 2do año de educación media general. Esto obedece a la razón de que en esa institución los profesores son rotados anualmente de año, por tanto, es importante conocer cómo se desenvuelven en relación a las

estrategias pedagógicas y la comprensión lectora desde sus respectivos años y secciones, que además están de acuerdo en querer participar por voluntad propia, colaborar con el presente estudio a través del relato de sus vivencias, aportando con esto los datos necesarios, los cuales posteriormente serán apoyados con diversos aportes de teóricos y de acuerdo con el método utilizado.

3. Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos por la entrevista en profundidad, se evidenció que los informantes señalaron diversos tipos de estrategias pedagógicas, pero con predominio de las estrategias tradicionales como lectura silenciosa, las cuales requieren su intervención directa adoptando una postura activa, para lograr la pasividad de los estudiantes. Asimismo, dentro de esas estrategias ellos manifiestan que el objetivo primordial es mantener el control de la clase, lo cual impide el libre intercambio de ideas. A este respecto, Villegas (2021) concluyó que las estrategias de lectura comprensiva deben desarrollarse en el nivel académico anterior, porque ellos no están obligados a hacerlo, no solo por no ser su área sino por la necesidad de cumplir con los contenidos de sus asignaturas. Por el contrario, Tenutto (2021) manifiesta que las estrategias son una forma de encarar las prácticas de aula enfrentando sus problemas y buscando los mejores caminos para resolverlos.

De igual modo, los informantes, mediante el testimonio focalizado, consideran que estas son las estrategias pedagógicas más apropiadas porque además de verificar la lectura. En contraste, los hallazgos presentados por González (2022) explican que a medida que avanza la complejidad de la enseñanza, es indispensable orientar a los estudiantes para comprender los diferentes textos de las disciplinas curriculares, por lo que, el profesor de educación media general debe orientar a sus estudiantes sobre cómo realizar inferencias o identificar las ideas principales de un texto. Otros, por el contrario, señalaron utilizar estrategias de corte constructivista porque les permite desarrollar la comprensión lectora sin abandonar las demás áreas académicas. Generalmente, estas consisten en lecturas en voz alta para ir monitoreando el proceso y el desarrollo de la velocidad lectora.

Esta afirmación coincide con Dubois (2021) quien afirma que existen tres teorías que han definido la lectura en las últimas décadas; cada una representa un modo diferente de enfrentar el estudiante dicha comprensión: un conjunto de habilidades o una mera transferencia de información; para esta teoría la

comprensión significa tres cosas: a) La comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto; b) la inferencia para comprender lo que está implícito; c) la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del texto.

En cuanto al nivel de comprensión lectora de los estudiantes los informantes indicaron durante la entrevista semiestructurada que en su mayoría leen con cierta fluidez, con buena pronunciación y entonación, pues se realizan diariamente actividades destinadas a mejorar estos aspectos. Indicaron además que, en algunos casos, les cuesta leer fluidamente, recurriendo al deletreo o el silabeo, lo que dificulta responder los cuestionarios al momento de realizar pruebas escritas. Además, cuando se les pide parafrasear un texto presentan dificultades para interpretar su contenido.

Estos resultados son coincidentes con los obtenidos en el estudio de Rendón (2016) cuando señaló en su investigación que los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, de acuerdo con la opinión de los informantes, se ubican en el nivel más bajo, por cuanto solo decodifican pero sin una verdadera comprensión del significado del texto, limitándose a deletrear o silabear, razón por la cual se dificulta la realización de las actividades donde requieren responder preguntas relacionadas con los contenidos, realizar resúmenes de los contenidos de la lectura.

Al respecto, Johnson (2021) señala que el nivel más bajo o fase inicial, está constituido por el patrón gráfico del texto, esto es, el conjunto de letras que el lector encuentra agrupadas en forma de palabras o frases. La decodificación lenta, laboriosa, aun siendo precisa, puede dificultar la comprensión lectora, pues el sistema cognitivo tiene recursos limitados. Si ésta no es automática, se emplean numerosos recursos en el reconocimiento de palabras, dejando así una reducida capacidad cognitiva para dicha comprensión.

Otros resultados obtenidos mediante el testimonio focalizado, señalaron que existen estudiantes que leen comprensivamente, interpretando los textos, evidenciándose esta afirmación en la ejecución de parafraseos (reescritura de textos con palabras propias) e inferencias. Estos hallazgos concuerdan con los obtenidos por Rendón (2016) quien agrega que algunos estudiantes se encuentran ubicados en el nivel de comprensión inferencial el cual se corresponde con la interpretación semántica en la cual se producen inferencias. Asimismo, Villegas (2021) explica que, dentro de los hallazgos de su investigación, se

evidenció que algunos estudiantes poseen la capacidad de reconstruir el significado, mediante la interpretación de los eventos descritos en el texto; es decir, la comprensión está directamente vinculada con las inferencias realizadas por ellos en interacción con el texto, las cuales se obtienen de relacionar sus conocimientos previos con la información tanto implícita como explícita.

Consideraciones finales

Al culminar la investigación, es conveniente reflexionar acerca de las temáticas tratadas señalando, en primer lugar, que el concepto de estrategia pedagógica es considerado generalmente como el modo de proceder, sustentado en reglas psicopedagógicas que orientan el proceso de conducción del aprendizaje individual y/o grupal. En ese sentido, su objetivo es averiguar qué características son determinantes para la evolución del conocimiento en el educando, lo cual involucra la determinación de las situaciones didácticas.

Por tanto, la utilización de diferentes tipos de estrategias pedagógicas responde a qué se quiere lograr, a quién va dirigida, los efectos generados, cómo se producirán, es decir, llevar a cabo un proceso previo de planificación y evaluación para determinar su eficacia/efectividad de acuerdo con el contenido a desarrollar. Pero, si bien es importante su preparación detallada, también es necesario un cierto margen de flexibilidad para adaptarse a las circunstancias y observar con detenimiento las situaciones contextuales que conduzcan a reexaminar lo planificado.

En ese sentido, puede señalarse que las estrategias pedagógicas utilizadas por la mayoría de los docentes en educación primaria son la enseñanza de la decodificación, pues mantienen las clásicas lectura individual, lectura en voz alta explicando que éstas les permiten tomar la lectura mientras corrigen la pronunciación y entonación de la voz, además de mantener el control de la clase.

Estas estrategias reducen el proceso de lectura a un conjunto de habilidades de decodificación, las cuales se enseñan y aprenden de forma descontextualizada, siguiendo una secuencia predeterminada, dificultando a los estudiantes alcanzar la comprensión lectora, situación que se agrava cuando avanza en los estudios y los contenidos se vuelven más complejos.

Sin embargo; con estas estrategias, el estudiante comienza el aprendizaje de la lectura como un hecho absolutamente nuevo, donde aprende pasivamente a través de prácticas repetitivas de correspondencia

fonemas/grafemas, hasta llegar a la decodificación de sílabas/palabras, es decir hasta alcanzar el nivel de comprensión literal en donde se reconocen letras y sílabas, pero aun no reconocen ideas principales, relaciones causa-efecto, propios de la comprensión. Esto significa que los estudiantes, aun no dominan la lectura comprensiva, pues el uso de deletreo impide organizar las ideas previas que tienen sobre el contenido del texto para incorporar la nueva información.

Es decir, en el dominio de la comprensión lectora de los estudiantes, entonces, solo alcanzan el nivel más bajo, por cuanto solo decodifican, pero sin una verdadera comprensión del significado del texto, limitándose a deletrear o silabear, razón por la cual se dificulta la realización de las actividades donde requieren responder preguntas relacionadas con los contenidos, realizar resúmenes de los contenidos de los textos leídos.

Se puede afirmar que los estudiantes en su mayoría no poseen dominio de la comprensión lectora en un nivel académico en el cual el nivel de complejidad de las actividades requiere comprender los significados de los contenidos. Sin embargo, algunos estudiantes pueden realizar actividades relacionadas con la comprensión lectora sin dificultad, elaborando inferencias, resúmenes, actividades de parafraseo, análisis, ubicándose en el nivel de comprensión inferencial el cual se corresponde con la interpretación semántica en la cual se producen inferencias.

Referencias

- Alonso, J. (2020). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. (4ta. ed.) Editorial Santillana.
- Calero, A. (2021). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. (4ta. ed.) Ediciones Wolters Kluwers.
- Cuetos, F. (2019). *Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de educación primaria*. (2da. ed.) Editorial TEA.
- Dubois, F. (2021). *La lectura: pasos para su comprensión*. Editorial Norma.
- González, R. (2022). *Reflexiones teóricas sobre la comprensión lectora en la educación media general*. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional Abierta. Maracaibo.
- Goodman, K. (2021). *Estrategias de lectura: método psicolingüístico*. (11va. ed.) Editorial Pearson Educación.
- Hurtado, M. (2018). *Procesos metacognitivos en el aula*. Homosapiens.

- Johnson, F. (2021). *Modelos mentales*. (9na. ed.) Editorial Brujuela.
- Just, M. y Carpenter, P. (2017). *La psicología de la lectura y el aprendizaje comprensivo*. Editorial Deusto.
- León, A. y Arrieta, F. (2019). *Estrategias didácticas y aprendizaje de la lectura en educación primaria*. (3era. ed.) Ediciones de Fe y Alegría.
- Madrugá, J. (2021). *Comprensión lectora y memoria operativa*. (3era. ed.) Editorial Paidós.
- Moreno, F. (2016). *Psicología del aprendizaje*. Ariel Educación.
- Pozo, J. (2018). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. (3era. ed.) Editorial Graó.
- Rendón, O. (2016). *Estrategias metodológicas para fortalecer la comprensión lectora en educación media general*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Abierta. Maracaibo
- Rojas, P. (2017). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. (3era. ed.) Editorial UPEL.
- Solé, B. (2019). *Estrategias de comprensión de la lectura*. (8va. ed.) Editorial Aique.
- Tenutto, F. (2021). *Didáctica*. Editorial Síntesis.
- Vallés, X. (2018). *Proceso de comprensión de la lengua escrita*. (13va. ed) Editorial Popular.
- Villegas, E. (2021). *Estrategias para consolidar la lectura comprensiva en educación media general*. (Trabajo de grado). Universidad Católica Cecilio Acosta. Venezuela.

*Magíster en Administración de la Educación Básica. Aspirante a Doctora en Educación. Profesora de Educación Media General. Unidad Educativa Nacional Galanda Rojas de Contreras. Zulia, Venezuela.

**Magíster en Administración de la Educación Básica. Aspirante a Doctora en Educación. Profesora de Educación Media General. Unidad Educativa Nacional Galanda Rojas de Contreras. Zulia, Venezuela.

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

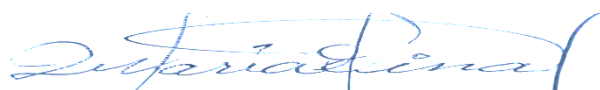
Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en *Revista Ethos*, nosotras *María Eduarda Molina con identificación, 9.206569* y *María Inés Lejano Bravo con identificación, 7901.681* declaramos al Comité Editorial que:

No tenemos situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del proyecto previamente identificado, en relación con su publicación.

De igual manera, declaramos que,

Este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consentimos que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaramos en Mene Grande, enero 2024.



María Molina
Identificación: V-9.206.569



María Lujano
Identificación: V- 7.901.681



Gestión tecnológica en el proceso educativo universitario

Technological management in the university educational process

Oviedo Velásquez, Gary Ramón

Correo: garyoviedo@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0639-1475>

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Zulia-Venezuela

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12627670>

Resumen

El objetivo estuvo orientado en analizar la gestión tecnológica en el proceso educativo universitario de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo, en el estado Zulia. Sustentado en autores como Ivancevich et al (2006), Koontz y Wehrich (2006), Ochoa et al (2007), entre otros. El método fue un estudio descriptivo, con diseño no experimental, transeccional, de campo, en una población de 247 docentes universitarios, y una muestra estratificada de 153 sujetos de cuatro universidades de la COL. Se utilizó cuestionario tipo Lickert de cuatro alternativas, con 33 ítems, validado por juicio de expertos y confiabilidad Alfa Cronbach en 0.97, aplicando un baremo de interpretación para analizar resultados con estadística descriptiva. Se concluye que el proceso de gestión tecnológica en el ámbito universitario requiere la creación de un clima propicio para la innovación, haciendo evidente la presencia de factores que estimulen el desarrollo de una cultura organizacional vinculada al proceso universitario.

Palabras clave: Gestión tecnológica; Tecnología; Proceso educativo; Universitario

Abstract

The objective was aimed at analyzing technological management in the university educational process of the Eastern Coast of Lake Maracaibo, in the state of Zulia. Supported by authors such as Ivancevich et al (2006), Koontz and Wehrich (2006), Ochoa et al (2007), among others. The method was a descriptive study, with a non-experimental, transectional, field design, in a population of 247 university teachers, and a stratified sample of 153 subjects from four COL universities. A four-alternative Likert-type questionnaire was used, with 33 items, validated by expert judgment and Cronbach Alpha reliability



of 0.97, applying an interpretation scale to analyze results with descriptive statistics. It is concluded that the technological management process in the university environment requires the creation of a climate conducive to innovation, making evident the presence of factors that stimulate the development of an organizational culture linked to the university process.

Keywords: Technological Management; Technologic; Educational process; University

Introducción

La tecnología como sistema emergente social del siglo XXI, se ha considerado en el ámbito educativo como parte evolutiva desde el sentido humano, económico, científico, social y cultural configurado por la integralidad del individuo ejecutada a través del campo laboral; donde la educación universitaria es el eje principal para la formación de competencias a través del proceso educativo, siendo utilizada para satisfacer necesidades en continuo desafío hacia la mejoría de la calidad de vida, tal como lo sugieren Ivancevich et al (2006).

En tal sentido, el desarrollo tecnológico está regido por una clara intencionalidad educativa, que resulta de la convergencia de intereses u objetivos de la sociedad en la cual se origina y despliega, como también, de las características de los entornos laborales, así como de la utilización de éste como un instrumento para implementar la voluntad de cambio en el proceso educativo dirigido a la formación integral del hombre hacia el conocimiento, habilidades, destrezas.

Por ello, el desarrollo de la gestión tecnológica en el ámbito educativo se convierte en una herramienta de apoyo para la producción intelectual haciendo un ambiente dinámico de aprendizaje, aunado a las innovaciones del día a día en la cual participa el educando universitario, el cual involucra a un docente con mejores condiciones en su trabajo profesional para superar los niveles de desempeño, dado que en la medida que se eleve la calidad de la labor del mismo, avanza la claridad de aprendizaje de los alumnos.

Es preciso acotar que, tanto la gestión tecnológica como el proceso de toma de decisiones dentro del contexto organizacional, es ejercido por el hombre mediante la actividad científica o empírica, haciendo uso de las competencias tanto tecnológicas, analíticas como gerenciales, haciendo uso de herramientas propias de la acción profesional, que conlleve a la efectividad de la productividad.

Al respecto, Schwartzman (2008) señala que, a pesar de la creciente privatización de la ciencia, el acceso

al conocimiento científico internacional es mucho más abierto que el acceso a la tecnología, aun cuando existan barreras en torno a los últimos avances en las áreas más estratégicas, lo cual paradójicamente, es la principal limitación para aprovechar el conocimiento científico disponible en la propia capacidad para absorber y utilizar este conocimiento.

1. Fundamentos teóricos

En el ámbito educativo venezolano, es preciso destacar que la gestión tecnológica es ejercida por el Estado venezolano a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, juntamente con el *Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología*, quienes son los encargados de establecer las directrices rectoras en la materia, teniendo competencias en actividades tecnológicas para fomentar y transferir resultados de investigaciones, dotación de equipos, diseño de currículo, difusión con cursos de capacitación, integración de paquetes tecnológicos para uso de TIC, internet, otros.

Aun cuando a nivel nacional, el Estado Venezolano realiza esfuerzos sostenidos para la incorporación de la tecnología en el sistema educativo nacional, con la creación y dotación de aulas virtuales, equipamiento de bibliografía actualizada, capacitación a los docentes sobre el uso de las TIC, creación de infocentros, entre otros; se observa que no se han alcanzados los objetivos relativos a formar ciudadanos en el uso de herramientas tecnológicas de apoyo al proceso educativo y la gestión del conocimiento, al igual que promover la investigación y desarrollo de aplicaciones, en conjunto con el resto de las organizaciones gubernamentales, sociales y educativas.

La gestión tecnológica busca integrar el proceso de cambio tecnológico con los aspectos estratégicos y operativos del control. Además, se concibe la tecnología como un factor preponderante generador de competitividad y como tal, debe constituir un punto esencial del planteamiento estratégico a largo plazo de cualquier tipo de organización en opinión de Koontz y Weihrich (2006). Mientras que la tecnología educativa es un proceso complejo, integrado, que afecta a personas, procedimientos, ideas, medios y organización a favor de analizar los problemas y a proyectar, implantar, evaluar y administrar soluciones a los problemas que plantea el aprendizaje humano.

En este sentido, Szabo (2005) señala que la gestión tecnológica se asume como “el proceso de adopción y ejecución de decisiones sobre políticas, planes, estrategias, acciones relacionadas tanto con la creación,

difusión, como uso de la tecnología” (75). Por esta razón, se comprende que la gestión tecnológica debe basarse principalmente en la planeación, ejecución y control que las organizaciones deben realizar para decidir cuál debe ser su posición estratégica. Bajo estas consideraciones, se comprende que la gestión tecnológica es una herramienta que crea una posición favorable a la organización en relación con alguno de sus elementos (recursos, procesos, entre otros) y que la sitúa en condiciones de responder ante una oportunidad o ante una amenaza.

Capacidades tecnológicas

Las capacidades tecnológicas se caracterizan por tener componentes tácitos de conocimiento específico de quien se responsabiliza por el desarrollo del proceso educativo en los educandos, los cuales son personas que ejecutan las prácticas del conocimiento adquirido llamado también aprendizaje; por ende, se infiere la definición de Díaz (2005), como las habilidades necesarias para generar el cambio técnico, que incluye destrezas, conocimientos y experiencias distintas de las requeridas para ejecutar estrategias didácticas diversas. Se comprende entonces, que la tecnología implica ante todo transmisión de conocimiento en búsqueda de un aprendizaje para mejorar la eficiencia productiva del educando.

En continuidad con lo expuesto, el proceso educativo puede considerarse una herramienta básica para el desarrollo de las capacidades tecnológicas, exponiendo Restrepo (2008), que las mismas incluyen diversas actividades tecnológicas, refiriéndose a “los recursos necesarios para generar y administrar mejoras en los procesos y la organización de la producción, productos, equipo y proyectos. Dichas capacidades tecnológicas se dan a nivel individual: habilidades, conocimiento y experiencia” (25); por tanto, docentes y educandos desarrollan el dominio y uso de las nuevas tecnologías como parte de un proceso interactivo a la par de las sociedades modernas para un mejor avance del aprendizaje.

Partiendo de esta definición, se entiende que las capacidades tecnológicas incluyen capacidades tanto de innovación como de absorción, tomando en cuenta lo expuesto por Avalos (2006), quien refiere que las capacidades tecnológicas se evidencian a través de “los diferentes conocimientos que la empresa acumula al respecto en su sistema de producción, así como la posibilidad de ponerlos en práctica” (12). En consecuencia, los docentes deben entender que no pueden permanecer ajenos al desarrollo del siglo XXI, en cuanto a la aplicación práctica de los sistemas tecnológicos como herramienta educativa.

Al respecto, el autor mencionado afirma que, en el proceso de desarrollo de capacidades tecnológicas o acumulación de conocimientos e informaciones, existen ámbitos relacionados al desarrollo del proceso educativo en cuanto al uso de tecnología en la práctica dentro y fuera del aula a través de investigación y desarrollo, en función de generar competencias específicas en la formación del educando para ser más competitivo en el ámbito laboral.

Proceso de gestión tecnológica

Se concibe la gestión tecnológica como un sistema de conocimientos y prácticas relacionadas con los procesos de creación, desarrollo, transferencia y uso de la tecnología, de esa forma Ochoa et al (2007), la define como una “colección de métodos sistemáticos para gestionar los procesos de aplicación de los conocimientos, extender el rango de actividades humanas y producir bienes y servicios” (54), por lo cual es aplicable exitosamente en las organizaciones educativas.

En ese orden de ideas, el proceso de gestión del conocimiento, en su objetivo de crear valor a partir del empleo e incremento del conocimiento estratégico de la planificación docente, a juicio de Rozas (2007), enmarcan las fases de socialización, externalización, internalización del conocimiento para aumentarlo, mediante procesos de recolección, creación, distribución y uso del conocimiento, para que efectivamente se conecte con la creación de valor a través de la interacción con los participantes dentro y fuera del aula de clases.

En cuanto a los objetivos de la gestión tecnológica, se plantea mejorar la competitividad de la formación del educando para la futura vida laboral como egresado universitario; así también fomentar las tareas de desarrollo en centros de investigación, como promover la transferencia de tecnología en sesiones de divulgación del conocimiento, en búsqueda de sistemas educativos adaptados a la pluralidad de necesidades sociales.

En continuidad con lo expuesto, la gestión tecnológica, forma parte de la nueva concepción de una educación basada en el dominio docente del uso de técnicas y medios para diseñar situaciones instruccionales con el objeto de desarrollar objetivos educacionales para comprender el marco de la educación laboral. De ese modo, revela Villa (2002), que el uso de la tecnología conlleva a “crear una

mentalidad innovadora, enfocada hacia el aprendizaje permanente que sustente el crecimiento de la competitividad a largo plazo” (56), por lo tanto, en los planes, políticas y estrategias destinadas al proceso educativo se evidencia su aplicación, así como cuando se asume la innovación como eje de las estrategias docentes universitarias.

Se comprende entonces, que la gestión tecnológica abarca lineamientos académicos representados en diversos cursos de acción que garanticen la adquisición, asimilación, transferencia, implementación y generación de nueva tecnología a partir de la existente impactando más allá de los procesos propios donde es utilizada, por cuanto genera cambios en la propia cultura educativa; donde estas pueden aplicarse en la vida laboral y personal de los estudiantes, para que cobren fuerza educativa; dado que se sigue manejando contenidos técnicos sin ser acompañados de la praxis; entonces pudiese seguirse egresando profesionales con rasgos de descontextualización laboral.

De la misma manera, los objetivos planteados están estrechamente relacionados con el proceso de gestión tecnológica, encaminados a la creación, desarrollo, transferencia y potencialización de la tecnología permitiendo un mejor posicionamiento del proceso educativo. Mediante el aprovechamiento de sus fortalezas y minimización de las debilidades del estudiantado, con la aplicación de acciones de fortalecimiento, se promueve la innovación y se fomenta la investigación en los centros universitarios, lo que se traduce en un aporte significativo para la sociedad actual.

Bajo estas consideraciones, la gestión tecnológica se enmarca en un sistema de conocimientos y prácticas relacionadas con los procesos de creación, desarrollo, transferencia, así como también, en el uso de la tecnología; por lo cual, Ochoa et al (2007:24), concibe este sistema como “una colección de métodos sistemáticos para gestionar los procesos de aplicación de los conocimientos, extender el rango de actividades humanas y producir tanto bienes como servicios”; siendo el proceso educativo universitario un servicio que ofrece estrategias para la planificación, organización, dirección, ejecución relacionados con la aplicación de los conocimientos que permitan el desarrollo integral del hombre.

Asimismo, la gestión tecnológica dentro del proceso de educación universitaria, considera el valor educativo a la acción práctica entre la mente y el mundo, significando el puente entre el conocimiento con la experiencia. De este modo, las herramientas tecnológicas son las vías que hacen posible la eficacia

entre la vinculación de la investigación, producción, aprendizaje, integrándose a la orientación del docente como un ser que gerencia la organización participativa de educandos en búsqueda del saber.

Se comprende entonces, que el docente es quien debe promover diferentes modalidades de investigación tecnológica, siendo universidades o centros de investigación los encargados de ejercerla; considerando necesidades y expectativas de los sectores productivos del país. Sin embargo, el Informe de Memoria y Cuenta del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU, 2012) sugiere al educador universitario quien deja de lado la utilización estratégica de recursos y mediación didáctica a través de capacidades, procesos e innovación tecnológica; convirtiendo al proceso en monotonía de unidades curriculares.

Dentro de este contexto, se enmarcan las instituciones educativas de educación universitaria del estado Zulia, sin escapar de las evidencias enunciadas, por lo que, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria para este espacio geográfico venezolano declara de acuerdo con las supervisiones educativas ejecutadas en el año (2012) al proceso educativo universitario; desarticulación tecnológica de los docentes, resistencia a incluir estrategias como videoconferencias, uso de la red de redes, interacciones cognitivas a través de las redes sociales; aunque sea una educación presencial.

En continuidad con los síntomas expuestos, las instituciones de educación superior de la Costa Oriental del Lago del Estado Zulia, no escapan de lo referido, al observarse ausencia de programas de adiestramiento dirigidos al personal docente, resistencia al cambio por parte de los mismos, apatía hacia tomar como alternativa la gestión tecnológica de la educación universitaria en distintos contextos. Ello pudiese originar baja capacidad de respuesta de los problemas comunitarios o educativos, y obsolescencia de la práctica educativa ejercida por los docentes.

De mantenerse la situación sintomática descrita, las instituciones de educación superior de la Costa Oriental del Lago del Estado Zulia, se pueden caracterizar por desmotivación y desinterés de los educandos debido al uso de estrategias pedagógicas convencionales, desaprovechamiento de los recursos tecnológicos existentes en las instituciones, pérdida de ventaja competitiva con respecto a las instituciones de la localidad que hagan uso de ello; de ese modo, se mantendrían al margen de los avances tecnológicos desfavoreciendo a una educación acorde con los avances del siglo XXI.

En este sentido, se plantea como objetivo del estudio, analizar la gestión tecnológica en el proceso educativo universitario de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo, estado Zulia, identificando el referido proceso en las instituciones analizadas, así como las capacidades tecnológicas de los docentes, caracterizando el proceso de innovación tecnológica en las instituciones; donde la gestión tecnológica integra el proceso educativo con los aspectos funcionales del hombre como un ser integral.

2. Metodología

La metodología recurrida fue un estudio de tipo descriptivo, aplicando un diseño no experimental, transeccional, de campo, en la población de docentes universitarios determinada en 247 sujetos, de cuatro universidades ubicadas en la Costa Oriental del Lago, siendo las referenciadas: Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), La Universidad del Zulia núcleo Costal Oriental del Lago (LUZ-COL), Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño (IUPSM) y Universidad Alonso de Ojeda (UNIOJEDA).

Se calculó una muestra estratificada de 153 sujetos, aplicando un cuestionario tipo Lickert de 4 alternativas (Siempre, Casi Siempre, Casi Nunca y Nunca), con 33 Ítems, validado por el juicio de seis expertos en el tema y en el ámbito metodológico, calculando la confiabilidad con coeficiente Alfa Cronbach resultando en 0.97. Finalmente, se aplicó un baremo de interpretación con cuatro rangos clasificados desde muy bajo dominio (1 – 1.75), bajo dominio (1.76 – 2.51), moderado dominio (2.52 – 3.26) hasta alto dominio (3.27 – 4), para analizar los resultados con estadística descriptiva a través de distribución de frecuencias absolutas y relativas, así como la media aritmética, presentada de forma resumida en tablas, como lo sugieren Hernández, Fernández y Baptista (2010).

3. Resultados

En la tabla 1 a continuación, se resumen los datos compilados de la aplicación del instrumento, evidenciando que la dimensión capacidades tecnológicas obtuvo valor promedio aritmético de 3.48, ubicándose en la categoría muy alto dominio, donde la media aritmética de los indicadores conocimientos en 3.11, habilidades en 3.63 y destrezas en 3.69 se ubicaron en las categorías moderado y alto dominio. Del mismo modo, en cuanto a la dimensión proceso de gestión tecnológica refleja la media aritmética de

3.21 con moderado dominio, identificando los indicadores de creación con promedios de 3.25, desarrollo 3.18, transferencia 3.32 y uso con 3.08, en las categorías desde moderado hasta alto dominio.

Igualmente, en lo relativo a la dimensión innovación tecnológica, la media aritmética resultó en 2.88 con categoría moderado dominio, evidenciando promedio de 4.67, 2.12 y 1.84 para los indicadores talento humano, estímulo intelectual e interactividad respectivamente, encontrándose en las categorías de alto dominio y bajo dominio. Ello, refleja un promedio total de 3.19 para la variable gestión tecnológica, enmarcada dentro de la categoría de moderado dominio según el baremo de interpretación.

Tabla 1
Gestión tecnológica

Variable	Dimensión	Media aritmética	Indicadores	Promedio
Gestión Tecnológica	Capacidades Tecnológicas	3.48	Conocimientos	3.11
			Habilidades	3.63
			Destrezas	3.69
	Proceso de Gestión Tecnológica	3.21	Creación	3.25
			Desarrollo	3.18
			Transferencia	3.32
			Uso	3.08
	Innovación Tecnológica	2.88	Talento humano	4.67
			Estímulo intelectual	2.12
Interactividad			1.84	

Fuente: Oviedo (2014)

En tal sentido, se evidencia que las capacidades tecnológicas analizadas en el estudio se encuentran presente de forma homogénea en el personal docente que labora en las instituciones observadas, con el fin de gestionar adecuadamente la tecnología empleada, tomando en cuenta el moderado nivel de conocimientos empero generan habilidades y destrezas.

De esta manera, el proceso de gestión tecnológica es llevado a cabo en las instituciones educativas universitarias de manera medianamente productiva, debido a que las actividades relativas a creación, desarrollo, transferencia y uso de tecnología aplicada al ámbito educativo, corresponde con los

fundamentos teóricos analizados aun cuando es de forma moderada. Sin embargo, para la innovación tecnológica evidencia bajo estímulo intelectual para los docentes universitarios, generando baja interactividad a pesar de las fortalezas del talento humano disponible.

Análisis y discusión de los resultados

Innovación tecnológica

Las instituciones universitarias preocupadas por su evolución y crecimiento, deben centrar sus estrategias en la mejora de la experiencia de aprender de los participantes; por ende, López y Cappelletti (2007) definen la innovación tecnológica como “una disciplina que se caracteriza por fusionar el marco conceptual y metodológico en el campo del saber que estudia los mejores modos de integrar las nuevas tecnologías al desarrollo curricular” (933), por lo que, además, se subraya la necesidad de las universidades de establecer vínculos explícitos y firmes entre sus planes estratégicos, el desarrollo del currículo y el avance profesional del personal implicado.

En ese orden de ideas, la didáctica ejecutada en el aula, es considerada un elemento que influye de manera directa en la calidad del aprendizaje de los alumnos, igualmente, la innovación tecnológica puede ser la transformación de una idea en el contexto socioeducativo al condicionar la interacción entre docentes y participantes con referencia al medio vivencial de cada quien, sin limitarse a recursos de uso tradicional, permitiendo el desarrollo de herramientas tecnológicas de diversa índole hacia los beneficios de su aplicación en el campo educativo.

Por otra parte, la innovación promueve estrategias educativas relacionadas con el desarrollo de nuevos procesos dentro de los aspectos referidos a favorecer la retención, mantener la atención, mejorar la percepción, facilitar la síntesis y el análisis, para dinamizar la participación de los docentes como orientadores del proceso educativo y de los participantes como entes activos del mismo. Para ello, en el presente estudio se recomienda en líneas seleccionadas como desarrollo, los siguientes lineamientos estratégicos de gestión tecnológica y las acciones vinculantes sugeridas para el logro del objetivo de análisis, tal como se observan en la tabla 2 seguida.

Tabla 2
Lineamientos estratégicos y acciones

LINEAMIENTOS	ACCIONES
<p>Fomentar la supervisión y estudio de las actividades de los competidores colaborando con ellos, enfocados en el dinamismo del entorno, así como riesgos e incertidumbres.</p>	<p>Colocar una persona en cada universidad que sirva de enlace para realizar trabajos conjuntos que puedan aplicarse a través de direcciones de extensión.</p>
<p>Estimular al personal docente, así como los coordinadores de áreas, para que participen en los procesos de innovación tecnológica en sus casas de estudio superiores.</p>	<p>Difundir reconocimientos sobre innovaciones realizadas por el personal universitario en revistas de publicación periódica.</p>
<p>Crear incentivos para el personal docente de cada universidad, para impulsar el pensamiento creativo en la solución de problemas técnicos dentro de cada departamento o área que cuente con recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo profesional.</p>	<p>Las universidades brindarán al personal capacitación continua, a través de talleres, foros o congresos para que se preparen cada día en el incremento de su nivel profesional.</p>
<p>Fomentar la importancia en las universidades hacia la reflexión sobre la necesidad de incrementar el patrimonio tecnológico.</p>	<p>La universidad tendrá partida anual o presupuesto para incrementar o renovar el patrimonio tecnológico permanentemente.</p>
<p>Realizar reuniones anuales entre directivos de las universidades donde expongan los avances que han tenido en cuanto a gestión tecnológica originando compromisos compartidos.</p>	<p>Crear convenios interuniversitarios entre las universidades involucradas y consensuar una fecha anual para la realización de reuniones que fomenten el desarrollo universitario.</p>
<p>Evaluar el desarrollo tecnológico institucional para que los directivos y coordinadores de universidades locales, pueden anticiparse a las amenazas y oportunidades estratégicas, que permitan aprender de proyectos anteriores, así como de las experiencias de otras empresas, incluyendo proveedores, usuarios, pequeñas empresas cercanas, permitiendo el trabajo en redes con otras instituciones de investigación, para el acceso al crecimiento, desarrollo de habilidades y conocimientos técnicos.</p>	<p>Desarrollar convenios interinstitucionales con asociaciones u organizaciones gremiales de la comunidad para promover desarrollos tecnológicos entre ellas y la universidad, traducidas en transferencia de conocimientos y experiencias sustentables para la promoción de foros, debates, conferencias, y la participación de la comunidad universitaria en proyectos de optimización en gestión tecnológica.</p>

Fuente: Oviedo (2014)

Como corolario de lo anterior, directivos, coordinadores y docentes en universidades locales, deben intentar anticiparse a las amenazas y oportunidades estratégicas, que permitan aprender de proyectos anteriores, así como de las experiencias de otras instituciones, incluyendo proveedores, usuarios, pequeñas empresas cercanas a la ubicación geográfica de cada universidad, permitiendo que pueden trabajar en red con otras empresas y universidades e instituciones de investigación, para acceder a una amplia gama de habilidades y conocimientos técnicos.

Asimismo, las universidades locales presentan gestión tecnológica basada en funciones básicas de la evaluación de los recursos necesarios y el enriquecimiento del parque tecnológico, encontrándose en proceso de consolidación institucional, utilizando como herramientas la evaluación de proyectos que permitan alcanzar objetivos organizacionales, teniendo como principal barrera la falta de cooperación, tanto interna como externa entre los miembros de la comunidad universitaria y el entorno empresarial, la cual puede minimizarse con la aplicación de los lineamientos propuestos.

Consideraciones finales

La actividad innovadora se da en contextos diferentes, según el tipo de objetivo que quiera lograrse, reconociendo que el campo educativo debe integrarse al mercado laboral, por tanto, se ve en la necesidad de cubrir didácticamente un contexto tecnológico para crear desarrollos de técnicas y modificar métodos de adquisición del aprendizaje en un ambiente intelectual y social, donde todas las oportunidades de interacción tienen un común denominador que es el ser humano colocado al centro como eje principal en el cual giran las oportunidades del conocimiento.

A este respecto, las oportunidades se concentran en los cambios que se dan repentinamente dentro de las sociedades, tales como en los aspectos culturales, científicos, educativos, políticos; entre otros a los cuales los participantes universitarios deben adaptarse a su realidad, considerándose el foco educativo que el docente debe orientar en cuanto al nuevo conocimiento como oportunidad de innovar en el siglo XXI en función de las nuevas tendencias de los procesos del pensamiento.

De esta forma, la capacidad tecnológica para los docentes en las instituciones de educación universitaria, tienen en su haber las actividades aplicables a la formación de investigadores con características de

innovación y avance para adaptarse a los medios de trabajo; por ende, en las universidades, los docentes a través del uso de las herramientas tecnológicas como instrumentos didácticos, establecen el hecho de aprovechar las múltiples posibilidades para adaptar la diversificación de los soportes de la información.

En síntesis, el proceso de gestión tecnológica en el ámbito educativo, requiere la creación de un clima propicio para la gestión de la innovación por parte de los actores involucrados, por cuanto se hace evidente la presencia de factores que estimulen el desarrollo de una cultura organizacional vinculada al proceso de gestión tecnológica y factores que lucen como obstaculizantes.

Referencias

- Avalos, L. (2006). *Aproximación a la gerencia de la tecnología en la empresa*. Caracas - Venezuela Editado por Martínez E. de la obra: Estrategias, planificación y gestión de ciencia y tecnología.
- Díaz, C. (2005). El Conocimiento Organizativo Tecnológico y la Capacidad de Innovación. Evidencia para la Empresa Industrial Española. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, N° 27.
- Hernández, R. et al (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta edición) Mc Graw Hill.
- Ivancevich, J. et al. (2006). *Comportamiento Organizacional*. (7ma. Edición) McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Koontz, H. y Weihrich, H. (2006). *Administración: una perspectiva global*. McGraw-Hill.
- López, W. y Cappelletti, M. (2007). *La enciclopedia del educador*. Cadiex International.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU, 2012). Memoria y Cuenta correspondiente al año 2011, presentada a la Asamblea Nacional por la titular del despacho. <https://transparenciave.org/wp-content/uploads/2016/07/1-MEMORIA.pdf>
- Ochoa, M. et al. (2007). *Innovación, tecnología y gestión tecnológica*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007001000008
- Restrepo, G. (2008). *El Concepto y Alcance de la Gestión Tecnológica*. <https://doi.org/10.17533/udea.redin.325929>
- Rozas, W. (2007). *Conocimiento estratégico: crear valor con la gestión del conocimiento*. Harvard DEUSTO Business Review. No. 98.
- Schwartzman, S. (2008). *Universidad y Desarrollo en Latinoamérica: experiencias exitosas de centros de investigación*. Bogotá – Colombia. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Panamericana Formas e Impresos S.A.

Szabo, Z. (2005). *Seminario sobre Gestión Tecnológica*. SENA.

Villa, V. (2002). *El Peso de la Cooperación en la Innovación de la Empresa Industrial Española*". Sevilla. XVII Congreso Nacional de ACEDE, Comunicación Oral.

*Abogado (2007, URBE), Trabajador Social (1993, LUZ), Lcdo. en Educación (2019, UNERMB) Esp. Derecho de la Niñez y de la Adolescencia (2008, LUZ), MSc Gerencia de Recursos Humanos (2002, UNERMB), MSc Docencia para la Educación Superior (2015, UNERMB), Doctor en Ciencias Sociales (2022, UNERMB), MSc. Administración de la Educación Básica (2023, UNERMB).

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en *Ethos*, revista científica venezolana; yo, Gary Oviedo, C.I. V-8.701.354, declaro al Comité Editorial que:

No tengo situación que represente conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del proyecto previamente identificado, en relación con su publicación.

De igual manera, declaro que,

Este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiento que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaro en Maracaibo, enero 2024



Gary Oviedo
C.I. V-8.701.354



El trabajo de niñas, niños y adolescentes en Venezuela desde el enfoque de la Organización Internacional del Trabajo

The work of girls, boys and adolescents in Venezuela from the approach of the International Labor Organization

Tovar Alvarado, Ana Virginia*

Correo: tovalvaradoana@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-2064-8341>

Universidad Central de Venezuela
Caracas-Venezuela

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12627757>

Resumen

El presente estudio tiene como propósito analizar el cumplimiento de los instrumentos normativos que promuevan la abolición del trabajo infantil, a partir de la identificación y caracterización de las formas de trabajo infantil detectadas en el sector. Para lograr estos objetivos, se recurre al análisis del marco jurídico nacional y las normativas internacionales que regulan esta actividad. La investigación tiene un enfoque cualitativo, el cual permitió seleccionar cuatro (04) tipos de informantes conformados por docentes, trabajadores y adolescentes, cuyos testimonios fueron recolectados directamente de la realidad donde ocurrieron los hechos. El estudio concluye que, en un sector del Municipio Zamora del Estado Aragua, se detectaron diversas formas de trabajo infantil, incluso trabajo peligroso, de acuerdo a lo consagrados en los Convenios Internacionales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la legislación patria que regula la materia.

Palabras clave: Trabajo infantil, Trabajo forzoso, OIT, Venezuela

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the compliance of the regulatory instruments that promote the abolition of child labor, based on the identification and characterization of the forms of child labor detected in the sector. To achieve these objectives we made an analysis of the national legal framework and the international laws that regulate that regulate this activity. The research has a qualitative approach as we select four (04) kinds of informants, using the teachers, workers and students for this purpose.



Their testimonies were collected directly from real events in real time. The study concludes that, in a sector of the Zamora Municipality located in Aragua State, various forms of child labor were detected, including some dangerous work, according to the International Conventions of the International Labor Organization (ILO) and the national legislations that regulates this matter.

Keys Word: Child labor, Forced labor, ILO, Venezuela.

Introducción

El trabajo infantil es definido por la Organización Internacional del Trabajo (en adelante OIT) como "todo trabajo que priva a los niños de su niñez, su protección y su dignidad, y que es perjudicial, para su desarrollo físico y psicológico"¹. Así mismo, de acuerdo a los datos y cifras publicadas por esta organización internacional, que se pueden visualizar en su página web se señala que "en todo el mundo 218 millones de niños de entre 5 y 17 años están ocupados en la producción económica, entre número, 152 millones son víctimas del trabajo infantil y casi la mitad, 73 millones, están en situación de trabajo peligroso"².

Ante estas cifras, el trabajo infantil se percibe en todos los ámbitos de la sociedad, como el comercio, el hogar, la agricultura, la minería, la industria, entre las comunidades, etc. y en Venezuela esta realidad se observa a diario en cada rincón de la geografía nacional, profundizándose en los últimos años debido a la crisis política, social y económica por la que atraviesa el país que está causando un deterioro de calidad de vida de la población, con un índice hiperinflacionario extremo que ocasiona el aumento de precios de los alimentos, medicinas, entre otros rubros, aunado a los problemas de seguridad y desempleo existentes.

Esta realidad es frecuente en comunidades pequeñas como las del Municipio Zamora del Estado Aragua y nos conduce a plantearnos las siguientes interrogantes: ¿Cuáles formas de trabajo infantil existen en el sector? ¿los niños, niñas y adolescentes trabajan en actividades económicas lícitas e ilícitas? ¿estudian y trabajan o solo estudian o trabajan? ¿qué edades tienen? ¿cuáles son las razones por las cuales los niños realizan estas actividades? Estas y otras interrogantes son esclarecidas en la siguiente investigación, cuyo

¹ Para mayor información consulte: <https://www.ilo.org/ipec/facts/lang--es/index.htm>

² Para mayor información consulte: <https://www.ilo.org/global/topics/child-labour/lang--es/index.htm>

objetivo es analizar el trabajo infantil en el Municipio mencionado y determinar el grado de cumplimiento de los instrumentos normativos que promuevan la abolición del trabajo infantil.

1. Fundamentos teóricos

Nuestra Carta Magna consagra el reconocimiento constitucional en materia de protección del niño, niña y adolescente, así como el derecho y deber que tienen los jóvenes de ser sujetos activos del desarrollo, por lo cual el Estado proporcionará el acceso al primer empleo, con la participación de las familias y la sociedad³. Estos deberes y derechos son ampliamente desarrollados por los instrumentos normativos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño que dispone la protección de los niños contra la explotación económica y el desempeño de cualquier trabajo peligroso⁴.

Por otra parte, el marco jurídico especial después de nuestra Constitución Política, es la Ley Orgánica del Niño, Niña y Adolescente (en adelante LOPNNA⁵), cuyo texto dedica un apartado (Capítulo III Derecho a la Protección en Materia de Trabajo) compuesto por 23 artículos referidos a la protección en el trabajo, a la armonía entre el trabajo y la educación, al trabajo doméstico, la edad mínima, la protección especial, el registro de adolescentes trabajador⁶, la credencial del trabajador (a), la capacidad laboral, la jornada de trabajo, el derecho a sindicalización y huelga, el pago de vacaciones, la seguridad social, las horas de trabajo, etc.

Es importante señalar que los artículos 255 y siguientes de la norma *ut supra*, alude a la prohibición del trabajo forzoso, la admisión o lucro por trabajo contraindicado, la admisión o lucro por trabajo de niños y niñas hasta ocho años, la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes y la inclusión de niños, niñas o adolescentes en grupos criminales. Estos artículos son de suma importancia para el análisis de los datos e información recabada de las entrevistas aplicadas a la muestra seleccionada, ya que reflejan la realidad observada en los niños(as) y adolescentes del Municipio Zamora del Estado Aragua.

³ Artículos 78 y 79

⁴ Artículo 32

⁵ Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5859 de fecha 10/12/2007

⁶ De acuerdo con los testimonios de informante el Consejo de Protección del Niño, Niña y Adolescente del Municipio Zamora lleva hasta la fecha un registro de 193 adolescentes trabajadores

Convenios de la Organización Internacional del Trabajo

En el ámbito internacional la protección de niños, niñas y adolescentes está contemplada en diversos instrumentos jurídicos, sin embargo, en este apartado solo realizaremos una breve descripción de los Convenios emanados por la Organización Internacional del Trabajo que desde su creación ha establecido en su agenda la problemática del trabajo infantil, contribuyendo a su erradicación, a través de normativas que deben de ser cumplidas por los países que los integran. Estas normas deben ser adoptadas a la legislación de cada país, con el fin de dar cumplimiento en su aplicación. A continuación, se mencionan dos Convenios de suma importancia para la investigación:

a. Convenio 138, sobre la edad mínima para la admisión al empleo, 1973

Este instrumento normativo entró en vigor el 19 de junio de 1976 y establece la edad mínima de admisión al empleo y los países que lo ratifican están en la obligación de seguir una política nacional que asegure la abolición efectiva del trabajo de los niños y de elevar progresivamente la edad mínima de admisión al empleo. En Venezuela, este convenio es recogido en el artículo 96 LOPNNA⁷ y establece la edad mínima de admisión al empleo en 14 años, mientras que la edad mínima para realizar trabajos peligrosos o nocivos será fijada por el Ejecutivo Nacional, mediante Decreto.

b. Convenio 182, sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación.

Esta norma entró en vigor el 19 de noviembre de 2000 y define al niño como toda persona menor de 18 años. Además, este instrumento normativo establece como peores formas de trabajo infantil las siguientes: la esclavitud o prácticas análogas, venta y tráfico de niños, trabajo forzoso, prostitución, reclutamiento de niños para la realización de actividades ilícitas, entre otras. De la revisión de ambos instrumentos internacionales se percató que Venezuela ratificó los convenios el 15 de julio de 1987 y en la actualidad ambos están en vigor, sin embargo, no han sido ratificados en los últimos 12 meses⁸.

⁷ Artículo 96. G.O (5.859 Extraordinaria) 10/12/2007

⁸ https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=1000:11200:0::NO:1200:P11200_COUNTRY_ID:102880

c. Recomendación N° 190, sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación.

Las Recomendaciones de la OIT se pueden interpretar como normas que complementan los Convenios, y ambos tienen un carácter, vinculante en la legislación de los Estados miembros. En este sentido, las disposiciones establecidas en esta recomendación fueron aprobadas en la 87ª Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo el 17 de junio de 1999 y está compuesta por cuatro partes (Preámbulo, Programa de acción, Trabajo peligroso y Aplicación) distribuidas en 16 artículos que amplían o detallan la aplicabilidad del Convenio N° 182 sobre las peores formas de trabajo infantil de 1999, el cual debe ser aplicado en conjunto.

d. Recomendación, N° 146 sobre la edad mínima

Esta recomendación complementa el convenio sobre la edad mínima y fue aprobada en la 58ª Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo el 26 de junio de 1973. Al igual que la Recomendación antes descrita, constan partes (Preámbulo, Política Nacional, Edad Mínima, Empleos o Trabajos Peligrosos, Condiciones de Trabajo y Medidas de Control) que determinan la aplicación tanto del Convenio como de la Recomendación y fija la edad para diversos sectores de la actividad económica, además de las medidas a tomar cuenta para los empleos considerados peligrosos y las condiciones de trabajo de los niños y adolescentes.

2. Metodología

La metodología utilizada tiene un enfoque cualitativo, por cuanto “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Sampieri, 2010, p.7). En este sentido, el estudio se realizó a un grupo de informantes conformados por docentes de primaria y secundaria, trabajadores de organismos del Estado y adolescentes, cuyos testimonios fueron recolectados directamente de la realidad donde ocurrieron los hechos y finalmente, se analizaron conjuntamente con las diversas fuentes de información existentes.

Los grupos de informantes, conformados por seis sujetos, fueron identificados con los siguientes códigos: dp01 y dp02 (docentes de primaria); ds01 (docente de secundaria); fp01 y fp02 (funcionarios públicos)

y at01 (adolescente que trabaja). Igualmente, en el estudio se descartó entrevistar a los niños y niñas, ya que se presume que sus respuestas sean muy subjetivas, debido a las diferentes situaciones sociales, económicas y afectivas que pueden influir en la confiabilidad de las respuestas de los niños y niñas.

3. Resultados

La información obtenida de la entrevista aplicada a los sujetos informantes fue transcrita y analizada, lo cual permitió distinguir las formas de trabajo infantil encontradas, sus causas y consecuencias, entre otros aspectos. De igual manera, de acuerdo a los objetivos específicos del estudio, se identificaron formas de trabajo infantil y se determinaron las causas que los generan, así mismo, se pretende caracterizar estas formas de trabajo infantil en el sector estudiado. Para ello, fue necesario conocer la legislación nacional y las normativas internacionales, en especial los Convenio y Recomendaciones de la OIT sobre el trabajo infantil.

Análisis y discusión de los resultados

Actividades domésticas

La Resolución sobre las estadísticas del trabajo infantil de la OIT⁹ indica que las actividades productivas que realizan los niños y niñas se encuentran entre los que realizan servicios domésticos remunerados y los que prestan servicio doméstico en hogares de terceros. En este contexto, a la pregunta de si conocían casos de niños, niñas y adolescente que realizan actividades domésticas, los entrevistados afirmaron que existen niños, niñas y adolescentes que realizan trabajos domésticos en sus casas y fuera de ella, así mismo, el servicio que prestan en algunos casos es remunerado, pero en otros no.

De igual manera, se detectaron situaciones de hogares donde la responsable del núcleo familiar es madre y padre, y los niños y niñas luego del regreso de la escuela, no solo realizan labores domésticas, sino se quedan al cuidado de la casa. Además, se pudo constatar que en algunas ocasiones la situación económica obliga a los padres a trabajar en otros estados, incluso fuera del país, por ejemplo, el plantel reportó dos casos, uno de una alumna cuyos padres se fueron a trabajar a las minas en Ciudad Bolívar, dejando a sus

⁹ Párrafo 13, p.64

hijos de 9 y 12 años al cuidado de una vecina y bajo la vigilancia de los familiares que viven en el mismo sector.

En cuanto al trabajo doméstico de los adolescentes, se detectó la presencia de un número significativo de chicos(as) emancipados que estudian 4° y 5° año en el turno de tarde, cuyas edades varían de 15 y 16 años (50 aproximadamente). En su mayoría realizan actividades domésticas como labor principal, ya que tienen hijos y viven con su pareja. Las actividades domésticas realizadas por niños, niñas y adolescentes que fueron identificadas por los informantes son las siguientes: limpiar la casa, cocinar, lavar la ropa y utensilios de cocina, cuidar a hermanos menores (bañarlos, darles comida), hacer las compras y planchar.

Actividades económicas

En este punto, las respuestas fueron desde múltiples perspectivas, se detectaron actividades que se realizan en el comercio en el establecimiento de algún familiar del niño (a) o adolescente quienes generalmente, bajo la tutela sus padres y en algunos casos, de un extraño los incorporan al trabajo con una remuneración muy debajo de lo legal. Asimismo, se evidenció actividades realizadas en la calle, entre ellas se destacan: ventas ambulantes de productos alimenticios (economía informal), cuya práctica también se realiza en la escuela, aunque no está permitido, las autoridades de los planteles actúan conjuntamente con los organismos competentes para prohibir esta actividad. Finalmente, las actividades económicas que fueron identificadas en el estudio son realizadas en su mayoría por los niños y niñas, quienes después de asistir a clase se dedican a la venta de sus productos. Entre los diversos tipos de actividades económicas detectada fueron las siguientes: venta de productos alimenticios (tortas, galletas, caramelos, chupetas, donas,) bajo la figura de dependencia, buhonero o bachaquero; recoger basura en las calles, limpieza de casa, jardines, venta de cigarrillos, pinturas, cuidado de ancianos, bolsero de supermercados, ayudantes de establecimientos comerciales, venta de pulseras y ropa usada.

Actividades ilegales, delictivas y/o peligrosas

Entre los hallazgos de la investigación se menciona la detección de actividades ilegales o delictivas que alertan a la Comunidad y al Estado a tomar acciones de inmediato para la erradicación de prácticas ilícitas contrarias a derecho. Al respecto, el Consejo de Protección del Niño, Niña y Adolescentes otorga por ley permiso solo a los adolescentes para trabajar en alguna actividad económica; aunque el testimonio de

una entrevistada, muestra otra realidad, ya que se evidenció la presencia de niños que realizan prácticas ilegales, los cuales en su mayoría provienen de un núcleo familiar que le exige llevar dinero, comida u otro rubro y los incita a delinquir.

Por otra parte, de acuerdo al testimonio de una docente existen adolescentes que portan estupefacientes y sustancias psicotrópicas, igualmente, se evidenció la existencia de niños que venden cigarrillos en las calles y en algunas ocasiones, son utilizados para cometer hechos delictivos como narco mulas, así como para transportar armas de fuego, entre otros. Los estudiantes que se dedican a actividades ilegales o delictivas, asisten al plantel con fines lucrativos, no entran a clase y se quedan en los pasillos y muchas veces en los baños ofrecen sus mercancías, todo ello con el objeto de hacer del plantel un espacio lucrativo.

Características de los niños y niñas que trabajan

a. Edad: de acuerdo con la información publicada en la página web de Venelogía “los niños, niñas y adolescentes en muchas ocasiones se ven en la necesidad de trabajar desde muy temprana edad y aproximadamente 250 millones de niños entre 5 y 17 años de edad realizan trabajo con poca remuneración económica”¹⁰. Al respecto, de los relatos obtenidos de los entrevistados, no existen límites de edad para realizar actividades domésticas, económicas, ilegales o delictivas. De manera que se pudo constatar la presencia de niños a partir de 6 años que realizan actividades domésticas y niños de 11 años en adelante que están relacionados con bandas delictivas.

b. Sexo: Según datos de la 18ª. Conferencia Internacional de Estadística del Trabajo, recogidos en el Informe sobre el Trabajo Infantil en Venezuela 1998-2007, “se ha demostrado que si bien las tasas de actividad económica son, por lo general, más elevadas en los niños que en las niñas, la incidencia de tareas domésticas es considerablemente mayor entre las niñas” (p.7). De los testimonios obtenidos, los entrevistados coinciden en que el género femenino es el predominante, evidenciándose niñas que quedan al frente del hogar, niñas que trabajan o acompañan a sus padres en el trabajo y adolescentes que son jefes de familia.

¹⁰ Disponible en: <https://www.venelogia.com/archivos/10461>

c. Escolaridad y tiempo que dedican al trabajo

De acuerdo con la opinión de las personas consultadas los niños, niñas y adolescentes que realizan actividades económicas y domésticas también estudian, incluso, una niña ya mencionada ha demostrado un buen índice académico a pesar de su responsabilidad. Sin embargo, en la mayoría de los casos los niños, niñas y adolescentes se les dificultan cumplir con sus obligaciones escolares. En relación con el tiempo que dedican al trabajo, de acuerdo a los testimonios de los informantes, el tiempo para la realización de actividades tanto domésticas como económicas varía de acuerdo al horario del estudiante que generalmente, dedican entre 4 horas y más horas diarias a la realización de dichas actividades.

Control y/o autorización de actividades y deserción escolar

De los relatos emitidos por los entrevistados en la mayoría de los casos, el trabajo que realizan los niños, niñas y adolescentes es espontáneo, por cuánto esta actividad se ejerce bien sea para colaborar con los quehaceres del hogar o para el sustento de la familia. Aunque se ha visto casos por obligación o imposición, en muy pocas ocasiones dichas actividades son supervisadas por un adulto. En cuanto a la deserción escolar, los entrevistados opinaron que es una de las principales consecuencias del trabajo infantil, ya que desde un enfoque multidisciplinario existen otros factores que contribuyen al abandono escolar como por ejemplo la falta de recursos económicos para cubrir la canasta básica, transporte, ropa, etc.

Accidentes de trabajo

De acuerdo a la información visualizada en la página web de la OIT¹¹, riesgo y peligro son dos términos utilizados con frecuencia en el trabajo infantil, el primero es aquel que atañe un perjuicio y el segundo es la posibilidad de un daño potencial ocasionado por ese peligro, el cual es descrito en el Convenio No. 182 y la Recomendación 190 de la OIT que tipifican las peores formas de trabajo infantil y los trabajos peligrosos. En este sentido, de acuerdo a los testimonios de los entrevistados se han repostado accidentes

¹¹ <https://www.ilo.org/ipecc/facts/WorstFormsOfChildLabour/HazardousChildLabour/lang-es/index.htm>

de trabajo, bien sea en la realización de tareas domésticas como cocina con leña, así como vender cigarrillos, entre otras actividades comerciales.

Causas del trabajo infantil

De acuerdo al estudio sobre Educación y Trabajo Infantil en la República Bolivariana de Venezuela publicado por la UNICEF (pág. 14-15) las principales causas del trabajo infantil son la pobreza; seguido de la economía y crisis, las dificultades en el acceso a la educación y los patrones culturales. Estas causas coinciden con los testimonios de los informantes, quienes manifiestan que los niños trabajan por necesidad, siendo en muchos casos obligados por sus padres a traer sustento al hogar, privándolos de su desarrollo biopsicosocial.

Conclusiones

Después de identificar y caracterizar las diversas formas de trabajo infantil en una comunidad del Municipio Zamora del Estado Aragua, se concluye que en el sector se detectó diversas formas de trabajo infantil e incluso trabajo peligroso que, de acuerdo al artículo 3, apartado del Convenio 182 de la OIT, tipifica entre las peores formas de trabajo infantil aquel trabajo que por su naturaleza o por las condiciones en que se lleve a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o moralidad de los niños.

Por otra parte, las *Actividades domésticas* observadas tenemos: limpiar la casa, cocinar, lavar la ropa, utensilios de cocina, cuidar a hermanos menores, hacer las compras y planchar), mientras que las *Actividades económicas* se destacan: venta de productos alimenticios como tortas, galletas, caramelos, chupetas, donas, bajo la figura de dependencia, buhonero o bachaquero; recoger basura en las calles, limpieza de casa, jardines, venta de cigarrillos, pinturas, cuidado de ancianos, bolsero de supermercados, ayudantes de establecimientos comerciales, venta de pulseras y ropa usada.

También se evidenció la existencia de niños y niñas que trabajan por debajo de la edad permitida, siendo el sexo predominante el femenino y con una dedicación más al trabajo que al estudio; así como también, la realización de trabajos peligrosos como: cocinar a leña, cuidar a adultos, venta de cigarrillo y expuestos a cometer actos delictivos. Entre las principales causas detectadas del trabajo infantil coinciden con la

literatura especializada en la materia, entre ellas se encuentran la pobreza, seguido de la crisis económica el alto costo de la educación y todo lo que implica; y, por último, los patrones culturales, que implica una visión diferente del trabajo infantil por parte de los padres y el Estado.

Referencias

- Blanco, F. (2009). *Trabajo infantil en Venezuela. 1997-2007*. Roma. <https://docplayer.es/22166825-Trabajo-infantil-en-venezuela-1998-2007.html>. Consulta: 11/07/2018.
- Hernández, R et al. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta. edición) McGrawHill.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). *Gaceta Oficial N° 5.453 con la Enmienda N° 1 de fecha 15 de febrero de 2009*.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (10 de diciembre). *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes*. Gaceta Oficial N G.O N° 5.859 Extraordinaria. (2015)
- Organización Internacional del Trabajo (2006). *Conferencia internacional del trabajo*. (2006). Ginebra. <https://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc95/pdf/rep-i-b.pdf>.
- Organización Internacional del Trabajo (s.f). *Alto al trabajo infantil*. OIT. Ginebra. https://www.ilo.org/legacy/spanish/buenos-aires/trabajo-infantil/resource/docs/117_alto_ti_triptico.pdf.
- Organización Internacional del Trabajo (1999). *Recomendaciones N° 190 sobre las peores formas de trabajo infantil y acción inmediata para su eliminación*. OIT. Ginebra. https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=normlexpub:12100:0::no::p12100_ilo_code:r190.
- Organización Internacional del Trabajo. (2008) *Resolución sobre las estadísticas del trabajo infantil*. Ginebra. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/normativeinstrument/wcms_112462.pdf.
- UNICEF (2009). *No más trabajo infantil: una meta posible de alcanzar*. Caracas. Estudio sobre educación y trabajo infantil en la República Bolivariana de Venezuela. 1ª Edición. https://www.unicef.org/venezuela/spanish/No_mas_trabajo_infantil_UNICEF.pdf.

*Archivóloga y Abogada por la Universidad Central de Venezuela. Asesora Jurídica de la Organización del Bienestar Estudiantil, Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en *Ethos*, revista científica venezolana; yo, Ana Virginia Tovar, C.I. V-8.828.937, declaro al Comité Editorial que:

No tengo situación que represente conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del proyecto previamente identificado, en relación con su publicación.

De igual manera, declaro que,

Este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiento que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaro en Maracaibo, enero 2024



Ana Virginia Tovar
C.I. V-8.828.937



La mediación como herramienta para la resolución de conflictos en el contexto educativo venezolano

Mediation as a tool for conflict the resolution in the venezuelan educational context

Cáceres Acosta, Aristóbulo *

Correo E: aristobulocaceres@gmail.com

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

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Loyo, Judith **

Correo E: loyjudith@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6993-6091>

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas-Venezuela

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12636973>

Resumen

La escuela es el lugar expedito para desarrollar experiencias socializadoras donde los conflictos en forma general, han venido cambiando su connotación negativa, siendo asumidos en algunas organizaciones, como algo natural e inevitable, por lo cual se deben modificar las prácticas de tratamiento. El objetivo de este artículo es analizar la mediación como herramienta para resolución de conflictos en el contexto educativo venezolano. Se desarrolló un estudio descriptivo-explicativo, con enfoque cualitativo, cuyo universo de estudio fueron las fuentes documentales sobre el interaccionismo en la escuela, el conflicto y la mediación como herramienta para la resolución de conflictos, como categorías de estudio. En algunas de las conclusiones se determina que los conflictos intraescolares se incrementan continuamente por la escasa tolerancia entre los miembros, dificultando las relaciones de convivencia, que deben ser tratadas a través de la mediación escolar como herramienta para su resolución y para la construcción de un ambiente de paz.

Palabras clave: Interacción, conflicto, convivencia, paz, mediación



Abstract

The school is the expeditious place to develop socializing experiences where conflicts in general have been changing their negative connotation, being assumed in some organizations as something natural and inevitable, for which treatment practices must be modified. The objective of this article is to analyze mediation as a tool for conflict resolution in the Venezuelan educational context. A descriptive-explanatory study was developed, with a qualitative approach, whose universe of study was the documentary sources on interactionism in school, conflict and mediation as a tool for conflict resolution, as study categories. In some of the conclusions it is determined that intra-school conflicts continually increase due to the low tolerance between the members, making coexistence relationships difficult, which must be treated through school mediation as a tool for their resolution and for the construction of an environment of peace.

Keywords: Interaction, conflict, coexistence, peace, mediation

Introducción

La escuela constituye el contexto propicio para la formación y socialización, donde se configuran elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales que permiten orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como también dimensionar el proceso formativo de los estudiantes para la comprensión de la vida y del mundo. En la escuela se producen intercambios humanos intencionados al aprendizaje de nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas y comunicativas, donde se construyen las identidades sociales de los sujetos como individuos y de la escuela como comunidad que convoca y genera adhesión y se produce la interacción con los otros.

De esta forma, los sujetos sociales en formación establecen diversos tipos de relaciones, lo cual va a permitir la convivencia en la escuela como factor esencial para la formación de la ciudadanía. Es así, como la convivencia en la escuela está condicionada por un conjunto de reglas, normas y principios que van a regular el comportamiento social de los estudiantes y la forma como los docentes deben realizar sus prácticas pedagógicas. También establece la forma de participación de los padres y/o representantes y de la comunidad educativa en las funciones de la escuela y su cumplimiento contribuye, según Ramírez y Justicia (2006), a crear situaciones educativas que permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia que no está exenta de conflictos y problemas.

En este sentido, la disciplina escolar representa una de las principales preocupaciones de los educadores en las instituciones educativas, ya que es indicativo del grado de convivencia que se desarrolla en la escuela, como sistema de relaciones sociales e interacciones, subjetividades, donde los grupos sociales establecen signos y símbolos, formas de comunicarse, lenguaje adecuado al grupo. Asimismo, pueden surgir conflictos, como una alteración en la interacción entre los miembros de uno o de varios grupos, que se adversan y compiten por sus intereses particulares, generando comportamientos violentos entre ellos, interrumpiendo la paz escolar por la disrupción de las normas escolares.

Los comportamientos sociales inadecuados entre los estudiantes y sus pares, pueden desatar conflictos en los contextos educativos, haciendo difícil el desarrollo de vínculos personales, socialización e interacción, aceptación de la diversidad y la tolerancia en la escuela, lo cual pudiera generar rivalidad, competencia, enfrentamiento y violencia, como elementos no deseables o inevitables en los contextos educativos, lo cual signa al ambiente escolar como un factor proclive para el desarrollo de la violencia, generada en la sociedad y transmitida y reproducida en la escuela.

Para autores como Ruíz (1999), Galarza (2018), la escuela es el lugar ideal para la reflexión, la adquisición de conocimientos, para la convivencia, y el dialogo, pero en ella también se presentan conflictos que alteran la convivencia entre todos los actores sociales, conflictos que han sido resueltos de manera tradicional, mediante las prácticas y disciplinas normativas y jerárquicas que forman parte de las normas y reglamentos de las instituciones escolares, pero en algunos casos su aplicación lejos de solucionar aviva el problema de la violencia, de allí la importancia de establecer estrategias de mediación adecuadas para gestionar y solucionar de manera pacífica, encontrar el origen del conflicto, y favorecer la convivencia escolar.

Esto constituye la centralidad del presente artículo, basado en el estudio de la mediación como herramienta para resolución de conflictos en el contexto educativo venezolano. Se desarrolló bajo lineamientos de la investigación cualitativa, de tipo descriptivo-explicativo, su universo de estudio fueron las fuentes documentales sobre el interaccionismo en la escuela, el conflicto y la mediación como herramienta para la resolución de conflictos, siendo estas las categorías de estudio, con una profunda revisión bibliográfica a nivel nacional e internacional, y de fundamentos teóricos, que permitieron abordar la temática.

1. Fundamentos teóricos

El interaccionismo en la escuela

La escuela se ha constituido de mucho tiempo remoto, el contexto donde se imparte la educación basada en los aprendizajes que según Vygotsky (1979) representa el mundo donde los niños, niñas y adolescentes desarrollan la experiencia social, fundamentada en las relaciones interpersonales, e interacciones en las que los estudiantes se encuentran constantemente involucrados. A esto, Rogoff (1993) denomina la complejidad de los procesos interaccionales en la escuela, por ser la instancia primordial en el mundo de la vida.

Estos procesos interaccionales en la escuela, obedecen a la socialización que según Simmel (1981) se traducen en que en la escuela y en la sociedad los individuos siempre van a estar vinculados a influencias y determinaciones en forma recíproca, experimentadas en la vida cotidiana, de forma que el interaccionismo simbólico a decir de Blúmer (1980) representa la visión que tienen los estudiantes y la sociedad sobre el significado de la naturaleza social de la escuela, donde actúan en relación a las cosas y a las acciones de los demás compañeros de la escuela, dándoles significaciones a las interacciones y a las acciones, un carácter positivo o negativo para el ámbito escolar.

Estas interacciones y acciones de los estudiantes en la escuela, representan según Mead (1982) una conexión entre ellos en forma permanente, desde lo interior y lo exterior que asumen en el mundo de la vida, partiendo de sus experiencias, donde le otorgan una importancia decisiva a los procesos de simbolización y comunicación, los cuales están ligados en forma inseparable, de manera que las significaciones, simbolizaciones y comunicaciones desarrolladas por los estudiantes en el proceso de interacción, están coligadas a los signos lingüísticos que desarrollan en el contexto social educativo.

Los procesos de simbolización referidos por Mead (ob cit), son porciones determinadas de experiencia social de los estudiantes vividas en la escuela, y otras que no se dan allí, sino en otros momentos o situaciones distintas, de manera que, la dimensión simbólica en la acción y el mundo de la vida cotidiana convierte a los estudiantes en una suma de respuestas o reflejos inducidos desde el exterior por los estímulos y las significaciones que surgen del intercambio social, como los gestos, palabras y demás

acciones que tienen lugar en la interacción de los estudiantes, quienes deben adaptarse recíprocamente cada uno respecto a los otros.

Por ello, la escuela es el mundo donde se producen las interacciones sociales, pero también divergencias con los docentes y antagonismo entre los alumnos, esto a decir de Coulon (1995) genera un trasfondo conflictual, donde las relaciones entre profesores y alumnos, dan paso a disputas y controversias, donde cada uno trata de imponer la propia definición de la situación, en vista de intereses y significaciones a menudo discordantes, situación que va generar actos de desobediencia, cuestionamientos, incidentes en el trabajo escolar, asignado por el docente, quienes ejercen su autoridad imponiendo castigos y sanciones hacia los estudiantes, y entre estos, también puede dar lugar a burlas, maltratos, sobrenombres, que conllevan a la generación de conflictos en la escuela.

En atención a los materiales revisados, se confirma que la escuela es un espacio para establecer vínculos, donde además se espera que los alumnos puedan alcanzar el logro de habilidades cognitivas, desarrollar habilidades sociales y emocionales que les permitan desarrollar relaciones armónicas, pacíficas e inclusivas dentro y fuera del recinto escolar. De allí, que también se debe aprender a convivir, como una función más de la escuela, y del proceso educativo en sí, ya que representa una plataforma para el crecimiento personal y social. Por lo que enseñar y aprender a interactuar, y convivir son pilares de la educación, por lo que la escuela como parte de su función social puede contribuir decididamente a consolidar este aprendizaje, a través de un proceso intencionado y sistemático.

Conflicto escolar

El conflicto, según el Diccionario de la Real Academia Española (1992) significa chocar, afligir, infligir; esto conlleva a una confrontación o problema, que implica lucha, pelea o combate. Surge cuando personas o grupos realizan acciones y significaciones incompatibles, lo cual implica que la posición de uno es vista por el otro como un obstáculo para la realización de su deseo. De esta manera, el conflicto se presenta por una indebida percepción del acceso al poder y acuerdos entre las partes como resultado de la incompatibilidad entre conductas, objetivos, percepciones y/o afectos entre individuos y grupos que plantean metas disímiles.

Por ello, siguiendo a Ruiz (2002) el conflicto se enmarca en las relaciones sociales, ya que la vida en sociedad siempre ha estado vinculada a situaciones de tensión y choques con la convivencia social y con la satisfacción de recursos que faciliten la vida en sociedad, como una forma de acomodación del orden interno social, esto se debe a que el hombre es un ser social y el que está fuera de ella se convierte en un ser monstruoso. Por lo tanto, la convivencia y el compartir juntos, es lo que puede generar situaciones conflictivas producto de desacuerdos, desigualdades, discordias y situaciones que solamente pueden ser resueltas con la intervención de un tercero.

Al respecto, Recasens (1998) plantea que la sociedad es un sistema de relaciones formado por la interacción de los individuos que la conforman y le dan vida a la convivencia, las instituciones y organizaciones que le dan vida a la sociedad, por lo que el individuo debe asumir normas de comportamiento social, determinado por normas de conducta, sociales, jurídicas, religiosas, que permite que la sociedad adquiera una estructura coherente, con función grupal, lo cual hace que los seres humanos adquieran un aprendizaje, lo interiorizan y lo convierten como forma de acceder socialmente al entendimiento y a la vida social, y de entender las formas de solución de conflictos, con fundamento en la justicia social, el respeto, la convivencia y la cultura ciudadana.

Estos comportamientos sociales en el marco de las relaciones sociales, no solamente están regulados por las normas jurídicas, sociales, religiosas, sino que también obedecen a la elección, la emoción, la percepción y el pensamiento, que de alguna manera influyen y moldean el comportamiento social, ya que en contexto de situaciones conflictivas, a decir de Entelman (2005) el hombre asume con conciencia y de forma voluntaria su participación en una situación conflictiva, que provocará en él una serie de emociones que lo llevará a asumir un comportamiento de responder de forma reactiva o pausada, a una situación problemática, por la vía pacífica o violenta.

Por lo anteriormente señalado, se puede decir que el conflicto, siguiendo a Freund (1995), Simmel (2010) es inherente al ser humano, en la medida que se hace parte de una comunidad o grupo social, de manera que el conflicto surge por la presencia del otro o de los otros, que en cierta medida debe enfrentar los problemas que surjan con los demás y con el mismo, de forma que el conflicto pertenece al orden de las relaciones sociales, presentes en las relaciones humanas mediante la interacción, una forma de socialización entre los hombres, donde cada quien percibe que sus objetivos son incompatibles con la de

los otros, generando un disenso, competencia, contienda o reclamo, que no permite llegar a acuerdos o a un consenso.

Ahora bien, el conflicto en la escuela, según Coulon (1995), es el aspecto que mejor prepara a los alumnos para hacer frente a la vida, mientras para Galtun (2003) se entiende como el rompimiento de la comunicación por discrepancia entre dos o más personas, que impide llegar a acuerdos o al consenso, discrepancias que se convierten en disputas asociadas a comportamientos, como gestos, apodos, palabras, rechazo, agresiones y violencia. Por su parte, Vinyamata (2001), sostiene que el conflicto es una lucha, un desacuerdo, una incompatibilidad aparente, una confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes, de manera que el conflicto forma parte de la vida misma, ya que está relacionado con el esfuerzo por vivir y con la satisfacción de las necesidades.

En este mismo orden de ideas, Fisas (2001) afirma, que el conflicto se da en un espacio determinado, como es la escuela, ya que representa una construcción social del ser humano, mediante la interacción, que en forma dinámica se desarrolla entre los sujetos sociales, quienes asumen conductas y actitudes que pueden modificar su toma de decisiones, sobre el uso de los recursos asociados al poder buscando romper la resistencia del otro usando la violencia. Por eso, se encuentra referido a la hostilidad, la intimidación, a la ira y la agresión, asumido como un comportamiento de amenaza ritualizado, con fuerte valor expresivo, simbólico de un ataque verdadero, pero sin los riesgos de daños corporales.

Por consiguiente, en toda relación social surgen conflictos, producto de los desacuerdos e intereses opuestos, siendo la escuela una organización donde se da con mayor énfasis el proceso de socialización, y donde surgen mayores conflictos debido a los interés opuestos que tienen los estudiantes y que según Johnson (1972), Ovejero (1989) y Ghiso (1998), tienen una gran significación, debido a que en la escuela se dan otros elementos coligados al conflicto, cuando el mismo es negado y rechazado, dependiendo del trato que se le dé, haciéndolo invisible o más visible en la escuela.

Por lo tanto, los conflictos escolares forman parte de la dinámica social, que pueden tener niveles de construcción o destrucción, por lo que de alguna manera hay que enfrentarlos y tratar de resolverlos en forma constructiva, resultando en algunas veces malos, y en otras, como plantea Bertolini (2017) constituyen una necesidad para el aprendizaje social, personal y el logro hacia el proceso de cambio, Por

lo que el conflicto en la escuela es inevitable, ya que muchas veces contribuye a romper con la rutina escolar y al progreso en la escuela.

En este mismo orden de ideas, Porcel (2010) y Montaña (2020) señalan que el conflicto en la escuela puede darse por razones psicológicas, producto de las motivaciones y reacciones individuales de los sujetos sociales escolares, otras, por razones sociológicas, dependiendo de las estructuras y entidades sociales a las que pertenecen los individuos escolarizados; en lo psicosocial, generada por las interacciones sociales en el contexto educativo, ya que los conflictos en la escuela muchas veces se originan por los diferentes roles y normas escolares, para el control y el orden en la escuela, que implica una relación de subordinación, entre maestros, quienes procuran no perder la autoridad, mientras los alumnos, intentan cambiar o eliminar las normas escolares y ser autónomos personal y socialmente.

2. Metodología

La metodología empleada corresponde a la investigación documental. Según Arias (2016) el estudio documental constituye un método científico de sistematización y producción de conocimientos sobre el objeto de estudio, a partir de la indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos con relación a un tema específico. Siguiendo a Cáceres (2020) se establecieron las categorías de estudio: interaccionismo en la escuela, conflictos escolares y la mediación como herramienta para la resolución de conflictos en la escuela, y se utilizó el análisis de contenido cualitativo, para comprender y profundizar en las categorías respectivas, tomando en cuenta los aportes y textos de investigación social aportados por investigadores, críticos y filósofos, para orientar la elaboración de conocimiento y expresar las conclusiones.

3. Resultados

Podría decirse entonces, que el conflicto en la escuela podría originarse por la presencia de distintos roles que conllevan a conductas disruptivas, donde los alumnos son protagonistas, que asumen comportamientos ajenos al proceso de enseñanza - aprendizaje dificultando la labor educativa Sin embargo, a decir de Martín y Puig (2002) los conflictos son oportunidades que se presentan en el contexto

educativo, para el desarrollo personal de los protagonistas sociales, que abren la posibilidad de mejorar la convivencia escolar, y por ende mejorar la calidad de la educación y la gestión escolar.

En este sentido, se puede señalar que el conflicto que se sucede en los centros escolares y su afrontamiento positivo y no violento, constituyen un recurso importante de cambio organizativo, de innovación educativa y de posibilidad de prácticas organizativas emancipadoras, dado que inciden y cuestionan la propia cultura organizativa y las propias estructuras de la institución escolar. Por lo tanto, el conflicto se convierte en un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, por lo que apostar por él en positivo, es apostar por la mejora y el cambio de la propia institución educativa.

Por otro lado, siguiendo Hernández y Casares (2002), el conflicto en la escuela, obedece muchas veces al escenario social actual, producto del incremento de la diversidad, basada en la escuela comprensiva, a la inmigración no selectiva, que de alguna manera genera una gama de conflictos producto de la interculturalidad, para lo cual se debe buscar la cohesión social, la falta de respuesta de la escuela para un determinado tipo de alumnos, o problemas como falta de apoyo y sobreexigencia de funciones a los docentes, por parte de la sociedad, la familia y el estado, además habría que resaltar que en la escuela se consiguen problemas ligados a la falta de formación del profesorado, para regular y encauzar positivamente los conflictos en los centros escolares.

Ahora bien, el conflicto escolar en el contexto venezolano al igual que en otros países, es siempre social, según Pérez y Gutiérrez (2016), la actitud de un alumno o de un grupo de alumnos repercute en el resto del colectivo del centro educativo, está ligado a problemas de relaciones personales o interinstitucionales, movilidad, falta de autoridad, falta de metodología didáctica o utilización de inadecuados materiales curriculares, por lo que el conflicto es un reflejo del devenir en que se mueve el centro educativo, y tiene su origen en entornos definidos, generalmente, de estatus cultural y socialmente desfavorecidos, acentuándose con el aumento de la edad de escolarización obligatoria.

Lo expresado anteriormente, permite señalar lo dicho por Bolívar (2012) que los conflictos en la escuela es algo que forma parte de la vida de los humanos y, gracias al surgimiento de ellos, siempre debe haber una buena resolución, que lleve a aprender a vivir en la sociedad educativa. De aquí se desprende, que

los centros educacionales deben ofrecer espacios para favorecer el aprendizaje y la convivencia, de todos los actores sociales inmersos en el contexto educativo, de forma que la sociedad, la escuela y todos los miembros del personal directivo y docente, deben ser conscientes de la constante presencia de los conflictos y estar preparados para resolverlos de la manera más adecuada posible y beneficiosa socialmente para las partes.

Por ello, el conflicto hay que verlo desde distintas aristas, Navarro (2015) habla de los enfoques tradicional racionalista, el interpretativo y la perspectiva interaccionista, cada uno con sus características, de manera que el primer enfoque, ve el conflicto como un elemento perjudicial para el normal funcionamiento de la organización educativa, es sinónimo de violencia, destrucción e irracionalidad. En el segundo enfoque, el conflicto es algo natural, depende de las percepciones que se tienen de la organización educativa, la comunicación e interacción entre los actores sociales, que pudiera beneficiar el desempeño del grupo social, y en la perspectiva interaccionista, el conflicto ofrece relevancia y valor para el grupo social, para su desarrollo y para la organización educativa.

En atención a lo expuesto, se puede decir que el contexto educativo venezolano se han presentado conflictos en las escuelas a lo largo de muchos años, pero en los últimos años se han visto asociados a la violencia y al acoso escolar, tal como ha sido reseñado en diarios de circulación nacional e internacional, como El Diario (25/07/2022), donde se reseña la situación conflictiva surgidas en las escuelas públicas, que compromete la convivencia escolar, siendo multicausal, reiterada, sistemática y progresiva, es una acción no deseada por el otro, pero que representa una asimetría de poder, que se materializa entre los pares.

También (Granado, 2002) en El Diario Tal Cual digital, arguye que el conflicto en las escuelas venezolanas siempre ha existido, el cual está ligado al típico chalequeo de los venezolanos, como algo natural en la sociedad, y que la sociedad escolar no termina de canalizar y manejar. Sobre este particular, se pronunció el fiscal general de la república (Diario France24.com. 11/05/ 2022), resaltando la imputación de los adolescentes responsables de generar conflictos en la escuela, coligado al acoso escolar, y judicializado aquellos casos conocidos a través de las redes sociales, donde se exhibe los daños físicos y emocionales a niños y adolescentes y hasta con condiciones especiales.

Las situaciones planteadas, podrían atribuirse a lo que la OMS (2002) llama oposición de intereses o posiciones divergentes entre dos o más personas, de tal modo que se ven involucradas emotiva y sentimentalmente en la situación, por lo que los conflictos son inherentes al ser humano como seres gregarios, los cuales pudieran generar relaciones fortalecidas e individuos con mejores herramientas para gestionar la adversidad, las diferencias y la habilidad para convivir.

De allí que para Sánchez y Chávez (2011) las causas del conflicto en las instituciones educativas venezolanas se deben muchas veces a divergencias ideológicas, a la relación con el poder, con las estructuras y funcionamiento de la escuela, con las relaciones interpersonales, con los valores, lo cual conlleva a pensar que existen diversas tipologías de conflictos escolares, tal como lo plantea el Centro de Mediación Escolar (2020), existen tres niveles de conflictos que se dan en las escuelas como son los conflictos comunes, las conductas disruptivas y las conductas antisociales.

En este orden, los conflictos comunes, son aquellos que guardan relación con la convivencia y la disciplina escolar, son conflictos habituales, que pueden ser resueltos con la gestión del docente y de los alumnos, siendo su impacto social muy bajo en la escuela. Entre estos, se presentan insultos, malos tratos, informaciones interesadas para crear conflictos, falta de respeto verbales, rumores, comentarios despectivos en redes sociales en su nivel inicial, peleas, agresiones leves y puntuales por situación de estrés y para ridiculizar, incitación al otro para golpear en forma intencional en competencias deportivas.

Las conductas disruptivas en el aula, son aquellas relacionadas con estudiantes que presentan problemas conductuales que impiden, de manera constante, el normal desarrollo de los procesos educativos tanto para él o ella como para el resto de los estudiantes, para su resolución se requiere la intervención de especialistas, como la orientadora, el psicólogo, el médico, la trabajadora social. Algunos ejemplos son asociados a burlas a sus compañeros y falta de respeto a los docentes.

La conducta antisocial el conflicto surge por acoso escolar, ciberacoso en todas sus variantes, deterioro grave del material de la escuela, robos, conflictos por el uso de drogas y armas de cualquier tipo, ciberacoso en todas sus variantes, deterioro grave del material de la escuela, robos,

conflictos por el uso de drogas y armas de cualquier tipo. Son más complejas y representan los conflictos que normalmente salen de los centros escolares, bien porque se producen en otros espacios sociales, o porque se generan dentro y luego se extienden hacia afuera, o también porque se crean y escalan en entornos digitales y se pueden considerar hechos delictivos, en forma general, todo conflicto afecta la convivencia y la paz escolar.

En definitiva, para todos los casos planteados, existen técnicas para la resolución de conflictos, tomando en cuenta que las causas que lo derivan en la escuela están coligadas a un clima excesivamente competitivo, a las actitudes egoístas y la falta de autoestima en algunos alumnos, la falta de confianza en los maestros y la dirección de la escuela, entre otras señaladas anteriormente, las cuales tienen su base en la carencia de habilidades para la gestión de los problemas, requiriéndose de dinámicas y capacitación para la resolución de conflictos, entre las cuales se tiene la mediación como una estrategia o herramienta de resolución de conflictos en la escuela.

La mediación como herramienta para la resolución de conflictos en la escuela

En Venezuela, la Constitución de la República Bolivariana (CRBV, 1999), promueve el uso de los medios alternativos de resolución de conflictos, señalando en su artículo 258, la ley organizará de la justicia de paz en las comunidades, y también promoverá el arbitraje, la conciliación, la mediación y otros medios alternativos, para la solución de conflictos. Se interpreta del contenido legal, que se emplaza a los operadores de justicia, el deber de decidir el derecho en un caso concreto, para dirimir algunas controversias, o conflictos, no solamente en los procesos o controvertidos judiciales ya instaurados, sino más importante aún, las situaciones controvertidas de ámbito colectivo o individual que se presenten en el ámbito privado de las relaciones de los particulares.

En este sentido, el Tribunal Supremo de Justicia en su Sala Político Administrativa (2001) Sentencia No. 00575, expresa la constitucionalización de los mecanismos alternativos para la resolución de conflictos, y la verificación de los mismos, para salvaguardar la seguridad jurídica. Anteriormente la misma Sala Político Administrativa (2000) Sentencia No. 0162, dictaminaba la necesidad de la convocatoria de las partes en conflicto para que expresaran su disposición a buscar fórmulas alternativas de resolución de

conflictos e intereses, promoviendo la mediación, como uno de los métodos alternativos de resolución de conflictos, donde las mismas partes resuelven la controversia presentada por medio de un tercero que les ayuda a determinar el problema y llenar sus expectativas.

Ahora bien, el sistema educativo venezolano, no prevé normativa o procedimientos especiales para la solución de conflictos escolares, sin embargo a través de la Resolución 058 (2012), propone los Consejos de educación, como garantes de la gestión escolar, en correspondencia con el modelo de democracia participativa contenida en Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), según la cual se redefinen las funciones de los directivos escolares, la vinculación de las escuelas con su comunidad, pudiendo intervenir en todos los aspectos internos de los planteles, que entre otros deben velar por la formación integral y la convivencia colectiva, a fin de resolver los conflictos que pudieran surgir en los centros educativos.

En este sentido, el Ministerio Popular para la Educación, refuerza la función central de la escuela como es educar, enriquecer y proteger a sus estudiantes, en un ámbito de respeto y ejercicio de los derechos de todos, cumpliendo con lo establecido los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2011). Sin embargo, la escuela no escapa de los hechos de violencia, expresada de variadas formas, tipo bullying entre los alumnos o conflictos entre actores escolares, o las desavenencias entre profesores y alumnos, Estos conflictos en el medio escolar, por lo general, son atendidos por la buena fe entre los actores escolares, al no contar con los órganos regulares de resolución de conflicto.

Enfrentar los conflictos y la violencia requiere de una acción educativa que genere respuestas inmediatas y creativas para fortalecer la prevención, la paz y la seguridad en las escuelas. En este sentido las alternativas para hacer frente a este problema son variadas, autores como Álvarez (2016), Bravo (2016), Mayora y Castillo (2014) hablan de la ocupación de los espacios escolares y extraescolares, talleres, mediación escolar, cuyas respuestas tienen distintos matices y niveles de impacto, toda vez que el espacio escolar se hace menos vulnerable. En este sentido la mediación representa una alternativa de educar para la paz y la convivencia.

La mediación significa interponerse entre dos o más que riñen o contienden, procurando reconciliarlos y unirlos en amistad (RAE, 1992). Por su parte Torrego (2004) y Hoet (2001) la refieren como un método de resolución de conflictos donde las partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, para llegar a un acuerdo satisfactorio, esa tercera persona recibe el nombre de mediador, representa un método alternativo, porque permite resolver el conflicto de forma extrajudicial o diferente a los canales legales o convencionales de resolución conflictos, promueve la búsqueda de soluciones de las partes, lo cual implica no someterse a lo que dice la ley.

Por su parte Munuera (2014) señala la mediación, en un modo de organizar a los sujetos sociales alrededor de intereses comunes que permita la creación de vínculos y estructuras comunitarias sólidas, que de alguna forma involucra a los individuos que forman parte de la comunidad y que tienen un posición estratégica y capacidad de liderazgo agentes de cambio social, tal como pudiera ocurrir en el ámbito educativo donde la convivencia tiene papel fundamental en la vida de la escuela. De allí que sea de utilidad como método, estrategia o instrumento válido para la resolución de conflictos en la escuela.

Vista así, la mediación escolar tiene como finalidad educar y socializar a los individuos que forman parte del contexto educativo, representa una estrategia de solución y resolución dialogada y colaborativa de conflictos, que tiene un carácter de intervención, donde coexisten la trasmisión de conocimientos, aprendizajes, la inteligencia, aptitudes de los alumnos, los sentimientos, percepciones, emociones, normas y sanciones que regulan las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, lo que indica que la mediación dentro del sistema educativo, completaría la formación de los individuos que tienen carencias socio afectivas en la escuela.

En este orden de ideas, Gorbeña y Romera (2016) señalan, la mediación escolar como estrategia implica la incorporación y participación de los miembros de la comunidad educativa en la vida de la escuela o del centro escolar que supone la inclusión del profesorado, del alumnado y del personal administrativo directivos de la institución y además se pudieran incorporar si los hubiera en la escuela, los miembros del consejo escolar, los miembros la comisión de convivencia y los delegados de curso, por lo que en principio en la estrategia de mediación se busca incrementar la vinculación de todos sus miembros a la

instrucción escolar, como forma de nombrar la comisión mediadora para la resolución del conflicto en la escuela.

De aquí que, para Torrego (2004) todo mediador debe tener características, como ser neutral, no debe emitir juicio, es buen oyente, paciente y sobre todo creer y mantener la confianza, para que las partes se sientan cómodos y comprendidos en este proceso de mediación y además tener valores democráticos y participativos, para que los derechos de los demás sean respetados, ya que la mediación se puede aplicar en diferentes ámbitos. Por lo tanto, la mediación en el ámbito escolar es una herramienta de resolución de conflictos basado en el diálogo, el respeto y el consenso, siendo los propios los alumnos los que traten de resolver por sí mismos las situaciones de fricción, con la ayuda de una figura imparcial o mediador.

Para Torrego (2007), un proceso integral de gestión o mediación escolar, desde su gestión hasta su resolución, debe cumplir las siguientes fases:

1. Evaluación del conflicto. Una vez detectado la situación conflictiva, ya sea por la observación de algún miembro del equipo mediador o por alguna solicitud externa, se debe valorar si el caso puede ser tratado a través de una mediación o, por su gravedad, tiene que ser directamente sancionado o tratarse por otra vía.
2. La composición del órgano mediador. La mediación en el ámbito escolar se articula a través de la creación de un órgano mediador dentro del propio centro cuya constitución puede variar, puede estar formado exclusivamente por alumnos, aunque en ocasiones se opta por un grupo de trabajo mixto configurado por alumnos, profesores e incluso por personal no docente.
3. Preparación previa de la mediación. Una vez se ha decidido el equipo que va participar en las reuniones, donde debe primar la confianza mutua, se deben establecer unas normas de obligada aceptación. Se debe escuchar las distintas versiones del conflicto, investigar el caso y recopilar pruebas sin posicionarse, de momento, a favor de una u otra parte.
4. Compartir ideas de resolución del conflicto. Entre todos los miembros del grupo de mediación se

deben aportar propuestas de resolución del conflicto. En esta fase es fundamental fomentar la cooperación, intentando que las partes afectadas sean capaces de llegar a acuerdos concretos.

5. Llegar a un consenso, es decir pactar, un acuerdo consensuado que satisfaga, en la medida de lo posible, a ambas partes. Es importante dejar los puntos muy claros, con una hoja de ruta donde conste, de manera muy clara y detallada y con fechas concretas, las acciones que se deben llevar a cabo.

6. Cerrar la mediación, Por último, es aconsejable que, pasado un tiempo prudencial, las personas afectadas y el mediador o los mediadores se vuelvan a encontrar para valorar en qué momento se encuentra el conflicto. En esta revisión se incide en lo que ha funcionado y en lo que no y, si cabe, se plantean otras pautas de actuación. La mediación finaliza preguntando qué les ha aportado y qué grado de incidencia ha tenido para la resolución del conflicto.

En forma general, siguiendo a Pizarro (2017) se puede decir que la mediación como estrategia o instrumento para la resolución de conflictos en la escuela, es importante, y esencial, lo que supone, que los alumnos disfruten de entornos educativos pacíficos, de formación, de crecimiento en su diferentes espacios y entornos integradores, donde haya un buen clima institucional, y donde se respete el derecho a la educación, sin ningún tipo de violencia en sus diferentes manifestaciones, por situaciones conflictivas iniciales no resueltas, que se pueden incrementar y generar situaciones de acoso escolar.

De manera, lo que se busca en una convivencia sana en la escuela, calidad y mejora de la educación, por lo que la mediación escolar representa un aprendizaje imprescindible para toda la comunidad educativa, una herramienta preventiva y de resolución de conflictos, con el fin de conseguir entornos educativos pacíficos, donde el presente y el futuro de los sujetos sociales, de la sociedad y de la educación sea esencialmente formativos, donde se respete la dignidad individual, la igualdad, la diversidad y la no discriminación para lograr la educación para todos.

De acuerdo con lo planteado, la estrategia de mediación escolar permite enseñar a resolver las controversias o conflictos de un modo práctico, funcional, de tal manera que los alumnos observen, participen, aprendan, ejerciten y apliquen lo aprendido, como forma de vida, garantizando entornos

educativos pacíficos que supone un aprendizaje preparatorio, para la incorporación a la vida social activa. Esto hace que la escuela, se convierta en espacio donde los sujetos sociales educandos, se relacionen entre sí en forma positiva, donde no se permita la violencia, y sea un contexto para la formación, crecimiento personal, social y se garantice el derecho a la educación, y a todos los derechos humanos que suponen una declaración universal de valores para la convivencia.

En definitiva, el análisis de los materiales respectivos evidencia la importancia de utilizar la mediación para la resolución de los conflictos escolares, para lograr entornos educativos pacíficos, ya que en estos se configura el aprendizaje para el individuo y para la sociedad. Y en el caso la escuela venezolana, como espacio de aprendizaje y convivencia, debe facilitar los instrumentos necesarios para hacer posible el aprendizaje de la cultura de paz y la no violencia, siendo la mediación escolar, la herramienta más idónea para dar tratamiento adecuado a los conflictos y controversias que surgen de forma natural en las diferentes situaciones de la vida de los centros educativos, promoviendo un buen clima de relaciones sociales, para disminuir el riesgo de violencia.

Conclusiones

La revisión y análisis general de los materiales presentados, permite concluir que la educación y por supuesto la escuela es una de las instancias fundamentales del mundo social humano, materializado en la socialización, que se hace y deshace constantemente, que liga a los sujetos entre sí, donde los estudiantes se miran unos a otros y experimentan simpatía, antipatía y se vinculan por influencias y determinaciones en forma recíproca, por un conjunto de acciones fundamentadas en objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos, que van a ser instauradas en el plano interaccional, a través de la comunicación entre ellos, que según sus disposiciones emocionales e intelectuales responden a las expectativas y a las exigencias mutuas de la vida cotidiana socialmente compartida.

De igual manera, la interacción, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales se convierten en oportunidad para la escuela, para el fortalecimiento personal y al funcionamiento social de los alumnos, favoreciendo la autoestima y la identidad; la autorregulación de las emociones e impulsos; el respeto de las reglas; el manejo y la resolución de conflictos y al establecimiento de relaciones inclusivas, armónicas y pacíficas, siendo esto primordial para la convivencia. Por lo tanto, en el recinto escolar debe trabajarse

la empatía, la escucha activa, la resiliencia, la participación, el trabajo en equipo, el manejo de la presión del grupo, la tolerancia y la perseverancia, como aspectos positivos, para asegurar un camino para la prevención de conductas de riesgo, ya que la capacidad de los alumnos se verá fortalecida para la toma de decisiones reflexivas y asertivas.

Por otra parte, el mismo proceso interaccional en la escuela, producto de las acciones, creencias y aspiraciones de los estudiantes, pudiera influir el desarrollo medios disruptivos y a su vez alterar el orden interaccional, afectando la convivencia escolar, mediante acciones individuales o colectivas de desorden, atrasos, burlas, generando conflictos en la escuela. También, los estudiantes plantean situaciones con los profesores y con el resto de sus compañeros, generando conflictos en la escuela, que, por ser de naturaleza social e inmanente de la interacción social, pudieran ser destructivos, o constructivos, y pasar a constituirse en factor de integración grupal.

En definitiva, la mediación escolar como sistema de resolución de conflictos, es parte de la realidad compleja de la educación y de la escuela venezolana, donde las relaciones de convivencia han sufrido variaciones muy profundas en el tiempo y en el espacio, donde la tolerancia no ha sido suficiente ante las diferentes visiones que se tienen del conflicto, de las relaciones interpersonales, de la convivencia y del respeto a los demás, lo cual forma parte del reflejo de la sociedad actual. Por lo tanto, la mediación escolar como sistema de resolución de conflictos, está inmersa en esa nueva realidad, cambiante y plural de las escuelas.

Por último, se puede decir que la escuela en Venezuela permite el aprendizaje, y la práctica de valores democráticos como la solidaridad, justicia y paz, que conllevan a un proceso de socialización, de convivencia y vivir juntos, lo que implica compartir un lugar o contexto educativo, que se rige por un sistema de normas, que de alguna forma busca ordenar la vida de los estudiantes, como una forma de evitar conflictos y que, si llegaran a producirse, será necesario desarrollar la cultura y resolución pacífica de conflictos, mediante la mediación, como estrategia para mejorar la convivencia y paz escolar.

Referencias

- Arias, F. (2016). *El proyecto de Investigación*. (7ma. Edición) Editorial Episteme.
- Bertolini, G. (2017). *Causas de los conflictos escolares*. Asociación Educar para el Desarrollo Humano (consulta 2022, agosto 19). <https://asociacioneducar.com/causas-conflictos-aula>
- Bolívar (2012). *Los conflictos en la escuela*. <https://www.uepc.org.ar/conectate/los-conflictos-en-la-escuela/>
- Cáceres A. (2020). *La construcción del texto en la investigación social*. EAE.
- Centro de mediación escolar (2020). *Conflictos escolares: tipología y estrategias de resolución*. <https://mediacionescolar.org/ejemplos-conflictos-escolares/>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas, viernes 24 de marzo de 2000. Año CXXVII - Mes IV. N° 5.453. Extraordinario.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Diario France 24 (11/05/2022). *Fiscalía de Venezuela imputa a cinco adolescentes por acoso escolar*. (consulta 2022, agosto 12). <https://www.france24.com/es/minuto-a-minuto/20220511-fiscal%C3%ADa-de-venezuela-imputa-a-cinco-adolescentes-por-acoso-escolar>
- El Diario (06/07/2022). *Así se vive el acoso escolar*. <https://eldiario.com/2022/06/07/acoso-escolar-prevencion-venezuela/>
- Diccionario Real Academia Española (1992). Real Academia Española. (21va, edición) Espasa Calpe, S.A.
- Entelman, R. (2005) *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Gedisa.
- Fisas, V. (2001). Abordar el Conflicto: la negociación y la mediación. *Revista Futuros* No 10. Vol. III. 2005. (consulta 2020, mayo 12). <http://www.uninorte.edu.blogs/abordar-elconflicto:-la-negociacion-y-la-mediacion->
- Freund, J. (1995). *Sociología del Conflicto*. Ejercito.
- Galarza, A. (2018). *La convivencia familiar escolar y comunitaria*. (Consulta 2022, agosto 15). https://www.academia.edu/13627436/la_convivencia_familiar_escolar_y_comunitaria
- Ghiso, A. (1998). *Pedagogía y conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. (consulta 2020 marzo 06). https://www.academia.edu/1297190/Pedagogia_y_conflicto_pistas_para_deconstruir_mitos
- Gorbeña L. y Romera C. (2016). *Cómo poner en marcha, paso a paso, un programa de mediación escolar entre compañeros/as*. Geuz.
- Granado, O. (05/06/2022) *Acoso escolar, un problema con solución en la prevención*. Diario TAL CUAL. <https://talcualdigital.com/acoso-escolar-un-problema-con-solucion-en-la-prevencion/>

- Hernández de Frutos, T. y Casares, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en ámbito escolar*. Pamplona. Instituto de la mujer.
- Hoet, F. (2001). *Mediación, Conciliación y Arbitraje*. XXVI Jornadas J.M. Domínguez Escobar. Los Medios Alternos de Resolución de Conflictos. Gráficas Monserrat, 2001.
- Johson, D. (1972). *Psicología social de la educación*. Kapelusz.
- Mayora F., Castillo M. (2014). Teoría de la violencia escolar: visión de los actores de una escuela venezolana. *Revista Educare*. Volumen 1, 8. N° 2. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/viewFile/2594/1250>
- Mead G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Ministerio de Educación (2012). Resolución 058 del 16 de octubre de 2012.
- Montaño, T. (2020). *El conflicto escolar: una oportunidad para construir relaciones de convivencia con estudiantes de Básica primaria*. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662985003/html/>
- Munuera, G. (2014). Nuevos Retos en Mediación. Familiar, discapacidad, dependencia funcional, salud y entorno social. *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol 28, No 1. https://redib.org/Record/oai_articulo2945686-munuera-g%C3%B3mez-m%C2%AA-del-pilar-2014-nuevos-retos-en-mediaci%C3%B3n-familiar-discapacidad-dependencia-funcional-salud-y-entorno-social
- Navarro, V. (2015). *Enfoques teóricos del conflicto*. <https://es.scribd.com/doc/291198142/Enfoques-teoricos-del-conflicto>
- OMS (2002). *Conflicto de intereses*. <https://www.who.int/es/about/ethics/declarations-of-interest>
- Ovejero, A. (1989). *Psicología social de la educación*. Herde.
- Pérez, E. y Gutiérrez, D. (2016). El conflicto de las Instituciones Escolares. *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 3, (consulta 2019, marzo 12). Universidad Autónoma Indígena de México.
- Pizarro, S. (2017). Calidad y mejora de la educación: mediación en instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*, 31, (2021, abril 26). doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.012>
- Porcel, C. (2010). *El conflicto en la escuela*. Rev. Innovación y experiencias educativas. <https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/pdf/Nº33/>
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas problema para la convivencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 4, núm. 2. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122821007>.
- Recasens Siches L. (1998) *Introducción. Al Estudio Del Derecho*. Porrúa.
- República Bolivariana de Venezuela. Tribunal Supremo de Justicia Sala Político Administrativa (2001). *Sentencia N° 00575*, República Bolivariana de Venezuela. Tribunal Supremo de Justicia Sala Político Administrativa (2000) Sentencia No. 0162
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Paidós.

- Ruíz, L. (1999). *Convivencias y conflictos: sus lógicas y sentidos en la escuela*.
https://www.researchgate.net/publication/333678307_CONVIVENCIAS_Y_CONFLICTOS_SUS_LOGICAS_Y_SENTIDOS_EN_LA_ESCUELA_1
- Ruíz, J. (2002) *Elementos y Teoría del Conflicto*. Colombia. Universidad de Antioquia.
- Sánchez, M. y Chávez W. (2011). Mediación educativa como estrategia para la resolución de conflictos en el aula. *Revista electrónica Redine*. UCLA
- Simmel, G. (2010). *El Conflicto Es Inherente Al Ser Humano*.
<https://es.scribd.com/document/462742989/el-conflicto-es-inherente-al-ser-humano>
- Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistemologie*. Presses Universitaires de France.
- Torrego, J. (2004). *La gestión de la convivencia desde la perspectiva de centro*. J.M.
- Torrego, J. (COORD.) (2007). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Narcea S.A.
- UNICEF (2011). *La adolescencia una época de oportunidades*.
<https://www.unicef.org/costarica/media/1096/file/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%2020>
- Vinyamata, E. (2007). *Conflictología. Curso de Resolución de conflictos*. Ariel.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

*Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster Scientiarum en Educación, mención Administración Educativa. Magíster en Derecho del Trabajo. Licenciado en Educación, Abogado. Profesor titular a dedicación exclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Venezuela.

**Doctora en Pedagogía Crítica, Magíster Scientiarum en Educación, mención Administración Educativa, Licenciada en Educación. Coordinadora del Departamento de Evaluación y Coordinación Docente del M.E. Docente en Proyectos de Investigación, Metodología de la Investigación y Proyectos Educativos en la Universidad Simón Rodríguez, Venezuela.

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

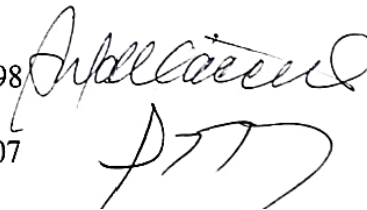
Conforme a lo estipulado en el Código de ética y buenas prácticas publicado en **Revista Ethos**; nosotros, Cáceres Acosta, Aristóbulo, C. I. V-4.134.507 y Loyo, Judith, C.I. V-3.690.698 declaramos al Comité Editorial que: **No tenemos situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del proyecto previamente identificado, en relación con su publicación.**

De igual manera, declaramos que, **este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente.** Consentimos que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaramos en Ciudad Ojeda, diciembre de dos mil veintitrés.

Judith Esperanza Loyo Sánchez. V-3690698

Aristobulo José Cáceres Acosta. V-4134507





Sistema de información de gestión académica para la coordinación de investigación Academic management information system for research coordination

Salcedo González, Willy Xavier*

Correo E: willysalcedo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8137-1512>

Universidad Alonso de Ojeda
Zulia, Venezuela

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12694674>

Resumen

La investigación se centró en el diseño de un sistema de información para el registro académico de la Universidad Alonso de Ojeda, con el propósito de mejorar la gestión de la documentación de trabajos especiales de grado. Este estudio se enmarcó dentro de la modalidad de proyecto factible, con un diseño no experimental, de campo y transversal. Para la construcción del prototipo se utilizó el entorno de desarrollo *Visual Studio Community* y el lenguaje de programación C#; el sistema se elaboró a través de la metodología de desarrollo *Blue Watch* propuesta por Montilva y Barrios (2021). En consecuencia, el estudio precisó que las características de un sistema de información abarcan varios aspectos; estos incluyen, el flujo de ejecución de las actividades de los procesos académicos, las especificaciones técnicas de desarrollo, la disponibilidad tecnológica de la institución universitaria, el procesamiento de información y la producción de informes administrativos.

Palabras clave: Sistema de información, Entorno de desarrollo, Lenguaje de programación C#, Registro académico.

Abstract

The research focused on the design of an information system for the academic record of Alonso de Ojeda University, with the aim of improving the management of the documentation of special degree works. This study was framed within the modality of a feasible project, with a non-experimental, field and cross-sectional design. For the construction of the prototype, the Visual Studio Community development environment and the C# programming language were used; the system was developed through the Blue Watch development methodology proposed by Montilva and Barrios (2021). Consequently, the study specified that the characteristics of an information system cover several aspects; these include, the execution flow of the activities of the academic processes, the technical development specifications, the



technological availability of the university institution, the processing of information and the production of administrative reports.

Keywords: Information System, Development Environment, C# Programming Language, Academic Record.

Introducción

En años recientes, el ámbito de las tecnologías de información ha presenciado un desarrollo considerable, facilitando así la implementación de una variedad de sistemas en sectores económicos, sociales, políticos y educativos. Desde una perspectiva más amplia, las empresas tienden a ser eficientes en el uso de sistemas de información, respaldados por las nuevas tecnologías, para integrar sus propios procedimientos en el sistema. Esto permite la incorporación de nuevos métodos de procesamiento, la difusión de información, la optimización de los procesos y, en general, la mejora de la calidad del trabajo y los servicios en cualquier organización.

En este orden de ideas y teniendo en cuenta los procesos administrativos vinculados a los sistemas de información, es relevante señalar que el desarrollo de estos sistemas se determina en función de las demandas de los usuarios y la organización. De acuerdo con los postulados de Heredero, López, Martín-Romo y Medina (2019), los sistemas de información en instituciones educativas generan datos que se emplean en el proceso de toma de decisiones y contribuyen a la integración de algunas de las funciones de información computarizadas de una institución universitaria.

En este sentido, los sistemas de información constituyen un conjunto integrado de individuos, procesos y tecnologías destinados a satisfacer las necesidades de información de una organización empresarial, proporcionar apoyo en los procesos de toma de decisiones y asegurar una coherencia adecuada entre las tecnologías de comunicación, los recursos humanos, la estructura organizativa y la gestión general de la empresa. Es importante resaltar que Lapiedra, López, Ferrer y Darocha (2021) establecen que los sistemas de información son sistemas sociales cuyo comportamiento está influenciado en gran medida por los objetivos, valores y creencias de individuos y grupos, así como por el rendimiento de la tecnología.

En concordancia con Proaño, Orellana y Martillo (2018), en América Latina, es común que las instituciones educativas exijan que sus especialistas reciban formación básica en el uso y familiarización de los sistemas de información basados en tecnologías emergentes. Esta capacitación permite la incorporación de diversas ocupaciones comerciales al sistema, lo que a su vez facilita la integración de nuevas modalidades de procesamiento y transferencia de información. Además, simplifica la ejecución de los procesos académicos, implementa un mecanismo de ingreso de datos rápido y eficiente, y mejora la calidad y productividad del trabajo.

En el contexto de Venezuela, Atencio, Paz y Urdaneta (2017) señalan que ha surgido la necesidad de implementar sistemas de información que utilicen las tecnologías más recientes y avanzadas. A nivel organizativo, en las instituciones es prácticamente indispensable el uso de este tipo de programas para agilizar las operaciones gerenciales, acceder de manera conveniente a los datos y establecer mecanismos confiables para los procesos de toma de decisiones.

Sin embargo, Brito y Dalia (2018) indican que, especialmente en el estado Zulia, existen instituciones educativas que no disponen de un sistema de información optimizado para el registro académico. En su lugar, utilizan pequeños subsistemas, hojas de cálculo y aplicaciones individuales para realizar sus tareas. Esta situación tiene múltiples repercusiones en el entorno laboral y se refleja en la eficiencia en la ejecución de las actividades, el uso de los recursos materiales y el retraso en la generación de informes y reportes necesarios para la toma de decisiones.

En este contexto y en la era de la transformación digital, el uso de sistemas de información, particularmente aquellos relacionados con las operaciones académicas, desempeña un papel crucial para garantizar la integración tecnológica de todos los procesos académicos de la institución universitaria y permitir el acceso a información vital para la toma de decisiones rápidas y precisas.

Este estudio es relevante desde un punto de vista práctico, ya que ofrece una solución a los desafíos actuales en la gestión de la información académica. Esto resulta en una reducción del tiempo dedicado a las actividades realizadas por la Coordinación de Investigación de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Alonso de Ojeda. Por consiguiente, el objetivo de esta investigación fue diseñar un sistema

de información para el registro académico de la Coordinación de Investigación de la Universidad Alonso de Ojeda durante el período de junio de 2022 a marzo de 2023.

1. Fundamentos teóricos

Sistema de información

En relación a los sistemas de información, Wicaksono, Setiyawan y Setyadji (2022) describen a un sistema de información como la unión formal y sistemática de varios componentes orientados a la ejecución de operaciones de procesamiento de datos, con tres objetivos esenciales: (a) satisfacer los requerimientos de procesamiento de datos y transacciones, (b) proporcionar información a la gerencia para el apoyo de las actividades de planificación, control y toma de decisiones; y (c) proporcionar variedad de reportes, que sean requeridos por entes externos.

Por otro lado, Laudon y Laudon (2022), consideran que los sistemas de información adoptan un enfoque más centrado en las tecnologías de la información y la automatización de procesos. Estos sistemas generan información valiosa que respalda a una organización, por lo que facilita la creación de informes administrativos, que se basan en los procesos de transacciones y operaciones realizados en una empresa.

De acuerdo con los autores previamente citados, un sistema de información se comprende como un conjunto interrelacionado de personas, datos, procesos empresariales y tecnologías de la información que transforman datos sin procesar en información valiosa, permitiendo a las organizaciones operar de manera más eficiente y efectiva. Por lo cual, funcionan como herramientas de automatización que facilitan la observación de eventos, el proceso de toma de decisiones y otros aspectos relacionados a estos procesos.

Procesos académicos

Respecto a los procesos académicos, Viveros y Sánchez (2018) indican que estos procesos implican una interdependencia recíproca que alimenta, dinamiza e impacta otras áreas de gestión en las instituciones educativas. Dichos procesos comprenden actividades como el seguimiento de resultados, la gestión de documentos, la asistencia a los estudiantes y el apoyo pedagógico en la realización de sus actividades.

En el mismo orden de ideas, Becerra, del Río y Narváez (2021) señalan que la institución universitaria y sus entidades funcionan como un sistema. Por lo tanto, la información y los procesos académicos deben entenderse como un mecanismo de soporte para la toma de decisiones.

Requerimientos tecnológicos

En relación a los requerimientos tecnológicos, Kendall y Kendall (2020), establecen que la determinación de requerimientos es una etapa del desarrollo de sistemas de información que permite obtener las necesidades de los usuarios involucrados y comprender qué información requieren para realizar sus actividades, considerando las limitaciones del equipo de cómputo presentes en el contexto laboral. Asimismo, Infante (2019), enfatiza que los requerimientos tecnológicos son factores determinantes en el desarrollo de sistemas de información. Estos requerimientos están orientados a comprender el contexto laboral de los usuarios y especificar las características del software, así como indicar la interfaz entre los elementos del sistema y establecer las restricciones que este debe cumplir.

2. Metodología

Este estudio se enmarca dentro de la modalidad denominada proyecto factible, ya que se plantea el diseño de un sistema de información que ofrece solución a las necesidades específicas de una organización y/o institución. En tal sentido, el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016), expresa que estos estudios implican investigar, elaborar y desarrollar una propuesta de modelo operativo viable para solucionar un problema de una organización.

Conforme con lo previamente establecido, la investigación se cataloga como un proyecto factible, ya que pretende utilizar los conocimientos adquiridos a través de las técnicas de recolección de datos, con el propósito de proponer un sistema de información en función de mejorar el proceso de gestión de la documentación de los Trabajos Especiales de Grado.

En el mismo orden de ideas, el estudio se cataloga con un diseño no experimental, de campo y transversal, en concordancia con los criterios presentados por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes afirman que en este tipo de estudios no se presenta una manipulación deliberada de variables por parte

del investigador, la recolección de datos se realiza directamente de las circunstancias que fundamentan la investigación sin modificación alguna y los datos solo se recopilan una vez en un momento determinado.

Bajo esta premisa, el estudio corresponde con esta denominación, debido a que solamente se observan las situaciones ya existentes, no se presenta un control directo de las variables de estudio, la información se recopila directamente de la realidad donde se encuentra el fenómeno de estudio y el proceso de recolección de datos presentó una única aplicación en el tiempo.

La población de la investigación está conformada por cuatro (04) personas, que laboran en las Coordinaciones de Investigación de las facultades de la Universidad Alonso de Ojeda. Estas personas fueron seleccionadas por su manejo sensible de la información y su relación con el registro de proyectos de investigación. En consonancia con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) y dado las circunstancias que engloban a la unidad de estudio, se utilizó como técnica de muestreo un censo poblacional, debido al tamaño y manejabilidad de la población de estudio.

En concordancia con los objetivos propuestos en la investigación, se empleó una (01) guía de entrevista y una (01) ficha bibliográfica con el propósito de identificar los procesos académicos dentro de las coordinaciones de investigación y determinar los requerimientos técnicos necesarios para el desarrollo del sistema. La guía de entrevista quedó estructurada por un total de catorce (14) preguntas abiertas, mientras que la ficha bibliográfica se estructuró con un total de siete (07) ítems, considerando el disco duro, memoria RAM, procesador, lenguaje de programación, sistema operativo, entorno de desarrollo y gestor de la base de datos.

Respecto a la validez y confiabilidad, los instrumentos fueron sometidos a una revisión metodológica y de contenido por parte del asesor metodológico y el tutor de contenido de la investigación; dado que esta técnica de recolección depende, en gran medida, de factores subjetivos, emociones, percepciones e intereses. En este mismo sentido, Arias (2016) argumenta que la validez del instrumento significa que la pregunta o ítem debe estar directamente relacionado con el objetivo de la investigación.

En relación a las técnicas de análisis de información utilizadas, se utilizó el análisis de contenido, que en concordancia con Balestrini (2015), se establece un criterio de análisis, selección y consolidación de

categorías basado en los objetivos de la investigación. Asimismo, la información recolectada se procesó con el software Atlas.ti®, permitiendo segmentar los datos en unidades significativas y codificarlos para identificar las necesidades en los procesos académicos.

Metodología de desarrollo de sistemas

Por otro lado, para el desarrollo del sistema se utilizó la metodología *Blue Watch* en su versión 2020, propuesta por Montilva y Barrios (2021). Esta metodología está conformada por cinco procesos: (a) gestión inicial del proyecto, en el cual se determinan los elementos y alcance del proyecto; (b) análisis y especificación de requisitos, enfocado en detallar los requerimientos del sistema; (c) diseño arquitectónico inicial, donde se describen los componentes que integran el sistema; (e) desarrollo de incrementos, en el cual se construye la aplicación de forma incremental; y, (f) el cierre del proyecto, enfocado en recopilar la información del proyecto y evaluar su funcionamiento general.

3. Resultados

Primeramente, al identificar los procesos académicos en la unidad de estudio, se encontró que estos incluyen el registro de datos, manejo de documentos y producción de archivos, facilitando el flujo de información entre las dependencias de la Coordinación de Investigación. Estos procesos físicos son regulares en todas las facultades de la Universidad Alonso de Ojeda; sin embargo, las investigaciones multidisciplinarias afectan su ejecución, reflejándose principalmente en los documentos generados.

Seguidamente, al establecer los requerimientos tecnológicos esenciales para el desarrollo del sistema de información, se observó que los equipos de cómputo existentes en la Coordinación de Investigación se clasifican como equipos de gama baja. Estos dispositivos poseen componentes y capacidades limitadas, presentando tecnología que lleva varios años en el mercado. El proceso de identificación de los requerimientos tecnológicos contemplados para el desarrollo de la propuesta se ilustra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Requerimientos tecnológicos para el desarrollo del sistema de información

Disco duro	120 GB (HDD)
------------	--------------

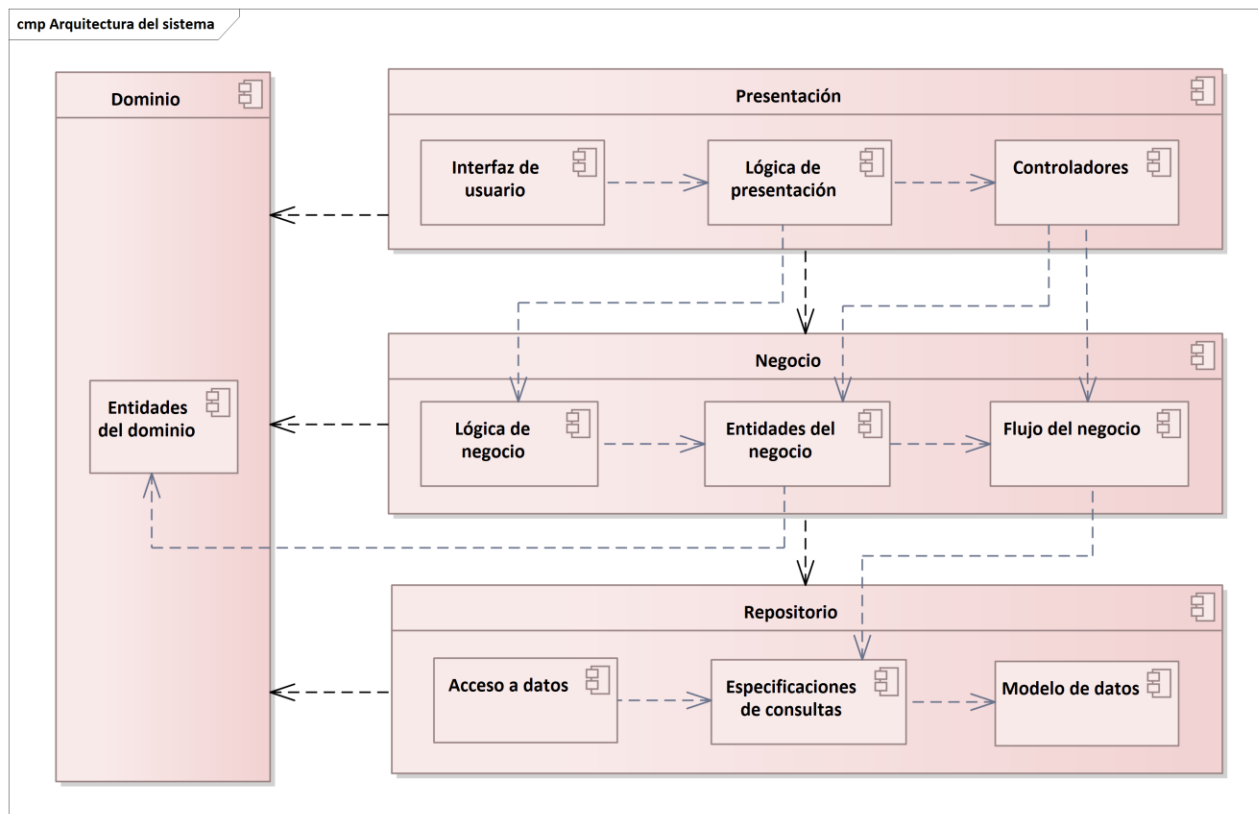
Memoria RAM	1 GB DDR2 333 SDRAM
Procesador	Intel Pentium 4 Dual-Core E2180 o superior
Lenguaje de programación	C# 10
Sistema operativo	Microsoft Windows 7 Professional x86 o posterior
Entorno de desarrollo	Microsoft Visual Studio Community 2022 v17.4.5
Gestor de la base de datos	Microsoft SQL Server Express v18.12.1

Fuente: Salcedo (2024)

Teniendo en cuenta las consideraciones previas, se emprendió el desarrollo del sistema de información, siguiendo la metodología *Blue Watch*. El proyecto comenzó con la asignación de un líder, la adaptación del método de desarrollo y la elección de las mejores prácticas de software. La plataforma de desarrollo seleccionada incluyó herramientas como *Microsoft Visual Studio Community*, *Microsoft SQL Server Express*, *Enterprise Architect*, el lenguaje de programación C# y *.NET Framework*.

Seguidamente, se realizaron actividades técnicas para especificar las características del sistema de información, incluyendo requisitos funcionales y no funcionales. Se identificaron estos requisitos y se recopilaban las necesidades de los usuarios. Luego, se diseñó la arquitectura del sistema evaluando los intereses de los usuarios, optando por un estilo arquitectónico en capas por su rendimiento y escalabilidad. Los componentes de cada capa arquitectónica, se muestra en la figura 1.

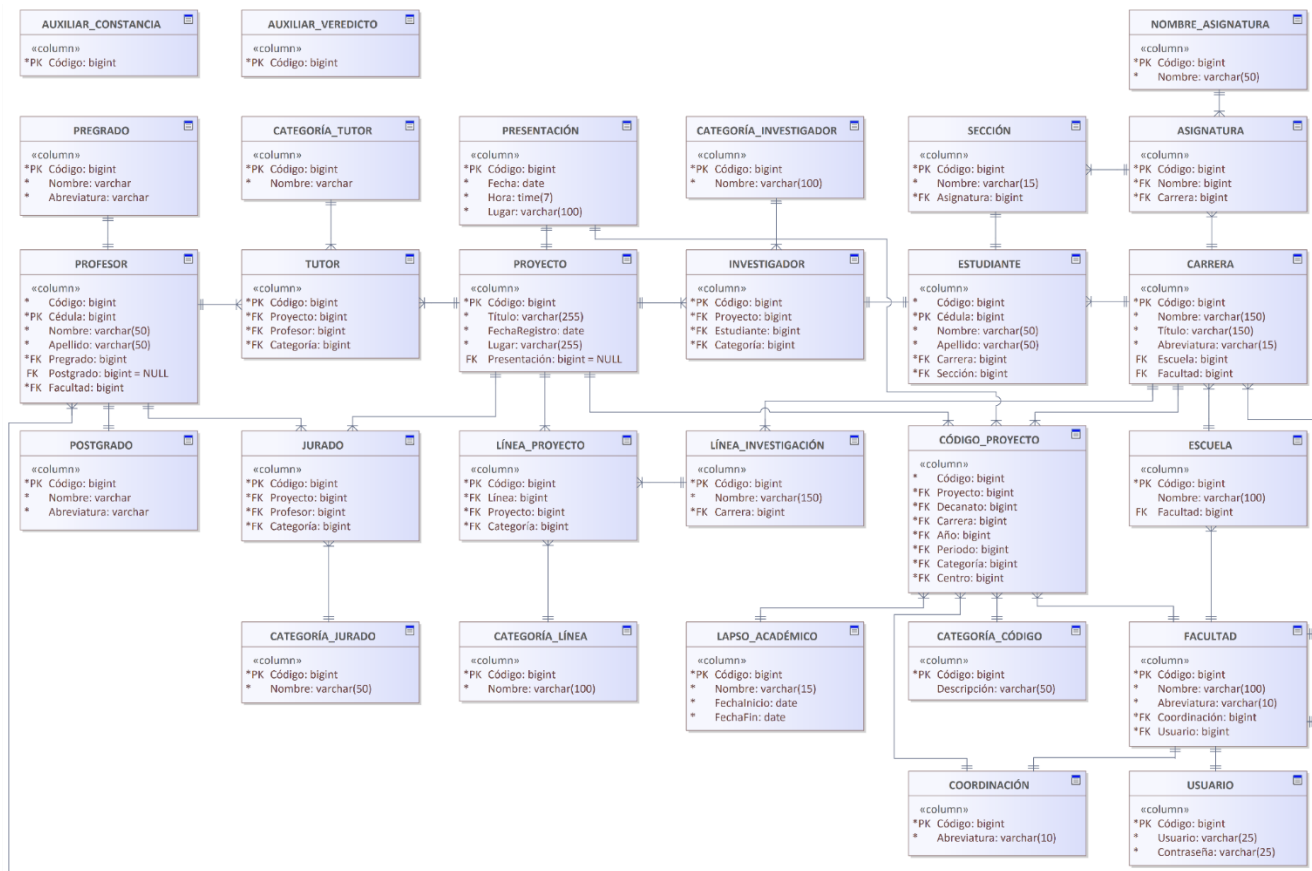
Figura 1. Arquitectura del sistema de información



Fuente: Salcedo (2024)

Asimismo, se diseña la base de datos del sistema analizando los requisitos de gestión de datos y elaborando el esquema físico de la base de datos, transformando el esquema lógico en una estructura física compatible con *Microsoft SQL Server*. Las estructuras de las tablas incluyen detalles sobre el nombre de las columnas, los tipos de datos y las restricciones. Los resultados referidos anteriormente, se muestran en la figura 2.

Figura 2. Esquema físico de la base de datos



Fuente: Salcedo (2024)

El desarrollo del sistema de información se organizó en siete (07) incrementos, correspondientes a los módulos involucrados: inicio de sesión, gestión de estudiantes, gestión de profesores, gestión de proyectos de investigación, presentación de proyectos, lapsos académicos, reportes y documentos. En este contexto, se implementaron métodos y eventos que facilitaron la transición entre ventanas, asegurando así un flujo de trabajo eficiente. Además, se desarrolló una rutina específica para cada módulo, lo que permitió verificar la correcta implementación de los mismos.

En relación con la retroalimentación proporcionada al usuario, se emplean ventanas modales y cuadros de diálogo descriptivos que presentan diversos mensajes de error y advertencia. En lo que respecta a la interfaz de usuario, se incorporaron elementos gráficos como barras de navegación, botones de comando,

barras de búsqueda y listas desplegables para facilitar una comunicación efectiva entre el usuario y la aplicación. Asimismo, se promovió una interfaz minimalista que favorece la legibilidad y la utilización de las características del software, tal como se ilustra en la figura 3.

Figura 2. Interfaz de usuario del sistema de información

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Nuevo proyecto

¿Qué estás buscando? Carrera Asignatura BUSCAR

TÍTULO DEL PROYECTO	TUTOR DE CONTENIDO	TUTOR METODOLÓGICO	AÑO DE REGISTRO
Plan de Mantenimiento basado en el Análisis y Modo Efecto de Fallas para el equipo RSU FLUSH BY TMX de la empresa SUELOPETROL, C.A	Emilio Barreto	Nícida Cañizales	2019
Análisis Técnico de los Software de Plagio para la Coordinación de Investigación en la Facultad de Ingeniería en la Universidad Alonso de Ojeda	Anaylen López	Nícida Cañizales	2019
Lineamiento Técnicos para el Uso del Software Linesurvey para Estudios a Distancia en la Universidad Alonso de Ojeda	José Cordero	Nícida Cañizales	2019
Plan de Mantenimiento basado en el AMEF para la Maquinaria pesada en la empresa DGS Taller Central	Sulbey Pereira	Nelsymar Millán	2019
Sistema para la Evaluación de la Gestión de Seguridad Higiene y Ambiente de la empresa Venezuelan Wire Line Services, C.A	Franklin Castellano	Nícida Cañizales	2019
Plan de Mantenimiento basado en la confiabilidad Operacional para la empresa Valpeca Well Service de Venezuela, C.A	Richard Mendoza	Franklin Castellano	2019

MOSTRANDO 36 REGISTROS

Fuente: Salcedo (2024)

Seguidamente, se verifica el funcionamiento de los diversos módulos que componen el sistema de información. En ese sentido, durante la implementación de los módulos se realizaron pruebas unitarias evaluando el comportamiento de los elementos gráficos y lógicos. Posteriormente, se establecieron pruebas de integración garantizando la correcta incorporación de cada módulo a la estructura general de la herramienta y la comunicación entre las diferentes secciones presentes. Además, se evaluó el flujo de trabajo completo a través de pruebas funcionales evaluando la alimentación de los módulos subsecuentes

(proyectos de investigación, presentación de proyectos, reportes y documentos) a partir de los módulos precedentes (estudiantes, profesores, lapsos académicos).

Finalmente, se lleva a cabo la verificación del funcionamiento de los diversos módulos que conforman el sistema de información. Para ello, durante la implementación de los módulos, se efectuaron pruebas unitarias para evaluar el comportamiento de los elementos gráficos y lógicos. Posteriormente, se realizaron pruebas de integración para garantizar la correcta incorporación de cada módulo a la estructura general de la herramienta y la comunicación entre las diferentes secciones presentes. Además, se evaluó el flujo de trabajo completo mediante pruebas funcionales, las cuales permitieron evaluar la alimentación de los módulos subsecuentes (proyectos de investigación, presentación de proyectos, reportes y documentos) a partir de los módulos precedentes (estudiantes, profesores, lapsos académicos)

Análisis y discusión de los resultados

Con base en los resultados obtenidos, se procedió a realizar la sustentación de los mismos con los postulados teóricos. En ese sentido, en la unidad estudio, los procesos académicos comprenden la recopilación de información, la gestión de documentos y la creación de varios archivos que facilitan el intercambio de información entre las dependencias que contribuyen a la Coordinación de Investigación. En tal sentido, el hallazgo corresponde con las ideas de Viveros y Sánchez (2018), quienes señalan que los procesos académicos involucran una interdependencia mutua que nutre, dinamiza y afecta a otras áreas de gestión presentes en las instituciones educativas.

En relación a los requerimientos tecnológicos necesarios del sistema de información. Los hallazgos encontrados muestran que las especificaciones del equipo de cómputo son aspectos a considerar en el proceso de construcción del sistema de información. Esto coincide con la perspectiva desarrollada por Kendall y Kendall (2020), los cuales sostienen que la identificación de requerimientos es una fase en el desarrollo de sistemas que promueve la captura de las necesidades y comprender la información involucrada en el proceso, teniendo en cuenta las restricciones del equipo informático existentes en el entorno laboral.

Por otro lado, en cuanto al sistema de información; este implica la creación de una herramienta informática capaz de gestionar el flujo de información y generar los informes necesarios para respaldar

el proceso de toma de decisiones. Este hallazgo corresponde como lo expresado por Wicaksono, Setiyawan y Setyadji (2022), quienes enfatizan que estos sistemas son una combinación de varios módulos enfocados en la realización de operaciones de procesamiento de datos y la generación de reportes gerenciales. No obstante, se considera el enfoque establecido por Laudon y Laudon (2022) adoptando una perspectiva más tecnológica evaluando las especificaciones técnicas de las herramientas involucradas en el proceso de desarrollo (entorno de desarrollo, lenguaje de programación y el gestor de la base de datos).

A raíz de lo anteriormente expuesto, se establece que el producto obtenido corresponde con los aspectos teóricos considerados como fundamentos de la presente investigación, ya que, se establecen mecanismos de entrada de datos en función del flujo de trabajo de la unidad de estudio, y se valida la información ingresada considerando las reglas de negocio con el propósito de representar correctamente el proceso académico-administrativo.

Conclusiones

En primer lugar, se identificaron los procesos académicos presentes en la Coordinación de Investigación, los cuales se interpretan como un conjunto de actividades y tareas necesarias para la gestión de información, con la finalidad de implementar un mecanismo de seguimiento en la formación profesional de los estudiantes de la institución educativa. Asimismo, estos procesos nutren y afectan otras dependencias de la entidad universitaria, existiendo una interdependencia mutua que condiciona los flujos de información y trabajo entre los diferentes departamentos.

Por consiguiente, la identificación de estos procesos implica comprender las actividades ejecutadas, su terminología y el contexto laboral. Este entendimiento es crucial para el desarrollo de un sistema de información que cumpla con los requisitos funcionales para satisfacer las necesidades de los usuarios. Asimismo, se destacan dos aspectos clave: el flujo de datos y la emisión de reportes, los cuales dictaminan los mecanismos de entrada para el diseño de la interfaz, la persistencia de datos y las funciones específicas del sistema.

En segundo lugar, se describieron los requerimientos tecnológicos del sistema, que incluyen las características operacionales, la tecnología de la interfaz gráfica de usuario, las restricciones del software

y las herramientas y tecnologías de desarrollo utilizadas. La determinación de estos requerimientos se realizó a través de un proceso exploratorio que implicó entrevistas, cuestionarios e interrogatorios para recopilar información sobre las preferencias del sistema y las especificaciones técnicas de los equipos disponibles. Esta información se utilizó para adaptar el proceso de desarrollo y asegurar que el sistema cumpla con las características mínimas requeridas para su ejecución.

Finalmente, se desarrolló un sistema de información dirigido a los coordinadores de investigación de la Universidad Alonso de Ojeda y a las autoridades relacionadas con la elaboración de trabajos de grado. El sistema busca resolver problemas en la gestión de la información académica, reducir el tiempo de gestión documental, optimizar recursos, mejorar la productividad y mejorar la experiencia del usuario. Esta propuesta implica la creación de una herramienta informática para gestionar el flujo de información y generar informes para respaldar la toma de decisiones. El desarrollo del sistema se rige por una metodología de trabajo y técnicas que permiten un análisis detallado del mismo y su interacción con otros componentes.

Debido a lo anterior, las características del sistema de información para el registro académico incluyen el flujo de ejecución de las actividades académicas, las especificaciones técnicas de desarrollo (como lenguajes de programación, entornos de desarrollo, motores de bases de datos), las necesidades de información de los usuarios, el procesamiento de información y la generación de informes que respaldan la toma de decisiones dentro de la universidad.

Las conclusiones presentadas anteriormente, generan preguntas adicionales sobre el alcance de los sistemas de información y su integración en los procedimientos implementados en una institución universitaria. Se plantea la interrogante de cómo la arquitectura de un sistema de información puede influir en el proceso de desarrollo y mantenimiento, teniendo en cuenta factores como la escalabilidad y el rendimiento. Asimismo, surge la cuestión de qué arquitecturas deben considerarse para un sistema orientado a respaldar los objetivos institucionales de una universidad. Sin embargo, estos desafíos implican un cambio en el paradigma de los sistemas de información en un contexto educativo y universitario. Por lo que este cambio abre nuevas posibilidades para la innovación y la mejora continua en el ámbito de la gestión de la información académica.

Referencias bibliográficas

- Arias, F. (2016). El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. Episteme.
- Atencio, E., Paz, A., y Urdaneta, B. (2017). *Aplicación Informática para la Gestión de Procesos Académicos y Administrativos en la Unidad Educativa Rebeca Soto de Molero*. Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín, Facultad de Ingeniería. Venezuela: Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín.
- Balestrini, M. (2015). *Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación*. Editorial BL Consultores Asociados.
- Becerra, F. A., del Río, C. A., y Narváez, C. (2021). Lessons learned from the implementation of a Management Information System designed at the University of Otavalo, Ecuador. *Revista e-Ciencias de la Información*, 11(1), 1-20.
- Brito, J. M., y Dalia, C. A. (2018). Sistema de Información bajo Entorno Web para la Gestión Administrativa y Académica del "Jardín de Infancia, Dolores Vargas de Urdaneta". Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín, Facultad de Ingeniería. Venezuela: Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín.
- Herederó, C., López, J. J., Martín-Romó, S., y Medina, S. (2019). Organización y Transformación de los Sistemas de Información en la Empresa. ESIC.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Infante, I. (2019). *Sistema de Información para la Gestión de la Coordinación de Pasantías de la Universidad Alonso de Ojeda*. Universidad Alonso de Ojeda, Facultad de Ingeniería. Venezuela: Universidad Alonso de Ojeda.
- Kendall, K. E., y Kendall, J. E. (2020). *Systems Analysis and Design*. Pearson.
- Lapiedra, R., López, J. F., Ferrer, S., y Darocha, J. (2021). *Planificación y Organización de los Sistemas de Información en la Empresa*. Universitat Jaume I.
- Laudon, K. C., y Laudon, J. P. (2022). *Management Information Systems. Managing the Digital Firm*. Pearson.
- Montilva, J. A., y Barrios, J. (2021). *Fundamentos de la Ingeniería del Software. Un Enfoque basado en Procesos*. Sello Editorial Publicaciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes.
- Proaño, M. F., Orellana, S. Y., y Martillo, I. O. (2018). Los Sistemas de Información y su Importancia en la Transformación Digital en la Empresa Actual. *Revista Espacios*, 39(45), 3.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- Viveros Andrade, S. M., y Sánchez Arce, L. (2018). La gestión académica del Modelo Pedagógico sociocrítico en la Institución Educativa: rol del docente. *Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433.
- Wicaksono, B. K., Setiyawan, H., y Setyadji, T. (2022). Perancangan Sistem Informasi Bansos Tracer Berbasis Web Dan Aplikasi Berbasis Android. *Revista STAINS (Seminar Nasional Teknologi & Sains)*, 1(1), 279-286.

*Ingeniero en computación. Instructor en formación adscrito a la Facultad de Ingeniería. Universidad Alonso de Ojeda. Zulia, Venezuela.

Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el Código de ética y buenas prácticas publicado en **Revista Ethos**; yo, Ing. Willy Xavier Salcedo González, C.I. V-26.653.529 declaro al Comité Editorial que: **No tengo situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del proyecto previamente identificado, en relación con su publicación.**

De igual manera, declaro que, **este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente.** Consiento que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

Así lo declaro en Ciudad Ojeda, enero dos mil veinticuatro.



Willy Salcedo
C.I. V-26.653.529

Instrucciones para los autores

Consideraciones generales sobre la presentación y envío de los manuscritos

Los investigadores y público en general interesados en publicar sus trabajos en *Revista Ethos*, deberán ingresar al sitio web de la revista <https://revistaethos.uniojeda.edu.ve/index.php/RevistaEthos/index> y enviar su manuscrito registrándose en la misma. También podrán enviar a través del correo puesto a disposición revistaethosvenezolana@gmail.com

La *Revista Ethos* tiene licencia [Creative Commons \(BY-NC-SA\)](#). Esta proporciona un acceso abierto a su contenido. En este sentido, todas las publicaciones de *Revista Ethos*, que están disponibles en el portal, son libres de tarifas o de algún costo económico por descargarlas; de igual manera, no se tiene como política editorial que los autores deban pagar o cubrir algún costo para publicar sus trabajos.

Con el manuscrito de la propuesta del trabajo, se presentará una comunicación escrita, firmada por el autor o los autores, dirigida al Consejo Editorial de la revista en la que se autoriza a someter el trabajo a evaluación y publicación en *Revista Ethos*. En dicha comunicación se debe señalar que el trabajo propuesto es original, inédito y no está sometido simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista; así como se manifestará la cesión de derechos de publicación y difusión bajo la licencia de [Creative Commons \(BY-NC-SA\)](#). Para mayor información, se sugiere guiarse por los modelos disponibles en el sitio web de la revista.

Desde el momento que el trabajo es aceptado y publicado en *Revista Ethos*, el autor o los autores, acepta (n) la cesión de derechos autorales, razón por la cual la revista puede publicar el artículo en formatos físicos o electrónicos, incluido Internet, bases de datos y otros sistemas de información vinculados a la revista. Los autores podrán usar la versión final de su artículo en cualquier repositorio, sitio web o impresos.

Los manuscritos enviados son tratados como documentos confidenciales. Los editores no cargan el documento enviado, ni ninguna parte del mismo, utilizando herramientas de **Inteligencia Artificial (IA)** generativa, ya que esto puede violar la confidencialidad y los derechos de propiedad de los autores y, cuando el artículo contenga información de identificación personal, puede violar los derechos de privacidad de los datos.

Es de importancia aclarar que los datos del autor o los autores deben ser enviados en un documento adjunto, tanto en español como en inglés, que incluya apellidos, nombres, dirección, teléfono, correo electrónico, Orcid, títulos académicos, afiliación institucional con mención del país, cargos actuales, sociedades a las que pertenece, estudios realizados o en curso y publicaciones recientes.

Presentación de los trabajos

Los trabajos deben presentar un resumen de 150 palabras como máximo y cuatro (4) palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave estarán en español e inglés. Igualmente, el título y el subtítulo del trabajo serán presentados también en los idiomas anteriormente mencionados. La extensión no debe ser mayor de quince (15) cuartillas ni menor a diez (10); en caso de incluir gráficos ilustraciones y anexos, la extensión máxima puede ser hasta veinte (20) cuartillas. Todos los trabajos serán presentados en hoja tipo carta, a una sola cara, con numeración continua y con márgenes de dos (2) centímetros en todos los lados. Se podrá utilizar el formato para presentación de trabajos disponible en el portal de la revista.

El texto se presentará con interlineado de 1,5, en fuente Times New Roman, tamaño 12, con espaciado posterior entre párrafos de 6 pts. Para las notas a pie de página y los contenidos de las tablas, el tamaño será en fuente Times New Roman tamaño 10, con interlineado sencillo.

Evaluación de los trabajos

Todos los trabajos serán evaluados bajo la modalidad doble ciego por parte de un Comité de Árbitros, conformado por tres (3) de los miembros del Comité Editorial y dos (2) especialistas de reconocido prestigio, seleccionados por el Comité Editorial de la revista, externos a la Universidad Alonso de Ojeda, quienes no conocerán sus identidades. Los trabajos propuestos deben ser originales, inéditos y no podrán ser sometidos simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista. Los originales de los artículos propuestos no serán devueltos.

Los criterios de evaluación son los siguientes:

a. Criterios formales o de presentación: 1) originalidad, pertinencia y adecuada extensión del título; 2) claridad y coherencia del discurso; 3) adecuada elaboración del resumen; 4) organización interna del texto; 5) todos los demás criterios establecidos en la presente normativa.

b. Criterios de contenido: 1) dominio de conocimiento evidenciado; 2) rigurosidad científica; 3) fundamentación teórica y metodológica; 4) actualidad y relevancia de las fuentes consultadas; 5) aportes al conocimiento existente.



Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso, en un tiempo promedio de 90 días: a) inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico; b) seguidamente, el Consejo Editorial realiza una **revisión preliminar** (tiempo estimado 15 días) para determinar si cumple con las Normas para la presentación de trabajos; c) si las cumple, pasa al **arbitraje** (revisión de manuscritos, tiempo estimado 30 días), proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo y atendiendo criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica. El Comité de árbitros emitirán un veredicto sobre el trabajo presentado, el cual consistirá en: c-1) **Publicable**. c-2) **Publicable con ligeras modificaciones**, que implican aquellas de forma y estilo, en miras de adaptarse los criterios formales o de presentación de la revista. c-3) **Publicable con modificaciones sustanciales**, que implican aquellas de fondo y construcción del manuscrito, en miras de adaptarse a los criterios de contenido de la revista. c-4) **No publicable**; d) si el trabajo no cumple con los criterios mínimos presente en estas normas; el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje; e) en cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Los evaluadores no utilizan IA generativa o tecnologías asistidas por IA para realizar la evaluación o el proceso de toma de decisiones de un manuscrito, ya que el pensamiento crítico y la evaluación original, necesarios para este trabajo, están fuera del alcance de esa tecnología y existe el riesgo que la tecnología genere conclusiones incorrectas, incompletas o sesgadas sobre el manuscrito.

Los autores tendrán un máximo de veintiún (21) días para el envío de las modificaciones al Consejo Editorial a la siguiente dirección: revistaethosvenezolana@gmail.com. En caso de no enviarse dichas correcciones en el lapso establecido, se asume **desinterés por parte de los autores de no publicar su trabajo** en la *Revista Ethos*. En caso de que el (los) autor (es) decidan no publicar su trabajo, deberán presentar una comunicación en la cual dejen claro la no publicación del material enviado en la revista. En el caso que el veredicto de los árbitros difiera uno de otro (publicable/no publicable), el artículo será sometido a un nuevo arbitraje hasta obtener una decisión unánime.

La responsabilidad del proceso de arbitraje y la decisión final de publicación de los artículos recae en el Consejo Editorial, en la figura de su Directora.

Casos de controversia

La revista se compromete a dirimir los casos de controversia a través del Comité Editorial en los casos en los que los pares evaluadores señalen tener algún conflicto de intereses con el texto a evaluar. La revista garantiza que serán escogidos a los evaluadores más idóneos también en términos de compatibilidad temática y académica. En casos de dudas, siempre se recurrirá al Comité Editorial para dirimir estos casos.

Proceso editorial

El Consejo Editorial de la *Revista Ethos* se reserva la última palabra sobre la publicación de los artículos y el número en el cual se publicarán. El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los trabajos. Con base en ello, se les informará a los autores el número y las fechas aproximadas de su publicación. Durante este proceso, el Consejo Editorial se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios que aseguren la calidad de la publicación. No se devolverán originales.

El autor deberá estar presto a las comunicaciones de la revista por medio de correo electrónico. También deberá proporcionar información de la investigación que soporta el artículo, certificar que el escrito es de su autoría y que en este se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros, mediante el envío de las comunicaciones mencionadas.

Cuerpo del artículo

Idioma: Los artículos deben ser presentados y redactados en idioma nativo; si es español, el artículo completo se redacta en idioma español y, tanto el resumen como las palabras clave se traducen al inglés. Si es inglés, el artículo completo se redacta en idioma inglés y, tanto el resumen como las palabras clave se traducen al español. Los autores que deseen ampliar el ámbito de lectores internacionales, pueden enviar sus trabajos en español, inglés y en su idioma nativo diferente a los dos mencionados, esto garantiza un mayor número de lectores.

Título: Debe ser corto, explicativo y contener la esencia del trabajo. Este título debe proporcionarse tanto en el idioma español como inglés. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del título: a) claridad; b) brevedad (se sugiere entre 10 y 15 palabras); c) especificidad y d) originalidad.

Autor(es): Indicar los nombres y apellidos completos, títulos profesionales, el nombre de la institución donde se realizó el trabajo o de la institución a la cual pertenece el autor, ORCID o URL de portal académico reconocido con información como investigador, ciudad y país. El número máximo de autores es de tres (3).

Resumen: No mayor de ciento cincuenta (150) palabras, en español y en inglés, en un solo párrafo con interlineado sencillo. En caso que el trabajo se presente en otro idioma, el resumen debe redactarse en ese mismo idioma, en español e inglés. En la redacción del resumen es reseña el objetivo del trabajo, los métodos utilizados, resultados y conclusiones. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del resumen: a) preciso; b) completo; c) conciso y d) específico.

Palabras clave: Deberán incluirse cuatro (4) palabras clave en español y en inglés. Estas palabras descriptoras facilitan la inclusión del artículo en las bases de datos internacionales. Se sugiere hacer uso del thesaurus de la UNESCO disponible en: <https://vocabulary.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

Apartados y sub-apartados: Los trabajos deberán dividirse en introducción, fundamentos teóricos, metodología, resultados, análisis y discusión de los resultados, conclusión o consideraciones finales y referencias bibliográficas. En el desarrollo, los sub-apartados deberán tener numeración arábiga, siendo de libre titulación y división por parte del autor, procurando el mantenimiento de coherencia interna tanto de discurso como de temática.

Normas de citas y referencias

Citas: El citado se realizará tomando en cuenta las **normas de la American Psychological Association (APA) en su 7ma. edición actualizada a 2023** y aplicando las pautas establecidas en este apartado. En el texto se utiliza la modalidad autor-fecha y número de página en el caso de las citas textuales.

Citas textuales: se reproduce exactamente las palabras del autor. Si la cita es hasta 40 palabras, se incorpora en el texto entre comillas dobles, sin cursiva. *Ejemplos:*

1. Apellido autor (año) afirma que "texto de la cita" (página).
Según los resultados, Almarza (2020) afirma que "texto de la cita" (p. 5).
2. "texto de la cita" (Apellido autor, año, página).
"las clases sociales se distinguen..." (Almarza, 2020, p. 3).

Si la cita tiene más de 40 palabras, se escribe aparte del texto, en bloque, con sangría en 1 cm desde margen izquierdo, sin comillas, sin cursiva y con interlineado sencillo. Al final de la cita se coloca el punto, seguido del Apellido del autor, año y número de página, entre paréntesis. *Ejemplos:*

En consecuencia,
Texto de la cita. (González, 2012, p. 4)

En el caso de la cita textual narrativa,
Por su parte, Alfonso (2012) afirma que
Texto de la cita. (p. 6)

Citas tipo paráfrasis: cuando se cuenta, resume o reorganice con palabras propias las ideas del autor. *Ejemplos:*

Interpretando los resultados, podría afirmarse, según García (2021), que....
Interpretando los resultados, podría afirmarse que la tasa de crecimiento.... (García, 2021).

Cantidad de autores en las citas: para el caso del mismo autor con obras publicadas en el mismo año, se sigue el siguiente formato (García, 2008a, p. 12) o García (2008b, p. 24). Si son dos o tres autores, se colocarán solamente el primer apellido de cada uno, por ejemplo: Según Reyes y Díaz (2008, p. 90) o (Reyes, García y Díaz, 2008, p. 90). Si son más de tres autores (García et. al, 2022). Siguiendo el mismo criterio explicado anteriormente para las citas textuales y las paráfrasis.

Las **citas secundarias** se utilizan cuando una fuente principal es referida en el texto. Puede citarse de dos formas:

Entre paréntesis: (Apellido del autor original, fecha, como se citó en Apellido del autor secundario, fecha)

Ejemplo: (Abreu, 2002, como se citó en Romero, 2012)

En forma narrativa: Apellido del autor original (fecha, como se citó en Apellido del autor secundario, fecha)

Ejemplo: Abreu (2002, como se citó en Romero, 2012) afirma que no todos los documentos narrativos son de fácil acceso.

Deben evitarse, en lo posible, citas de trabajos no publicados o en imprenta, también referencias a comunicaciones y documentos privados de difusión limitada, a no ser que sea estrictamente necesario. En caso de fuentes documentales, electrónicas u otras que por su naturaleza resulten inviables o complejas para la adopción del citado autor – fecha, puede recurrir al citado al pie de página. En casos más específicos, consulte las normas **APA en su 7ta edición**.

En el caso de documentos en archivos, los autores pueden recurrir al uso de notas al pie de página o a las normas **APA** para la referencia del contenido de los mismos, siempre y cuando mantengan coherencia en el estilo de citado a lo largo del trabajo. Independientemente del método de citado para los documentos en archivos.

Referencias: Las fuentes citadas en el documento deben aparecer en la lista de referencias y cada entrada en la lista de referencia debe haber sido citada en el texto. Las referencias deberán ir al final del artículo, se realizarán tomando en cuenta

las **normas de la American Psychological Association (APA) en su 7ma. edición actualizada a 2023** y aplicando las pautas establecidas en este apartado. Estas podrán ser bibliográficas, hemerográficas, documentales, electrónicas, orales y otras que se hayan utilizado. Tienen cuatro elementos básicos: autor, fecha de publicación, título del trabajo y fuente de recuperación. Deberán ir a interlineado sencillo y con sangría francesa de 1cm, con un interlineado de 1,5 espacios entre obras referenciadas. El orden de las referencias es alfabético por apellido.

Las diferentes obras de un mismo autor se organizarán cronológicamente, en orden ascendente y, si son dos obras o más de un mismo autor y año, se mantendrá el estricto orden alfabético por título. Los autores son responsables de la fidelidad de las referencias. Si un autor es citado más de una vez no se coloca la tradicional raya que sustituía los apellidos y nombres del autor o autores. Ello se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.

Las **normas APA versión 7 actualizadas en 2023** permite referenciar hasta 20 y más de 20 autores. En el caso de hasta 20 autores, se separa el penúltimo del último con la letra "y". En el caso de más de 20 autores, se escriben los primeros 19, luego puntos suspensivos, seguidos del último autor de la obra. Los ejemplos que se presentan a continuación, se corresponden a las normas **APA-2023**.

Libros

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). *Título de la obra*. Casa o ente editorial [no debe llevar la palabra "editorial" a menos que forme parte del nombre de la institución editora].

Ejemplo de libro con un autor:

Vera, M. (2013). *Proyecto educativo republicano e instrucción pública en Maracaibo (1830-1850)*. Fondo Editorial UNERMB.

Briceño-Iragorry, M. (1997). *Mensaje sin destino*. Monte Ávila Editores.

Ejemplo de libro con dos autores:

Acosta, N. y Arenas, O. (1999). *América Latina en el Mundo*. Ediluz.

Ejemplo de libro con más de tres autores:

González, P. et. al (1999). *La innovación es un tema para discutir en países no desarrollados*. Kopena.

Ejemplo de libro obtenido de la web:

Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa.
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>

Capítulos de libros o parte de una compilación

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título del capítulo o sección. *Título del libro* (páginas). Casa o ente editorial.

Ejemplo de capítulo de libro:

Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. *Prácticas sociales y representaciones* (25-41). Ediciones Coyoacán.

Artículo en revista arbitrada

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen o año, número.

Ejemplo de artículos en revista arbitrada impresa:

García J. y Colina, A. (2013). Mapas cognitivos: estrategia de enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, Año 1 N° 1.

Ejemplo de artículo en revista arbitrada con DOI (Digital Object Identifier):

Ramírez, L. (2015). El cultivo del cacao venezolano a partir de Maruma. *Historia Caribe*. Vol. 10, N° 27.
<https://doi.org/10.15648/hc.27.2015.3>.

Ejemplo de artículo en revista arbitrada en línea sin DOI:

Castillo, L. y Borregales, Y. (2015). Más allá del pergamino: la pintura histórica y la caricatura política en el estudio historiográfico venezolano. *Procesos Históricos*. N° 027, Año XIV.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39640/1/articulo6.pdf>

Trabajos de grado/tesis inédita

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). *Título del trabajo*. (Trabajo de grado/tesis de maestría/Tesis doctoral). Institución, Lugar.

Ejemplo de trabajo de grado/tesis inédita:

Lozano, E. (1999). *Casos de mercadeo en empresas colombianas*. (Trabajo de Grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Ejemplo de trabajo de grado/tesis inédita en línea:

Loaiza, M. (2015). *Casos de mercadeo y publicidad en empresas ecuatorianas*. (Tesis de Maestría).
http://www.dspace.uce.edu.ec/simple-search?location=&query=&filter_field_1=subject&filter_type_1>equals&filter_value_1=MERCADO&filtername=title&filtertype>equals&filterquery=tesis&rpp=10&sort_by=score&order=desc.

Trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias

Apellido, inicial del Nombre del autor (mes, año). *Título del trabajo*. Trabajo presentado en <nombre de la conferencia> de <Institución organizadora>, lugar.

Ejemplo de trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias:

García, J. y Durán, W. (mayo, 2013). *Empoderamiento comunal y gestión de riesgos en espacios comunales de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo. Retos y propuestas*. Trabajo presentado en las Jornadas Riesgos Naturales y Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Artículo de periódico

Apellido, inicial del Nombre del autor (año, mes y día). Título del artículo. *Título del periódico*, página.

Ejemplo de artículo de periódico:

Soto, A. (2015, septiembre, 23). PNL logra cambios de conducta en 20 minutos. *Versión Final*, p. 14.

Ejemplo de artículo de periódico en línea:

Chirinos, P. (2015, septiembre, 22). Caminata por un corazón sano. *La Verdad*. <http://www.laverdad.com/zulia/105830-caminata-por-un-corazon-sano.html>

Constituciones

Título de la constitución [Const.]. (fecha de promulgación). número de ed. Editorial.

Ejemplo de constitución:

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const.]. (1999). 3^{ra} edición. Ex Libris.

Leyes

Organismo que la decreta. (día, mes y año). *Título de la ley*. DO o GO: [Diario o Gaceta oficial donde se encuentra]

Ejemplo de leyes:

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (15 de agosto de 2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinaria.

Documentos en archivo

Nombre del archivo. *Sección en donde se ubica*. Libro o tomo. Legajo, Título o asunto del documento. Folio (s).

Ejemplo de documentos en archivo:

Archivo General de Indias. *Audiencia de Caracas*. Ayudas de costa. Legajo 943. N° 267. Informe de la contaduría general favorable a una petición de las Clarisas del Convento de Mérida de Maracaibo en el sentido de que se les diese de expolios del obispo Ramos de Lora lo necesario para hacer reparaciones. Madrid, 31 de marzo de 1796. ff. 1r-2v.

Entrevistas

Nombre del entrevistado, realizada el día, mes año en Lugar (Lugar).

Ejemplo de entrevistas:

Humberto Chirinos, realizada el 07 de febrero de 2016 en el barrio Punto Fijo (Cabimas, Venezuela).

Páginas de internet

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título de la entrada.

Ejemplo de página de Internet:

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). Colección Bicentenario.
http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion_bicentenario/index.php

Entrada de blog

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título del post. [Entrada de blog].

Ejemplo de entrada de blog:

Moreno, D. (2014). Libro de trucos "Distribuciones basadas en Debian GNU/Linux". [La web del profesor Duglas Moreno].
<http://blogs.unelz.edu.ve/duglasmoreno/archives/85>

Podcast

Apellido, inicial del Nombre del productor. (día, mes y año). *Título del post* [Audio en podcast].

Ejemplo de Podcast:

Leto, J. (18 de enero de 2015). "Las Moscas" de Horacio Quiroga en Noviembre Nocturno [Audio en podcast].
http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroga-audiosmp3_rf_3967422_1.html

Película

Apellido, inicial del Nombre del productor y Apellido, inicial del Nombre (director) (año). *Título de la película* [Película]. País de origen: Estudio.

Ejemplo de película:

Jácome, M. (Productora) y Arvelo, C. (Director) (2007). *Cyrano Fernández* [Película]. Venezuela: Índigo Media.

Canción

Apellido, inicial del Nombre del escritor (año de copyright). *Título de la canción*. [Canción]. Lugar: Sello discográfico.

Ejemplo de audio:

Juanes. (2013). *La camisa negra* [Canción]. Universal Music Latino

Imagen (fotografía, pintura)

Apellido, inicial del Nombre del artista (Lugar, año). Título de la obra [Formato]. Lugar: Lugar donde está expuesta.

Ejemplo de imagen:

Kahlo, F. (1944). *La columna rota* [Pintura]. México: Museo Dolores Olmedo Patiño.

Imagen o video en línea

Apellido, inicial del Nombre (año). *Título o nombre de la imagen o video* [Archivo de video/imagen].

Ejemplo de video en línea:

Santos, D. (2012). *Apocalipsis ecológico* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=JzAektg101M>

Twitter

Apellido, inicial de Nombre [@Usuario twitter] (Año, mes, día). Contenido del Tuit [Tuit].

Ejemplo de Twitter:

Santo-Domingo, J. [@teatromayor] (2015, enero, 19). Vangelis, compositor de las partituras originales de Blade Runner y Carros de fuego es autor de la música de Paisajes <http://bit.ly/luzcasalenvivo> [Tuit].
<https://twitter.com/teatromayor/status/557272037258186752>

Facebook

Apellido, inicial del Nombre [usuario en Facebook] (año, mes, día). *Contenido del post* [Estado de facebook] de

Ejemplo de Facebook:

Hawking, S. [Stephenhawking] (2014, diciembre, 19). *Errol Morris' A Brief History of Time is a very respectful documentary, but upon a viewing last night, I discovered something profound and warming. The real star of the film is my own mother.* [Estado de Facebook] de <https://www.facebook.com/stephenhawking/posts/749460128474420>

Anexos: los anexos constituyen elementos complementarios del texto que refiera el lector a una parte del trabajo o fuera de él, con el propósito de ilustrar las ideas expuestas en el texto, ampliar o aclarar o complementar lo allí expresado. Los anexos son contabilizados como parte del número de páginas del escrito.

En el caso de figuras y cuadros, el autor podrá acompañar el original con las ilustraciones que estime necesarias. Las fotografías e ilustraciones deben ser enviadas en formato .jpg con un mínimo de 300 dpi de resolución. Las leyendas o pie de

foto no deben hacer parte de las imágenes, por tanto, deben indicarse separadamente. Los anexos deberán estar numerados (Imagen 1, Ilustración 2, entre otros) y reseñados dentro del texto (Ver ilustración x). El fondo de los gráficos, tablas y cuadros deberán ser en blanco. Es responsabilidad del autor conseguir y entregar a la revista el permiso para la publicación de las imágenes que así lo requieran. Si bien se permiten los anexos a color, debe tomarse en cuenta que la revista en físico se imprime a escala de grises; en tanto que la versión electrónica aparece a color.

Observaciones en cuanto a redacción y estilo

- a. Las subdivisiones en el cuerpo del texto (capítulos, subcapítulos, entre otras) deben tener numeración arábica, excepto la introducción y la conclusión que no se numeran. Los subcapítulos se reseñarán en decimales (1.1, 1.2, 5.6,) en tanto que las subdivisiones de estos últimos deberán presentarse en letras consecutivas (a, b, c, d, sucesivamente).
- b. Los términos en latín, extranjerismos, así como títulos de obras científicas, artísticas y literarias deberán figurar en letra itálica o cursiva.
- c. La primera vez que se use una abreviatura, ésta deberá ir entre paréntesis después de la fórmula completa; sucesivamente se recurrirá únicamente a la abreviatura.
- d. El inicio de cada párrafo no lleva sangría. La separación entre párrafos será de espaciado posterior en 6 puntos.
- e. Las notas de pie de página deberán aparecer en números arábigos.
- f. Si bien se permite el uso de las notas al pie de página, éstas tendrán un carácter explicativo y ampliatorio (si amerita el caso) de las ideas planteadas en el trabajo. No se aceptará el uso de pie de página para los datos de citas ni referencias, a excepción de referencias de documentos en archivos.
- g. Los cuadros, gráficos, ilustraciones, fotografías, mapas y similares deben aparecer referenciados y explicados en el texto. Deben estar, asimismo, titulados, numerados e identificados secuencialmente y acompañados por sus respectivos pies de imagen y fuente(s), de la siguiente manera: Fuente: Apellido (s), año. Ej.: Fuente: Márquez, 2012.
- h. Los cuadros, tablas, gráficos, ilustraciones y similares deben ser, preferentemente, de elaboración propia (salvo que el trabajo presentado implique el análisis de anexos de autoría externa). La inserción de los mismos debe estar plenamente justificada y guardar estricta relación con la temática y/o aspectos tratados en el trabajo presentado ante *Revista Ethos*.

Para más detalles en cuanto a la aplicación de las normas APA, consulte: <https://normas-apa.org/>



**Universidad
Alonso de Ojeda**



Revista

Científica venezolana

ETHOS

Vol. 15 No. 1

Enero-junio 2024