

Año 6 – Número 6
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de los Andes (ULA).
Mérida - Venezuela

ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL

ANUARIO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN EN VENEZUELA

MÉRIDA - VENEZUELA

2018

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

ADMINISTRACIÓN
Anuario del Sistema de Educación en Venezuela
EDUCACIONAL Año 6 – Número 6
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de los Andes (ULA), Mérida - Venezuela

ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL
Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN:2477-9733

Administración Educacional es un Anuario de carácter científico creado en el año 2012. Conformar uno de los principales proyectos del Grupo de Estudio del Sistema de Educación en Venezuela (GESEV). El Anuario es arbitrado y de producción anual; está estructurado por secciones correspondientes a Resúmenes, Conferencias, Ensayos, Reseñas de libros, revistas y fotográficas, Información Institucional y fundamentalmente por Artículos de Investigación relacionados con la Administración Educacional y áreas a fines, producidos por los profesores y estudiantes. El proceso de arbitraje de los artículos consignados se realiza mediante la evaluación de expertos en el área de conocimiento específico para cada caso, bajo el sistema doble ciego. Dichos artículos deben ser originales e inéditos.

El Anuario Administración Educacional se propone, en consecuencia, abrir un espacio para la discusión y la reflexión teórica en procura de la promoción y difusión del conocimiento innovador y transformador en los campos de administración de la educación, teoría y cultura organizacional, supervisión educativa, comunidad, cultura y educación, políticas públicas en educación, legislación educativa y expansión, crecimiento y diversificación del sistema educativo en Venezuela, desde la perspectiva global, nacional, local y regional, compleja e interdisciplinaria, lo que propicia la convocatoria de investigadores y sus producciones en estos ámbitos.

SE ACEPTA CANJES / EXCHANGE DESIRED

Autoridades de la Universidad de los Andes

Mario Bonucci - Rector
Patricia Rosenzweig - Vicerrectora Académica
Manuel Aranguren - Vicerrector Administrativo
José Andérez - Secretario

Autoridades de la Facultad de Humanidades y Educación

Mery López de Cordero - Decana
Lilian Angulo - Directora de la Escuela de Educación
Irene Ramírez - Jefe del Departamento de Administración Educacional

**GRUPO DE ESTUDIO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN EN
VENEZUELA- GESEV**

**Aníbal León
COORDINADOR**

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Administración de la Educación.

Teoría y cultura organizacional.

Supervisión Educativa.

Comunidad, cultura y educación.

Políticas Públicas en Educación.

Legislación educativa.

Expansión, crecimiento y diversificación del sistema educativo en Venezuela.

**ANUARIO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN EN VENEZUELA
MÉRIDA**

DIRECCIÓN

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación, sector La Liria.

Edificio A, Piso 1, Departamento de Administración Educacional,

Teléfono 0274-2401835, e-mail: anuade@ula.ve

Año 6 – Número 6
Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación

Grupo de Estudio del Sistema de Educación en Venezuela - GESEV

Editora

Lidia F. Ruiz

Doctora en Planificación Educativa, Jubilada de la Universidad de los Andes

Comité Editor

Lilian Angulo (ULA - Mérida)
Anibal León (ULA - Mérida)
Lidia F. Ruiz (ULA - Trujillo)
Lenny Lobo (ULA - Mérida)
Ramón Devia (ULA - Mérida)

Comité de Arbitraje

Mery López de Cordero (ULA - Mérida)
Lilian Angulo (ULA - Mérida)
Anibal León (ULA - Mérida)
Roberto Donoso (ULA - Mérida)
Lidia F. Ruiz (ULA - Trujillo)
Lenny Lobo (ULA - Mérida)
Ramón Devia (ULA - Mérida)
Mariela del Valle Rosales (ULA - Trujillo)
Nancy Santana (ULA - Trujillo)
Ivenne Mendez (ULA - Trujillo)
Dilia Escalante de Urrecheaga (ULA - Trujillo)
Piedad Buchheister (ULA - Mérida)
Emilia Márquez (ULA - Mérida)
Yazmary Rondón (ULA - Mérida)
Wilmer López (ULA - Mérida)
Luz Mayela Rondón (ULA - Mérida)
Rubiela Aguirre (ULA - Mérida)
Elizabeth Marrero (ULA - Mérida)
Riceliana Moreno (ULA - Mérida)
Mariela Barrada (ULA - Mérida)
Alix Madrid (ULA - Mérida)
Carlos Dávila (ULA - Mérida)
José Gregorio Fonseca (ULA - Mérida)

Asesora de Publicación

Mariela Ramírez (CDCHTA, ULA - Mérida)

Diseño y Diagramación

Adriany Albornoz (ULA - Mérida)

Comité de Redacción

Tolentino Pérez Soto (UNIVERSIDAD DE CHILE)

Asesor de Idiomas

Lidia F. Ruiz (ULA - Trujillo)

Ilustración de la Portada

Anibal León
Título: Camino de Flores
Técnica: Oleo
Año: 2018

Fundada en Mayo de 2012.

Los artículos son sometidos a la consideración de arbitros calificados y expresan la opinión de sus autores, no necesariamente del comité editor.

Publicación financiada por el Vicerrectorado Administrativo de la Universidad de los Andes.

Hecho el Depósito Legal

Depósito Legal ppi201302ME4214

Queda rigurosamente prohibida la reproducción total o parcial, bajo cualquier medio audiovisual o informático sin la previa autorización del comité editor.

Se realiza canje con publicaciones similares.

Impreso en Mérida - Venezuela/Printed in Mérida - Venezuela

2018

ADMINISTRACIÓN
Anuario del Sistema de Educación en Venezuela
EDUCACIONAL Año 6 – Número 6
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de los Andes (ULA). Mérida - Venezuela

TABLA DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN	
Lidia F. Ruiz	11 - 12
RESÚMENES	15
Anriette S. Rivera F	
Lineamientos orientadores al Directivo Escolar en la utilización de los contenidos educativos digitalizados. Un estudio descriptivo aplicado en las instituciones educativas de la parroquia El Llano, del municipio Libertador, Estado Mérida.	17 - 18
Ana Fabiola Dávila Sánchez	
Influencia del Liderazgo Directivo al frente de la gestión pedagógica en Educación Media General	19 - 20
Mary Ysabel Maldonado	
Acompañamiento pedagógico en dependencias educativas nacionales: conocimiento, aceptación y valoración de la supervisión.	21 - 22
CONFERENCIAS	25
Gaudy A. Avendaño A	
Adolescencia, Sexualidad y Postmodernidad	27 - 32
ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	35
Beatriz González Rojas	
Memoria y Comprensión: polos opuestos o complementarios en la Ciencia Cognitiva.	37 - 57
Irene Ramírez; Anibal león	
Prescripción curricular de la escritura en la Educación Primaria venezolana.	59 - 81
Marcos Harvey Romero Rojas	
La escuela interpretada como una organización social bajo el enfoque de sistemas para fortalecer la estructura cognitiva del administrador educacional.	83 - 98
ENSAYOS	101
López de Cordero Mery	
El Plagio como atajo y sus consecuencias.	100 - 109
Uzcátegui Ávila Luz Marina; Fonseca José Gregorio; Dávila Carlos	
Hacia una cultura de la evaluación y formación del docente.	111 - 119
RESEÑAS DE LIBROS	121
Roberto Donoso Torres	
El envejecimiento humano. Sus derivaciones pedagógicas. NORMA TAMER NADER	123 - 132

GALERÍA FOTOGRÁFICA	135
Lilian Angulo	
Reseña Histórica de Escuelas de Educación Primaria del Estado Mérida.	137 - 153
ÍNDICE RETROSPECTIVO DEL ANUARIO	155 - 161
NORMAS PARA COLABORADORES	163 - 166
CRITERIOS PARA EL ARBITRAJE	167
FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS Y ENSAYOS	168
CARTA DE COMPROMISO	169
FICHA DE SUSCRIPCIÓN	170

ADMINISTRACIÓN
Anuario del Sistema de Educación en Venezuela
EDUCACIONAL Año 6 – Número 6
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de los Andes (ULA). Mérida - Venezuela

TABLE OF CONTENTS

PRESENTATION	
Lidia F. Ruiz	11 - 12
SUMMARIES	15
Anriette S. Rivera F Guidelines for School Directors in the use of digitalized educational content. A descriptive study applied in the educational institutions of the Parish El Llano, Libertador municipality, Mérida state	17 - 18
Ana Fabiola Dávila Sánchez Influence of the Directive Leadership in front of the pedagogical management in General Media Education.	19 - 20
Mary Ysabel Maldonado Pedagogical accompaniment in national educational dependencies: knowledge, acceptance and evaluation of supervision.	21 - 22
CONFERENCES	25
Gaudy A. Avendaño A Adolescence, Sexuality and Postmodernity.	27 - 32
ARTICLES	35
Beatriz González Rojas Memory and Understanding: opposite or complementary poles in Cognitive Science.	37 - 57
Irene Ramírez; Aníbal León Curricular prescription of writing in Venezuelan Primary Education.	59 - 81
Marcos Harvey Romero Rojas The school interpreted as a social organization under the systems approach to strengthen the cognitive structure of the educational administrator.	83 - 98
ESSAYS	101
Mery López de Cordero Plagiarism as a shortcut and its consequences.	103 - 109
Uzcátegui Ávila, Luz Marina; Fonseca, José Gregorio; Dávila, Carlos Towards a culture of teacher evaluation and training.	111 - 119
REVIEWS	121
Roberto Donoso Torres The human aging. Your pedagogical derivations. Norma Tamer Nader.	123 - 132

PHOTO GALLERY	135
Lilian Angulo	
Historical Review of elementary schools of Mérida State.	137 - 153
RETROSPECTIVE INDEX	155 - 161
GUIDELINES FOR COLLABORATORS	163 - 166
CRITERIA FOR THE ARBITRATION	167
ASSESSMENT FORMAT FOR ARTICLES AND ESSAYS	168
COMMITMENT LETTER	169
SUBSCRIPTION FORM	170

ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela
Año 6 – Número 6
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de los Andes (ULA). Mérida - Venezuela

PRESENTACIÓN

La revista Administración Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela en su afán de proporcionar a la comunidad educativa en general y a la universitaria en particular las investigaciones realizadas por los especialistas en el área, les presenta el número 6, volumen 6 de su publicación anual.

De esta manera, los trabajos presentados en los diferentes apartes que constituyen el corpus de la revista reflejan el interés por mostrar experiencias educativas que ofrezcan estrategias que permitan la formación integral del individuo, el dinamismo dentro del aula y fuera de ella, la preparación del docente para que el proceso educativo se caracterice por su calidad.

Así tenemos la sección referida a los Resúmenes presentados por los participantes de la Especialización en Administración Educacional, producto de los Trabajos Especiales de Grado, entre ellos: Anriette S. Rivera F. con su investigación relacionada con los **“Lineamientos orientadores al Directivo Escolar en la utilización de los contenidos educativos digitalizados. Un estudio descriptivo aplicado en las instituciones educativas de la parroquia El Llano, del municipio Libertador, estado Mérida”**, se propone definir los lineamientos orientadores que permitan al Directivo Escolar fomentar el uso de los contenidos educativos digitalizados. Ana Fabiola Dávila Sánchez en su estudio sobre la **“Influencia del Liderazgo Directivo al frente de la gestión pedagógica en Educación Media General”** persigue mostrar algunas de las inconsistencias que se manifiestan en el ejercicio del liderazgo de quienes dirigen las organizaciones educativas. Y Mary Ysabel Maldonado en el trabajo **“Acompañamiento pedagógico en dependencias educativas nacionales: conocimiento, aceptación y valoración de la supervisión”**, tuvo como propósito evaluar y analizar la validez de las estrategias de Acompañamiento Pedagógico desde la mirada de la función directiva como garante del seguimiento de la política educativa en la institución que apunta a la gestión escolar.

En el aparte relacionado con las Conferencias, Gaudy A. Avendaño muestra en **“Adolescencia, Sexualidad y Postmodernidad”** que es la etapa que tiende a considerarse como la más compleja; vinculándose a confusión, desorientación e inseguridad, que llevan incluso a magnificarla e idealizarla.

En los Artículos de Investigación, **“Memoria y Comprensión: polos opuestos o complementarios en la Ciencia Cognitiva”**, Beatriz González analiza

los procesos cognitivos memoria y comprensión registrados en la interacción verbal en el aula de clase para determinar su oposición o complementariedad. En otro artículo de investigación, Irene Ramírez y Aníbal León, en su estudio sobre **“Prescripción curricular de la escritura en la Educación Primaria venezolana”**, buscan develar la congruencia entre la prescripción curricular de la escritura con los documentos y recursos interpretativos del currículum, entre ellos la mini laptop Canaima y textos de la Colección Bicentenario. Por último, Marcos Romero Rojas en **“La escuela interpretada como una organización social bajo el enfoque de sistemas para fortalecer la estructura cognitiva del administrador educacional”** pretende identificar los componentes de la práctica escolar como un Sistema para ofrecer al Administrador Educacional una visión compleja de las variables internas y externas que participan y determinan la gestión en las instituciones educativas.

En la sección de Ensayos, se destaca la participación de Mery López de Cordero con **“El Plagio como atajo y sus consecuencias”** donde invita al compromiso de asumir la tarea de alcanzar procesos educativos y académicos plenos de búsquedas y hallazgos que sirvan para otorgarle a la investigación el sitial preponderante. A su vez, Luz Marina Uzcátegui Ávila, José Gregorio Fonseca y Carlos Dávila en su ensayo **“Hacia una cultura de la evaluación y formación del docente”**, enfatizan la necesidad de arraigar una nueva cultura evaluativa que no se dirija hacia la sanción, la clasificación y la selección del personal, sino que se enfoque a la retroalimentación del quehacer, a partir de la reflexión continua.

En la sección Reseñas de libros, Roberto Donoso Torres aborda un tema de actualidad palpitante que reclama la atención de los dirigentes nacionales tanto académicos como políticos como es **“El envejecimiento humano. Sus derivaciones pedagógicas de Norma Tamer Nader”**.

En el aparte Galería de fotos, Lilian Angulo presenta la **“Reseña Histórica de Escuelas del Estado Mérida”** fundadas para potenciar el desarrollo y formación de la personalidad humana, a partir de la unión de lo cognitivo, afectivo y social, destacando la integración de lo teórico y lo práctico para lograr la superación y atomización del saber.

Con la presente edición -como los números anteriores- se espera que el dossier presentado cumpla con el objetivo superior de aportar a la actualización y superación de la comunidad educativa.

Lidia F. Ruiz



LUNA DE SANGRE Óleo (14 cm x 20 cm)
Anibal León

Resúmenes

RELACIÓN DE RESÚMENES DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN REALIZADOS POR TESISISTAS CUYAS TEMÁTICAS SE IDENTIFICAN CON ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL Y ÁREAS A FINES. ESTE MATERIAL, EN VERSIÓN COMPLETA PARA CONSULTAS, ESTÁ DISPONIBLE EN LA BIBLIOTECA DEL DEPARTAMENTO DE ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.

LINEAMIENTOS ORIENTADORES AL DIRECTIVO ESCOLAR EN LA UTILIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS DIGITALIZADOS. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO APLICADO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PARROQUIA EL LLANO, DEL MUNICIPIO LIBERTADOR, ESTADO MÉRIDA.

Autora: Anriette S. RIVERA F

INFLUENCIA DEL LIDERAZGO DIRECTIVO AL FRENTE DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL.

Autora: Ana Fabiola DÁVILA SÁNCHEZ

ACOMPANIAMIENTO PEDAGÓGICO EN DEPENDENCIAS EDUCATIVAS NACIONALES: CONOCIMIENTO, ACEPTACIÓN Y VALORACIÓN DE LA SUPERVISIÓN.

Autora: Mary Ysabel MALDONADO

LINEAMIENTOS ORIENTADORES AL DIRECTIVO ESCOLAR EN LA UTILIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS DIGITALIZADOS. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO APLICADO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PARROQUIA EL LLANO, DEL MUNICIPIO LIBERTADOR, ESTADO MÉRIDA

GUIDELINES FOR SCHOOL DIRECTORS IN THE USE OF DIGITALIZED EDUCATIONAL CONTENT. A DESCRIPTIVE STUDY APPLIED IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE PARISH EL LLANO, LIBERTADOR MUNICIPALITY, MÉRIDA STATE

Anriette Rivera

anuade@ula.ve

Profesora del Subsistema de Educación Básica

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito Definir los Lineamientos Orientadores que permitan al Directivo Escolar fomentar el uso de los Contenidos Educativos Digitalizados en las instituciones educativas pertenecientes a la parroquia el Llano, del municipio Libertador del Estado Mérida. La misma fue descriptiva, documental y de campo, los datos fueron recolectados de 35 individuos, entre directores, subdirectores y personal docente pertenecientes a las instituciones ubicadas en la parroquia El Llano del municipio Libertador del estado Mérida.

En los resultados obtenidos se demostró que en relación con las experiencias que poseen los docentes, se aprecian algunas carencias. Éstas, en ocasiones, son por falta de los conocimientos requeridos y necesarios para la implementación de los mismos así como por la ausencia de recursos que permitan su elaboración y empleo. De igual forma la falta de talleres o cursos referentes al tema.

En lo que concierne a las herramientas con las que cuenta el directivo escolar para facilitar la utilización de los Contenidos Educativos Digitalizados, en oportunidades escapa de sus manos ya que no se cuenta con la infraestructura requerida, ni con el equipamiento de los laboratorios informáticos y, por último, con el sustento económico que se requiere para la implementación de los mismos. En relación con las principales bases legales que amparan la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación venezolana se puede señalar que se cuenta con una sinfín de leyes, reglamentos, decretos, entre otros que son garantes de la incorporación, aplicación, manejo y uso de los Contenidos Educativos Digitalizados, así como de las personas responsables en dicho proceso. Al respecto, se percibe que el conocimiento que poseen los gerentes escolares y su personal con respecto al tema es vago, ya que en su mayoría desconoce de la existencia de dichas bases legales lo que, naturalmente, dificulta la creación, desarrollo y uso de los mismos.

Palabras clave: rol del directivo escolar, contenidos educativos digitalizados lineamientos orientadores, bases legales, uso de los contenidos educativos digitalizados.

SUMMARY

The purpose of this research was to define the Guidelines that allow the School Director to encourage the use of Digitized Educational Content in the educational institutions belonging to the parish of El Llano, in the Libertador municipality of Mérida state. It was a descriptive, documentary and field study, the data was collected from 35 individuals, including directors, principal assistants and teaching staff belonging to the institutions located in the parish of El Llano of the Libertador municipality of the state of Merida. The results obtained demonstrated that in relation to the experiences that the teachers possess, sometimes it is due to the lack of the required and necessary knowledge for the implementation as well as the lack of resources that allow its elaboration and employment. Of equal forms the lack of workshops or courses on the subject. With regard to the tools available to the school board to facilitate the use of the Digitalized Educational Content, it sometimes escapes their hands because they do not have the required infrastructure, nor the equipment of the computer labs and last with the economic support that is required for the implementation of the same. In relation to the main legal bases that support the incorporation of Information and Communication Technologies in Venezuelan education, it can be noted that there are countless laws, regulations, decrees, among others that are guarantors of the incorporation, application, management and use of the Digitalized Educational Content, as well as of the people responsible in said process. The knowledge that school managers and their staff have regarding the subject is vague, since most of them are unaware of the existence of such legal bases, which hinders their creation, development and use.

Keywords: role of school directors, digitalized educational content, guidelines, legal bases, use of digitalized educational content.

INFLUENCIA DEL LIDERAZGO DIRECTIVO AL FRENTE DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

INFLUENCE OF THE DIRECTIVE LEADERSHIP IN FRONT OF THE PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN GENERAL MEDIA EDUCATION

Ana Fabiola Dávila Sánchez
anuade@ula.ve

Profesora del Subsistema de Educación Básica

RESUMEN

El siguiente estudio representa una investigación bajo el enfoque mixto cualicuantitativo, de tipo descriptivo y con el método etnográfico. Propone comprender la situación existente en el liceo investigado mediante la aplicación de una técnica de investigación, la observación participante, apoyada con dos instrumentos de recopilación de datos: el registro descriptivo y el cuestionario, este último compuesto por quince preguntas entre cerradas y abiertas, con indicadores que miden la opinión de los sujetos consultados acerca del desempeño del equipo técnico que dirige un liceo en el estado Mérida al momento de ejercer su liderazgo al frente de la gestión pedagógica.

El cuestionario se aplicó a siete docentes del mismo liceo con el fin de corroborar la información recabada mediante la observación y asentada en el registro escrito. Además se revisó en la bibliografía relacionada con el conjunto de funciones, tareas y el perfil que deben tener quienes integran la dirigencia de un liceo.

Con esto se pretende ofrecer una contribución a la solución del problema planteado, que son algunas inconsistencias que de acuerdo con lo observado por la investigadora se manifiestan en el ejercicio del liderazgo de quienes han dirigido la organización investigada.

Luego de la interpretación detallada de la información y de conocer todos los aspectos relacionados con las funciones y tareas que debe cumplir el equipo técnico se infirió lo siguiente: la dirigencia del liceo representa el fundamento más determinante que guía las acciones y los procesos que se deben cumplir, en consecuencia, le corresponde asumir de manera definitiva mejoras en su capacitación y desempeño a fin de garantizar un óptimo proceso educativo, logrando con ello un excelente ambiente de trabajo y la consolidación de su liderazgo de manera organizada y equilibrada. Bajo estos enfoques se orientó principalmente la presente investigación.

Palabras clave: Equipo técnico, gestión pedagógica, liceo.

SUMMARY

The following study represents a research under the mixed method qualitative and cuantitative; descriptive and ethnographic method. It proposes to understand the situation in the investigated high school through the application of a research technique, participant observation, supported by two instruments of data collection, the descriptive register and the questionnaire, the latter consisting of fifteen questions between closed and open, with indicators that measure the opinion of the subjects consulted about the performance of the technical team that runs a high school in the state of Mérida at the time of exercising its leadership in his pedagogical management. The questionnaire was applied to seven teachers of the same high school in order to corroborate the information obtained through observation and recorded in the written record. In addition, it was revised the bibliography related to the set of functions, tasks and the profile that must have those who integrate the leadership of a high school. This is intended to offer a contribution to the solution of the problem, which are some inconsistencies that, according to what the researcher observed, are manifested in the exercise of leadership by those who have directed the research organization. After the detailed interpretation of the information and to know all the aspects related to the functions and tasks that the technical team must fulfill, the following was inferred: the directive leadership of the high school institution represents the most determining foundation that guides the actions and processes that should be carried out. Moreover, it is his responsibility to assume definitively improvements in their training and performance in order to ensure an optimal educational process, thus achieving an excellent work environment and the consolidation of their leadership in an organized and balanced manner. Under these approaches, the present investigation was mainly oriented.

Keywords: Technical team, pedagogical management, high school.

**ACOMPANIAMIENTO PEDAGÓGICO EN DEPENDENCIAS EDUCATIVAS NACIONALES:
CONOCIMIENTO, ACEPTACIÓN Y VALORACIÓN DE LA SUPERVISIÓN**

**PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT IN NATIONAL EDUCATIONAL DEPENDENCIES:
KNOWLEDGE, ACCEPTANCE AND EVALUATION OF SUPERVISION**

Mary Ysabel Maldonado
anuade@ula.ve
Profesora del Subsistema de Educación Básica

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito evaluar y analizar la validez de las estrategias de Acompañamiento Pedagógico realizadas en el Núcleo Escolar Rural 024 del Municipio Sucre, Estado Mérida, en nivel Preescolar, para observar la práctica de supervisión, vista desde la óptica de la función directiva como garante del seguimiento de la política educativa en la institución que apunta a la gestión escolar. Esta investigación se aplica como experiencia práctica de campo, metodología cuantitativa descriptiva de los Preescolares: aulas anexas de Villa Libertad, Unidad Educativa Bolivariana Los Caracoles y de la Unidad Educativa Bolivariana Los Araques.

Partiendo de una muestra compuesta por seis (6) docentes aula, seis (6) miembros del Consejo educativo, un (1) Director, un (1) Coordinador Académico, a quienes se les aplicaron instrumentos que miden su percepción sobre el Acompañamiento Pedagógico en base a una escala Likert, que valora: Conocimiento; Valoración; Aceptación. Así mismo, de los Consejos Educativos se escoge del Comité Académico, a un padre y representante por Preescolar, para pulsar su opinión en la temática presentada.

Tras el análisis elaborado por el investigador en los instrumentos establecidos y del estudio en general, cada uno de los Preescolares tiene algunas diferencias particulares. Las dos aulas anexas son de horario convencional de cinco (5) horas y las otras cuatro (4) aulas están enmarcadas en el programa de Escuelas Bolivarianas con horario integral. Sin embargo, se desarrollan los mismos lineamientos de las políticas educativas en Inicial, adaptándolas al contexto de cada una de ellas y cada institución se enfoca en cumplir con los objetivos propuestos para cada momento educativo desarrollado por el NER 024. En tanto que la Directora, Sub-Director Administrativo y el Coordinador Académico comparten el Acompañamiento Pedagógico en cada una de los preescolares desde la transversalidad de la Escuela, Familia y Comunidad lo que es fundamental para la eficiencia y la eficacia del proceso de supervisión.

En conclusión, es primordial desarrollar planes de seguimiento que permitan observar la práctica pedagógica en lo administrativo, académico y socio comunitarios.

Palabras clave: Gestión Escolar, Supervisión y Acompañamiento Pedagógico.

SUMMARY

The purpose of this study is to evaluate and analyze the validity of the Pedagogical Accompaniment strategies carried out in the Rural School Core 024 of the Municipality of Sucre, Mérida State, at the Preschool level, to observe the practice of supervision, viewed from the perspective of the managerial function as guarantor of the monitoring of educational policy in the institution that aims at school management. This research is applied as practical field experience, descriptive quantitative methodology of Preschools: adjoining classrooms of Villa Libertad, Los Caracoles and Los Araques Bolivarian Educational Units. Based on a sample composed of six (6) classroom teachers, six (6) members of the Board of Education, one (1) Director, one (1) Academic Coordinator, to whom were applied instruments that measure their perception of the Pedagogical Accompaniment in based on a Likert scale: knowledge; assessment and Acceptance were the evaluated aspects. Likewise, the Educational Councils were chosen from the Academic Committee, a parent and representative by Preschool, to press their opinion on the subject presented. The analysis prepared by the researcher and the study in general threw that each of the Preschoolers has some particular differences. The two annexed classrooms are of conventional five (5) hours and the other four (4) classrooms are framed in the program of Bolivarian Schools with integral schedule, however, the same guidelines of the initial educational policies are developed, adapting them to the context of them and each institution focuses on fulfilling the objectives proposed for each educational moment developed by Rural School Core 024. While the Director, Deputy Administrative Director and the Academic Coordinator share the Pedagogical Accompaniment from the cross-cutting nature of the School, Family and Community, which is fundamental for the efficiency and effectiveness of the supervision process. In conclusion, it is essential to develop follow-up plans to observe the pedagogical practice in administrative, academic and community partners.

Keywords: School Management, Supervision and Pedagogical Accompaniment



DESNUDO EN LA OSCURIDAD Óleo (14 cm x 20 cm)

Anibal León

ADMINISTRACIÓN
Anuario del Sistema de Educación en Venezuela
EDUCACIONAL Año 6 – Número 6
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de los Andes (ULA). Mérida - Venezuela

Conferencias

EN ESTE APARTE SE INCORPORA UNA DE LAS CONFERENCIAS PRESENTADAS EN LAS JORNADAS SOBRE LA LEY ORGÁNICA DE PROTECCIÓN AL NIÑO, NIÑA Y ADOLESCENTE EN EL MARCO DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL DEPARTAMENTO DE ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL.

ADOLESCENCIA, SEXUALIDAD Y POSTMODERNIDAD.

Conferencista: Gaudy A. AVENDAÑO A

ADOLESCENCIA, SEXUALIDAD Y POSTMODERNIDAD

ADOLESCENCE, SEXUALITY AND POSTMODERNITY

Gaudy A. Avendaño A.
avendanogaudy@gmail.com
Universidad de los Andes (ULA) – Mérida, Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Departamento de Psicología y Orientación

*“El espíritu del hombre está hecho de tal manera,
que la mentira influye cien veces más sobre él que la verdad”.*
Erasmus de Rotterdam en su *Elogio de la Locura*.

El hombre, desde su nacimiento, está expuesto a múltiples vivencias que moldean su personalidad e influyen sobre su comportamiento, manteniendo una relación bidireccional con los aprendizajes y experiencias que va adquiriendo a lo largo de las etapas de su ciclo vital, las cuales le presentan situaciones que requieren madurez y responsabilidad para afrontarlas, obtener resultados satisfactorios y desempeñar el rol que, de acuerdo a los parámetros establecidos, espera la sociedad.

Puede decirse que todo individuo encontrará conflictos de diversa índole en su desarrollo y -es válido afirmar- que la adolescencia, transición entre niñez y adultez que implica cambios físicos, sexuales, cognitivos y socio-emocionales, es la etapa que tiende a considerarse como la más compleja; vinculándose a confusión, desorientación e inseguridad, que llevan incluso a magnificarla e idealizarla.

Como es bien sabido abarca el descubrimiento de la propia identidad, autonomía e individualidad; fluctuación emocional; conductas como susceptibilidad, aislamiento, rebeldía, oposición a normas y hasta agresividad; pensamientos y razonamiento más abstractos, y necesidad de adaptarse a la sociedad. Además, del desarrollo de su personalidad, nuevas relaciones significativas; y a su vez búsqueda de comprensión sin críticas del adulto, desligándose de la familia y adoptando voluntariamente la dependencia del grupo de amigos que lo aprueban, incluso en conductas indeseadas.

Esto se genera a partir de los deseos de independencia intrínsecos en el ser humano, pero en ocasiones y -más aún en la actualidad- se asocia con actitudes rebeldes de adolescentes que no tienen respeto por sus padres y ni qué decir por otros adultos; jóvenes que no toleran límites, restricciones ni frustraciones,

“se las saben todas” y menos aprecian la sabiduría que años y experiencias van forjando... sólo buscan estereotipos sociales volcándose al cuidado de sí mismos con exclusividad y afán.

En perspectiva, pareciera que los jóvenes evidencian particularidades presentes desde tiempos ancestrales, pues Cortés (1967; cit. en Pulido, 2013) menciona que el filósofo Aristóteles, ya en el s. IV a.C., los definía en términos distintivos de la adolescencia actual:

Cegados por las fuerzas de sus sentimientos y por el amor propio, no pueden soportar el desprecio ni sufrir una injusticia. Son ambiciosos; pero, sobre todo aman el éxito, porque quieren por encima de todo, ser los primeros y que el triunfo asegure su superioridad. Honor y victorias les parecen preferibles al dinero, que no aprecian mucho por no haber conocido todavía su necesidad... Así se considera al joven -desde la etapa en que llega a adulto- y se incorporaba a la fuerza laboral de sociedades preindustriales: No fue sino hasta el siglo xx que la adolescencia se definió en el mundo occidental como una etapa de independencia total (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009; p.461).

Pero exacerbando una observación de los últimos tiempos, recordando aquellas épocas en que la juventud soñaba únicamente con un “buen” empleo, formar una familia y enaltecer los valores ancestrales, aparece una especie de gran añoranza y opinan que la juventud de “ahora” padece o promueve una crisis social.

Y no es absurdo pensar que muchos se preocupan y ocupan del aquí y el ahora, exclusivamente de sus deseos; se manifiesta la influencia en su comportamiento de factores externos y culturales, desde la familia hasta las relaciones, educación formal, medios de comunicación, inmiscuyéndose el sistema político y económico que rige su entorno y experiencias, pues queda claro que el medio en el que se desenvuelve, conserva influencia en la estructuración de sus patrones de conducta, acciones y proceder. Eso es lo que percibe.

Es preciso entonces recordar que el filósofo Karl Marx planteaba que no es la consciencia del ser humano quien va a determinar su ser, por el contrario, el ser social determina en última instancia la consciencia social; incluso el modo de producción establecerá la consciencia, concepciones ideológicas y conocimientos, que influirán directamente sobre su ser social que dependerá a su vez de la economía y condiciones históricas; por el lugar en que esté el sujeto, prescribiendo la totalidad del ser.

Hoy en día la familia ha conocido los embates de grandes trasformaciones como la Revolución científico-técnica y Cibernética, junto a las tecnologías, capitalismo moderno y globalización consumista. Anteriormente los padres tendían a ser autoritarios, restrictivos y moralistas, sólo con una mirada de papá o mamá los hijos comprendían las normas y disciplina, había respeto por las reglas y autoridades, ahora hay libertad total, sin reglas, con padres permisivos; observándose un mundo atestado de adultos que se quedaron “anclados en una

eterna adolescencia” e infantilizan la sociedad.

Incluso muchos de ellos son quienes crían y forman a los niños, siendo padres multiplicadores de una cultura de no frustración para “evitar traumatizar” a toda costa. Como lo diría Fromm (1964):

El cuadro ha cambiado por completo desde el siglo XIX, en cuanto a las relaciones padre-hijo. Los hijos ya no tienen miedo a sus padres. Son compañeros, y si alguien se siente un poco incómodo, no son los hijos, sino los padres, que temen no estar a la altura de los tiempos. (p.89)

Hasta la sociedad misma ha cambiado tras la postmodernidad individualista, donde prevalece el proceso de personalización, la flexibilidad y la adaptación basada en información, estimulación, sexo, placer, satisfacción, derechos.

Es innegable que la masificación de la tecnología ha sido importante en estos cambios, incluso el psicólogo Albert Bandura (1964; cit. en Alexander, Gorman y Roodin, 1998) luego de numerosos estudios concluyó:

Que los medios de comunicación dramatizan los problemas de esta etapa... los sucesos poco corrientes protagonizados por adolescentes, que ilustran la idea del periodo tormentoso, reciben mayor atención y publicidad que la transición normal experimentada por la mayoría de los adolescentes. (p.338)

Y precisamente en la actualidad es inevitable observar cómo las tecnologías de última generación (especialmente internet, video juegos y “teléfonos inteligentes”), han invadido vertiginosamente cada área de desarrollo del hombre, modificando intereses, gustos, motivaciones, ideologías, comunicación, lenguaje y hasta ortografía, y supeditando sus pensamientos y acciones a las informaciones que validan una nueva sociedad que favorece el sistema mencionado.

Los niños y adolescentes no escapan de esta realidad, al contrario, son quienes más se ven envueltos en el encanto de estos “aparatos” electrónicos, tan útiles, pero peligrosos; preocupa el sedentarismo, la enajenación que los aletarga en medio de tantos estímulos que expiran en vacíos sin sentido, y hasta una alteración del calendario biológico del desarrollo. Porque claramente puede afectar la socialización del joven, afianzar hedonismo sin frustración y con gratificación inmediata, aupada por publicidades que tornan todo “cómic y normal”. Ya nada ocasiona mayor perturbación.

Precisamente se ve esto con un tema “prohibido” como lo es el sexo, principal elemento que facilita la venta de muchas otras “mercancías”, y que es por excelencia una de las grandes áreas en las que la tecnología, junto a la adaptación social ilimitada, ha causado tal normalidad que llegan a inquietar las parodias cómicas que se aceptan mediante espectáculos pornográficos; en todo medio de comunicación, principalmente en la televisión, en el internet y las redes sociales, e incluso en toda programación infantil, se muestra y promueve el sexo en todo su esplendor, en todas sus formas, ¿cómo detener las prácticas de los adolescentes que, aunado a todos sus cambios físicos y

hormonales, despiertan a su sexualidad sumergidos en un mundo colmado de sobreestimulación sexual?.

Es común observar a la mayoría de jóvenes dirigiendo su potencial hacia un objetivo único: el inicio y mantenimiento de una vida sexual activa, que se asocia a promiscuidad, “rumbas”, consumo de alcohol y sustancias psicoactivas e ilícitas; y finalmente un vacío existencial que, sin que ellos lo hagan consciente ni noten el círculo de consumismo en el que han caído, les incita a ahondar más y más en estos actos, buscando infructuosamente llenarlo y encontrar un “todo” que se convierte en “nada”.

Alexander, Gorman y Roodin (1998) postulan que la “actitud que prevalece entre los adolescentes hoy día es la discusión abierta de las cuestiones sexuales y un alto grado de permisividad, que implica confianza mutua, aceptación de las diferencias individuales y libertad de elección en el área sexual” (p.358). Sólo practican físicamente el amor pero no lo comprenden, se hace efímero entre inmadurez emocional y pobre control sus impulsos sexuales, y sucumben frente a las tentaciones.

Adicionalmente la postmodernidad de la sociedad ha ocasionado que la tendencia al hedonismo permita que cale en el ámbito de la sexualidad una clase de “seducción” hacia la satisfacción de deseos, apareciendo una clara exaltación del erotismo, el sexo y la pornografía sin límites. Es resaltante el surgimiento de una concepción del hombre hacia la mujer como objeto sexual que remite exclusivamente a las bajas pasiones carnales, personalización e individualismo, y evidentemente a la abolición de prohibiciones y censuras en pro de la libertad para ver, hacer, sentir y ser; incluso al apoyar la expresión del cuerpo, subjetividad y liberación sexual que implica experimentar e innovar cada vez más.

Se exhibe fácilmente la desinhibición en torno al desnudo y en una especie de “culto al cuerpo” que se ha venido desbordando en los últimos años; se adquiere la potestad sobre el cuerpo que le permite movilizarse bajo un código individualizado y totalmente permitido. Es frecuente ver jóvenes que interactúan con sus pares en base únicamente al sexo, sobrepasando la exclusividad que años atrás se aportaba a estas prácticas. Hoy en día se observa cómo mujeres, ya desde la adolescencia, toman la iniciativa sobre su sexualidad trascendiendo la identidad supeditada al dominio masculino que la privaba en la antigüedad; manifiestan autonomía en su postura al respecto del aborto, relaciones sexuales y hasta un “ataque” hacia los caballeros guiadas por la espontaneidad y deseos propios. Se han derrumbado tabúes del hombre como monopolizador de las decisiones en las relaciones íntimas.

Puede entonces afirmarse que se ha extendido el sexo e individualismo incluso a otras instituciones como la iglesia o el área laboral, donde por cierto se ha visto el desplazamiento del hombre en pro de la máquina, que muchas veces no requiere mayor preparación para su manejo. Y es que en realidad esto no

es ocasionado por las nuevas generaciones, o como se escucha frecuentemente “porque no hay valores”, sino por las mismas actitudes del hombre que dan preferencia al deseo y deja a un lado los principios éticos y la disciplina, que parecieran no concordar con la libertad y autonomía.

Así este fenómeno de indiferencia se ha propagado por todas partes, encontrando vestigios hasta en la educación, especialmente sobre la imagen de autoridad de los docentes la cual se ha visto degradada al comparar su discurso y labor con las tecnologías. En tanto disminuye el interés del joven por el saber, aumenta la apatía y el aburrimiento; simplemente se ha “relajado” el individuo hasta en el área académica, evidenciándose adolescentes de bachillerato y, peor aún, universitarios que sólo leen los títulos, pero no indagan ni investigan; todo desean obtenerlo a través de los medios.

Hoy pareciera que son ellos, los niños y adolescentes, quienes gobiernan no sólo a sus padres, sino que también mandan en las escuelas. Y es que el mismo sistema educativo y legislativo, aunado a los padres y educadores, facilitan la instauración y mantenimiento de estos comportamientos; es bien sabido que ahora existen la LOPNNA (Ley Orgánica de Protección al Niño, Niña y Adolescente) y el CMDNNA (Consejo Municipal de Derechos del Niño, Niña y Adolescente) que hacen mayor énfasis en la promoción de los derechos obviando los deberes, sucumbiendo ante la tolerancia total.

Se percibe el temor en el aire, los docentes no pueden hacer llamados de atención, pues no tarda en aparecer las amenazas de jóvenes y hasta padres, quienes parecieran tener la idea de que los profesores son niñeras en instituciones educativas consideradas guarderías; sólo chantajea y discuten con el docente detalles que consideren incongruente con las necesidades de sus “niños”. Lo que, aunado a algunas reformas educativas, diezma la calidad y perspectiva formativa de la educación.

Ahora bien, surgen interrogantes sobre lo que el futuro les depara a estos adolescentes de hoy, que en realidad no son del todo diferentes a los de ayer. Ciertamente se encuentran jóvenes aletargados en sus necesidades individuales, incapaces de ser empáticos y de soñar; Sin embargo, aún hay muchos jóvenes e incluso adolescentes tempranos que, sobre todo en esta coyuntura que atraviesa el país, están dispuestos a luchar y tienen metas, ansias de libertad, comprensión y sensibilidad frente a problemas sociales y sufrimiento ajeno... jóvenes que no desaparecen en las garras de la banalidad, vicios, delincuencia y facilismo, sino que encontraron fortaleza y determinación para salir adelante en medio de esta sociedad capitalista, postmoderna y consumista que apunta a la apatía.

Es precisamente ese contraste lo que revela una esperanza para el futuro, una porción de sujetos que brillan con luz propia en medio de tanta oscuridad que se vislumbra en las generaciones nuevas, llamadas “de relevo”. Es cuestión de tiempo nada más para conocer cómo ambos grupos de los adolescentes de hoy enfrentan las situaciones actuales que se les presentan, cómo dan solución y

respuesta a tantos obstáculos que la globalización interpone en sus caminos; ya se verá entonces en qué otros aspectos se diferencian éstos de los adolescentes de ayer, pues como bien lo aclaraba Pulido (2013) “lo único eterno es el cambio. Cada generación debe hacer frente a distintos problemas, a nuevas realidades” (p.30), no obstante, nosotros como profesores podemos hacer la diferencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, T.; Gorman, R. y Roodin, B. (1998). *Psicología Evolutiva*. Quinta edición. Madrid, España: Ediciones Pirámide, S. A.

Coombs, P. (1974). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, España: Ediciones Península.

Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. UNESCO. Segunda edición. Madrid, España: Alianza Editorial.

Fromm, E. (1964). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Sexta edición. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Lipovetsky, G. (1994). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Séptima edición. Barcelona, España: Editorial Anagrama, S.A.

Monroy, A. (2002). *Salud y cambios en la adolescencia y juventud: guía práctica para padres y educadores*. [Documento en línea] Mexico: Editorial Pax. Disponible en: <http://books.google.co.ve/books?id=6PIELKj5Q4C&pg=PA11&dg=definicion+de+adolescencia&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjstrjFkKTNAhWG7D4KHV8dB0AQ6AEIGjAA#v=onepage&q=definicion%20de%20adolescencia&f=false>

Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. Undécima edición. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.

Pulido, A. (2013). *La generación sacrificada. Problemas de la infancia y la juventud en un mundo globalizado*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones. Vicerrectorado Administrativo.

Rose, J. (1978). *La revolución cibernética*. México, D.F.: Fce.

Rosental, M. y Iudin, P. (1946). *Diccionario filosófico marxista*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Pueblos Unidos.

Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. [Documento en línea] España, CEAC. Disponible en: <https://www.uv.mx/personal/rdegasperin/files/2011/07/Antologia.Comunicacion-Unidad1.pdf>



AZULADO Óleo (14 cm x 20 cm)
Anibal León

ADMINISTRACIÓN
Anuario del Sistema de Educación en Venezuela
EDUCACIONAL Año 6 – Número 6
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de los Andes (ULA). Mérida - Venezuela

Artículos de Investigación

ESTA SECCIÓN ESTÁ CONFORMADA POR INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL CAMPO DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL Y OTRAS ÁREAS AFINES, LAS CUALES FUERON SOMETIDAS A UN PROCESO DE ARBITRAJE MEDIANTE LA EVALUACIÓN DE EXPERTOS Y BAJO EL SISTEMA DOBLE CIEGO.

MEMORIA Y COMPRENSIÓN: POLOS OPUESTOS O COMPLEMENTARIOS EN LA CIENCIA COGNITIVA.

Autora: Beatriz González Rojas.

PRESCRIPCIÓN CURRICULAR DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA VENEZOLANA.

Autores: Irene RAMÍREZ; Aníbal LEÓN

LA ESCUELA INTERPRETADA COMO UNA ORGANIZACIÓN SOCIAL BAJO EL ENFOQUE DE SISTEMAS PARA FORTALECER LA ESTRUCTURA COGNITIVA DEL ADMINISTRADOR EDUCACIONAL.

Autor: Marcos Harvey ROMERO ROJAS

MEMORIA Y COMPRENSIÓN: POLOS OPUESTOS O COMPLEMENTARIOS EN LA CIENCIA COGNITIVA

MEMORY AND UNDERSTANDING: OPPOSITE OR COMPLEMENTARY POLES IN COGNITIVE SCIENCE

Beatriz González Rojas
anuade@ula.ve
Profesora del Subsistema de Educación Básica

Recepción 14/03/2018
Aceptación 18/04/2018

RESUMEN

En la investigación Memoria y Comprensión: polos opuestos o complementarios en la Ciencia Cognitiva, el objetivo general fue analizar los procesos cognitivos memoria y comprensión registrados en la interacción verbal en el aula de clase y determinar su oposición o complementariedad, aspecto que ha tenido un interés particular para los estudiosos de la ciencia cognitiva. Si se admite que la memoria es la base de la cognición, podría señalarse que la comprensión es la continuidad de la memoria y de otros procesos cognitivos desarrollados en la mente humana con la intención de conocer. Estos procesos parecen apoyarse unos a otros para expresarse, emplearse y aplicarse. Esta investigación está enmarcada en el paradigma fenomenológico, naturalista. El corpus de análisis fue recolectado utilizando el método etnográfico de observación y la grabación sonora de eventos interactivos en el salón de clases. Para ello se grabaron 10 clases en salones de Educación Básica, de Cuarto y Sexto grados en los estados Barinas y Mérida (Venezuela). Las clases fueron transcritas y analizadas utilizando el Sistema Categorical de Flanders (1970). Los resultados de esta investigación indican que los procesos cognitivos básicos son los que mayor presencia tienen en las interacciones verbales estudiadas, mientras que el registro de los procesos cognitivos complejos es menor. También se revisó el contenido de la interacción verbal de las aulas de clase, para extraer de ella fragmentos donde se evidencia el uso de los procesos cognitivos en general y la manera cómo en la interacción los discursos del maestro y los alumnos se pasean de un proceso cognitivo a otro, cómo si éstos no tuvieran frontera, o se alimentarían unos a otros.

Palabras clave: Interacción verbal, procesos cognitivos, memoria, comprensión.

Summary

In the research Memory and Understanding: opposite or complementary poles in Cognitive Science, the general objective was to analyze the memory and comprehension cognitive processes recorded in the verbal interaction in the

classroom and determine their opposition or complementarity, an aspect that has had an interest particular for students of cognitive science. If it is admitted that memory is the basis of cognition, it could be noted that understanding is the continuity of memory and other cognitive processes developed in the human mind with the intention of knowing. These processes seem to support each other to express, employ and apply. This research is framed in the phenomenological, naturalistic paradigm. The corpus of analysis was collected using the ethnographic observation method and the sound recording of interactive events in the classroom. For this, 10 classes were recorded in Basic Education, Fourth and Sixth grade classrooms in the states of Barinas and Mérida (Venezuela). The classes were transcribed and analyzed using the Categorical System of Flanders (1970). The results of this investigation indicate that the basic cognitive processes are those that have greater presence in the verbal interactions studied, while the registration of complex cognitive processes is less. The content of the verbal interaction of the classrooms was also reviewed, in order to extract from it fragments where the use of the cognitive processes in general is evidenced and the way in which the discourses of the teacher and the students walk of a process cognitive to another, as if they had no border, or fed each other.

Keywords: Verbal interaction, cognitive processes, memory, comprehension.

Introducción

En los estudios sobre procesos cognitivos, la memoria y la comprensión se presentan como polarizados, debido quizás a la manera como son abordados en la escuela, no obstante al revisar en detalle, tanto la teoría como la praxis, ambos parecieran complementarse.

La memoria es considerada por Vygotsky (2000), Vega (1998), Banyard, Cassell, Green, Hartland, Hayes, y Reddy (1995) como un proceso cognitivo básico, mientras que la comprensión es pensada por los mismos autores como una acción mental compleja, debido a la amalgama de actividad cognitiva necesaria para atrapar el significado de un texto, un fenómeno, un objeto de aprendizaje, un contenido o un hecho.

Vygotsky (2000) define la memoria como un mecanismo necesario para recordar, acceder a medios y obtener información que ha sido almacenada en la mente. Así, en este sentido, es un proceso cognitivo básico. De la misma manera, lo consideran Gimeno y Pérez, (1996) y Vega (1998) al que añaden los procesos mentales de la atención. Entonces, atención y memoria son procesos cognitivos básicos de acuerdo a los autores antes citados.

Sin embargo, Vega (1998) no deja de considerar que la memoria es un sistema multidimensional que abarca una serie de estructuras y procesos con propiedades bien diferenciadas. La memoria no sólo es recuerdo, sino el primer paso para el desarrollo de procesos perceptivos, comprensivos, atencionales y de resolución de problemas. Lo que parece indicar que no es tan simple como comúnmente se cree, ya que es la puerta de entrada a otras actividades mentales más complejas que requieren del manejo de habilidades propias del aprendizaje. Este autor considera que “prácticamente en todos los procesos mentales

utilizamos, en alguna medida, información antigua fruto de nuestra experiencia pasada y, por tanto, se requiere la mediación de sistemas de memoria en los que dicha información se almacena y recupera” (p. 59).

La complejidad del proceso cognitivo memoria es analizado por Vega (1998), desde tres ámbitos: primero, como estructura funcional; segundo, como sucesión de operaciones, y tercero, como representación mental. Los ámbitos se explican de la siguiente manera: (1) La estructura de la memoria, contiene componentes estáticos del sistema de propiedades funcionales específicas. Posee tres dispositivos básicos: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. (2) El proceso de la memoria, es dinámico y procesual. La memoria se presenta como una sucesión de operaciones bien diferenciadas conceptualmente: codificación, almacenamiento y recuperación. (3) La representación mental se refiere a la estructura de la información que es procesada en formato de los signos mentales.

Al referirse al proceso cognitivo comprensión, autores como Habermas (2001) Gardner (2000) y Vega (1998) señalan que se trata del proceso mediante el cual el sujeto está consciente del grado de conocimiento adquirido. Habermas (2001, p.159) asegura que la comprensión “es una manifestación simbólica que exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento”. Por su parte, Vega (1998, p. 367), considera que se trata de un proceso de alto nivel, que requiere la intervención de los sistemas de memoria y atencionales, de los procesos de codificación y percepción, en fin, de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos. Para este autor “La comprensión está asociada a un meta-conocimiento. El sujeto conoce directamente el grado de comprensión de un fenómeno”. De igual manera González (2009) señala que en la mente humana la comprensión y el meta-conocimiento de ésta suelen darse unidos, aunque en ocasiones no hay correspondencia exacta entre ambos, porque se presentan elementos que comprueban la ausencia del conocimiento cuando se cree tenerlo. Según Vega (1998), la comprensión es análoga a la percepción, pero opera en un nivel más abstracto. Es un proceso mediante el cual el sujeto le asigna significado a los fenómenos, objetos y sucesos por conocer. Para Gardner (1997) la comprensión se demuestra en acciones concretas de aplicación.

Esta discusión previa deja entrever una separación opuesta entre la memoria y la comprensión. En efecto, pareciera que estos dos procesos cognitivos operan en dimensiones distintas y contrarias. La memoria es un proceso simple y básico referido al recuerdo y la simple recuperación de información almacenada en la mente; la comprensión, por otra parte, connota la idea de un conjunto de acciones mentales más exigentes y de mayor complejidad que opera en niveles menos concretos de la realidad, es un proceso capaz de entrar a las entrañas de fenómenos y problemas intrincados de atrapamiento y solución. Ciertamente esta aparente dicotomía: memoria-comprensión promovió esta investigación, con el propósito de indagar a través del lenguaje de niños escolares en acciones interactivas verbales, en el salón de clase, la integración de estos dos procesos cognitivos, bajo la hipótesis de que ambos actúan de manera interdependientes y no aislados uno del otro. Ambos expresan comportamientos sistémicos de complementariedad contributiva e interdependencia.

En esa búsqueda por comprender los actores de la Interacción verbal en el aula de clase se debe lograr una empatía entre el sujeto y el objeto que se busca aprehender, sólo de esta manera se lograría eficacia en la comprensión. (Habermas, 2001) Y esa relación de empatía entre el sujeto y el objeto permitiría una interpenetración con el conocimiento.

Habermas (2001), estima que para comprender es necesario entender y para entender es necesario describir. Es una forma de experiencia en la que existe una teoría perceptiva del significado y de conocimiento de otras mentes. Esta posición refleja el interés que el autor tenía por la intersubjetividad.

La empatía en el proceso de comprensión asegura la integración del individuo al conocimiento y al objeto del conocimiento, como lo asegura Habermas, (2001, p.156), quien afirma “los críticos, que se apoyaban en Abel, habían entendido la comprensión como empatía, como un misterioso acto de meterse en los estados mentales de un sujeto ajeno”. También Sharp y Splitter (1996, p.33), se refieren a la empatía en el proceso de comprensión, pero lo hacen acompañar de afectos. “Nótese que la empatía es un buen ejemplo de una estrategia de pensar que es tanto cognitiva como afectiva... por lo que concierne a la mejora del pensar, la cognición y el afecto están entrelazados”. No obstante, los tres momentos de aprendizaje señalados por Piaget, (1968) asimilación, adecuación y transformación permiten el fortalecimiento del proceso de comprensión, porque sólo internalizando un hecho puede transformarse el mismo, viviéndolo.

Los estudios de la interacción verbal en el aula de clases, propuesta de Flanders (1970), buscaban la comprensión del docente de su accionar en el aula de clase para mejorar su actuación en la búsqueda de métodos democráticos de enseñanza. No obstante, el sistema categorial de Flanders permite abordar muchos más aspectos, entre ellos el fortalecimiento de los procesos cognitivos.

El desarrollo cognitivo fue dejado de lado en las investigaciones de Flanders, quizás porque se desconocía el alcance de su obra, que no se concentra sólo en el comportamiento interactivo, sino que a través de él se puede abordar la examinación de la proyección del aprendizaje que el docente realiza y cómo el alumno con el uso de dinámicas interactivas puede potenciar la cognición. Por medio del Sistema Categorial de Flanders se puede estudiar profundamente la actuación docente, tanto en el comportamiento social, como el cognitivo. Así, el método que Flanders llamó “para la formación del maestro”, contribuye no sólo al desarrollo de un tipo diferente de maestro, sino también permite el aprovechamiento en la potenciación cognitiva del alumno, que podría significar un cambio sustancial en el desarrollo de la educación y la sociedad.

Amidon y Flanders (1971, p. 98 y 99); se limitaron cuando hablaban de las bondades del Sistema Categorial de Flanders porque indicaban que “el análisis de interacción es un método para la formación de maestros, parece contribuir al desarrollo de un tipo diferente de maestro, uno que utilice patrones de enseñanza que la investigación ha demostrado estar positivamente vinculados al aprovechamiento del alumno”; tal y como se demuestra en el trabajo Socialización cognitiva vista a través de la interacción verbal (González, 2009).

Cuando Amidon y Flanders publicaron su trabajo en 1971, se asomaban en el las virtudes del Sistema Categorial de Análisis de la Interacción Verbal en el desarrollo cognitivo de los alumnos, pero no con tanta especificación como

en este trabajo Memoria y Comprensión: polos opuestos o complementarios de la ciencia cognitiva. Por ejemplo esos autores presentaron los resultados obtenidos por Soar, quien a juicio de Amidón y Flanders (1971, p.94) “encontró que la enseñanza indirecta producía un incremento mayor de comprensión en la lectura de los alumnos de la escuela elemental que el que se lograba con la enseñanza directa”. La investigación de Flanders asomaba los alcances cognitivos en estos estudios, pero también sus elementos socializadores cuando dicen “estos resultados parecen indicar que la influencia del maestro sobre el aprendizaje persiste aún después de que se han completado las experiencias formales del aula (Amidon y Flanders, 1971).

También debe ser motivo de reflexión el hecho de que en los años 30 y 40 del siglo pasado ya Flanders proponía una democratización en las aulas de clase, para incentivar el aprendizaje constructivo de los alumnos; no obstante en la primera y segunda décadas del siglo XXI se continúa solicitando lo mismo, debido a que los resultados de las investigaciones registran un marcado uso de las categorías de influencia directa, referidas a una educación que promueve una mente finita, repetitiva y con poca creatividad.

Por otra parte, Perkins (1992, p.82), señala que la comprensión desempeña una función central en las metas de la educación, porque las cosas que se pueden hacer para entender mejor un concepto son las más útiles para recordarlo. Así, buscar pautas en las ideas, encontrar ejemplos propios y relacionar los conceptos nuevos con conocimientos previos, sirven para comprender y guardar información en la memoria. Para este autor la comprensión no es un estado de posesión, sino un estado de capacitación. “Cuando entendemos algo, no sólo tenemos información, sino que somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento”.

Si se acepta que la memoria es la base de la cognición, podría señalarse que la comprensión es la continuidad de la memoria y de otros muchos procesos cognitivos desarrollados en la mente humana con la intención de conocer y darle sentido a la realidad, al tiempo que la acumulan como experiencia. Es decir, los procesos cognitivos parecen apoyarse unos en otros para poder expresarse, emplearse y aplicarse. Esta idea puede verse reflejada en la socialización cognitiva, específicamente en la acción cognitiva de las personas cuando se comunican a través del lenguaje, escrito u oral, tratando de mantener patrones cognitivos sostenidos por la cultura.

La revisión bibliohemerográfica de los últimos años indica que las investigaciones sobre procesos cognitivos se ubican en un sitio de preferencia para los investigadores de la Ciencia Cognitiva. Revistas de sociología, psicología y educación presentan estudios detallados sobre los procesos cognitivos, e incluso existen trabajos en los cuales se sugiere a los investigadores hacer revisiones exhaustivas de algunos de los procesos, por considerar que aclararían algunas interrogantes y arrojarían aportes relevantes.

Entre las investigaciones realizadas en el tema de los procesos cognitivos memoria y comprensión se pueden citar los trabajos de Hernández Blasi y Bjorklund (2001), en los que se revisan trabajos publicados durante las décadas de los años 70, 80 y 90, indagaciones que reflejan los avances de la investigación sobre la memoria, la función de base del conocimiento, el desarrollo de la

memoria a corto plazo y de trabajo, la memoria en los bebés y la memoria autobiográfica.

En esta investigación documental los autores clasificaron los trabajos sobre la memoria en tres grandes grupos. El primero ve a la memoria como un conjunto no unitario, un constructo bajo el que se aglutinan procesos distintos relacionados entre sí, con el objetivo (la memoria) de preservar información del pasado. El segundo grupo, considera que la memoria, en el curso del desarrollo infantil, se va haciendo prospectivamente más estratégica y retrospectivamente más fiable, y el tercero se refiere a la existencia de una serie de mecanismos generales implicados causalmente en el desarrollo de la memoria infantil, así como la función simbólica del lenguaje, los efectos de las variables sociales y culturales, la emergencia de la conciencia, los límites de la memoria de trabajo y el papel de la base del conocimiento.

A juicio de Hernández Blasi y Bjorklund (2001, p.241), los treinta años de estudios sobre la memoria han obviado revisar el por qué o para qué funciona, cómo es su desarrollo físico y cómo se implementa su desarrollo. Por otra parte proponen varias líneas de investigación que den respuestas a estas interrogantes y de manera particular proponen un estudio sobre “la relación entre el desarrollo de la memoria y otras formas “superiores” de cognición, como la comprensión”.

Con mayor agudeza, Manzanero (2006), analiza dos modelos de la memoria: el Modelo Asociativo (HAM) y el Sistema de Procesamiento General Abstracto (GAPS), los cuales comparó para comprender y explicar este proceso, que según sus creadores se complementan. El autor hace una distinción entre los procesos automáticos y controlados de la memoria: el HAM (de Anderson, Bower y Cohen) que se basa en el lenguaje y la memoria semántica y el GAPS (de Tulving, Fexser, Thomson y Schacter) el cual se sustenta en la distinción entre la memoria episódica y la memoria semántica. El primer modelo considera que es en el recuerdo donde intervienen las fases de generación y reconocimiento, mientras el segundo modelo asegura que el recuerdo consta de un proceso único de abstracción.

Antes, Manzanero (2002) había realizado un estudio documental exhaustivo, que permitió la comparación, análisis y explicación de los dos modelos, señalados anteriormente, vigentes en la actualidad, en la aplicación de estrategias referidas a la memoria. Entre las conclusiones de este estudio se pueden señalar que la información almacenada en la memoria está compuesta por múltiples rasgos: información perceptiva, contextual, conceptual y procedimental. Se puede expresar mediante procesos cognitivos distintos, en función del objetivo de recuperación mediante componentes episódicos, inferenciales, semánticos y procedimentales.

En cuanto a las investigaciones sobre comprensión, se pueden citar las de Mauri y Barberá (2007) y Montanero, Blázquez y León (2002). La relevancia de la comunicación de los resultados de aprendizaje del profesor a los alumnos, después de una prueba escrita, para la construcción del conocimiento en el aula fue el tema de investigación de Mauri y Barberá (2007), se trató de un estudio de casos con una profesora de Ciencias Sociales y sus alumnos, cuyas edades estaban comprendidas entre los 13 y 14 años. Las técnicas empleadas en esta investigación fueron la entrevista, la revisión de los documentos empleados por

la docente, los informes de evaluación y la observación del desarrollo de las actividades en el aula. Las investigadoras consideran que es necesario implicar interactivamente al alumno en la actividad de evaluación, útil para comprender los aspectos relativos a la naturaleza y las características de la evaluación, entendida como práctica para hacer público lo que se sabe de un tema y revisar lo aprendido, siguiendo procesos sistemáticos y como práctica relacionada con el aprendizaje.

En un plano más amplio Montanero, Blázquez y León (2002) comparan tres tipos de programas para la enseñanza en Educación Secundaria en España, enseñar a aprender, enseñar a pensar y técnicas de estudio. Luego efectuaron una intervención en 35 jóvenes a quienes se le aplicaron los tres programas. La hipótesis inicial fue que la intervención estratégica en niveles produciría efectos beneficiosos en la comprensión y recuerdo de textos de historia en alumnos escolarizados con problemas de aprendizaje, en un programa de diversificación curricular. Los resultados indican que es poca la eficacia de programas de amplia aplicación en los centros educativos referidos a las capacidades de comprensión de alumnos con problemas de aprendizaje en el segundo ciclo de la E.S.O. Los resultados también cuestionan que el entrenamiento de ciertas estrategias cognitivas básicas de observación, comparación, clasificación y razonamiento lógico con tareas independientes de contenido se generalice espontáneamente a la comprensión de textos, con una instrucción tan breve y al margen del currículo.

Por otra parte, González y León (2013) después de realizar una investigación en las escuelas de Educación Básica venezolanas determinaron que en las 18 clases sometidas a análisis los procesos cognitivos con mayor registro en las interacciones verbales fueron los considerados como básicos: memoria, descripción, comparación y clasificación. Con muy poco registro se encontraron los procesos cognitivos inferencias, analogía, síntesis, evaluación y comprensión.

En este estudio se determinó que los docentes estimulan con frecuencia el proceso cognitivo memoria, mientras que al proceso cognitivo comprensión lo mantienen relegado. Los docentes incentivan a los alumnos a emplear la memoria para recordar, clasificar y sintetizar, no obstante, la comprensión la estimulan poco, y lo hacen, sólo para reforzar lo emitido por los estudiantes.

González y León (2013, p.63), consideran que

..en la praxis, en el aula aflora un mayor número de procesos cognitivos básicos que complejos, por lo tanto los docentes tienden a estimular los básicos más que los complejos. Los procesos cognitivos complejos que aparecen en las interacciones verbales no son aprovechados para enriquecer las potencialidades que se revelan en situaciones de aprendizaje.

Igualmente, se triangularon los resultados de la investigación anterior con los procesos cognitivos prescritos en el Currículo Básico Nacional y en la teoría, allí se obtiene como resultado que tanto la memoria como la comprensión se encuentra en las tres instancias de análisis, por ello se considera que ambos procesos son importantes para la educación en su fin principal de educar la mente y ésta es una de las razones por las cuales se intenta profundizar con esta

nueva investigación, el estudio de los procesos Memoria y Comprensión en las aulas de clase de Educación Básica.

Tanto los autores interesados en desarrollar el proceso cognitivo memoria, como los que han estudiado el proceso cognitivo de la comprensión lo han hecho de manera aislada, aunque están conscientes de que éstos deben ser potenciados en pro del fortalecimiento de las capacidades cognitivas integradas. Hasta ahora las investigaciones apuntan a un proceso u otro de manera separada, la investigación no ha determinado la transición o entrelazamiento de ambos procesos. Se ha creído que ellos operan separados uno del otro, sin transición dinámica mutua. Esta investigación se ha planteado la hipótesis distinta, que sostiene la transición dinámica mutua de ambos procesos cognitivos, el uno está imbricado en el otro. Aunque se aceptara que cada proceso: memoria o comprensión tienen comportamientos propios, no se excluyen mutuamente, tampoco se reduce el uno al otro, sino que uno requiere del otro. La memoria de la comprensión y la comprensión de la memoria, aunque ontológica y cognitivamente sean distintas.

Metodología

Esta investigación tuvo el propósito de identificar, en las interacciones verbales que ocurren en el salón de clase del nivel de educación básica (actualmente educación primaria), en actividades de enseñanza-aprendizaje, los procesos cognitivos de la memoria y la comprensión, clasificados, uno como un proceso básico y el otro como un proceso complejo de la cognición humana. Los grados de educación primaria escogidos para el este estudio fueron el cuarto y sexto grado, el primero porque representa la transición entre la etapa de la formación integral y el segundo porque es el grado de culminación de la educación primaria. Se seleccionaron estos grados, por las edades y el desarrollo cognitivo lingüístico de los estudiantes, y en los cuales se produce una gran riqueza interactiva, que asegura suficiente material de investigación.

Dados los propósitos de la investigación, se empleó el método etnográfico del aula, por medio del cual se registraron los actos de habla en los procesos de interacción, en la actividad formal de enseñanza. Se usó el Método etnográfico para describir lo ocurrido en las aulas de clases de dos instituciones educativas de los estados Barinas y Mérida, en las cuales se aplicó la técnica de la observación. El registro de la interacción verbal se realizó mediante grabaciones de audio, durante diez sesiones de clase, en los grados indicados, con una duración aproximada de entre una hora y media, y dos horas cada sesión, para un total de dieciséis horas de grabación sonora, sumados ambos grados. Estos registros grabados y transcritos conforman lo que llamamos el corpus interactivo de análisis, momentos en los cuales el maestro y los alumnos realizan intercambios de habla en un contexto de aprendizaje. La observación duró cinco meses. El promedio de asistentes a esas sesiones grabadas fue de 21 estudiantes y un docente. La transcripción del contenido de las grabaciones para conformar el corpus de análisis se hizo sin discriminarse por grado, pues no se propuso diferenciar las interacciones y los procesos cognitivos por grados, como que constituyeran categorías de análisis, por la ocurrencia de un tipo de expresión de los procesos cognitivos particular y distinto.

Las grabaciones de las clases fueron transcritas siguiendo las recomendaciones de Tusson (1997). Al finalizar cada transcripción se elaboró un análisis previo, lo que permitió determinar la saturación de los datos y pasar a la etapa del análisis general de la investigación.

El análisis de los datos se efectuó atendiendo el Sistema Categorical de Flanders (1970) el cual contempla dos patrones interactivos: Influencia Indirecta, Directa (referidos al docente) e intervención de los estudiantes (Esta última fue modificada en el año 2009 por González y León). El primer patrón contiene cuatro categorías, a saber: 1.- Aceptación de los sentimientos, 2.- Estimulación, apoyo y acompañamiento verbal, 3.- Aceptación de ideas, opiniones, e hipótesis construidas por el estudiante, 4.- Elaboración de preguntas inquisidoras, indagadoras y retadoras que creen situaciones de búsqueda. El segundo patrón agrupa las siguientes subcategorías: 5.- instruir, conferenciar, recitar una lección y exponer, 6.- Dirigir, indicar, gobernar y ordenar, 7.- Criticar y justificar la autoridad. Las categorías referidas a los estudiantes son: 8.- Responder a las preguntas del docente, 9.- Elaborar preguntas, emitir opiniones y construir ideas, 10.- Expresión de sentimientos y emociones de los niños, 11.- Aceptación de sentimientos y afectos entre los niños. Y por último el Silencio, que trata de indecisiones interactivas, confusión o momentos en que nadie habla.

En las categorías que concentran la participación del maestro se aprecian dos patrones interactivos, uno directo y otro indirecto. En el primero, el docente le concede poca participación al estudiante, mientras que en el segundo se estimula más la intervención del alumno. La hipótesis es que en estos patrones interactivos se estimulan ciertos procesos cognitivos diferentes, en tanto que el profesor más rígido y directivo estimula o apela a unos procesos cognitivos y no a otros. En ambos casos se aprecia que la intervención del estudiante dependerá fundamentalmente de las oportunidades creadas por el maestro. Alrededor de estas categorías y patrones interactivos subyacen diversos procesos cognitivos, sin embargo este estudio se interesó en develar los procesos cognitivos de la memoria y comprensión, para cuya identificación se emplearon marcadores lingüísticos que determinan uno u otro aspecto de estas actividades cognitivas y los cuales están referenciados en la literatura consultada.

Entre los marcadores lingüísticos de la memoria se pueden señalar los siguientes: recuerden ustedes, cómo vimos o trabajamos en la clase anterior, esta información podemos compararla con la clase anterior, yo recuerdo, hagamos memoria, es importante y debes recordar, debes repetir y repetir hasta fijar... y algunas preguntas como: qué narran las personas, cuáles son los personajes y qué trama narra el cuento. Por su parte la comprensión presenta los siguientes marcadores lingüísticos: tengan conocimiento, para qué les sirve la información, deben entender para transformar, entendimos qué..., cómo debe proceder? debe observar, asimilar, adecuar y transformar, debe generalizar, elabore hipótesis, aplico este conocimiento para generar una solución, debe interpretar conceptos, conocimientos o situaciones.

Aunque se aceptara que cada proceso cognitivo tiene expresiones y comportamientos propios, no se excluyen mutuamente, ni se reduce el uno al otro. No se excluyen, sino que el uno requiere del otro; la memoria de la comprensión y la comprensión de la memoria, aunque cognitiva y

ontológicamente sean diferente.

La información constituida por las interacciones verbales se analizó, en principio usando el sistema de categorías de Flanders, así se describieron las categorías y patrones de interacción verbal dominantes. Posteriormente se vincularon los procesos cognitivos de la memoria y comprensión a las categorías y patrones interactivos. Se hizo un análisis cuantitativo de las interacciones verbales para determinar la prevalencia de un tipo de interacción sobre otra, así como la predominancia de uno de los procesos cognitivos sobre el otro, y la transición entre ellos. Vale destacar que para efectuar el análisis cualitativo se seleccionaron fragmentos grabados y transcritos en el Corpus de interacción para extraer de ellos los procesos cognitivos emitidos por los docentes y los alumnos, atendiendo los marcadores lingüísticos establecidos para la memoria y la comprensión.

Análisis y presentación de resultados

En esta investigación se registra el estudio de los procesos cognitivos presentes en la interacción verbal en el aula de clases, de manera especial se discuten los procesos cognitivos memoria y comprensión; así como también el camino, expresado en el lenguaje, que debe recorrer la mente para pasar de procesos cognitivos básicos a procesos cognitivos complejos.

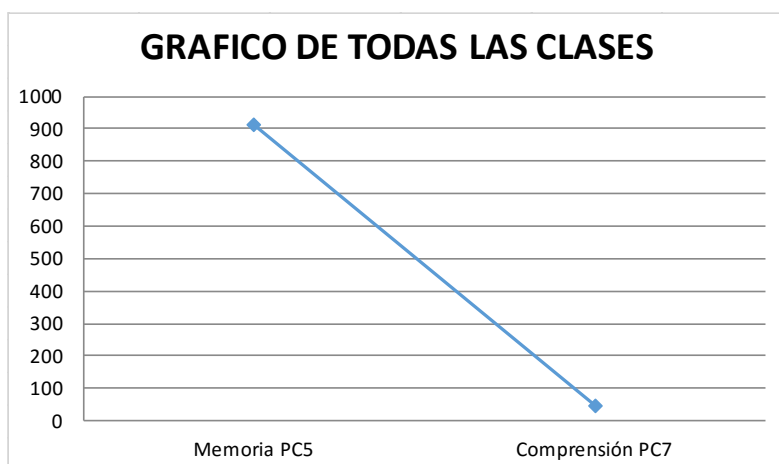
Los resultados de esta investigación se presentan en dos fases, en la primera se hace un conteo de frecuencia de los procesos cognitivos registrados en las diez grabaciones de audio, para hacer luego un análisis y discusión. Las frecuencias registradas en este análisis indican que los procesos cognitivos básicos son los que tienen mayor presencia en las interacciones verbales estudiadas, mientras que el registro de los procesos cognitivos complejos es menor. La segunda fase de este análisis consistió en una revisión del contenido de la interacción verbal de las aulas de clase, para extraer de ella los fragmentos que evidencien el uso de los procesos cognitivos en general y la manera cómo en la interacción los discursos del maestro y los alumnos se pasean de un proceso cognitivo a otro, cómo si éstos no tuvieran frontera, o unos alimentaran a otros.

Primera fase: más memoria que comprensión

Con singular atención esta investigación se propuso establecer la frecuencia con la cual se usaban los procesos cognitivos memoria y comprensión en las clases grabadas en cuarto y sexto grado. A continuación se presenta un cuadro y un gráfico con toda la información obtenida en las diez clases que conforman el corpus de investigación de este trabajo.

Cuadro No 1
 TODAS LAS CLASES

Proceso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T o - tal	%
Memoria PC5	30	57	84	63	130	99	48	113	182	109	914	95,20
Memori PC7	8	7	4	2	9	0	5	4	7	0	46	4,79
Total	38	64	88	65	139	99	53	117	189	109	960	99,99



En el cuadro 1 y gráfico número 1 se resumen los resultados de las 10 clases estudiadas, en ellos se puede observar la tendencia general del proceso cognitivo memoria, de mayor uso en las interacciones verbales de las aulas de clase, en contraposición a comprensión. El proceso cognitivo memoria acumuló un 95,20% de frecuencia de uso, lo que evidencia la importancia que le otorgan los docentes.

Es relevante el hecho de que el proceso cognitivo memoria ha sido duramente criticado en la escuela por considerársele de poco valor en la formación cognitiva de los alumnos, sin embargo los resultados de esta investigación indican que es un patrón recurrente en la enseñanza y en la estructura cognitiva.

El segundo proceso cognitivo presente en este cuadro es Comprensión, con un número de frecuencia muy bajo en comparación a Memoria, obtuvo tan sólo 4,72% de registro en las diez clases analizadas.

En esta investigación el patrón interactivo prevalente, de acuerdo a los

resultados, es el de Influencia directa que responde al propósito de acelerar procesos informativos y descriptivos de los objetos de aprendizaje, basados en la teoría pedagógica que percibe al alumno como vacío o incapaz de construir significados y conocimientos, quizás a esto se deba el alto porcentaje de presencia del proceso memoria en contraposición con el de comprensión.

El Cuadro No 2, contiene el cruce de información de los Patrones interactivos propuestos por Flanders y el proceso cognitivo registrado en esa categoría de análisis.

Cuadro No 2
Procesos cognitivos de la interacción entre docentes y alumnos

Proceso Inter-activo Proceso Cognitivo	Influencia Directa e Indirecta	%	Alumnos	%	Total	%
Memoria	481	94,87	369	94,85	850	94,86
Comprensión	26	5,12	20	5,14	46	5,13
Total	507	99,99	389	99,99	896	99,99

Vale destacar que el Proceso cognitivo Memoria, ubicado en la primera fila del Cuadro No 2, obtuvo 94,85 %, en la categoría de intervención de los alumnos, lo que indica que responde a la estimulación efectuada por el docente, que registró 94,87 %.

El otro proceso objeto de estudio en esta investigación es comprensión, ubicado en la segunda fila del Cuadro No 2, el cual en las categorías de influencia directa e indirecta del docente alcanzó un 5,12 por ciento. Igualmente las intervenciones de los alumnos significó el 5,14 por ciento, cifras muy bajas, tanto del docente como del alumno, por lo que se considera que en las aulas de clase estudiadas no es prioritaria la comprensión, al contrario parece estar rezagada y poco estimulada.

En esta fase del análisis se puede señalar que el patrón interactivo prevalente es de influencia directa, el maestro tiene el control del habla en el aula de clase y se demuestra a través de las categorías interactivas de Flanders número 5, 6 y 7, las cuales muestran a un docente que expone, instruye, recita lecciones, dirige, indica, gobierna, ordena, critica y justifica autoridad. Con este resultado se devela que el alumno es un sujeto pasivo que recibe información y realiza almacenamiento para posterior empleo.

Al relacionar las categorías de interacción de Flanders con los procesos cognitivos se obtuvieron datos relevantes, la memoria es la privilegiada en los tres patrones de análisis interactivo (tanto en las categorías de influencia indirecta, directa y en las de los alumnos). Las cifras obtenidas en este proceso están muy distante de las otras, esto indica que la interacción en el aula de clase se construye sobre una base directiva de influencia del docente, que usa el poder a través de lecciones y exposiciones para enseñar a almacenar información en la mente de los alumnos, dejando a un lado la potenciación de mentes operativas que busquen la creatividad y resolución de problemas. La

escuela está potenciando mentes memorísticas en vez de mentes organizadas, creativas y capaces de resolver problemas.

Segunda Fase: De la Memoria a la Comprensión

En la siguiente fase de investigación se presenta el análisis de contenido de las interacciones registradas en las 10 clases grabadas y transcritas que conforman el corpus de investigación. Para ello se formulan las siguientes categorías de análisis:

- a.- De la memoria a la comprensión
- b.- Relación entre memoria y comprensión

De la Memoria a la Comprensión

El discurso interactivo registrado en los fragmentos indican que las interacciones verbales emplean el proceso cognitivo Memoria como la puerta de entrada hacia otros procesos cognitivos que hacen recorrido hasta llegar al proceso comprensión. Se puede interpretar de la siguiente manera, la transición de la memoria a la comprensión se representa como una especie de puente que va desde el margen derecho, llámese memoria, hasta el margen izquierdo, llámese comprensión, haciendo escalas en otros procesos cognitivos como clasificación, comparación, inferencia, descripción, entre otros.

En los Fragmentos 1 y 2, referido al recuerdo de una lectura realizada por los estudiantes antes de la clase, se puede observar el tránsito que se realiza en el discurso escolar y muestra cómo en la interacción verbal se expresa el proceso memoria, para luego recorrer otros procesos, hasta llegar a la comprensión.

Fragmento No 1

Fragmento 1. Clase 1	Fragmento 1	Proceso cognitivo
Niño: Ok, de cómo la tía garrapata se comió al tío (no se entiende lo que habló). Habían varios animales: tío burro, tío perro, tío caballo, tío venado y tía garrapata. El que llegara primero a la silla sería el ganador, pero la tía garrapata estaba muy afligida porque sabía que iba a perder y se le ocurrió una idea que (pausa) que tío perro era el más, eh, eh, eh, el más uh, uh, era veloz que todos y que tío caimán era el más veloz que todos y que el tío venado era el más veloz que todos, pegándole, se le ocurrió que pegándosele de la punta de la cola podría ganar la carrera	Categoría 8 Responde el alumno	Memoria
		Recuperación
		Clasificación
		Comparación
		Inferencia
		Síntesis
		Comprensión
		Solución de problemas
		(Textos narrados de memoria)

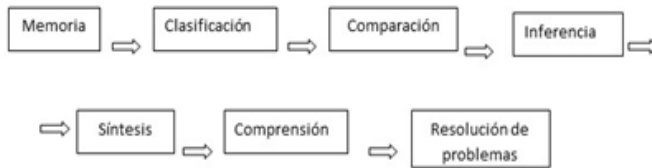
Fragmento No 2

Fragmento 2. Clase 1	Categoría interactiva	Proceso cognitivo
Niño: Había tres mariposas: la blanca, la amarilla y la roja. Un día había, (pausa) ellas tenían un trabajo, ellas volaban de las flores a las flores, un día oscureció, oscureció en el cielo y se secaron las flores y comenzó a llover, las tres mariposas se fueron volando no se ni a donde, entonces llegaron a otras flores, a otro jardín, pero había más flores y las mariposas vieron entrar al arco iris y por qué no entra la flor, dijo la roja, porque si ella no entra a la flor moriré. Había una, una rosa blanca estuvieron allí nada más después la blanca fue a llamar a las demás y les dijo: si no va a entrar a las demás no entrará acá. Como no entraban entonces no entendían, entonces se fueron.	Categoría 9 no se específica	Memoria Recuperación Semántica Clasificación Descripción Comparación Análisis Síntesis Inferencia Comprensión

Los fragmentos antes señalados registran una larga antesala de procesos cognitivos básicos y complejos que acompañan y “ayudan” al proceso cognitivo memoria a enrutar la mente hacia la comprensión. En el flujograma **se observan a través de los fragmentos extraídos del corpus, la descripción del ciclo de los procesos cognitivos presentes en la interacción verbal en el aula de clase.**

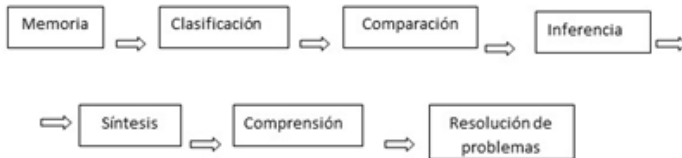
En el caso del fragmento No1 (Fragmento 1, Clase Número 1) el discurso del alumno se inicia con memoria, específicamente memoria de recuperación, luego registra los procesos clasificación, comparación, inferencia, síntesis, comprensión y resolución de problemas. En el inicio de la interacción del alumno se encuentran tres procesos cognitivos básicos y al final cuatro procesos cognitivos considerados superiores.

Flujograma de Ciclo No 1



El fragmento número 2 (Fragmento 2, Clase No 1) es similar al primero, el inicio de la interacción contiene procesos cognitivos básicos como clasificación, comparación descripción para luego hacer uso de procesos cognitivos de mayor esfuerzo como análisis, síntesis, inferencia y, por último, comprensión.

Flujograma de Ciclo No 2



El recorrido de los procesos cognitivos es más corto en los fragmentos 3 (Fragmento 3, Clase 1) que inicia con la memoria (de recuperación) y pasa a descripción, inferencia y por último comprensión.

Fragmento No 3

Fragmento 3. Clase 1	Clase 1	Proceso cognitivo
Niño: Tío tigre y una vez estaba tío conejo riéndose y estaba tío tigre distraído, tío tigre paso (ja, ja,) tío conejo por el frente del queso, pero tío tigre estaba muy hambriento , luego tío conejo se lo encontró debajo del puente y empezó a cazar a quien viniera, entonces intentó atrapar a las personas que pasaban.	Categoría 8	Memoria (Recuperación) Descripción Inferencia Comprensión

Observe ahora el flujograma del Fragmento No 3

Flujograma de Ciclo No 3



Como se puede observar los procesos cognitivos están hilados unos a otros en un discurso memorístico que conlleva a la comprensión, en algunos casos. Esa comprensión no se logra con poca emisión verbal, sino con extensas interacciones y en otros casos con el apoyo de la pregunta indagadora.

Relación entre Memoria y Comprensión

La memoria es la puerta cognitiva de entrada a la iniciación de la socialización cognitiva en los ambientes de aprendizaje en los que intervienen alumnos y docentes. Es el proceso activador de rutas en las que se movilizan otros procesos cognitivos para fijar los conocimientos en los estudiantes.

Se puede considerar a la memoria como el proceso de activación cognitiva. Es a través de ella que el alumno almacena información para recurrirla y transitar así hacia otros procesos, hasta lograr aprehender la información e integrarse a ella para enfrentar situaciones nuevas en el proceso de solución de problemas y construcción de conocimiento.

Es indudable que los beneficios que se derivan de las experiencias de

aprendizajes construidas por sí mismos son innumerables. Algunas de ellas de acuerdo a Bruner (1970) podrían ser las siguientes: Incrementa la potencialidad intelectual, produce cambios de las motivaciones y recompensas, aprende de la heurística del descubrimiento y ayuda a la conservación de la memoria.

La memoria juega un papel muy importante en la educación. Sin el dato, sin la información, la recuperación de esa información, contrastación de la información existente con la nueva, sin comprender esa información no se logra un acertado proceso educativo.

En este estudio se determinó que la memoria se potencia a sí misma con un ciclo que parte del rescate de datos para luego codificar, categorizar, analizar, sintetizar, inferir, comprender; pero una vez obtenida la comprensión ese conocimiento es almacenado de nuevo para usarlo posteriormente en la solución de nuevos problemas.

En la Escuela, y específicamente en el aula de clase, se consolidan acciones pedagógicas para desarrollar las capacidades de comprensión de los alumnos, debido a que éste es un proceso racional mediante el cual el estudiante da sentido al mundo y al conocimiento del mundo, atrapa el significado y los usos del conocimiento en sí, le asigna nuevos significados y es capaz de transferirlo mediante inferencias, generalizaciones, aplicaciones a otras situaciones y resolución de problemas; no obstante, en las aulas de clase estudiadas para efectuar la investigación que ahora reportamos hay poca evidencia del logro comprensivo por parte de los alumnos y del fomento de la comprensión en el discurso docente.

Con el reporte de pocos elementos de comprensión en las aulas de clase se puede inferir que la dinámica interactiva muestra una realidad que está lejos de la acción de la comprensión, dirigida a darle sentido al mundo, al conocimiento y a los saberes organizados, en un intento por atrapar el significado del conocimiento en sí, asignarle nuevos significados y transferirlos a situaciones nuevas.

Conclusiones y discusión

Los resultados de este trabajo indican que el tiempo de habla del docente es largo, se comprueba al observar los patrones de interacción del Sistema Categorical de Flanders (1970). El patrón interactivo de influencia directa, específicamente en la categoría 5 referida a instruir, exponer y recitar con narraciones que estimulan la memoria de recuperación y de trabajo, aspecto que desdice de la propuesta constructivista que considera que los tiempos expositivos del docente se deben reducir para dar lugar a la interacción indirecta y envolver a los estudiantes en la construcción de significados y estructuras cognitivas, en cuya labor se potencien los procesos del pensamiento que fundamenta la actividad mental asociada a la adquisición, análisis, síntesis, comprensión, hipotetización, evaluación y aplicación.

En esta investigación sobre memoria y comprensión logramos determinar que existe un ciclo de transición de los procesos cognitivos, que pueden observarse a través de la interacción verbal en el aula, cuando en el discurso compartido entre maestro y alumno se pueden ver el tránsito de

unos procesos cognitivos a otros, sin que haya un patrón determinado, pues la hilación de los procesos puede darse de procesos básicos a superiores, de superiores a básicos y de básicos a básicos; como puede observarse claramente en los ciclos de procesos cognitivos presentes en la segunda fase del análisis denominado de la memoria a la comprensión.

Con respecto a la comprensión, se puede concluir que en el contexto escolar estudiado es poco el incentivo de este proceso cognitivo, el registro de este proceso no supera el 5% de frecuencia en el corpus interactivo. La teoría lo muestra como uno de los esenciales en el desarrollo de habilidades de aprendizajes hacia la socialización cognitiva. De hecho, Gardner (2000) indica que la comprensión puede dirigirse a la construcción de formas de pensamiento disciplinar. Cuando una persona comprende algo, un concepto, una técnica, una teoría o un ámbito particular del conocimiento, lo puede generalizar, elaborar nuevas hipótesis o aplicar para resolver un problema o interpretar nuevas situaciones. Las ciencias usan procesos cognitivos intelectuales y conceptuales para producir el conocimiento. Estos se convierten en el contenido curricular de la enseñanza, uno de los objetivos o fines de la educación.

Este planteamiento está asociado al de Piaget (1994), Vygotsky (1979) y Bruner (1970) y a las actuales posturas de la psicología cognitiva, que asume como finalidad principal de la enseñanza el desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento. El pensamiento, la inteligencia y los aprendizajes están vinculados a procesos de asimilación, adecuación y transformación: comprender e inventar.

Conocer un objeto es actuar sobre él y transformarlo. Conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones que elabora la inteligencia como prolongación directa de la acción.

Esta visión de Piaget (2001), unida a la de Vygotsky (2000), Bruner (1997), y Ausubel (1968), pareciera indicar que el problema central de la educación no debe girar sólo en torno a los contenidos disciplinares, sino también alrededor de los procesos cognitivos por medio de los cuales se actúa sobre los contenidos como objetivos de aprendizaje o sobre cualquier otro objeto, en el desarrollo de las habilidades cognitivas que se usan en las aulas de clases o en la vida cotidiana.

Visto de esta manera, lo importante no son los objetivos específicos o generales del conocimiento, sino los procesos del pensamiento, el problema central es cómo enseñar a pensar al educando, cómo ayudarlo a construir las herramientas para producir significados y conocimientos; en pocas palabras, socializar para que continúe socializándose cognitivamente a lo largo de su existencia.

No existen métodos precisos de enseñanza de la comprensión, ésta ocurre como un proceso cognitivo complejo de atrapamiento de la realidad en todas sus dimensiones, atrapar los objetos y fenómenos de la realidad, objetos de aprendizaje en su totalidad, darles sentido, aprovecharlos en su aplicación, es, por una parte subjetiva y por la otra objetiva sujeta a fines.

En la aplicación del conocimiento hay seguridad de concepción, de inferencia y de toma de decisiones, éstos últimos son el producto de la comprensión del problema que se quiere resolver, de los posibles resultados al

escoger una alternativa determinada y del conocimiento necesario a ser aplicado. El acto de comprender comienza con una confrontación cognitiva, el sujeto se apropia del objeto y procura conocerlo, describirlo; luego se acerca emocional y afectivamente y después evalúa su utilidad, aprovechamiento y ubicación en un esquema conceptual en construcción permanente. En este sentido, el alumno busca su mundo de objetos y fenómenos, porque se encuentra con ellos en los procesos de entendimiento, de comprensión a través de un espacio construido previamente antes de cualquier intento de intervención comprensiva en el mundo.

La comprensión del conocimiento, aspecto al que se debe enfrentar regularmente el alumno, tiene una importancia crucial debido a que el conocimiento es una realidad ya estructurada simbólicamente, al que el estudiante accede a través de la lectura, las explicaciones de otros, regularmente el maestro, la réplica del conocimiento y ensayos experimentales en el mejor de los casos. La comprensión no tiene el mismo sentido para quien produce el conocimiento que para quien lo utiliza de segunda mano; por ello el alumno tiene que relacionarse directamente con el conocimiento que desea alcanzar y para llegar a él tiene que poder entenderlo, darle sentido y ubicarlo.

Esta dualidad de sentidos para la comprensión genera un problema para este proceso porque lo presenta como una oposición entre la explicación y la construcción del conocimiento. Teóricos del constructivismo, entre ellos Vygotski (2000) y Piaget (2001) sostienen que el conocimiento es un producto de la actividad propia de manipulación y confrontación del individuo alrededor de los objetos de la realidad, en el que la explicación e información externa es superada y se transforma en una experiencia particular íntima del individuo.

En fin, la comprensión se produce en la interacción física o simbólica del sujeto con el objeto de conocimiento y aprendizaje, en este sentido la comprensión es una experiencia educativa que exige una relación particular interobjetiva o intersubjetiva; la primera, cuando el objeto es una cosa en físico, un fenómeno natural, una obra literaria objetivable, que está fuera. La segunda, cuando el sujeto es otra persona, grupo de personas, organizaciones sociales capaces de comportamiento y de expresiones simbólicas, la relación es intersubjetiva y se produce a través de una experiencia comunicativa por medio de la empatía, porque el sujeto está dentro. En tal sentido, Sharp y Splitter (1996), no dudan de la capacidad de los escolares para comprender entidades concretas y para pensar empíricamente. “Lo que no ha sido bien entendido, sin embargo, es su capacidad para comprender entidades abstractas y pensar conceptualmente” (pág.27).

Como se ha señalado tanto en los resultados como en la discusión teórica la memoria es la puerta de entrada a otros procesos, incluyendo la comprensión, y este último es la capacidad máxima del sujeto para lograr una relación interobjetiva e intersubjetiva entre el mundo físico y abstracto; por ello se considera que ambos procesos no se oponen, se complementan.

Referencias Bibliohemerográficas

Amidon, E. y Flanders, N. (1971). El papel del maestro en el aula. Editorial Salesiana. Caracas, Venezuela.

Anaya, D. (2003). Efectos del Resumen sobre la mejora de la metacompreensión lectora y el rendimiento académico. En Revista de Educación No 337, pp. 281-294.

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

Banyard, P. Cassell, A. Green P. Hartland, J, Hayes, N. y Reddy, P. (1995) Introducción a los procesos cognitivos. Madrid: Editorial Ariel S.A.

Bruner, J. (1970). La educación puerta de la cultura. Aprendizaje Visor.

Flanders, N. (1970) Analyzing teaching behavior, Adison-Wesley, Reading. Massachusetts.

Gardner, H. (1997) La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Paidós.

Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Paidós.

González, B. (2009). Socialización Cognitiva vista a través de la Interacción Verbal en el Aula de Clase. Tesis Doctoral. Universidad de Los Andes.

González, B. y León A. (2009). Interacción Verbal y Socialización Cognitiva. Revista Acción Pedagógica No 18, Octubre-Diciembre 2009. Universidad de Los Andes.

González, B y León, A. (2013) Procesos cognitivos: De la prescripción curricular a la praxis educativa. Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida, Venezuela. No 19 Enero-Diciembre. 49-67.

Habermas, (2001). Teoría de la Acción Comunicativa, I. Editorial Taurus.

Hernández Blasi, C. y Bjorklund, D. (2001), El desarrollo de la Memoria: avances significativos y nuevos desafíos. En Revista Infancia y Aprendizaje. 24 (2), 233-254.

Manzanero, A. (2006) Procesos Automáticos y Controlados de la Memoria: Modelo Asociativo (HAM) vs Sistema de Procesamiento General Abstracto. En Revista de Psicología General y Aplicada. Vol. 59, Núm. 3, pp.373-412.

Mauri, T. y Barberá, E. (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. En Revista Infancia y Aprendizaje. 30 (4), 483-497.

Montanero, M. Blázquez, F. y León, J. (2002) Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en la Educación Secundaria. En Revista Infancia y Aprendizaje. No 25 (1), 37-52.

Perkins, D. (1992) La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Piaget, J (2001). Psicología y Pedagogía. Editorial Ariel, S.A. Barcelona. España.

Piaget, J (1994) Introducción a la Epistemología Genética. El pensamiento biológico, psicológico y sociológico. Editorial Paidós. México.

Rodríguez, N. (2003) La investigación etnográfica. Material mimeografiado, utilizado en el Seminario de investigación etnográfica.

- Sharp, A. y Splitter, L. (1996), *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. EdicionesManatíal. Buenos Aires, Argentina.
- Shaffer, D. (1989) *Interacción y Socialización*. Aprendizaje Visor.
- Tusson, A. (1997) *Análisis de la Conversación*. Editorial Ariel. Barcelona, España.
- Vega, M. (1998). *Introducción a la Psicología cognitiva*. Alianza Editorial. S.A. Madrid. España.
- Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona. España.

**PRESCRIPCIÓN CURRICULAR DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN
PRIMARIA VENEZOLANA**

**CURRICULAR PRESCRIPTION OF WRITING IN VENEZUELAN PRIMARY
EDUCATION**

Irene Ramírez
ramirezrojasirene@yahoo.es
Profesora de la Facultad de Humanidades y Educación

Anibal León
aleonsalmorro@gmail.com
Coordinador del Doctorado de Educación / Facultad de Humanidades y
Educación

Recepción: 18/12/2018
Aceptación: 06/01/2019

Resumen

Esta investigación tiene como propósito develar la congruencia entre la prescripción curricular de la escritura con los documentos y recursos interpretativos del curriculum, entre ellos la mini laptop Canaima y textos de la Colección Bicentenario. Se trata de un estudio de tipo documental, con un diseño de análisis de contenido, en el que se determinó la preeminencia de enfoques didácticos para la enseñanza de la escritura a partir del análisis de los textos seleccionados. Los resultados indican que existe poca congruencia entre la prescripción curricular de la escritura y las actividades propuestas en todos y cada uno de los documentos analizados. Pues en el Curriculum Nacional Bolivariano (CNB) la escritura se concibe desde un enfoque de las funciones, pero en los contenidos y actividades sugeridas en los documentos interpretativos del mismo, se orienta a la ejercitación de la gramática y no a la producción. Observándose además, que el Ministerio del Poder Popular para la Educación carece de un posicionamiento teórico sobre la producción escrita y su enseñanza.

Palabras clave: prescripción curricular, producción escrita.

Summary

The purpose of this research is to reveal the congruence between the curricular prescription of writing and the documents and interpretive resources of the curriculum, including the Canaima mini laptop and texts from the

Bicentennial Collection. It is a documentary type study, with a design of content analysis, in which the pre-eminence of didactic approaches for the teaching of writing was determined from the analysis of the selected texts. The results indicate that there is little congruence between the curricular prescription of the writing and the activities proposed in each and every one of the documents analyzed. For in the Bolivarian National Curriculum (CNB) writing is conceived from a focus of functions, but in the contents and activities suggested in the interpretive documents of it, it is oriented to the exercise of grammar and not to production. Noting further, that the Ministry of Popular Power for Education lacks a theoretical position on written production and its teaching.

Keywords: curricular prescription, written production.

El término currículo proviene del latín curriculum, de currere, “correr”, e implica “carrera” o trayectoria, y entre otras acepciones, está emparentado hacia la idea de un ciclo completo de estudios (Peñaloza, 2005). Serrano (1990) y Ludgren (1991), definen el currículo como el conjunto de experiencias de aprendizaje del estudiante en la escuela, pero es además, la estructura sobre la que se organiza la educación formal (León, 2009). De modo que el currículo constituye no sólo un documento legal de acuerdos, sino que es una guía de la práctica pedagógica, al presentarse como el plan de estudio con las asignaturas y contenidos que ordena los procesos educativos con un fin esperado. Éste es denominado currículo prescriptivo o formal, el cual no se trata de un mero recetario que debe ser seguido a cabalidad por el maestro, por el contrario, es un documento inacabado y flexible que puede ser modificado en la práctica.

La prescripción en el Sistema Educativo Venezolano, específicamente en el nivel de Educación Primaria, está determinada por el Currículo Básico Nacional (1998) y El Currículo Nacional Bolivariano (2007), no obstante existen documentos interpretativos del curriculum, tales como las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano (2013) y el conjunto de orientaciones educativas proporcionadas a las familias y corresponsables en el marco de los textos escolares de la Colección Bicentenario (2011), en los que se presentan sugerencias a los docentes y representantes sobre la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje dentro y fuera del aula de Educación Primaria. Cada uno de estos documentos, conjuntamente con los recursos para el aprendizaje (Colección Bicentenario y Mini laptop Canaima), constituyen el material necesario para la planificación educativa por parte del docente, pues allí se indican: finalidades, contenidos, actividades, orientaciones y sugerencias a considerar en cada uno de los grados del mencionado nivel.

Es importante señalar que, la existencia de dos currículos en el Nivel de Primaria, se debe a la presentación a modo de propuesta, del Currículo Nacional Bolivariano, por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación en el año 2007, en el que se consideraron ideas de venezolanos como Simón Rodríguez,

Simón Bolívar, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Belén Sanjuán. No obstante, se duda de la vigencia del mismo ya que este fue descartado debido a las fuertes críticas por su contenido ideológico (Montilla, 2013). Sin embargo, no existe ninguna resolución que anule este currículum, además como fue distribuido en todas las escuelas del país, por parte de las Zonas Educativas, se emplea en la planificación diaria, conjuntamente con el Currículo Básico Nacional (1998). De manera que, ambos instrumentos son referentes de planificación didáctica con concepciones completamente distintas.

Lo que es común a ambos documentos es la preeminencia brindada al lenguaje: la lectura y la escritura, por su importancia en el proceso de comunicación del individuo. En el Currículo Básico Nacional (1998), por ejemplo, el lenguaje es un eje transversal, y con la denominación de Lengua y Literatura se refiere a un área de aprendizaje del Nivel de Primaria. Como eje transversal está concebido desde un enfoque comunicacional-funcional de la escritura, “que exige atender la variedad de usos verbales y no verbales que se utilizan en situaciones concretas de comunicación” (Currículo Básico Nacional, 1998, p. 22). Pero además, debe estimular en los estudiantes del Nivel de Primaria su capacidad para reflexionar, así como los procesos de comprensión y producción de textos verbales y no verbales, considerando los avances de la tecnología de la comunicación y el español como variedad lingüística; aspectos que justifican la consideración de tres dimensiones del lenguaje: comunicación, comprensión y producción.

Como área de aprendizaje debe estimular el acceso a la lectura y escritura como acciones esenciales en la formación integral del individuo. La lengua es concebida también, como un instrumento de comunicación necesario en la búsqueda permanente de información, que facilite la comprensión de mensajes provenientes de distintos medios audiovisuales.

En el Currículo Nacional Bolivariano (2007) por su parte, el lenguaje no es considerado un eje integrador, pero en el Perfil del Egresado del Nivel de Primaria se espera en el estudiante el dominio práctico de un idioma materno (castellano o indígena), así como de las habilidades básicas del lenguaje (leer, escribir, hablar, escuchar), a partir de las experiencias personales del niño. Además, se espera la formación en habilidades de lectura y escritura interpretativa y crítica, razón por la cual el área de Lenguaje, Comunicación y Cultura, se concibe como un medio para el logro de dichos objetivos.

Por tanto, los contenidos referidos a la lectura y producción de textos abarcan desde el primer hasta el sexto grado de Educación Primaria, en ambos currículos, un periodo de seis años en el que el niño debe desarrollar destrezas de lectura fluida, escritura clara y coherente; y por supuesto habilidades cognitivas lingüísticas: describir, definir, explicar y argumentar.

De modo que es importante revisar los documentos interpretativos del Currículo Nacional Bolivariano (CNB) y los recursos de aprendizaje proporcionados por el Estado Docente, representado por el Ministerio del Poder

Popular para la Educación (MPPE) y la traducción que hace sobre el tratamiento de la escritura en el Nivel de Primaria. De allí resulta necesario observar la coherencia entre la prescripción curricular de la escritura del CBN (2007) con las Orientaciones Educativas proporcionadas a las Familias y Corresponsables en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario (2011), las Orientaciones Educativas en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario año escolar 2011-2012, los textos de la Colección Bicentenario, las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano (2013); y los contenidos y actividades didácticas de la mini laptop Canaima de Educación Primaria.

A partir de una revisión superficial de los mencionados documentos y recursos, pareciera que los mismos tienen poca claridad de un posicionamiento teórico sobre la escritura, que permita la formación de escritores competentes. Pues, existen actividades que se pasean superficialmente por distintos enfoques de la escritura: funcional, gramatical, procesual y epistémico, pero que realmente no invitan al estudiante a emplearla como instrumento de expresión del pensamiento.

En consecuencia, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la concepción de escritura del CNB de Educación Primaria?, ¿Qué actividades de escritura se prescriben en el CNB?, ¿Cuán diferente es la prescripción curricular frente a las orientaciones educativas a las familias y corresponsables en el marco de los textos escolares de la Colección Bicentenario, así como en las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano?, ¿Cuán diferente es la prescripción curricular frente a las actividades del área de Lenguaje, Comunicación y Cultura, planteadas en las Mini laptop Canaima y los textos de Lengua y Literatura de la Colección Bicentenario?

Partiendo de las preguntas formuladas, esta investigación tiene como propósito develar la congruencia entre la prescripción curricular de la escritura en el CNB (2007) y los documentos y recursos interpretativos del mismo, entre ellos la mini laptop Canaima y textos de la Colección Bicentenario, diseñados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007-2015). Para el logro de este cometido, resultó necesario: analizar la prescripción curricular de la escritura definida en el CNB; analizar la concepción de escritura planteada en las Orientaciones Educativas proporcionadas a las Familias y Corresponsables en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario (2011), las Orientaciones Educativas en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario año escolar 2011-2012, los textos de la Colección Bicentenario del área de Lengua y Literatura de 1º, 2º y 3º, las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano (2013); y los contenidos y actividades didácticas de la mini laptop Canaima (área: Lenguaje, Cultura y Comunicación) de 2º y 3º grado de Educación Primaria; y comparar la prescripción curricular con las actividades presentadas en los documentos interpretativos del CNB (2007).

Investigadores como Martínez (2017), Becerra (2016) y Picco, Donadi y

Orellano (2012), aseveran la disparidad existente entre el currículo prescrito y las prácticas de enseñanza aprendizaje de los docentes, pese a que este documento norma y orienta la planificación en el aula. Los trabajos de dichos investigadores, tratan de análisis a propuestas curriculares y programas de clase, los cuales sirven de sustento a este estudio por la relación con el tema. Además, son investigaciones de tipo documental en las que se realizaron búsquedas en fuentes primarias con el propósito de identificar los rasgos característicos de las propuestas curriculares.

Becerra (2016), por su parte, desarrolló un estudio de caso, que de acuerdo con Tamayo (2004) “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre grupos de personas, grupos o cosas” (p. 35). A través del cruce de las fuentes de información y con base en el análisis del discurso el autor dio respuesta a las interrogantes que guiaron su estudio. Presentó los resultados y la discusión de los mismos en cuatro categorías: concepción de la enseñanza/aprendizaje, contenidos abordados, estrategias utilizadas y evaluación.

Debido a la similitud del trabajo elaborado por Becerra (2016) con este estudio, se tomará como un antecedente de tipo metodológico por cuanto guía el análisis y presentación de los resultados.

Ahora, es necesario mostrar algunas consideraciones sobre el currículum prescrito y el currículum de la acción, así como de los enfoques de la enseñanza de la producción escrita.

De acuerdo con Taba (1974) dentro del currículum prescrito se consideran los fines, objetivos, contenidos, actividades, sugerencias didácticas, evaluación, consideraciones técnico-administrativas que abarcan aspectos como la supervisión escolar, la experiencia de los educadores, la distribución de los contenidos en los grados; es decir, comprende el conjunto de elementos técnicos obligatorios que guían los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela, con la finalidad de alcanzar objetivos determinados en los estudiantes. El currículum de la acción, por su parte, se refiere a la ejecución o puesta en práctica del currículum prescrito, derivado de la interpretación que hace el docente de dicho documento (Casarini, 1999).

En esta investigación la prescripción curricular está representada por: el Currículo Nacional Bolivariano (2007), mientras que el currículum de la acción está conformado por las Orientaciones a las Familias y Corresponsables en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario (2011), Orientaciones Educativas en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario (2011-2012), los textos de la Colección Bicentenario del área de Lengua y Literatura de 1º, 2º y 3º, las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano (2013); y los contenidos y actividades didácticas de la Mini Laptop Canaima del área de Cultura, Lenguaje y Comunicación de 2º y 3º grado de Educación Primaria, por cuanto estos documentos son producto

de una primera interpretación realizada por los integrantes de la Dirección de Planificación Curricular del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

En cuanto a la enseñanza de la escritura, ésta constituye un proceso fundamental en el acercamiento y desarrollo del lenguaje, al conocimiento, al mundo y a la cultura; y puede ser concebida desde cuatro perspectivas. La primera, como un enfoque tradicional, en el que se abordan actividades de transcripción de información. La segunda, desde la perspectiva procesual o recursiva, que implica la planificación o preparación del escrito, la producción o elaboración de borradores, la revisión y la edición definitiva (Calkins, 1993; Cassany, 1996; Hayes y Flower, 1981; Murray, 1982; Smith, 1982). Un tercer enfoque estructura la composición escrita en torno a tres grandes modelos explicativos, como lo son: los modelos de producto, los modelos de proceso y los modelos contextuales o ecológicos (Álvarez, 2005), los cuales pueden ubicarse en la lingüística, la psicología-cognitiva y sociología-etnográfica, respectivamente. El cuarto enfoque, que podría ser considerado como producto de los anteriores, es una propuesta de Shih (1986) para la enseñanza del inglés como segunda lengua y corresponde al tratamiento de la escritura desde: la gramática, las funciones, el proceso y el contenido según Cassany (1990).

De la concepción que se tenga de la escritura, dependerá el tipo de actividades sugeridas para su desarrollo y por supuesto, el énfasis de los aspectos que se consideren más importantes destacar, razón por la que para efectos de esta investigación se hace referencia a los modelos didácticos presentados por Cassany (1990).

En el enfoque basado en la gramática, por ejemplo, predomina la estructura general de la lengua, existe una sobrevaloración y asimilación mecánica de las reglas ortográficas y el léxico. Destacan los ejercicios repetitivos como actividades para promover la escritura, además de otras tareas como “el dictado, la redacción de temas variados, ejercicios de respuesta única (rellenar espacios vacíos, poner acentos, conjugar verbos), transformación de frases (relativos, voz activa y pasiva), etc.” (Cassany, 1990, p. 66). Es decir, se ponen en práctica una serie de habilidades previamente ejercitadas. Este enfoque deja de lado el hecho de que cada individuo es poseedor de un potencial lingüístico el cual ha adquirido antes de ingresar a la escuela y que se manifiesta en su competencia comunicativa.

El enfoque basado en las funciones, concibe la escritura como una actividad práctica o utilitaria para el individuo, en la que se motiva la comprensión y producción de textos basados en su ámbito de uso (personal, familiar, laboral, académico, social, etc.) y en sus funciones descriptivas, narrativas, instructivas, expositivas y argumentativas. Se centra en situaciones cotidianas de comunicación atendiendo al contexto, además se estimula a los estudiantes a escribir sobre situaciones específicas, sugiriéndoles un motivo, un propósito y un receptor verosímiles al mismo texto. De modo que el uso del lenguaje escrito debe servir para interactuar con otros en situaciones reales de comunicación,

surgidas de la necesidad de socializar actos y pensamientos dentro de un contexto sociocultural que permita la integración con la cultura y la ampliación del conocimiento del mundo.

De acuerdo con Charmeux (s/f), existen tres clases de situaciones funcionales para trabajar la escritura. En primer lugar, las actividades caracterizadas por la existencia de destinatarios efectivos y de contextos y entornos precisos; en segundo lugar, las situaciones de escritura de trabajos, que tienen como finalidad estimular las funciones de memoria y estructuración del pensamiento; y en tercer lugar, situaciones de escritura de juego, a partir de las reglas que surjan libremente y que puedan desembocar en escritos literarios o poéticos

A diferencia de los enfoques anteriores, en el procesual el énfasis radica en el escritor –en el proceso llevado a cabo durante la escritura- y no en el producto. Se permite desarrollar procesos cognitivos, tales como: formular objetivos, generar ideas, escribir borradores y esquemas, revisar y evaluar. Además, brinda la oportunidad de aprender las estrategias de producción de ideas, sobre todo pensar. El profesor es concebido como un asesor que acompaña a sus estudiantes en el desarrollo autónomo de estrategias para la composición escrita.

Para concluir, el enfoque basado en el contenido, promueve el aprendizaje de quien escribe a través de la producción de diversos tipos de textos, empleando la escritura como instrumento de aprendizaje relacionado con el programa de estudios del escritor, es decir, hace énfasis en la función epistémica de la lengua escrita. “La escritura epistémica conduce al escritor a sostener un diálogo interiorizado con su posible destinatario: lo conduce también a contrastar puntos de vista, a cambiar sus percepciones e ideas, a fijar posiciones propias” (Serrano, 2014, p.111), a transformar su pensamiento y construir significados.

A partir de las ideas anteriores, se tiene un currículum prescrito organizador del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela; un currículum en la acción, representado por la ejecución del anterior, a partir de la interpretación general que hace el docente de dicho instrumento; y cuatro enfoques didácticos para la enseñanza de la escritura, dependiendo de los aspectos que se deseen destacar en la misma, como: la gramática, las funciones, el proceso y el contenido, cuyo tratamiento u abordaje dependerá de la concepción que se tenga de la expresión escrita.

Metodología

Para develar la congruencia entre la prescripción curricular de la escritura planteada en el CNB y la descrita en los recursos para el aprendizaje, se desarrolló una investigación de tipo documental. El corpus de análisis estuvo constituido por: el Currículo Nacional Bolivariano (2007), considerando los enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita planteados por Cassany (1990), presentes en cuatro aspectos fundamentales del currículum: el perfil del egresado, el área de aprendizaje: Lenguaje, Comunicación y Cultura, componentes y contenidos del área. Estos enfoques del currículum

para la enseñanza de la escritura son contrastados con los definidos en las orientaciones educativas proporcionadas a las familias y corresponsables en el marco de los textos escolares de la Colección Bicentenario (2011), las orientaciones educativas en el marco de los textos escolares de la Colección Bicentenario año escolar 2011-2012, los textos de la Colección Bicentenario del área de Lengua y Literatura de 1°, 2° y 3°, las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano (2013); y los contenidos y actividades didácticas de la mini laptop Canaima (área: Lenguaje, Cultura y Comunicación) de 2° y 3° grado de Educación Primaria. Esta relación se expresa en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 1. Corpus de análisis documental

Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita	
CNB (2007)	Orientaciones a las Familias y Corresponsables en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario (2011)
Perfil del egresado	Vs
Área de aprendizaje: Lenguaje, comunicación y cultura.	
	Orientaciones Educativas en el Marco de los Textos Escolares Colección Bicentenario año escolar 2011-2012.
Componentes del área.	Textos de la Colección Bicentenario del área de Lengua y Literatura de 1°, 2° y 3°.
Contenidos del área.	Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano (2013).
	Contenidos y actividades didácticas de la mini laptop Canaima (área de Lenguaje, Comunicación y Cultura) de 2° y 3° grado de Educación Primaria.

Para este propósito, se aplicó una técnica de análisis de contenido tanto al CNB (2007) como a los documentos y recursos interpretativos del mismo (Orientaciones Educativas proporcionadas a las Familias y Corresponsables en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario (2011), los textos de la Colección Bicentenario del área de Lengua y Literatura de 1º, 2º y 3º, las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano (2013); y los contenidos y actividades didácticas de la mini laptop Canaima del área de Cultura, Lenguaje y Comunicación de 2º y 3º grado de Educación Primaria. A través de esta técnica se pretende descubrir las relaciones de la prescripción y de la acción. Para ello, se ubican las palabras clave, frases y oraciones de los textos, correspondientes a cada uno de los enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita propuestos por Cassany (1990) (gramatical, funcional, procesual y de contenido) y se determina la preeminencia de uno de ellos.

Para este análisis se procedió de la siguiente manera:

En un primer momento, se realizó la revisión y transcripción de los componentes del CNB y las actividades, sugerencias pedagógicas, didácticas y contenidos de los documentos interpretativos del curriculum. Posteriormente, se sistematizó la información en dos categorías: en la concepción de escritura de las actividades prescritas en el Currículo Nacional Bolivariano (el perfil del egresado, el área de aprendizaje: Lenguaje, Comunicación y Cultura, componentes y contenidos del área) y en las actividades del área de Lenguaje concebidas, sugeridas y prescritas en los documentos y recursos interpretativos del CNB (2007) (ver cuadro N° 1). Una vez sistematizada dicha información, se seleccionaron: frases, palabras y oraciones características de cada uno de los enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita (unidades de análisis) y se ubicaron en los enfoques correspondientes para su posterior cuantificación, interpretación y análisis. Por último, se comparó lo obtenido en las dos categorías establecidas para poder determinar la congruencia entre la prescripción curricular de la escritura y los recursos para el aprendizaje analizados.

Presentación y discusión de los resultados

Para abordar la data de este estudio se sistematizó la información obtenida en dos categorías:

1.Prescripción de la escritura en el Currículo Nacional Bolivariano

Con la finalidad de develar la concepción de escritura plasmada en el curriculum y que sirve de marco de referencia para el Ministerio del Poder Popular para la Educación, para los efectos de la administración del curriculum, se analizó el discurso referido a la producción escrita del CNB (2007), encontrándose lo siguiente:

1.1 Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (CNB, 2007):

El análisis del CNB se realizó alrededor de: el perfil del egresado, el área de aprendizaje: Lenguaje, Comunicación y Cultura, los componentes y contenidos del área.

En el perfil del egresado se menciona lo que se espera desarrollar en el estudiante de Educación Primaria durante su formación. El área de aprendizaje comprende su justificación, características y propósitos; los componentes, podría decirse que, corresponden a la aplicación del área o a su fin práctico. Mientras que los contenidos se refieren al conjunto de temas que deben ser desarrollados en el grado durante el año escolar, y orientan el proceso educativo en cada una de las áreas de aprendizaje.

En el perfil del egresado se expresa la necesidad del “Dominio práctico de un idioma materno (castellano, indígena y otros), al escuchar, leer y construir (oralmente y por escrito) diferentes tipos de textos de forma clara, emotiva, coherente, fluida y correcta, sobre la base de sus experiencias personales” (CNB, 2007, p. 18), también se espera el desarrollo de “habilidades de lectura y escritura interpretativa y crítica” (CNB, 2007, p. 18).

En el área de aprendizaje: Lenguaje, Comunicación y Cultura, se menciona la necesidad de “promover experiencias comunicativas, participativas donde expresen y comprendan mensajes; (...) “logrando una comunicación efectiva”; (...) “fortaleciendo hábitos efectivos de lectura y afianzando el proceso productivo de la lengua (hablar y escribir), con énfasis en el idioma materno (castellano e indígena) y los receptivos (escuchar y leer)” (CNB, 2007, p. 20).

El Componente del área del 1° a 3° grado, concibe “El lenguaje y la comunicación como expresión social y cultural” (CNB, 2007, p. 25).

Las expresiones presentes en estos tres componentes del CNB, corresponden al Enfoque Funcional de la enseñanza de la escritura, que según Cassany (1990) se define por los aspectos expresados en el CNB, tales como: la promoción de la expresión escrita desde una perspectiva comunicativa, en la que se estimula la producción y comprensión de mensajes adaptados al contexto de uso, para su posterior aplicación en situaciones comunicativas reales. En el estudiante de Educación Primaria se espera fortalecer: el dominio práctico del idioma materno y de diversas tipologías textuales, expresión y comprensión de mensajes y el afianzamiento del proceso productivo de la lengua (hablar y escribir).

En relación con los contenidos del área: Lenguaje, Comunicación y Cultura, se encontró que difieren en su concepción de escritura con respecto al perfil del egresado, el área de aprendizaje: Lenguaje, Comunicación y Cultura, y los componentes del área. Para esto se seleccionaron los contenidos referidos a la producción escrita; luego, atendiendo a sus características se ubicaron en cada uno de los enfoques planteados por Cassany (1990) y por último, para determinar el predominio de uno de ellos, se cuantificaron. En la tabla N°1 se muestran los resultados obtenidos; en ella se evidencia la primacía del

enfoque gramatical, seguido del funcional y finalmente el de contenido. No se encontraron actividades ni contenidos referidos a la producción escrita desde el enfoque procesual.

Tabla N° 1. Contenidos prescritos en el Currículo Nacional Bolivariano, referidos a la escritura

Grado	Total actividades de escritura	ENFOQUES DIDACTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA			
		GRAMATICAL	FUNCIONAL	PROCESUAL	DE CONTENIDO
1ero	17	07	07	-	03
2do	23	11	08	-	04
3ero	23	09	10	-	04
Total	63	27	25	-	11
%	100%	42,85%	39,68%	-	07,46%

Nótese que, en los enfoques predominantes (gramatical 42,85% y funcional 39,68%) existe cierta paridad, evidenciando que el énfasis en la escritura abarca no sólo las funciones, como ha sido concebido en los demás componentes del CNB (2007), sino también en la gramática. De allí, es posible encontrar contenidos comunes de 1° a 3°, con un nivel de dificultad progresivo. Entre ellos destaca: descubrimiento del sistema alfabético convencional; separación de palabras en sílabas; construcción de familias de palabras; uso de sustantivos y adjetivos en la construcción de oraciones y textos sencillos (CNB, 2007, p. 29).

En cuanto a los contenidos propuestos desde el enfoque funcional, estos implican distintas situaciones de escritura que incluyen destinatarios efectivos, situaciones de escritura de trabajo y de juego, las cuales serán guiadas y contextualizadas por el docente, como por ejemplo: secuencia cronológica de la narración de hechos; lectura de imágenes y construcción escrita de su significado y secuencia; desarrollo de la lectura y escritura de textos para recibir y dar información (CNB, 2007, p. 29).

Por lo presentado hasta este punto, es posible constatar que en el CNB (2007) la escritura está concebida desde un enfoque basado en las funciones, como una herramienta útil para satisfacer necesidades, en la que destaca su potencial comunicativo y expresivo. En el CNB (2007), se espera que los estudiantes, adquieran destrezas para la comunicación oral y escrita, y su posterior aplicación a la vida cotidiana, lo que implica el conocimiento y dominio de distintas tipologías textuales basadas en su ámbito de uso. No

obstante, se observan contradicciones entre lo que concibe este instrumento de planificación y los contenidos sugeridos para la enseñanza de la composición escrita, ya que prevalecen aquellos con carga gramatical.

2.Actividades del área de Lenguaje concebidas y prescritas en los documentos y recursos interpretativos del CNB (2007)

Este análisis se hizo siguiendo los documentos de interpretación del currículum contenido en las Orientaciones a las Familias y Corresponsables en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario (2011), las Orientaciones Educativas proporcionadas a las Familias y Corresponsables en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario(2011-2012),los textos de la Colección Bicentenario del área de Lengua y Literatura de 1º, 2º y 3º, las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano (2013); y los contenidos y actividades didácticas de la Mini Laptop Canaima del área de Cultura, Lenguaje y Comunicación de 2º y 3º grado de Educación Primaria.

2.1Orientaciones a las Familias y Corresponsables en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario (2011)

En cuanto a estas orientaciones, se encontraron las siguientes sugerencias a los padres, madres y corresponsables, a propósito del uso de los textos escolares del área de Lengua y literatura:

- 1.Contribuir a desarrollar la lectura y la escritura a partir de los distintos temas presentes en los libros: cuentos, poesías, canciones, fábulas, leyendas, mitos, adivinanzas, teatro, trabalenguas, noticias, instrucciones, cartas, textos expositivos y otros (p. 24).
- 2.Los textos escolares promueven apartados y secciones que promueven en las y los estudiantes la redacción de distintos tipos de escritos (p. 24).
- 3.La actividad de escribir debe ser estimulada permanentemente para fortalecerse como una capacidad para expresarse en su vida cotidiana (p. 24).
- 4.La práctica de la ortografía deberá ser desarrollada como una actividad contextualizada que permita potenciar el vocabulario y la escritura (p. 25).
- 5.(...) los textos escolares de la colección, conscientes del incremento de la escritura en la comunicación cotidiana de la familia, han puesto un especial énfasis en mejorar el uso de la producción escrita. Se han tomado en cuenta los elementos que pueden mejorar este aspecto de la lengua, como el fortalecimiento del léxico, la ortografía, la redacción en cuanto al orden sintáctico y el descubrimiento de la gramática para comprender los mecanismos que estructuran los procesos lingüísticos (p. 26).

Lo primero que se observa en este conjunto de sugerencias es la integración

de distintos enfoques para la enseñanza de la escritura durante el Nivel de la Educación Primaria. En la primera sugerencia (enfoque de contenido) se propone el desarrollo de la escritura a partir de los temas presentes en los textos de la Colección Bicentenario. En el segundo caso, sugerencias 2 y 3, (enfoque funcional), la orientación gira en torno a la redacción de diversas tipologías textuales. Finalmente, en las sugerencias 4 y 5, (enfoque gramatical) se indica la importancia de la práctica de la gramática para el desarrollo de la escritura contextualizada.

De este primer contraste entre el CNB y las Orientaciones a las Familias y Corresponsables en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario (2011-2012) se aprecia una relación clara entre el enfoque de escritura del CNB y el contenido en las sugerencias 2 y 3. En ambos documentos se aprecia la enseñanza de la escritura desde las funciones, porque se espera de hecho el uso práctico de la escritura para su posterior aplicación a las situaciones comunicativas cotidianas. Por otro lado, es importante destacar que mientras en las orientaciones familiares se sugieren otros enfoques en la enseñanza, estos no son contemplados en la definición de la enseñanza de la escritura en el CNB.

2.2 Orientaciones Educativas en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario año escolar 2011-2012

Estas orientaciones constituyen una serie de consideraciones a los docentes, sobre los textos de la Colección Bicentenario. Se exponen aspectos referidos al texto, a la lectura y a la escritura, y cómo deben ser abordados en el aula. Crítica la enseñanza tradicional de la escritura, es decir, el enfoque gramatical de la didáctica de la composición escrita, al expresar que:

(...) nadie se forma como lector y productor de textos recortando y pegando letras, haciendo planas y caligrafías, memorizando sílabas, o haciendo copias y tomando dictados con la única finalidad de ejercitar el trazado de letras. Con estas prácticas de enseñanza a lo sumo se alcanza una alfabetización rudimentaria que no capacita a las y los estudiantes para la prosecución de sus estudios con el nivel de desempeño requerido para avanzar con éxito en la construcción de los conocimientos que demanda el sistema educativo en todos sus niveles y modalidades y, para el ejercicio de la ciudadanía (Orientaciones Educativas en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario año escolar 2011-2012, p. 10)

De manera que, existe un reconocimiento a la importancia de la enseñanza de la composición escrita desde distintos enfoques didácticos (funcional, procesual y de contenido), que implican la consideración de competencias y diferencias individuales de los estudiantes al escribir, la audiencia a quien va dirigida el texto, el contexto y las operaciones mentales que se suscitan en el escritor durante el proceso de composición (como el generar ideas, por ejemplo).

Por tanto, estas orientaciones educativas expresan que “(...) el hecho de que (los niños) no estén alfabetizados no es un obstáculo para que escriban en contextos comunicativos, por supuesto, con la ayuda y la orientación del maestro o la maestra” (Ibídem, p. 12); y proponen la siguiente serie de actividades de escritura:

- 1.(...) hacer la lista de lo que necesitan para construir algún objeto (p. 12).
- 2.(...) escribir un mensaje en una tarjeta de felicitación (p. 12).
- 3.(...) tomar notas sobre los contenidos más relevantes de un texto que se desea recordar posteriormente (p. 12).
- 4.(...) redactar un cuento y dictárselo al o la docente para que éste lo escriba en el pizarrón, y luego, ellas y ellos lo pasen en una hoja (p. 12).
- 5.(...) escribir en las más diversas situaciones, siempre y cuando se realicen en el marco de contextos comunicativos (p. 12).

Estas actividades están concebidas desde las funciones y el proceso. Las actividades 1 y 4 (enfoque procesual), promueven la planificación, la producción o elaboración de borradores, la revisión y la edición final. Las actividades 2, 3 y 5 (enfoque funcional), proponen la producción de mensajes con fines comunicativos u expresivos, adecuados al contexto. De manera que, en estas orientaciones también se aprecia una relación clara con el enfoque de escritura del CNB (2007), específicamente las actividades 2, 3 y 5. Al igual que en las Orientaciones a las Familias y Corresponsables en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario (2011), se sugiere otro enfoque didáctico para la enseñanza de la expresión escrita, que no está contemplado en el CNB (2007).

Una vez presentadas dichas actividades, seguidamente se indica que “(...) escribir para apropiarse del sistema de escritura (cómo se combinan las letras para formar palabras) y reflexionar sobre la escritura también tienen cabida, pero con actividades interesantes” (...) (Orientaciones Educativas en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario año escolar, 2011, p. 12). Aquí se sugieren los ejercicios que se indican a continuación:

- 1.(...) practicar la escritura correcta de sus nombres propios (p. 12).
- 2.(...) elaborar tarjetas que les servirán para felicitar a las amistades y familiares en fechas especiales (p. 12).
- 3.(...) anotar palabras nuevas y su significado (p. 12).
- 4.(...) participar en diversos juegos con letras y palabras: resolver crucigramas, sopas de letras, escaleras de palabras, dameros (p. 12).
- 5.(...) formar palabras diferentes con el mismo conjunto de letras (p. 12).
- 6.(...) modificar palabras cambiando la primera letra o sílaba por otras (p. 12).
- 7.(...) formar otras palabras a partir de una palabra modelo (p. 12).

Las actividades 1, 3, 4, 5, 6 y 7 resultan contradictorias con lo indicado no

solo en el CNB (2007), sino además en estas orientaciones, pues tal como se observa al inicio de este apartado, se critica la enseñanza de la escritura desde la gramática del texto y se proponen actividades de composición concebidas desde la didáctica de las funciones y del proceso. Estas actividades, aunque se las tilde de “interesantes”, se trata nuevamente de prácticas orientadas a mejorar la ortografía, al enriquecimiento del vocabulario y a la formación de palabras, según modelos. Solo la actividad 2, presenta similitud con la concepción de escritura del CNB (2007). Esto evidencia que el MPPE carece de un posicionamiento teórico sobre la escritura, impidiéndole sugerir actividades de producción coherentes con el mismo.

2.3 Colección Bicentenario. Textos escolares del área de Lengua y Literatura (1º a 3º grado)

En los textos escolares del área de Lengua y Literatura de la Colección Bicentenario se encuentran actividades concebidas desde los distintos enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita planteados por Cassany (1990) (gramatical, funcional, procesual y de contenido). En la tabla N° 2 se muestra una síntesis de estas actividades.

Tabla N° 02 Síntesis de actividades de escritura presentes en La Colección Bicentenario, área de Lengua y Literatura. 1º- 3º grado de Educación Primaria

Grado	ENFOQUE GRAMATICAL	ENFOQUE FUNCIONAL	ENFOQUE PROCESUAL	ENFOQUE DE CONTENIDO
1º grado	15	01	02	01
2º grado	14	01	00	00
3º grado	18	04	03	02
TOTAL	47	06	05	03

En 1º grado abundan las actividades de completación de oraciones y escritura de sustantivos (enfoque gramatical). La actividad correspondiente al enfoque funcional, trata de la elaboración de una ficha con los datos de los estudiantes, en sus cuadernos (funciones de memoria y estructuración del pensamiento). El enfoque procesual destaca en cuanto a la elaboración de borradores, revisión y corrección del texto; y el enfoque de contenido se manifiesta en la producción escrita a partir del dominio de conceptos enunciados.

En 2º grado, no se encontraron actividades correspondientes a los enfoques procesual y de contenido, sólo las concebidas desde el enfoque funcional y gramatical. En el primer caso, tratan de la elaboración de registros de las lecturas realizadas; y para el segundo, la completación de palabras, daderos, usos del singular y plural.

Finalmente, en 3° grado es posible encontrar actividades de cada uno de los enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Aquí también prevalecen las actividades con un enfoque gramatical, le sigue el funcional, procesual y de contenido. Para el enfoque gramatical, las actividades propuestas no difieren de las presentadas en 2° o 1° grado; en estas se les solicita a los estudiantes el uso de sustantivos, singular, plural, separación de palabras en sílabas, uso de mayúsculas, entre otras. El enfoque funcional se observa en la solicitud de elaboración de tarjetas de felicitación y concluir cuentos. En el enfoque procesual, se recomienda la aplicación de las distintas etapas del proceso de producción, tales como: la revisión y corrección del escrito; y en el enfoque de contenido, destaca la producción a partir del dominio de conceptos enunciados.

En los textos de cada uno de los grados, se plantean actividades de escritura desde el enfoque funcional de la didáctica de la expresión escrita, tal como se concibe en el CNB (2007). Sin embargo, no se presentan en la cantidad esperada. Por ejemplo, en 1° y 2° grado solo hay una, y en 3° grado, cuatro, evidenciando poca correspondencia con lo propuesto en el curriculum. En estos textos deben considerarse las Orientaciones a las Familias y Corresponsables en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario (2011) y sus Orientaciones Educativas, por cuanto sugieren el adecuado uso del recurso. En el primer documento la escritura es concebida desde las funciones, la gramática y el contenido. En el segundo documento, la escritura se concibe desde las funciones, el proceso y el contenido; se critica además el enfoque gramatical de la didáctica de la expresión escrita, por cuanto coarta la formación de los estudiantes como escritores competentes. No obstante, es este enfoque en el que se enfatiza la enseñanza en cada uno de los grados.

2.4 Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano Subsistema de Educación Básica (2013-2014)

Estas líneas son un documento complementario al currículo, por cuanto tiene las orientaciones a los maestros y directores de las instituciones educativas, sobre los componentes curriculares a considerar en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y de la organización del plantel durante el año escolar. Se presenta, por ejemplo el área de Lengua y literatura separada de las Artes (recuérdese que en el CNB con la denominación de Lenguaje, Comunicación y Cultura, se unificaron los contenidos de las áreas de Lengua y Educación Estética), y se incluye al Lenguaje como un eje integrador.

En el Eje integrador Lenguaje se encontraron aspectos referidos a lo que se pretende lograr en los estudiantes. Para efectos de este estudio, se seleccionaron las oraciones que por su contenido, permiten develar y ubicar la concepción de escritura en los distintos enfoques didácticos para su enseñanza, entre ellos se tienen:

(...)el desarrollo de potencialidades, como seres sociales, promover variadas y auténticas experiencias comunicativas (...), fortalece la formación de hábitos efectivos de la lengua (...), partiendo del hecho que el lenguaje está predeterminado por el contexto histórico, social y cultural, como vía para ampliar el horizonte intelectual y cultura de cada ser humano (...)” (Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano Subsistema de Educación Básica, 2013, p. 33).

Las expresiones presentadas en la cita, refieren al enfoque funcional, por cuanto se espera el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua desde su ámbito de uso, considerando el contexto donde se encuentra el estudiante y por supuesto, la escuela. Evidencia por tanto, una clara relación con la concepción de escritura del CNB (2007).

Respecto al área de conocimiento Lengua y Literatura, a continuación se muestra cómo está concebida y sus aspectos característicos:

- 1.Se concibe el aprendizaje y la enseñanza de la lengua y la literatura para el desarrollo de la competencia comunicativa en las destrezas de escuchar, hablar, leer, escribir, comprender y producir (...) (p. 35).
- 2.(...) La lengua es el sistema de comunicación (...) (p. 35).
- 3.(...) Con la lengua se ha forjado el pensamiento de la humanidad; con la lengua se construyen las ciencias, las artes, la literatura y la filosofía (...) (p. 35).
- 4.(...) sin la comunicación entre los seres humanos la sociedad no existiría (...) (p. 35).

La concepción de escritura planteada en el área de aprendizaje, se enmarca de acuerdo con los numerales 1, 2 y 4, en el enfoque funcional al igual que en el CNB (2007), pues se destaca el potencial comunicativo de la lengua escrita; y a diferencia del curriculum, se reconoce como un instrumento de aprendizaje (enfoque de contenido), en el numeral 3.

2.5 Mini laptop Canaima. Contenidos educativos de 2° y 3° grado.

Área: Cultura, Lenguaje y Comunicación

Las Mini Laptop Canaima constituyen uno de los recursos para el aprendizaje del Subsistema de Educación Básica Venezolana. Consiste en un equipo portátil con contenidos educativos de 1° a 6° grado, en los que se incluyen actividades digitalizadas para los aprendizajes y videos, organizados a partir de las áreas curriculares: Cultura, Lenguaje y Comunicación; Ciencias Sociales y Geohistoria; Ciencia y Tecnología; Deporte y Recreación (MPPE, 2013). El fin de estos equipos es la alfabetización digital desde la infancia.

En los contenidos educativos de las Canaimas de 2° y 3° grado, se presentan actividades concebidas desde los distintos enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita planteados por Cassany (1990), con predominio del

enfoque gramatical, demostrando la poca relación que guarda con la concepción de escritura del CNB (2007), enfoque funcional. En la tabla N° 3 se presenta la síntesis de contenidos y actividades de escritura presentes en las mini laptop Canaima.

Tabla N° 3 Síntesis de contenidos y actividades de escritura presentes en las Mini laptop Canaima de 2do y 3er grado de Educación Primaria

Grado	ENFOQUE GRAMATICAL	ENFOQUE FUNCIONAL	ENFOQUE PROCESUAL	ENFOQUE DE CONTENIDO
2° grado	29	03	06	09
3° grado	05	02	00	00
TOTAL	34	05	06	09

Tal como se observa en la tabla N° 3, el aprendizaje de la escritura se pretende lograr a través del dominio de la lingüística del texto y del manejo de los aspectos formales de la escritura (enfoque gramatical). Para el 2° grado, las actividades concebidas desde el enfoque gramatical, enfatizan la adquisición y dominio del lenguaje escrito a través del manejo del léxico y enriquecimiento del vocabulario, uso correcto de los signos de puntuación, sinónimos, antónimos y del diccionario; completación de refranes y realización de dameros, clasificación de palabras según su acento, creación de familias de palabras, uso de adjetivos y sustantivos, entre otras. El enfoque funcional se evidencia en la producción de diversas tipologías textuales (textos descriptivos, argumentativos y narrativos); el procesual surge mediante la solicitud de revisión de las producciones de los niños a través de la autocorrección y la aplicación de estrategias de generación de ideas para la escritura; mientras que el de contenido, se encuentra en la producción escrita a partir de los temas presentados en el recurso.

En 3° grado, por su parte, se presentan pocos contenidos, la mayoría de ellos concebidos como instrucciones gramaticales, en los que se les solicita a los estudiantes el dominio de conocimientos e información de tipo gramatical (sustantivos, adjetivos y correcto uso de mayúsculas), así como de producción de textos u oraciones a partir de imágenes, actividad correspondiente a la didáctica del enfoque funcional de la escritura.

Congruencia entre la prescripción curricular de la escritura entre el CNB (2007) y los recursos interpretativos del mismo.

Una vez realizado el análisis a los documentos que prescriben curricularmente la escritura en nuestro sistema educativo, así como de sus recursos interpretativos (Orientaciones Educativas proporcionadas a las Familias y Corresponsables en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario (2011), los textos

de la Colección Bicentenario del área de Lengua y Literatura de 1º, 2º y 3º, las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano (2013); y los contenidos y actividades didácticas de la mini laptop Canaima del área de Cultura, Lenguaje y Comunicación de 2º y 3º grado de Educación Primaria), es posible afirmar que existe poca congruencia entre la concepción de escritura y el tipo de actividades propuestas para su adquisición y desarrollo.

En los componentes del CNB (2007): perfil del egresado, área de aprendizaje y componentes del área, se evidencia una concepción de escritura desde el enfoque de las funciones. Mientras que en los contenidos del área de aprendizaje: Lenguaje, Comunicación y Cultura, la escritura es concebida desde la gramática, las funciones y el contenido. Presentándose aquí la primera incongruencia de la prescripción curricular de la didáctica de la expresión escrita en el Sistema Educativo Venezolano.

En las Orientaciones a las Familias y Corresponsables en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario (2011), existe poca relación con lo presentado en el CNB (2007), porque aunque se incluye la enseñanza de la escritura desde el enfoque funcional, se sugieren otros enfoques (de contenido y gramatical) que no están contemplados en la definición de la enseñanza del mismo.

En las Orientaciones Educativas en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario año escolar 2011-2012, la situación es parecida a la anterior. Se propone la enseñanza de la escritura desde las funciones, el proceso y el contenido. Se ejercen críticas a la enseñanza tradicional de la gramática, pero con la denominación de “actividades interesantes” se justifican y sugieren una serie de ejercicios prácticos referidos a la lingüística del texto, evidenciando contradicciones con el contenido del documento donde son presentadas.

En las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano del Subsistema de Educación Básica año escolar 2013-2014, la escritura, al igual que en el CNB (2007) se concibe desde las funciones, por cuanto se espera el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua desde su ámbito de uso y a diferencia del mismo documento, también es concebida desde el contenido, porque la reconoce como un instrumento de aprendizaje.

Respecto a las actividades presentes en los textos de la Colección Bicentenario y contenidos educativos de las Mini Laptop Canaima, igualmente se observan distintos enfoques para la enseñanza de la escritura, que no están contemplados en el CNB (2007), tales como el: gramatical, procesual y de contenido; y aunque se proponen actividades desde las funciones, el predominio recae en la estructura de la lengua. A propósito de la instrucción desde esta perspectiva (enfoque gramatical) Cassany (1995) expresa que, tal como lo plantean experimentos y teorías, “tiene un papel poco importante en la adquisición del código escrito” (p. 83), pues la lectura contribuye a la construcción y apropiación del lenguaje, así como al mejoramiento de la ortografía y reglas gramaticales. La crítica a este enfoque se debe también a que sus actividades no estimulan

realmente el proceso de redacción y construcción del conocimiento, sino que se trata de tareas básicamente mecánicas y repetitivas, razón por la que el énfasis debe recaer en la formulación de objetivos, generación de ideas, escritura de borradores y elaboración de esquemas, revisión y evaluación, es decir, en el proceso y en el contenido. Todos los enfoques didácticos son importantes para el éxito de la comunicación, pero el énfasis en uno de ellos permite ahondar y priorizar el trabajo sistemático.

Por lo expuesto anteriormente, es posible constatar que no existe congruencia entre la prescripción curricular y los recursos para el aprendizaje analizados, pues el MPPE (2007-2015) carece de un posicionamiento teórico sobre la producción escrita y su enseñanza. Sin embargo, esta incongruencia puede ser producto de la interpretación del CNB (2007) realizada por los miembros de la Dirección de Planificación Curricular del MPPE quienes han construido a partir de sus experiencias y concepciones sobre la enseñanza de la escritura, textos paralelos relacionados con el CBN (2007), pero no idénticos al mismo. No obstante, dichos textos están bastantes alejados del original (CNB, 2007), impidiendo así una mejor administración del curriculum.

Conclusiones

La información obtenida revela que la prescripción curricular de la escritura definida en el CNB (2007) concibe la expresión escrita desde un enfoque funcional, por cuanto se presenta la necesidad del dominio práctico del castellano y de las habilidades básicas de comunicación a través del lenguaje oral y escrito, a fin de que el estudiante pueda desenvolverse en contextos reales de comunicación y producción. Sin embargo, en los contenidos del área de aprendizaje: Lenguaje, Comunicación y Cultura, se plantea la escritura desde la gramática, las funciones y el contenido; evidenciando contradicciones de la concepción de escritura entre los componentes del CNB (2007).

Existe además, poca congruencia entre la prescripción curricular de la escritura en el CNB (2007) y los recursos interpretativos del mismo, ya que, aunque en todos se plantee la didáctica de la escritura desde las funciones, se sugieren otros enfoques (gramatical, procesual y de contenido) que no están contemplados en la definición de la enseñanza del curriculum.

Respecto a las actividades planteadas en los textos de la Colección Bicentenario y Mini Laptop Canaima, predomina la ejercitación de la lingüística del texto, es decir, las actividades de tipo gramatical, en la que se le solicita a los estudiantes la formación de familia de palabras, escritura de sustantivos propios y comunes, cambiar el género a palabras dadas, copiar y corregir errores en oraciones (singular y plural), entre otras. Por lo tanto, las secuencias de actividades se limitan a la práctica de lo gramaticalmente correcto, impidiendo la formación de escritores competentes.

En resumen, no existe congruencia entre la prescripción curricular en cuanto a la escritura, con las actividades presentadas en los recursos para el aprendizaje,

ya que en los textos que la prescriben (CNB, 2007), la conciben desde un enfoque de las funciones, además, se expone la importancia de orientarla como un proceso y como una herramienta útil en la construcción del conocimiento (Orientaciones Educativas y a las Familias y Corresponsables en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario; Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano), pero los contenidos y actividades sugeridas (Textos de la Colección Bicentenario y contenidos digitalizados de la Mini Laptop Canaima) se orientan a la ejercitación de la gramática y no a la producción, evidenciando poca claridad o ausencia de un posicionamiento teórico que permita orientar coherentemente la práctica de la escritura en el aula.

La poca congruencia de la prescripción curricular con los documentos interpretativos del CNB (2007), puede deberse a las interpretaciones realizadas por los miembros de la Dirección de Planificación Curricular del MPPE, quienes han construido textos bastante alejados del documento original (CNB, 2007), de sus concepciones teóricas, y por tanto, didácticas. Estas incongruencias impiden la efectiva administración del currículum, por cuanto se esperaría siempre la coherencia entre la prescripción (CNB) y la acción (en este caso, documentos interpretativos del CNB).

Finalmente solo queda decir que, todos los enfoques son necesarios y se complementan para comprender y orientar las prácticas de escritura, pero para que la expresión escrita se desenvuelva de manera productiva, es necesario evitar actividades que den lugar a la pasividad (Calkins, 1997), tal como ocurre con las propuestas del enfoque gramatical, que no conducen a la formación de escritores. Por tanto, es necesaria la construcción de una base teórica conceptual de la expresión escrita por parte de los diseñadores del currículum, así como de los docentes, pues son ellos quienes actuarán como mediadores entre la prescripción curricular y la acción. Esto permitirá lograr el mejoramiento de las prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Referencias

- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Becerra, M. (2016). El currículo prescrito y el de acción en una clase de inglés como lengua extranjera. *Lengua y habla*, 20, 183-199.
- Calkins, L. (1997). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing.

Collegecomposition and communication, 32 (4), 365-387.

León, A. (2009). Estructura y base conceptual del diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano. *Educere*, 13, 399-414.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lundgren, U.P. (1991). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.

Ministerio de Educación (1998). *Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica*. Caracas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo Bolivariano. Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. Caracas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). *Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano*. Caracas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). *Orientaciones educativas Canaima educativo del subsistema de Educación Básica*. Caracas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). *Orientaciones educativas en el marco de los textos escolares de la Colección Bicentenario del subsistema de Educación Básica*. Caracas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013). *Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano*. Caracas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013). *Proyecto Canaima: Producción de Contenidos Educativos Presente y Futuro para la Mayor Felicidad Social*. Caracas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). *Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano*. Caracas.

Murray, D. (1982). *Shoptalk. Learnig to write with writer*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Peñaloza, W. (2005). *El currículo integral*. Perú: Editorial e imprenta de la Universidad Mayor de San Marcos

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3, 1-42.

Rodríguez, R. (2013). *Curriculum prescrito y curriculum en la acción del área de Educación Física*. Mérida: Universidad de Los Andes.

Sacristán, G. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. *Función epistémica e implicaciones pedagógicas. Lenguaje*, 42 (1), 97-122.

Serrano, S. (1990). *El proceso de enseñanza aprendizaje*. Mérida: Universidad de Los Andes, Consejo de Estudios de Postgrado, Consejo Editorial.

Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. New York, N.Y.: CBS College Publishing.

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel, S.A.

Fuentes electrónicas:

Charmeux, E. (s/f). Pour une pédagogie efficace de la production d'écrits. Recuperado de: <http://person.orange.fr/avecEvelinCharmeux/production%20ecrits.htm>.

Martínez, C. (2017). Prácticas de lectura y escritura en la escuela primaria. La transposición didáctica, entre el decir y el hacer, encuentros y desencuentros. Recuperado de: <file:///F:/PLAN%20DE%20FORMACION/Antecedentes/Practicas%20de%20lectura%20y%20escritura%20en%20la%20escuela%20primaria.pdf>

Montilla, A. (17 de noviembre de 2013). Controversia: culto a Chávez marca reforma del currículo. El Nacional. Recuperado de: <http://www.reportero24.com/2013/11/17/controversia-culto-a-chavez-marca-reforma-del-curriculo/>

Picco, S., Donadi, V., y Orellano, V. (2012). Las prescripciones curriculares y los procesos de programación de la enseñanza: Analizando algunas relaciones. IV Jornadas de Graduados-Jóvenes Investigadores, 3 al 5 de octubre de 2012, La Plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1400/ev.1400.pdf

**LA ESCUELA INTERPRETADA COMO UNA ORGANIZACIÓN SOCIAL BAJO EL
ENFOQUE DE SISTEMAS PARA FORTALECER LA ESTRUCTURA COGNITIVA DEL
ADMINISTRADOR EDUCACIONAL.**

**THE SCHOOL INTERPRETED AS A SOCIAL ORGANIZATION UNDER THE
SYSTEMS APPROACH TO STRENGTHEN THE COGNITIVE STRUCTURE OF THE
EDUCATIONAL ADMINISTATOR.**

Marcos Romero
ramirezrojasirene@yahoo.es
Profesora de la Facultad de Humanidades y Educación

Recepción: 29/05/2018
Aceptación: 15/11/2018

Resumen

La estructura cognitiva del Administrador Educacional requiere una adecuación constante ante la dinámica evolución del contexto donde tiene lugar el acto educativo; la interpretación apropiada de la “realidad” significa una garantía de aceptación y validación por parte de quienes le acompañan en la difícil gestión en las instituciones escolares; se plantea fortalecer dicha estructura cognitiva con aquellos saberes inspirados en concepciones clásicas sobre la Organización como grupo social, haciendo énfasis en los distintos elementos que la caracterizan, orientando el análisis a la percepción de la escuela como una Organización Social más allá del imaginario colectivo. Se pretende también identificar componentes de la práctica escolar que permitan interpretar dicha práctica como un Sistema, y así ofrecer al Administrador Educacional una visión compleja de las variables tanto internas como externas que participan y determinan la gestión en las instituciones educativas.

Palabras clave: Administrador, escuela, organización, sistema, cognición

Summary

The cognitive structure of the Educational Administrator requires constant adaptation to the dynamic evolution of the context in which the educational act takes place; the proper interpretation of “reality” means a guarantee of acceptance and validation by those who accompany him in difficult management in school institutions; it is proposed to strengthen this cognitive structure with

those knowledge inspired by classical conceptions about the Organization as a social group, emphasizing the different elements that characterize it, orienting the analysis to the perception of the school as a Social Organization beyond the collective imaginary. It is also intended to identify components of school practice that allow interpreting this practice as a System, and thus offer the Educational Administrator a complex view of the internal and external variables that participate and determine the management in educational institutions.

Keywords: Administrator, school, organization, system, cognition

El Administrador Educacional enfrenta día a día una multitud de situaciones complejas e inéditas producto de la interacción constante de la dinámica escolar con la diversidad de elementos que integran el entorno organizacional; es un reto que exige la determinación de estrategias administrativas que le permitan sobreponerse a aquellas adversidades que se interponen para lograr la eficacia, enmarcado en los criterios de eficiencia y calidad que debe imperar en toda gestión escolar.

Ante este desafío tanto individual como colectivo, se requiere una desarrollada capacidad de análisis, toma de decisiones y comunicación, que permita de manera continua descubrir los condicionantes internos y externos de la institución escolar que van surgiendo, dando así al Administrador Educacional una visión temprana y acertada de los escenarios que debe confrontar, y tomar las medidas necesarias para sostener el rumbo adecuado de las actividades escolares, sin perderse en el intento, ni fracasar en la decisiones.

Esta Capacidad de Análisis que se requiere para la toma de decisiones en las instituciones escolares pasa necesariamente por la conjugación de diversos elementos tales como: experiencias individuales y colectivas sobre la gestión escolar, formación y preparación particular del Administrador educacional, y la capacidad de diseñar escenarios prospectivos donde sus experiencias, su formación y su imaginación recreen lo por venir, y con base en este análisis, tomar las decisiones adecuadas para adelantar la gestión en la institución.

Es pues necesario, sistematizar toda la información posible, y sobre su base, elaborar el mapa de decisiones tanto para regular situaciones presentes como futuras. Ahora bien, elaborar este mapa precisa poner finito el bagaje de datos que se desprende de la dinámica escolar; sin embargo, ¿cómo decodifica el Administrador Educacional todos estos datos e informaciones?; ¿Qué debe conocer el Administrador Educacional para gestionar de manera adecuada las organizaciones escolares?. Son infinitas las herramientas que le permiten a todo Administrador hacerse de lo necesario para diseñar su modelo de gestión; la matriz FODA es una de las más comunes que en tiempos recientes arroja una visión general de la organización partiendo de la determinación de las Fortalezas y Debilidades internas de la escuela y las Oportunidades y Amenazas que la rodean; existen otras herramientas para elaborar el diagnóstico como son el Análisis de Vulnerabilidad, la Tormenta de Ideas, el Método Delphi, etc.

Ahora bien, ¿cómo interpretar esa información que puede arrojar un

diagnóstico determinado en una organización escolar?; la interpretación vendría a ser entonces el resultado del cruce de dos grandes elementos: información de la realidad y conocimiento del sujeto que interpreta. Solo podrá comprenderse esta información (gramática institucional) y sus efectos sobre la dinámica organizacional, si el Administrador Educacional tiene el conocimiento necesario para hacer de esa información un panorama acertado de la situación que se pretende analizar. Ante esta obligación, un profesional que ocupe cargos directivos dentro de una institución educativa debe estar debidamente formado para asumir dicha responsabilidad, entendiendo que de ello depende buena parte del logro del objetivo social como lo es la educación.

Es necesario insistir en la idea de decodificar la dinámica escolar; la estructura cognitiva que el Administrador Educacional debe tener para responder al reto de comprender lo que sucede, y proponer la decisión que se requiere en su condición de Directivo. En esta fase de la vida útil que quienes ocupan cargos directivos en las instituciones educativas, cobra especial importancia la APLICACIÓN de todos sus saberes para concebir de manera adecuada el escenario que se plantea como REALIDAD; es decir, la praxis del conocimiento ante situaciones reales.

Una estructura cognitiva complementada por la disciplina administrativa y la visión sistémica

La estructura cognitiva se entiende como los conocimientos que ya un individuo tiene y la forma en que los almacena en su memoria, este va evolucionando a medida que se adquiere nuevos conocimientos o se encuentra una nueva relación entre conocimientos que ya se tienen. Es por ello que debe nutrirse la estructura cognitiva a medida que se asumen responsabilidades, pues la dinámica acelerada de cambios a la que se enfrenta una persona con responsabilidades, exige con la misma velocidad, la adecuación de la estructura cognitiva que le facilite interpretar la situación y aportar en sus decisiones.

Ante la exigente realidad de las instituciones escolares, surge la interrogante ¿qué debe conocer y comprender un Administrador Educacional para adecuar su estructura cognitiva a las exigencias de la responsabilidad directiva para interpretar la dinámica escolar?; ¿cómo nutrir su capacidad de análisis para el logro de sus objetivos y responsabilidades?. Lo anterior deja en evidencia una inquietud que, seguramente pasará mucho tiempo para conciliar como una fórmula universal.

Ante esta interrogante, algunas vivencias particulares han llevado a confirmar que en el gran cúmulo de saberes que debe integrar la estructura cognitiva de un Administrador Educacional hay dos componentes que pueden contribuir asertivamente al desempeño de este profesional dentro de su campo práctico: LAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LAS ORGANIZACIONES SOCIALES Y EL ENFOQUE DE SISTEMAS. Ambas materias representan parte de la noción necesaria para administrar con eficacia, eficiencia y calidad la gestión escolar, y a la vez podrían representar nodos en un entramado o red de saberes que permita a futuro generar estándares que viabilicen la coordinación

inter-institucional en el inmenso universo de instituciones educativas.

La escuela como organización social

El complejo mundo de las organizaciones como grupo social, ha sido objeto de infinidad de estudios, algunos de ellos han arrojado como resultado posiciones “doctrinarias” que han permitido establecer enfoques sobre la realidad que se vive dentro de los conjuntos formales de personas que orientan su esfuerzo hacia el logro de objetivos comunes conocidos como Organización.

Procurar explicar algunas incógnitas como ¿Por qué y cómo funciona una organización?; ¿Cuáles son los auténticos componentes que integran las organizaciones?; ¿Qué es preciso para optimizar el rendimiento de las organizaciones?; así como buscar respuestas a toda una gama de inquietudes que se orientan a producir afirmaciones que revelen conocimiento sobre tal o cual aspecto organizacional, pareciera ser una cuestión que cada día toma más fuerza y mayor aceptación entre los administradores, líderes y gerentes contemporáneos.

Sin embargo, partiendo de elementos históricos, existen afianzadas algunas teorías que tratan de explicar la evolución organizacional y administrativa de los grupos formales, y gracias a la dinámica social en que está envuelta en la actualidad el conocimiento científico, podríamos decir que cada día van apareciendo nuevos criterios, con perspectivas innovadoras en el campo del estudio organizacional.

Ahora bien, las instituciones que tienen como objetivo desarrollar el proceso formal escolar, no escapan al debate técnico sobre las organizaciones; es evidente que, bien a los ojos de las posturas clásicas (Taylor, Fayol, Weber), o bien bajo la perspectiva de las posturas vanguardistas (como el enfoque sistémico), las escuelas son consideradas organizaciones, bien porque cuenta con todos los elementos de una organización; o bien porque emplea insumos que transforma mediante procesos y obtienen un producto; o bien porque persiguen fines comunes para todos sus integrantes.

Se pretende sugerir que el Administrador Educativo debe considerar en su estructura cognitiva saberes sobre las Organizaciones como grupos sociales, para que por el razonamiento condensado de algunos aspectos se procuren examinar los elementos que afirman que una escuela es una organización social, partiendo de hechos históricos así como de criterios reconocidos y aceptados como teorías que pretenden explicar el constructo organizacional.

Ahora bien, algunas teorías están relacionadas al hecho de ¿cómo entender la administración?, desde la perspectiva de la entidad objeto de esa administración que, no es otra que las organizaciones. En virtud de ello, para optimizar el conocimiento sobre la administración educativa es necesario revisar y comparar los elementos que permitan en un primer momento identificar si las instituciones educativas están enmarcadas dentro de los parámetros establecidos para ser consideradas organizaciones sociales.

La administración en la evolución del hombre como ser social

Desde que el hombre apareció sobre la faz de la tierra ha buscado siempre

como objetivo principal la satisfacción de sus necesidades vitales como alimento, vestido y refugio garantizándose así en su permanencia en el planeta le ha correspondido compartir con otros seres vivos. Para el cumplimiento de este objetivo fundamental de sobrevivencia el hombre ha trabajado para subsistir, tratando de lograr en sus actividades la mayor efectividad posible.

Es así como en la época primitiva, los miembros de las tribus trabajaban en actividades de caza, pesca y recolección; existía una división primitiva del trabajo originada por las diferentes capacidades de los sexos y las edades de los individuos integrantes de la sociedad. Durante el período agrícola, aparecen la vida sedentaria y el desarrollo de cultivos, prevalece la división del trabajo por edad y sexo, y se acentúa la organización social debido al crecimiento demográfico, lo cual facilitó la creación de la figura que conocemos como Estado, y señala el inicio de la civilización, en el que surge la ciencia, la literatura, la religión, la organización política, la escritura y el urbanismo, se comienzan a aplicar políticas tributarias del Estado, y a manejar numerosos grupos humanos en la construcción de grandes obras arquitectónicas.

En la Antigüedad Grecolatina apareció el esclavismo, que a la larga representó la razón de la caída del imperio romano debido al descontento colectivo por los maltratos recibidos. Durante la época feudal las relaciones sociales se caracterizan por un régimen de servidumbre, y al finalizar esta época un gran número de siervos se convirtieron en trabajadores independientes, organizando así talleres artesanales y el sistema de oficios con nuevas estructuras de autoridad, donde los artesanos – patrones trabajaban al lado de los oficiales y aprendices en quienes delegaban su autoridad. El desarrollo del comercio a gran escala originó que la economía familiar se convirtiera en economía de ciudad; aparecieron las corporaciones o gremios que regulaban horarios, salarios y demás condiciones de trabajo.

Ocurre entonces el proceso conocido como La Revolución Industrial, la cual se caracteriza por la aparición de diversos inventos y descubrimientos que propiciaron el desarrollo industrial y consecuentemente grandes cambios en la organización social, donde se caracterizaba la explotación inhumana del trabajador.

Todos estos factores provocaron la aparición de diversas corrientes de pensamiento social en defensa de los trabajadores, y el inicio de investigaciones que posteriormente originaría criterios científicos y la madurez de las disciplinas administrativas.

Las organizaciones

Vivimos en un mundo en el que fundamentalmente son las organizaciones se convierten en protagonistas de la actividad, no sólo de la actividad económica, sino de cualquier tipo de actividad. Muchos analistas consideran a las organizaciones como estructuras sociales creadas por los individuos para organizar y realizar actividades de una forma conjunta, consigue la colaboración de los individuos persiguiendo objetivos específicos; se crean y se mantienen con la intención de alcanzar ciertos objetivos a través del esfuerzo en conjunto

de los individuos que son coordinados y de esta manera lograr cosas que no son posibles con esfuerzos individuales independientes.

El estudio de las Organizaciones comienza con la psicología industrial y organizativa (1917), especialmente en estudios aplicados en cuanto a la medición y comprobación de actividades individuales; los efectos del ambiente de trabajo sobre las actitudes o el diseño del trabajo y el ambiente del mismo. Actualmente el área de la psicología industrial y organizacional realiza su labor separada de la psicología social, ya que estos incrementan el énfasis en el conocimiento del individuo y sobre la personalidad, a la vez que le pierden el énfasis a los grupos y la influencia social.

Resulta difícil separar el término Organización del término Administración, sin embargo, Andrea Zerilli citada por Diez y otros (2001 p.21):

resuelve la cuestión de la definición de ambos términos de un modo que resulta muy significativo: define la organización como la combinación de los medios humanos y materiales disponibles, en función de la consecución de un fin, según un esquema preciso de dependencias e interrelaciones entre los distintos elementos que la constituyen; también define administración como el conjunto de medidas decisiones, procedimientos, sistemas, relaciones controles) a través de las cuales se desarrolla la actividad de dirección para conseguir los objetivos de la organización

Algunas teorías que explican la administración desde la perspectiva de la organización

Partiendo del hecho de que es difícil separar las Organizaciones de la Administración, fue al final del siglo XIX y comienzos del siglo XX cuando aparecen las primeras teorías que tratan de explicar la administración y sus efectos sobre las organizaciones.

➤ **TEORÍA CLÁSICA DE LA ADMINISTRACIÓN:** Henry Fayol (1841-1925) considera la Organización como un todo, lo cual le permite definir una serie de funciones que denominó funciones claves para la actividad de la administración (planificar, organizar, ordenar, coordinar y controlar) que podían identificarse independientemente del tamaño y tipo de organización en que se trabaja. Igualmente determina que las actividades administrativas no se refieren a las ejercidas sobre la materia, sino sobre el personal o grupo social, y para que se cumplan eficazmente deberá aplicársele ciertos principios referentes, sobre todo a la dirección de los hombres en el trabajo. Según Stoner (1994 p.46) Estos principios son identificados a través de los siguientes postulados:

- División del Trabajo.
- Autoridad.
- Disciplina.
- Unidad de Mando.
- Unidad de Dirección.
- Subordinación de los intereses individuales a los intereses de la organización.
- Remuneración.

- Centralización.
- Cadena de Mando.
- Orden.
- Equidad.
- Estabilidad del personal en el puesto.
- Iniciativa.
- Espíritu de equipo.

- **ADMINISTRACIÓN CIENTÍFICA:** Frederick Taylor (1856-1915) fue el precursor de la gestión científica y de los estudios del tiempo y movimiento y de la forma más adecuada para remunerar a los trabajadores con el fin de incrementar la productividad. En su afán de encontrar el mejor y único modo de hacer cada cosa propuso el seguimiento de cuatro principios que han dado pie a importantes mejoras en los sistemas de producción. Estos principios podrían ser postulados de la siguiente manera:

- Desarrolla la mejor aplicación (instrucción) para cada elemento en el trabajo de un individuo.
- Selecciona científicamente y luego capacita, enseña y desarrolla al trabajador.
- Coopera con los obreros a fin de asegurar que todo el trabajo se haga de acuerdo con los principios de la instrucción que ha sido desarrollada.
- Divide la responsabilidad y el trabajo en partes iguales la administración y los trabajadores. (Stoner 1994 p.67).

Otras posturas doctrinarias

Debido al constante abuso al que eran sometidos los trabajadores, surge la **TEORÍA DE LAS RELACIONES HUMANAS**, la cual amplió el enfoque hombre-máquina a las relaciones entre las personas dentro de la organización, lo cual provocó una profunda revisión de los criterios gerenciales que para esa época se manejaban.

Surge también, la **TEORÍA ESTRUCTURALISTA** la cual concibe la organización como un sistema social, reconociendo que hay tanto un sistema formal como uno informal dentro de un sistema total integrado.

Atendiendo al funcionamiento de las organizaciones, a las relaciones con el medio y a los conceptos de la Teoría General de los Sistemas, algunos autores las explican e incluso las definen como sistemas vivientes. Siguiendo la tesis de Munch-García (2004 p.10), a continuación veremos algunas de estas concepciones en general:

- Kast y Rosenzweig: La noción de interrelación presupone un sistema social. Por ello se puede afirmar que las organizaciones se orientan a ciertos objetivos y metas (gente con un propósito), son sistemas psicosociales (gente que trabaja en grupos), son sistemas tecnológicos (gente que utiliza conocimientos y técnicas) e implica la integración de actividades estructurales (gente que trabaja junta).

- Ansoff: La organización es un sistema con algún propósito, el cual es parte de un sistema mayor y que en algunas de las partes (personas) tienen sus propios propósitos.

- Agustín Reyes Ponce: Organización es la estructura de las relaciones que debe existir entre las funciones, niveles y actividades de los elementos materiales y humanos, un organismo social con el fin de lograr su máxima eficiencia dentro de los planes y objetivos señalados.

- Amitai Etzioni: Las organizaciones son unidades sociales deliberadamente construidas para alcanzar fines específicos.

- Elementos comunes en las definiciones (conceptuales):

Es evidente que indistintamente de la óptica con que se analice la definición de Organizaciones, se identifican elementos relevantes o comunes, los cuales permiten describir a la Organización como grupo social y separarlos de las consideraciones de la Organización como función administrativa pues no podemos obviar el hecho de que Organización es una palabra polisémica. Estos elementos son:

- **Presencia de Recursos Humanos:** Las Organizaciones son concebidas como grupo de personas; es decir, la reunión de dos o más personas, sin límites de cantidades, sin embargo, para que exista una organización se requiere la participación mínima de dos personas.

- **Incorporación de Recursos Materiales:** Para el logro de los objetivos o fines de una organización se requiere el empleo coordinado de herramientas, materiales, maquinarias, tecnología, recursos financieros y cualquier instrumento de naturaleza material que contribuya de manera positiva en el logro de los objetivos previstos.

- **Interrelación del Trabajo de los integrantes del grupo:** Si las organizaciones están compuesta por personas, es evidente que cada una tiene su tarea asignada; dentro de una organización se requiere que la tarea de cada uno de sus integrantes contribuya de manera proactiva y sinérgica al logro de los objetivos planteados.

- **Logro de Objetivos Comunes:** Finalmente, las organizaciones son concebidas como entidades creadas para facilitar y orientar el trabajo de los integrantes del grupo hacia el logro de resultados. Este enfoque teleológico de las organizaciones las obliga a prever formal o informalmente, por anticipado, el resultado final esperado de su acción.

Las organizaciones escolares vistas como un sistema

Un sistema es “una entidad que fundamenta su existencia y sus funciones como un todo mediante la interacción de sus partes” (O’Connor 2002 p.8). Un sistema tiene su antífrasis en el conjunto de partes que no están conectadas entre sí, lo que nunca constituiría un sistema sino constituiría solo un montón de partes. Parafraseando a O’Connor, presentamos la siguiente tabla que establece claramente las características de un sistema y su diferencia con el montón:

UN SISTEMA	UN MONTÓN
Partes interconectadas que funcionan como un todo	Serie de partes
Cambian si se quitan o añaden piezas. Si se divide un sistema en dos, no se consiguen dos sistemas más pequeños, sino un sistema defectuoso que probablemente no funcionará	Las propiedades esenciales no se alteran al quitar o añadir piezas. Cuando se dividen se consiguen dos montones más pequeños.
La disposición de las piezas es fundamental	La disposición de las piezas no es importante
Las partes están conectadas y funcionan todas juntas.	Las partes no están conectadas y funcionan por separado
Su comportamiento depende de la estructura global. Si se cambia la estructura, se modifica el comportamiento del sistema	Su comportamiento (si es que tiene alguno) depende de su tamaño o del número de piezas que haya en el montón

Fuente: O'Connor (2002 p 28)

Ahora bien, toda organización tiene como fin primordial los objetivos y metas que se ha propuesto lograr en su planificación; para ello dirige todo el esfuerzo y recursos hacia el logro de resultados finales que en cierta medida deben satisfacer necesidades. En este sentido, y con la intención de preparar el análisis, valiéndonos del aporte de Gabaldón (2001) definimos brevemente los siguientes conceptos:

- Fin: El resultado salida, resultado final o producto.
- Medios: Las herramientas, métodos, técnicas o procesos utilizados para obtener un fin.
- Necesidad: La diferencia entre los resultados corrientes (o fines) y los resultados deseados (o fines).
- Problema: Una necesidad seleccionada para cubrir la diferencia (vacío por llenar).
- Entradas: Son los ingredientes y materias primas con los que tenemos que trabajar, personas y cosas.
- Procesos: La forma en que coordinamos nuestras entradas, nuestro cómo hacer y los métodos.
- Productos: Los resultados que se obtienen orientados al logro de los fines organizacionales y sociales.
- Salidas: Los resultados totales de la organización para la sociedad.

-. Resultados Finales: Resultado de todos los esfuerzos organizacionales externos al individuo o a la organización.

Escuela/sistema:

A los efectos de facilitar la calificación de las organizaciones escolares como sistema, es preciso matizar los elementos que se interrelacionan en el acto escolar, partiendo de un desglose conceptual que permite el análisis, entendido bajo el enfoque sistémico como “la separación de las partes de un todo para ver cómo funciona.” (O'Connor 2002)

La enseñanza es una actividad tan antigua como el hombre. La enseñanza informal y la instrucción formal se han impartido por centenares de años, desde las sociedades primitivas se aprende en base a experiencias reales y observando e imitando actividades que realizan otros seres.

Hoy día se considera como fin supremo de la educación “facilitar el desarrollo del pensamiento, para formar hombres creativos y descubridores, capaces de producir cambios en nuestra sociedad.”. (Serrano 1999).

Según Sánchez (2005 p.47):

La Escuela es el lugar donde se lleva a cabo el proceso de educación formal. En nuestra sociedad la actividad de formación institucional de los miembros más jóvenes se realiza, principalmente en la escuela. El sistema educativo es el encargado de proporcionar una serie de actividades planificadas y dirigidas intencionalmente a facilitar el aprendizaje. La escuela es un sistema social específico, con normas y pautas de funcionamiento en los que el niño y la niña se verán progresivamente implicados. Conjunto organizados de recursos humanos y físicos que funcionan bajo la autoridad de un director o responsable, destinados a impartir educación a estudiantes de un mismo nivel educativo y con un turno y horario determinado.

De la definición anterior se desprenden una serie de elementos que vinculados al aspecto organizacional contribuyen a explicar el enfoque sistémico de las organizaciones escolares. Estos elementos discriminados en el mismo orden de aparición en el concepto son:

1.- “Lugar donde se lleva a cabo el proceso de educación formal”:

Esta visión de la escuela ciertamente se afianza en LA TEORÍA DE SISTEMAS, específicamente con las características de un sistema abierto (se relaciona con el entorno) orientado hacia la producción. Para complementar la visión que permite nutrir la estructura cognitiva del Administrador Educacional con el enfoque sistémico, se hace necesario precisar algunos otros elementos conceptuales:

1.a.- **Procesos:** “Es una secuencia temporalmente ordenada de varios acontecimientos, de tal manera que cada acontecimiento implica, afecta o permite los siguientes”. (Sánchez 2005 p.47).

1.b.-**Proceso Educativo:** “Conjunto de acciones realizadas intencionadamente para lograr el dominio de los contenidos educativos” (Sánchez 2005 p.47).

1.c.- **Proceso de enseñanza – aprendizaje:** “Es un proceso dialéctico, según el cual el docente en la medida en que enseña, aprende, profundiza cada vez más

en los conocimientos y desarrolla sus capacidades y, el alumno, en la medida en que aprende y se forma, halla mayores posibilidades de enseñar.” (Serrano 1999).

Ciertamente dentro de toda institución educativa, bien de carácter público o privado, participan recursos que se toman del entorno que sometidos a un proceso se obtiene un producto determinado con un valor agregado. En apego irrestricto a la idea de que para considerar la escuela un sistema se debe identificar los insumos que son transformados en dicho sistema, muchos pensarán que el insumo principal en la escuela son “los estudiantes”; particularmente considero que nada más alejado de la realidad.

Analizando el proceso que se vive dentro del ámbito escolar, todo individuo que participa de dichos procesos es un insumo del sistema escolar; es así como encontramos DOCENTES bien preparados que participan dentro del sistema pero que requieren aprehender las vivencias, saberes y particularidades de cada estudiante para transformarse en el orientador del proceso socializador de ese estudiante en específico, lo que vendría a mostrar al docente como un insumo que participa del sistema y se transforma en un docente particular para cada estudiante y para cada grupo de estudiantes; es entonces el Docente un insumo del sistema que durante el proceso educativo adquiere un valor agregado representado por la experiencia nutrida en la interacción escolar.

Es también un insumo del sistema escolar el sujeto aprehendiente o estudiante, representado por aquel individuo que participa en la escuela con la intención de sobrepasar esa especie de exigencia social que representa “asistir a la escuela”. Sin embargo, desde la perspectiva de la teoría de sistema representa un insumo, en tanto y en cuanto es originario de la dinámica externa de la escuela, y al participar en el proceso educativo, contribuye al intercambio de saberes, experiencias y particularidades tanto con el docente como con los demás sujetos que participan en su proceso educativo (otros estudiantes, personal directivo, personal administrativo, etc.); indistintamente de su actitud, rendimiento, superación individual y participación en general, al final del proceso este sujeto aprehendiente egresa del sistema escolar debidamente acreditado como un individuo formado. Aquí se hace necesario considerar el hecho de que esa “socialización” de la que tanto se habla obedece a la dinámica interna de la escuela que evidentemente debe ajustarse a las exigencias institucionales que le permita tener la calificación de Escuela (Estado docente, leyes, currículo, etc.).

Existen otros insumos en el sistema escolar que erróneamente son considerados como “regidores del proceso” que se adelanta en las instituciones escolares, y como tal no son susceptibles de sufrir transformaciones durante el mismo proceso escolar; nada más alejado de la realidad también; todo sujeto que interviene en el sistema escolar es un insumo que va a ser imbuido en una dinámica que los integra, los analiza, los individualiza, los transforma y los egresa del sistema con un valor agregado. Tal es el caso del personal directivo, administrativo y de apoyo en la escuela; todos sufren adecuaciones que a la larga los transforma en un insumo nuevo cada vez que inicia el proceso escolar, porque cada día se transforman en seres con saberes, experiencias y métodos

que surgen de su misma realidad escolar.

2.- “La escuela es un sistema social específico, con normas y pautas de funcionamiento en los que el niño y la niña se verán progresivamente implicados”. Esta afirmación sobre la escuela como sistema social pareciera referirse a la participación de individuos en igualdad de condiciones sin distingos de ningún tipo; con normas y pautas de funcionamiento, lo cual, permite destacar que existe una estructura interna con niveles de jerarquía y responsabilidad definidos expresamente.

2.a.- Normas y pautas de funcionamiento: La administración educativa está regulada por un Conjunto de normas legales que determinan las funciones de sus miembros y contribuyen a alcanzar las metas de la institución escolar. En nuestro país, existe la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y de manera específica en el ámbito de la legislación escolar venezolana está la Ley Orgánica de Educación, Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente; Ley de Procedimientos Administrativos, Ley del Estatuto de la Función Pública, Ley Orgánica de Protección al Niño y Adolescente, Decretos y Resoluciones de Despachos Educativos, normativas internas de las instituciones escolares, etc.

2.b.- Programa Académico: Documento institucional que describe la misión y los objetivos del programa, su organización académica – administrativa, el plan y los programas de estudio, los estudiantes, los académicos, la infraestructura y el financiamiento que, en conjunto, sustentan la formación de recursos humanos en un campo disciplinario particular” (Sánchez 2005 p.47).

2.c.- Proyecto Educativo Integral Comunitario: “... como producto de la construcción colectiva, implica la observación e investigación, planificación y coordinación, para la ejecución y evaluación de todas aquellas acciones previstas para lograr los objetivos propuestos a nivel académico, administrativo y comunitario, con el propósito de alcanzar una educación integral de calidad para todos y todas..”. (MED 2005)

3.- “Conjunto organizado de recursos humanos y físicos que funcionan bajo la autoridad de un director o responsable, destinados a impartir educación a estudiantes de un mismo nivel educativo y con un turno y horario determinado”: Esta idea de la definición de escuela es relevante en el sentido de que nos permite identificar los elementos que integran una organización:

3.a.- . Conjunto organizado de recursos humanos y físicos: Evidentemente cuando se refiere a “conjunto organizado” se refiere a la suma de varios elementos (más de un individuo; herramientas, maquinarias, etc.). Estos recursos son los referidos a los individuos y los elementos materiales que emplean esos individuos en el logro de los objetivos previstos.

3.a.1.- En la escuela se encuentra recurso humano con diversas especialidades, a decir: docentes en diversas áreas del conocimiento, personal directivo y administrativo, personal obrero, etc., que representan ese conjunto de recursos humanos que orientan sus esfuerzos hacia el logro de un fin común que gira en torno al proceso enseñanza-aprendizaje.

3.a.1.1.- **Alumno:** Del latín *alumnum*, de *alere*, alimentar. A los efectos del presente análisis, el alumno será considerado como “Educando que asiste a una escuela en donde le ha de ser impartida una educación sistemática”. (Sánchez 2005 p.6).

3.a.1.2.- **Docente:** “Quien administra, organiza, dirige, imparte o supervisa la educación y sustenta como profesión el magisterio.” (Sánchez 2005 p.9).

3.a.1.3.- **Personal Directivo:** Según el artículo 68 de la antigua Ley Orgánica de Educación, el personal directivo de los planteles educativos estará integrado por el director y el subdirector.

3.a.1.4.- **Padres y Representantes:** “sujetos corresponsabilizados mediante el apoyo y orientación a sus hijos del proceso enseñanza – aprendizaje” (Sánchez 2005 p.48).

3.a.2.- **Recursos Financieros:** compuesto por las disponibilidades con las que cuenta la escuela (ej. donaciones, legados, ayudas, etc.).

3.a.3.- **Recursos Físicos:** conformado por material didáctico, implementos deportivos, planta física, bienes muebles de variada naturaleza.

3.a.3.1.- **Recursos Escolares:** “Medios materiales de que disponen los profesores para conducir el aprendizaje de los alumnos (libros, pizarrones, mapas, proyectores, etc.).” (Sánchez 2005 p.56).

3.a.4.- **Recursos tecnológicos o capacidad tecnológica:** laboratorios de computación, aulas virtuales, equipo de proyección audio-visual.

3.a.5.- **Recursos que origina el intelecto del hombre:** conformados por las ideas, el conocimiento y la información:

3.a.5.1.- **Acto Educativo:** “Es el acto sistemático e intencional que realiza el hombre y cuyo objetivo es la consecución del fin de la educación, es decir, la perfección humana.”. (Sánchez 2005 p.6).

3.a.5.2.- **Ideario Educativo de la Institución:** Según Sánchez (2005 p.15) es el “conjunto de postulados y principios propios de una concepción ideológica determinada, conforme a los cuales cada institución educativa puede realizar su propio proyecto educativo.”.

3.a.5.3.- **Currículo:** “Compendio sistematizado de los aspectos referidos a la planificación y al desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje. Es el conjunto de objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación de un nivel o etapa educativa”. (Sánchez 2005 p.6)

3.b.- **“Que funcionan bajo la autoridad de un director o responsable”:** En la escuela existe una estructura jerárquica de relaciones de autoridad y trabajo de sus integrantes además de la división, especialización y estandarización del trabajo.

Existe personal responsable de la dirección y administración de la escuela y sus actividades, así como también existen personas que se encuentran bajo la responsabilidad de los directores, ejemplo el personal docente especialista en diversas áreas, personal administrativo y obrero.

3.b.1.- **Jerarquía:** “se corresponde con los cargos definidos dentro de la organización administrativa del sistema educativo y comprende las siguientes denominaciones: Docente de aula, Docente Coordinador y Docente Directivo

y de Supervisión (artículo 16 del Reglamento de Ejercicio de la Profesión Docente).

3.b.2.- **Liderazgo:** “Es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos” (Chiavenato 1993 p.79).

3.c.- **“Destinados a impartir educación a estudiantes de un mismo nivel educativo y con un turno y horario determinado”:** Constituye este el fin primordial, el objetivo principal de la escuela, que no es otro que el de impartir educación.

3.c.1.- **Objetivo:** “Expresión del resultado que se espera que se espera obtener al terminar un proceso” (Sánchez 2005 p.47).

3.c.2.- **Educación:** “Consiste en un conjunto de prácticas o actividades ordenadas a través de las cuales un grupo social ayuda a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a preparar su intervención activa en el proceso social”. (Sánchez 2005 p.16).

¿Para qué fortalecer la estructura cognitiva del administrador educacional con la interpretación de la escuela como una organización social bajo el enfoque de sistema?

Nada genera más imprecisión en el actuar del Administrador Educacional que permitirle a la subjetividad apropiarse de aquellas situaciones donde debe reinar la precisión y la objetividad debidamente validada y/o aceptada por quienes conforman su universo administrativo; sin embargo, si se pudieran establecer elementos comunes o patrones que faciliten la interpretación individual, efectiva y perfectamente compatible con la interpretación individual y efectiva de otros que acompañen en la actividad administrativa, evidentemente se garantizaría la eficiencia en la toma de decisiones y en el empleo de recursos para ejecutarlas.

Para explicar esta afirmación, emplearemos una analogía práctica y cotidiana:

Un automóvil es creado y diseñado para un fin: “autonomía en la movilidad”; tanto para quienes lo diseñan como para quienes lo usan, el automóvil es un conjunto de partes que trabajan integradas entre sí para lograr esa “autonomía en la movilidad”; es decir, el automóvil es un “sistema” compuesto por diversos subsistemas que se complementan unos a otros; es así como encontramos el motor, la caja de velocidades, los frenos, los rodamientos, etc. Ahora bien, cuando un automóvil presenta fallas para detenerse o frenar, el mismo es llevado al experto en mecánica automotriz para su reparación, donde se puede determinar, por ejemplo, que falla algún componente del sistema de frenado. El resto de partes que integran el “sistema” automóvil se encuentran en perfecto estado, sin embargo, el objetivo para el que ha sido creado este automóvil no se puede cumplir a cabalidad, pues el vehículo funciona pero no frena, es decir es un sistema defectuoso. Al corregir la falla que presenta el automóvil, para el experto en mecánica automotriz le es insignificante tratar de reparar el motor o la caja de velocidades o los rodamientos del vehículo, pues sabe con precisión que si el vehículo no se detiene la falla está en los frenos, y es allí donde concentra su atención y su reparación para hacer funcionar a plenitud

el automóvil y recuperar su potencial para el logro del objetivo para el que ha sido creado.

Igual situación sucede en las Organizaciones como grupos sociales; es preciso identificar cada componente de la organización, determinar su funcionamiento, establecer la coordinación con los demás elementos que la componen y supervisar su dinámica de funcionamiento; todo esto debe estar previamente establecido para contribuir con el logro de los objetivos para los cuales fue creada la organización. Ahora bien, puede darse una situación donde dichos objetivos no se estén cumpliendo como se tenía previsto, ¿cómo se determina la falla?; ¿dónde se aplica el correctivo?. Ante esta situación, todo Administrador debe conocer a cabalidad el funcionamiento de su organización, sus referentes de planificación, diseño organizacional, ejecución y control de operaciones; insumos empleados, procesos internos y productos a obtener; responsabilidades y funciones de todos quienes participan en la dinámica organizacional, etc.; solo si se conoce con precisión toda esta información, el administrador podrá encontrar la falla y aplicar el correctivo adecuado.

La organización escolar aplica para esta misma conclusión; lo que dificulta la administración de este tipo de organizaciones es la complejidad del ejercicio de la gestión escolar por cuando aun se adolece de lineamientos claros para estandarizar la comprensión de la realidad institucional, por lo que el Administrador Educacional pudiera verse influenciado por dramáticas cuotas de subjetividad, lo que evidentemente podría conducirlo a decisiones erradas, pues pudiera buscar la solución de los frenos cambiando el motor.

Consideraciones finales

La tendencia anti-paradigmática ha llevado a muchos en la práctica a huir de aquellas ideas que les resultan insostenibles dada la exigencia cognitiva que luego debe ser llevada a la práctica diaria; como ejemplo de ello, vemos con frecuencia como la improvisación se apodera de los espacios de la planificación, cuestión que resulta justificable para muchos, pues planificar requiere un vasto esfuerzo intelectual, apuntalado en la experiencia y la capacidad de recrear escenarios (imaginación), y muy pocos apuestan a planificar con todas las formalidades del caso pues consideran que un buen plan en manos de quienes no saben planificar es un trabajo perdido.

Es por ello que sin ánimo de sugerir el establecimiento de paradigmas en la Administración Educacional, se propone una iniciativa para fortalecer la estructura cognitiva de quienes tienen la compleja responsabilidad de generar las condiciones necesarias para hacer realidad el acto educativo. Permitirse plantear puntos de encuentros para el análisis de la realidad basado en posturas teóricas, saberes y experiencias que faciliten el ejercicio de la función administrativa hace posible la continua actualización de esa estructura cognitiva yendo de la mano de la velocidad con que transcurre la dinámica social en cualquier lugar del mundo. Estos puntos de encuentro para el análisis de la realidad representan un reto para las alternativas de formación de quienes administran organizaciones escolares; la convergencia de criterios ante situaciones concretas

podrían permitir la armonización de todos los sujetos que intervienen en el macro-sistema educacional, lo cual fomentaría la eficiencia y calidad del proceso de administración y de los resultados del acto educacional propiamente dicho.

Considerar las instituciones educativas como Organizaciones Sociales conociendo todo lo que ello implica favorece la toma de decisiones en su gestión administrativa, pues cada elemento que define una Organización como Grupo Social puede ser abordado con estrategias específicas creadas y contextualizadas con la idea general de la misma Organización; igual sucede con la percepción de la Escuela como un sistema; quienes dirigen la gestión dentro de la escuela identificando todos los elementos que conforman ese sistema puede aportar constantemente mejoras en cada uno de ese elementos; no en vano consideran en el pensamiento sistémico la realimentación a que es susceptible todo sistema, pero dicha realimentación solo será posible si quienes dirigen el sistema pueden decodificar la realidad de cada elemento que lo compone.

Bibliografía

Castellanos B., H. Planificación: herramientas para enfrentar la incertidumbre y el conflicto. (2da ed.) Caracas: Cendes.

Diez, E.; Garcia, J y Martin, F. Administración y Dirección. Madrid: Mcgraw-Hill.

Frances, A. (2001) Estrategias para la Empresa en América Latina. Caracas: IESA

Fidias G., A. (2004). El proyecto de investigación (4ta ed.) Caracas: Episteme.

Flores, H.; Agudelo, A. La Planificación por Proyectos. Caracas: C.A. El Nacional.

Gabaldon, F. (2001) Gerencia de organizaciones de servicio. Mérida: ULA

García, R. (1997) Larousse, Diccionario enciclopédico (9na ed.) Mexico: Larousse.

Gomez, G. (8va ed.) Planeación y Organización de Empresas. Mexico D.F.: Mcgraw-Hill.

Munch, G. (2004) Fundamentos de administración. Mexico:Trillas

Porlan, R. (1996) Cambiar la Escuela. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Sánchez, M. (2005) Glosario de Términos Educativos Venezuela. Caracas: Candidus.

Serrano, M. (1999) El proceso de Enseñanza – Aprendizaje. Mérida: ULA.

Stoner, J., y Freeman, E. (1994) Administración. Naucalpan de Juárez: Pretince Hall.



LA LUNA Y LA OSCURIDAD Óleo (14 cm x 20 cm)
Anibal León

ADMINISTRACIÓN
Anuario del Sistema de Educación en Venezuela
EDUCACIONAL Año 6 – Número 6
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de los Andes (ULA). Mérida - Venezuela

Ensayos

EN ESTA SESIÓN EL INVESTIGADOR ANALIZA CRÍTICAMENTE EL
CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y SU IMPLICACIÓN DESDE LA MIRADA DE LA
EDUCACIÓN

EL PLAGIO COMO ATAJO Y SUS CONSECUENCIAS
Autora: Mery LOPEZ DE CORDERO

EL PLAGIO COMO ATAJO Y SUS CONSECUENCIAS

PLAGIARISM AS A SHORTCUT AND ITS CONSEQUENCES

Mery López de Cordero

mmldc@gmail.com

Introducción

La existencia de las instituciones universitarias en el mundo y a lo largo de su historia ha venido hermanada con el progreso y el desarrollo de las sociedades. No existe desarrollo social general, ni estado de bienestar, ni sería posible que el Estado alcance sus fines esenciales, sin que para ello medie el trabajo intelectual de los hombres, de los científicos, de los teóricos, de los pensadores, de los profesionales universitarios. En otras palabras, el desarrollo científico, económico, social, cultural, humanístico, artístico, tecnológico de la sociedad está indefectiblemente ligado al desarrollo de la educación en todos sus niveles y modalidades. En virtud de tal afirmación, es preciso entender que el valor esencial de la institución universitaria para cualquier país, sería el primer paso para darle rumbo a los procesos de desarrollo del mismo; de tal modo que, garantizar su normal funcionamiento, permitiría que la universidad cumpla con la misión que la misma sociedad le ha encomendado. En el caso venezolano, tal misión, está establecida en el artículo 3 de la Ley de Universidades que reza:

Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.

La existencia de estudios universitarios en los distintos campos del saber y del conocimiento, a nivel de pregrado y de postgrado, sin duda contribuye a la consolidación de espacios de reflexión continua, reiterada, constante y permanente en el ideal de presentar aportes para, quizá, encontrar nuevos rumbos a nuestra educación a través de saberes que permitan pensar y lograr la transformación de la misma en consonancia con los cambios y transformaciones que requiere y exige la sociedad actual.

En tal búsqueda los estudiantes, aspirantes a alcanzar una meta profesional o a profundizar, mediante estudios de cuarto nivel, los saberes adquiridos, han de demostrar, -mediante el esfuerzo sostenido, la constancia y la perseverancia-

,la firme voluntad, por encima de todo obstáculo, no solo de iniciar un nuevo propósito en su vida académica y profesional sino, fundamentalmente, de finalizar exitosamente los estudios emprendidos. A quienes han decidido asumir el reto de los estudios de pregrado o de cuarto nivel, desde sus inicios y en el desarrollo de los mismos, se les ha de exigir (entre muchos otros requisitos), hacer un recorrido serio y riguroso por el camino de la investigación; no solo como requisito de grado sino, fundamentalmente, como elemento formativo esencial para estudiantes y profesionales y como oportunidad para la reflexión y expresión del pensamiento científico, consciente, autónomo, racional, con miras a lograr y presentar nuevas y diversas miradas sobre el objeto de estudio elegido o establecido, con todos los elementos y aspectos que le son inherentes, y de acuerdo con las exigencias académicas del programa de estudio al cual se hayan adscrito.

En tanto que me estoy refiriendo al aspecto de la investigación, entendida como mecanismo científico esencial para acercarnos al saber, al conocimiento, y con ello para intentar plantear dudas y responderlas, cuestionar nuestras propias convicciones, o solucionar problemas en un campo de investigación específico, a continuación presentaré unas breves palabras en relación con un asunto controversial y preocupante para profesores, estudiantes, profesionales e investigadores. Me propongo expresar una breve discusión sobre el plagio, a partir de la concepción de este fenómeno, en los términos de María De Jesús (2016)¹, como una “conducta académica deshonesta” contraria absolutamente a los principios que deben primar en toda práctica universitaria y, por tanto, criticable y sancionable. Hablaré, entonces, sobre El plagio como atajo y sus consecuencias, para lo cual dividiré la ponencia en dos partes.

En la primera parte, presentaré un breve acercamiento a la comprensión del término plagio a partir de la definición del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). La segunda parte, contiene unas breves reflexiones sobre las consecuencias del plagio. Comencemos entonces.

I. ¿Qué es el plagio?

Según la Real Academia Española el plagio es un término que proviene del latín tardío *plagium* (que era la acción de comprar o vender esclavos a personas libres. Hoy día este significado está referido al secuestro de personas para obtener beneficios por su libertad). En su primera entrada el Diccionario define el plagio, en tanto que sustantivo, como la acción y efecto de plagiar (copiar obras ajenas). Y este verbo, en tanto que acción, está definido en la primera entrada del Diccionario como “copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias”. (Negritas nuestras).

¹De Jesús G., María I. (2016). Entre la ética en la investigación y la propiedad intelectual: Prácticas anti-universitarias con relevancia para el derecho de autor. *Actualidad Contable FACES*, Año 19 N° 32, Enero - Junio 2016. Mérida. Venezuela (40-67). Consultado el 01 de noviembre de 2016 en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/41736/1/articulo2.pdf>

Empecemos, entonces, por escudriñar el sentido y significado del verbo copiar.

Siguiendo las definiciones del DRAE, el término copiar nos remite a acciones que tienen que ver con: escribir en un lugar lo que está escrito en otra parte; también con trasladar o convertir en texto escrito lo que alguien ha dicho de viva voz; igualmente con reproducir textos, imágenes, sonidos u objetos; incluso con la imitación de obras de pintura y escultura, el estilo de un artista o sencillamente con imitar o remedar a alguien; también se copia cuando de manera subrepticia, el estudiante se “ayuda” del ejercicio del compañero o de los libros y apuntes.

En todo caso el significado de copiar nos indica que al hacerlo “reproducimos” algo, -no en el sentido aristotélico de la mimesis-, (un poema, una transcripción, un dibujo, una pintura, una escultura, un examen) cuya autoría no es nuestra, no es nuestra creación; por tanto no producimos nada, simplemente imitamos, remedamos o falsificamos lo que otro ha creado.

Ahora bien, el solo copiar algo no se constituye aún en plagio, porque se tiene que copiar “en lo sustancial”, aquello que es objeto de plagio. Pero ¿Qué es o qué identifica la sustancia de lo que se plagia?

De lo que nos señala el DRAE, podemos inferir que, para saber si estamos frente a un plagio, es necesario tener claro que es sustancial aquello que caracteriza y le da naturaleza propia y permanente al objeto. Lo define como claramente diferenciable del resto. Pero, además, lo que es susceptible de ser plagiado, lo es porque constituye una parte importante, fundamental, esencial del objeto, en tanto que tiene un valor, importancia y utilidad reconocidos en el campo del saber o en el campo de la tradición al cual pertenece.

Por último, la definición de la acción de plagiar referida, nos indica que estaremos frente a ella cuando lo que se copia es una obra ajena, dándola como propia. Tal conceptualización nos remite a entender que el copiar, imitar, transcribir obras de otros con la intención manifiesta y expresa de hacerlas pasar como propias, constituye un comportamiento que vulnera los derechos morales y patrimoniales² de los autores y que, aunque en el caso venezolano no exista ninguna tipificación penal del plagio como delito, al decir de Martínez Rincones (2011) debe ser:

... entendido como un comportamiento que viola las normas de protección de los derechos autorales, referidos a la transcripción o copias, la imitación, la divulgación o realización, que se haga intencionalmente y sin autorización del titular del derecho correspondiente, usurpando la paternidad de la obra, con el fin de obtener un provecho injusto y perjudicial para el autor, el intérprete, el ejecutante o los derechohabientes de dicho titular.^{3 2}

²Derechos Morales: que comprenden la toma de decisiones en torno a la divulgación, modificación, adaptaciones, explotación,

De las ideas expuestas podemos concluir en este apartado, con las palabras de De Jesús (2016). Nos indica la autora que “estaríamos en presencia de plagio en el ámbito académico [cuando existe]:

a. La copia literal total o parcial de fuentes electrónicas o fuentes impresas (libros, revistas, informes, monografías, tesis de grado, entre otras) sin hacer referencia al crédito debido a su autor;

b. La traducción total o parcial de fuentes electrónicas o impresas (libros, revistas, informes, monografías, tesis de grado, entre otras), sin la referencia debida al autor y siempre y cuando no se trate de una obra derivada obtenida con autorización de éste;

c. La utilización de datos o resultados producto de investigaciones científicas sin la debida indicación de la fuente;

d. La formulación o amplificación de textos ya conocidos con palabras diferentes sin la indicación del autor, mediante la utilización de sinónimos o frases/expresiones similares; y

e. La utilización de exposiciones orales realizadas en ponencias, congresos, seminarios o talleres sin la debida indicación del autor.

En todos estos casos obraría como requisito indispensable para la configuración del plagio la ausencia de mención del autor.”⁴³

II. Consecuencias del plagio

Como se ha señalado anteriormente, el plagio no está tipificado como delito en la legislación penal venezolana vigente. Sin embargo, en tanto que la Ley sobre Derechos de Autor, para proteger los derechos morales y patrimoniales de los autores, lo establece como agravante ante estos tipos de delitos, se derivan algunos elementos que permiten establecer algunas consideraciones en cuanto a las consecuencias del plagio en el ámbito académico universitario.

Así, en tanto que el Reglamento de Evaluación de Pregrado, y los distintos reglamentos de postgrado, de la Universidad de Los Andes, prevén unas sanciones aplicables en caso de fraude o acción deshonesta cometidos en los exámenes y en la realización de trabajos, en ese mismo orden el plagio es susceptible de ser sancionado académicamente en caso de su comisión por parte de cualquier miembro de la comunidad universitaria: sea alumno o profesor.

Es preciso indicar de entrada que toda relación profesor-alumno debe basarse

reconocimiento de la paternidad de la obra.

Derechos patrimoniales: abarcan las facultades de “orden económico y están referidas al derecho que tiene el autor (o autores) de explotar su obra en la forma que le parezca y obtener de ella beneficios económicos.” De Jesús, Ob. Cit. Pp. 49, 50.

⁴³ Martínez Rincón José Francisco. (2011). Delito de Plagio y Dogmática Penal. Análisis del Tipo Penal sugerido para la Reforma de la Ley sobre el Derecho de Autor de Venezuela. Consultado el 01 de noviembre de 2016 en <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/189020164009.pdf>

⁴ De Jesús G., María I. (Ob. Cit.) p. 56.

en la buena fe como principio esencial para las buenas relaciones humanas. Pero cuando ese principio de buena fe es quebrantado, porque se materializa una acción deshonesta que lesiona derechos ajenos, las mismas normas establecen los mecanismos para restituir el bien vulnerado que, en el caso del plagio, es el derecho del autor o de los autores. Por ello, el profesor o la autoridad competente, una vez que compruebe el plagio, está en el derecho de aplicar las sanciones académicas pertinentes en caso de su comisión, porque estaría frente a la presencia de una acción fraudulenta para alcanzar algún fin (aprobar un examen, presentar un trabajo a efectos de ascensos, defender una tesis de grado para alcanzar el título universitario, etc.).

Sin embargo, en tanto que en muchas ocasiones la omisión del autor de la obra en los trabajos presentados responde a acciones involuntarias, quien evalúa ha de estar atento a esta situación. Es decir, algunos estudios señalan que hay muchas causas para la comisión del plagio y algunas de esas causas no siempre se deben a la acción intencional de cometerlo, sino a otras causas como:

- La ignorancia sobre las normas para referenciar la cita de datos textuales o contextuales.
- La certeza equivocada de que todo lo que está en la red, no solo es información cierta y veraz, sino de libre disposición para cualquiera.
- Procesos educativos deficientes en cuanto a la enseñanza de la ética en la investigación.
- Creer erróneamente que sólo mencionando en la bibliografía a los autores consultados se cumple con las exigencias de una investigación rigurosa y ética.

Para no incurrir en errores ni en injusticias, en relación con las sanciones aplicables en caso de plagio, en algunos países a nivel internacional se ha creado una normativa que señala unos criterios de valoración del porcentaje de similitud o plagio. Tal es el caso de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador que ha diseñado y puesto en práctica los llamados Criterios de Valoración del Porcentaje de Similitud o Plagio, discriminados de la siguiente manera:

CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL PORCENTAJE DE SIMILITUD O PLAGIO (Elaborado en base al documento: Directrices para la asignación, distribución y operación de la herramienta de prevención de coincidencia y/o plagio académico de la SENESCYT)

1% a 10%	No se considera plagio intencional
11% a 15%	Devolver el reporte al estudiante para correcciones
16% a 30%	El profesor debe hacer conocer el reporte al Coordinador de área / académico
31% a 40%	El profesor debe hacer conocer el informe al Director de Carrera

Más del 40% Se presenta un informe al Decano de la Unidad Académica o Director de Escuela(*)

Nota (*): En el documento de la SENESCYT se menciona la existencia de un Comité de Ética en las Instituciones de Educación Superior que es el encargado de resolver los casos de más del 40% de coincidencia

Normativa para el uso de URKUND

De los criterios señalados en el cuadro presentado, se derivan elementos para determinar con claridad cuándo se está en presencia de plagio, y por tanto de una conducta académica deshonestas; o cuándo el estudiante o el autor ha incurrido en un error o una omisión involuntaria. Igualmente, se orienta en cuanto a las acciones correctivas y el órgano competente para decidir y aplicar las sanciones o correctivos a que hubiere lugar. En la Nota del cuadro se menciona la necesidad de que exista un Comité de Ética, quizá como órgano que promueva la formación del estudiantado y del profesorado en cuanto a la rigurosidad y en la honestidad intelectual para cualquier investigación.

Es preciso aclarar que, aunque compartamos idea de que ninguna institución educativa, -menos aún la universitaria-, se convierta en cómplice silente de cualquier práctica que vulnere la naturaleza misma de los procedimientos universitarios, es decir, aquellas que claramente muestren ser conductas deshonestas, anti-éticas, fraudulentas, como el plagio, por cuanto que deben ser castigadas con la sanción adecuada; en aras de la justicia y de la prudencia en el juicio, también es fundamental que el profesorado aprenda a manejar atentamente tales situaciones a partir del conocimiento del asunto del plagio y de sus complejidades. Y eso se logra a través de la formación y actualización permanente y continua que genera la investigación de todo lo que atañe a nuestro trabajo. Porque la visión no puede fundamentarse en la práctica recurrente de “vigilar y castigar”, utilizando los términos de Foucault, para mantener el orden; sería más fructífero educar y educarnos para prevenir conductas indeseadas y esto ayudaría a fortalecer el espíritu de ciudadanía en todos los espacios vitales de cada uno de nosotros.

Para finalizar es nuestro deseo que estas breves líneas esbozadas a grandes trazos, sirvan para invitarnos y comprometernos en la tarea de alcanzar procesos educativos y académicos, plenos de búsquedas y hallazgos, que sirvan para otorgarle a la investigación el sitio preponderante, como norte y horizonte, para quienes formamos parte de cualquier comunidad de enseñanza y aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

De Jesús G., María I. (2016). Entre la ética en la investigación y la propiedad intelectual: Prácticas anti-universitarias con relevancia para el derecho de autor. Actualidad Contable FACES, Año 19 N° 32, Enero - Junio 2016. Mérida. Venezuela (40-67). Consultado el 01 de noviembre de 2016 en

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/41736/1/articulo2.pdf>

Martínez Rincones José Francisco. (2011). Delito de Plagio y Dogmática Penal. Análisis del Tipo Penal sugerido para la Reforma de la Ley sobre el Derecho de Autor de Venezuela. Consultado el 01 de noviembre de 2016 en <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/189020164009.pdf>

Normativa para el uso de URKUND. Consultado en fecha 01 de noviembre de 2016 en <http://www.puce.edu.ec/documentos/pucevirtual/Normativa-uso-URKUND-PUCE.pdf>

HACIA UNA CULTURA DE LA EVALUACIÓN Y FORMACIÓN DEL DOCENTE

TOWARDS A CULTURE OF TEACHER EVALUATION AND TRAINING

Uzcátegui Ávila Luz Marina
mmlmdc@gmail.com

Fonseca José Gregorio
joself@ula.ve

Dávila, Carlos
davilacarlos3@gmail.com

La evaluación educativa, es considerada como uno de los procesos más controversiales en el ámbito formativo. En la actualidad existe un persistente interés por la disertación de la valoración de desempeño del profesorado, que resulta una actividad primordial en el mejoramiento de las instituciones educativas; no obstante se puede evidenciar una desvinculación de esta práctica con el quehacer pedagógico, a causa de que la misma se ha ejercido sólo enfatizándose como un mecanismo de control, obviando el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y por ende el de la calidad educativa. Con respecto a la evaluación de la actividad docente, el Plan Estratégico de la Universidad Pública de Navarra (2012) señala que “es entendida como la valoración sistemática de la actuación del profesorado considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado” (p.3).

La aplicación de una evaluación del desempeño docente debe contemplar su ejecución en tres fases: la inicial o diagnóstica, la formativa o procesual y la final.

Esto implica arraigar una nueva cultura evaluativa que no se dirija hacia la sanción, la clasificación y la selección del personal, sino que se enfoque a la retroalimentación del quehacer, a partir de la reflexión continua, lo cual en algunos casos conllevará a la reorientación e inclusión de innovaciones pedagógicas para conseguir más eficaz y eficientemente la calidad anhelada.

Autores como Mateo (2000), proponen la planeación y aplicación de un sistema de evaluación del profesorado, pues producto de sus investigaciones ha llegado a la conclusión, que en general sólo se ejecutan intervenciones parciales y con poca continuidad, dicha propuesta debe partir de una participación activa del docente en su diseño, lo cual posibilita la delimitación de objetivos, el establecimiento de planes de acción, la distribución de las funciones, el análisis de la información, el establecimiento de juicios de valor, la generación

de decisiones de mejora, el seguimiento y por ende la creación de una cultura evaluativa institucional compartida.

De acuerdo a Stronge tomado de Mateo (2000), entre los sistemas más utilizados en la actualidad, para evaluar el profesorado tenemos: la observación en el aula, la opinión de los padres y alumnos, juicios valorativos emitidos por pares, el rendimiento en los aprendizajes de los alumnos, el autoinforme y el portafolio.

Conforme al modelo de evaluación que se realiza a través de la recolección de opiniones de parte de los estudiantes, el cual según Fernández, Mateo y Muñiz (1996) tiene su origen en la década de los años 20, en Estados Unidos y que se ha extendido desde ese entonces hasta nuestros días por los cinco continentes, su justificación se centra en que los educandos son los receptores directos del proceso de enseñanza y de aprendizaje concerniente a la práctica docente, cabe destacar que éste no es el único sistema de evaluación de la docencia y que esta forma de evaluar presenta ciertas insuficiencias, pues como es bien sabido, esta labor no es necesariamente unidireccional, sino que más bien abarca un numeroso grupo de agentes que participan en el ámbito educativo, por lo cual Fernández y otros han introducido la concepción de evaluación circular, la cual plantea que “todos los agentes que participan en el amplio contexto educativo tienen el derecho, y tal vez el deber, de evaluarse unos a otros recíprocamente, así como a las instituciones académicas”, con la finalidad de triangular las distintas informaciones derivadas de los diversos agentes, y a fin de ampliar al máximo el caudal interpretativo de los datos acumulados en el proceso evaluador. Finalmente, cabe añadir que la información obtenida del alumnado es de un incalculable valor cuando se cruza con la obtenida mediante otros medios.

Además, de las opiniones de los estudiantes es importante considerar la opinión de los padres, madres, representantes y/o responsables, pues resulta obvio que una buena relación entre éstos y los profesores y una comunicación efectiva entre hogar-escuela, ha de repercutir de manera significativa en la calidad de la educación.

Por lo antes expuesto, si queremos verdaderamente obtener una visión más holística y precisa de la actividad docente, surge la necesidad de incluir la información procedente de los pares, dado a que la educación tiene una concepción colaborativa, los datos aportados de acuerdo a este enfoque se generan desde un punto de vista comprensivo de la docencia, focalizándose en la información basada en los hechos introduciendo elementos sustantivos para la retroalimentación positiva del profesor.

Igualmente, es necesario considerar el rendimiento en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que, no debemos olvidar que el propósito directo de la enseñanza es el aprendizaje y que la escolarización debería asegurar que los educandos acumulen los conocimientos y destrezas necesarias para desenvolverse ante las demandas que marca la sociedad; sin embargo, no se

debe ligar estrechamente el rendimiento de los alumnos, sólo con la tarea del profesor o la institución educativa, debido a que existen innumerables trabajos que plantean la incidencia de diversos factores en el mismo, en este sentido, se trata incluir en la reflexión del profesorado información de este estilo respecto del rendimiento que es fundamental en los proceso de mejora personal y colectiva, ya que, aporta datos decisivos a la institución para el cometido de la calidad de la docencia.

El autoinforme o autoevaluación se debe considerar como un proceso por el que el profesor efectúa juicios acerca de la adecuación y de la efectividad de su propia actividad, con el objeto de establecer las bases que faciliten la mejora. En esta práctica el profesor es el que establece los criterios y fija los estándares para juzgar la adecuación de sus conocimientos, habilidades y efectividad respecto a su desenvolvimiento en la actividad docente.

Aunado a ello, en la actualidad se ha venido incluyendo una nueva modalidad de evaluación del profesorado que se fundamenta en la implementación de los portafolios, que en esencia consisten en una recopilación de información referente a la práctica de los profesores, este instrumento ilustra con experiencias significativas y representativas la información evaluativa que poseemos y que se requiere para llevar a buen término la evaluación sistemática de la docencia. Si contextualizamos este instrumento en él podríamos incluir la Hoja de Servicio del Docente, que según el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (REPRODO), promulgado en 1991, en su artículo 54 expone:

La Hoja de Servicio del Docente será un registro acumulativo y contendrá datos personales e informaciones relativas a la actuación profesional, desarrollo profesional y eficiencia docente. Los resultados de la evaluación de la eficiencia docente se expresarán en una de las siguientes calificaciones: Sobresaliente, Distinguido, Bueno, Regular y Deficiente.

Otra técnica que vendría a apoyar la evaluación del desempeño docente, tiene que ver con las observaciones realizadas en el aula de clase, las cuales aportan evidencias difíciles de conseguir a partir de la utilización de otros métodos entre las cuales se pueden mencionar: clima en el aula, dominio del grupo, uso de innovaciones educativas, procesos de instrucción, interacción estudiante-profesor, entre muchos otros. Algunas de las limitaciones del uso de esta metodología se centran en el número de observaciones y su duración, escases de sistematización o pobreza de registros y la propia visita del evaluador que podría alterar el comportamiento del docente y los estudiantes.

Independientemente del modelo o de los modelos de evaluación empleados urge la necesidad de que la información evaluativa sea analizada en profundidad utilizando para ello todos los métodos que la razón y las nuevas tecnologías sean capaces de aportar, pues usualmente en las ocasiones que se realiza la valoración a los docentes no se realiza la socialización correspondientes de los resultados

arrojados y como consecuencia la misma no es utilizada para el beneficio individual del docente, ni colectivo de la institución; por ello, se requiere que los mismos sean integrados en todos los ámbitos desde los que se pueda incidir en la mejora global de la calidad de la docencia, y para ello es imprescindible que las derivaciones de este proceso sean comunicadas de manera oportuna a los evaluados, para la respectiva generación de propuestas y toma de decisiones sobre los planes de mejora para la docencia; lo cual se encuentra claramente establecido en la Ley del Estatuto de la Función Pública, decretado en 2002, en su artículo 62, que indica:

Para que los resultados de la evaluación sean válidos, los instrumentos respectivos deberán ser suscritos por el supervisor o supervisora inmediato o funcionario o funcionaria evaluado. Este último podrá hacer observaciones escritas que considere pertinentes.

Los resultados de la evaluación deberán ser notificados al funcionario evaluado, quien podrá solicitar por escrito la reconsideración de los mismos dentro de los cinco primeros días hábiles...

En Venezuela este proceso valorativo está sustentada por un conglomerado de leyes, reglamentos, resoluciones emanadas por el Estado, para brindar directrices que normen su praxis y que permita garantizar un mejor desempeño individual y colectivo que contribuya con el ascenso de la eficacia de la educación, una de ellas es el REPRODO, que en su artículo 45, de la evaluación y clasificación del personal docente, establece textualmente: “La evaluación y clasificación del personal docente, será organizada por el Ministerio de Educación, los Estados, los Municipios y demás entidades del sector oficial”.

Igualmente, el REPRODO en su artículo 46 señala:

La evaluación y clasificación del personal docente del Ministerio de Educación se llevará a cabo a través de la Junta Calificadora Nacional, las Juntas Calificadoras Zonales y los Comités de Sustanciación. En los Estados, Municipios y demás entes públicos la evaluación y clasificación se organizarán de acuerdo con las necesidades propias de cada organismo.

También el REPRODO, en su artículo, 49 establece quiénes son los integrantes de las Juntas Calificadoras Zonales y en el artículo 50 determina sus funciones, entrelas cuales especifica en el numeral 1.) Evaluar al personal docente y clasificar los profesionales de la Zona Educativa correspondiente, tomando en consideración las propuestas de los Comités de Sustanciación.

La evaluación de desempeño debe considerarse de obligatoriedad por parte del Estado venezolano, tal como lo estipula la Ley del Estatuto de la Función Pública, en su artículo 60, que expresa: “La evaluación de los funcionarios y funcionarias públicos será obligatoria, y su incumplimiento por parte del supervisor o supervisora será sancionado conforme a las previsiones de la Ley”.

En este contexto la misma ley en su artículo 58 expone:

La evaluación deberá ser realizada dos veces por año sobre la base de los registros continuos de actuación que debe llevar cada supervisor. En el proceso de evaluación, el funcionario deberá conocer los objetivos del desempeño a evaluar, los cuales serán acordes con las funciones inherentes al cargo.

En este contexto, es decisivo realizar una valoración del desempeño del personal que cumple con esta función, basada en la investigación, para estimar la capacidad e idoneidad del personal en el cargo que ocupa, entendiéndose por cargo al conjunto de tareas y responsabilidades que constituyen el trabajo asignado a un solo empleado, (Byars y Rue citado en Cadenas Mendoza, 2005). Además de ello, esta evaluación vendría a fortalecer el perfil que debe tener el docente, impidiendo el ejercicio del cargo de manera errónea, trayendo como consecuencia el desajuste de la estructura organizacional del sistema educativo. En este orden de ideas, la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en el 2009 en su artículo 6 determina que entre las Competencias del Estado Docente se encuentra la de regular, supervisar y controlar los procesos de ingreso permanencia, ascenso, promoción y desempeño de los y las profesionales del sector educativo oficial y privado, en correspondencia con los criterios y métodos de evaluación integral y contraloría social.

Al realizar un análisis del fundamento legal de la evaluación docente se evidencian ciertas discordancias, por un lado la LOE nos propone una evaluación integral, y para que ésta se lleve a cabo deberían formar parte de la misma todos los agentes inmersos en el contexto educativo; por otra parte el REPRODO contempla las Juntas Calificadoras para realizar esta valoración las cuales solo están integradas por personal dependiente del Estado, esto implica que toda la potestad y las decisiones están concentradas en manos del Estado; y si nos referimos a una evaluación democrática y participativa se requiere realizarla desde las bases de la responsabilidad y el compromiso compartido garantizando un verdadero derecho de inclusión.

No obstante, en miras de dar cumplimiento al proceso evaluativo al que ameritan estar sujetos los docentes, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) en sus orientaciones pedagógicas para el año escolar 2014-2015, específicamente en su Orientación N° 10 establece la que la Supervisión Educativa orienta y acompaña el proceso educativo y su objetivo es garantizar el cumplimiento de las políticas de Estado, además determina los ámbitos de supervisión educativa y los lapsos de tiempo en las cuales se llevará a cabo en las instituciones educativas. De la misma forma, en la Orientación N° 11 establece los procesos concernientes a la orientación y acompañamiento pedagógico que deberá atender la Supervisión Educativa. En el mismo orden de ideas en la Orientación N° 46 acuerda que el equipo directivo, desarrollará un plan de formación, seguimiento, control y evaluación de la planificación educativa durante todo el año escolar, a fin de realizar observaciones y reorientaciones

pertinentes que apunten al logro del aprendizaje por parte de las y los estudiantes, por lo cual este equipo debe supervisar, acompañar, revisar y orientar permanentemente a las y los docentes.

En este orden de ideas, el MPPE presentó un proyecto de reglamento de ingreso y ascenso para quienes ejerzan la profesión docente en funciones de enseñanza, orientación, planificación, coordinación, dirección y supervisión en el Subsistema de Educación Básica, que comprende los niveles de educación inicial, primaria y educación media. Para el ascenso en la carrera docente en sus diversas categorías, incluye como requisitos: años de servicio, aprobación de programas de formación docente correspondientes a varios niveles, participación como formador de otros docentes, elaboración de materiales educativos e informes de cabal cumplimiento de las funciones. En la propuesta la evaluación sólo será contemplada por el Estado para ascender o clasificar a los docentes.

Con respecto a los informes de cabal cumplimiento se planteó que fueran suscritos por los docentes que cumplen función directiva y supervisora, para dar cuenta del cumplimiento de las obligaciones docentes, que abarcan la asistencia a las actividades educativas y organizativas, dedicación al aprendizaje de los y las estudiantes, elaboración y uso creativo de recursos educativos, atención y orientación a los estudiantes y sus familias, vinculación con la comunidad y trabajo colectivo docente. Estos informes incluirán la evaluación por parte de estudiantes, de colegas docentes, familia y comunidad, por medio del Consejo Educativo o a través de consultas directas.

Cabe señalar que el Reglamento para el Ingreso y Ascenso en la carrera docente no fue implementado, por lo que es necesaria la revisión de este proyecto para que se dé inicio a una verdadera evaluación de desempeño y de méritos que contribuya a mejorar su praxis docente y a la consecución de los objetivos institucionales.

Paralelamente a esta valoración es imprescindible contar con docentes con una formación inicial y permanente idónea y acorde a los cambios que se generan en la sociedad. En cuanto a la valoración del profesorado Santos Guerra (2010), explica que “es preciso en la práctica de los profesionales instalar mecanismos de evaluación para que la actividad se encamine” (p. 193).

La evaluación es una de las prácticas más importantes del proceso educativo. En efecto, forma parte del diagnóstico y coadyuva a la toma de decisiones para elaborar planes que benefician la formación del personal, a partir del análisis integral de situaciones educativas y de las prácticas pedagógicas para que haya continuidad entre la formación inicial y permanente con el fin de mejorar individual e institucionalmente.

Además, (ob. cit.) plantea la necesidad de una formación permanente adaptado a las “dimensiones del desarrollo humano, el avance inconmensurable de los conocimientos, la diversificación y profundización del saber pedagógico,

las demandas éticas y políticas que conllevan las nuevas situaciones, la invasión de las nuevas tecnologías, las exigencias permanentemente modificables del mundo laboral...” (p. 176)

Las exigencias de la sociedad actual demanda de la formación de profesionales que tengan la capacidad de responder eficientemente a las mismas; por lo cual, si la formación inicial ha sido insuficiente, la formación permanente debe suplir estas carencias, apoyándose en el análisis, la investigación, la reflexión y la intervención en práctica pedagógica del profesor (Imbernon, 1989).

La formación permanente del profesorado ha de responder a las exigencias del Sistema Educativo, en vista de que hoy por hoy se vienen suscitando acelerados cambios tanto sociales, económicos, tecnológicos y las instituciones educativas y sus docentes no deben quedar al margen de los mismos, al contrario tienen que ser instrumento de constante adecuación a nuevas estructuras dirigidas al perfeccionamiento de esta tarea. Por ello, el REPRODO en su artículo 139 plantea:

La actualización de conocimientos, la especialización de las funciones, el mejoramiento profesional y el perfeccionamiento, tienen carácter obligatorio y al mismo tiempo constituyen un derecho para todo el personal docente en servicio. Las autoridades educativas competentes, en atención a las necesidades y prioridades del sistema educativo, fijarán políticas y establecerán programas permanentes de actualización de conocimientos, perfeccionamiento y especialización de los profesionales de la docencia con el fin de prepararlos suficientemente, en función del mejoramiento cualitativo de la Educación. Asimismo, organizará seminarios, congresos, giras de observación y de estudio, conferencias y cualesquiera otras actividades de mejoramiento profesional.

Si consideramos la formación permanente como un derecho las instituciones, los directivos, los supervisores y las Zonas Educativas deben estar prestas a brindarle al docente un conjunto de oportunidades que favorezcan este proceso y no coartar el interés y la iniciativa de los profesores, no encasillándolos en sólo jornadas de actualización promovidas por el Estado, sino por el contrario darle apertura a diversidad de conocimientos provenientes de un sin número de instituciones de Educación Universitaria.

La LOE en su Capítulo IV contempla lo referente a la Formación y Carrera. En cuanto a la Formación Docente en su artículo 37 determina:

Es función indeclinable del Estado la formulación, regulación, seguimiento y control de gestión de las políticas de formación docente a través del órgano con competencia en materia de Educación Universitaria, en atención al perfil requerido de los niveles y modalidades del Sistema Educativo y en correspondencia con las políticas, planes, programas y proyectos educativos emanados del órgano con competencia en materia de educación básica, en el marco del desarrollo humano, endógeno y soberano del país. La formación de

los y las docentes del Sistema Educativo se registrará por la ley especial que al efecto se dicte y deberá contemplar la creación de una instancia que coordine con las instituciones educativas lo relativo a sus programas de formación docente.

Igualmente, la LOE en su artículo 38 define e identifica los objetivos de la formación permanente de la siguiente manera:

La formación permanente es un proceso integral continuo que mediante políticas, planes, programas y proyectos, actualiza y mejora el nivel de los conocimientos y desempeño de los y las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciudadanas. La formación permanente deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo de la transformación social que exige el país.

En miras de dar cumplimiento al proceso de formativo al que ameritan estar sujetos los docentes en las Orientaciones Pedagógicas 2014 - 2015 el MPPE, en las líneas orientadoras N° 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 implementa la creación de grupos de investigación y formación, además, de una serie de programas y módulos que contemplan las siguientes líneas de investigación y formación: currículo, gestión escolar, clima escolar, desempeño institucional, supervisión, escuela, familia, comunidad, carrera docente, educación y trabajo, educación intercultural, educación y ecología, educación no formal, escuelas rurales, infraestructura escolar, salud sexual y reproductiva. También establece los responsables institucionales de los Congresos Escolares, Sábados Pedagógicos, intercambios interinstitucionales entre otros.

Para finalizar, se puede acotar que el objetivo primordial de la docencia es elevar la calidad del funcionamiento e impacto de los centros educativos, pero, si bien es cierta la dificultad de encontrar al “profesor ideal”, resulta más sencillo identificar profesionales excelentes preocupados por mejorar su práctica, y todo ello se pudiera encaminar a través de procesos continuos de formación y evaluación lo cual debe contribuir a estimular al profesorado a trabajar en su formación docente mediante incentivos, tales como: promoción, obtención de alicientes económicos.

REFERENCIAS.

Cadenas Mendoza, M. (2005). El desempeño docente de I y II etapa de educación básica en el Núcleo Escolar Rural N° 600 del Municipio Sucre del Estado Mérida. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Los Andes, Trujillo, Venezuela.

Fernández, J., Mateo, M. y Muñiz, J. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*[Revista en línea], 1. Disponible: <http://www.psicothema.com/>

pdf/13.pdf [Consulta: 2015, Octubre 19]

Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [Revista en línea], 6. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117680.pdf> [Consulta: 2017, Junio 15]

Ley del Estatuto de la Función Pública. (2002, Septiembre 06). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 37522

Ley Orgánica de Educación. (2009, Agosto 15). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929 (Extraordinario)

Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa* [Revista en línea], 1, 7-34. Disponible: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121451> [Consulta: 2018, Junio 20]

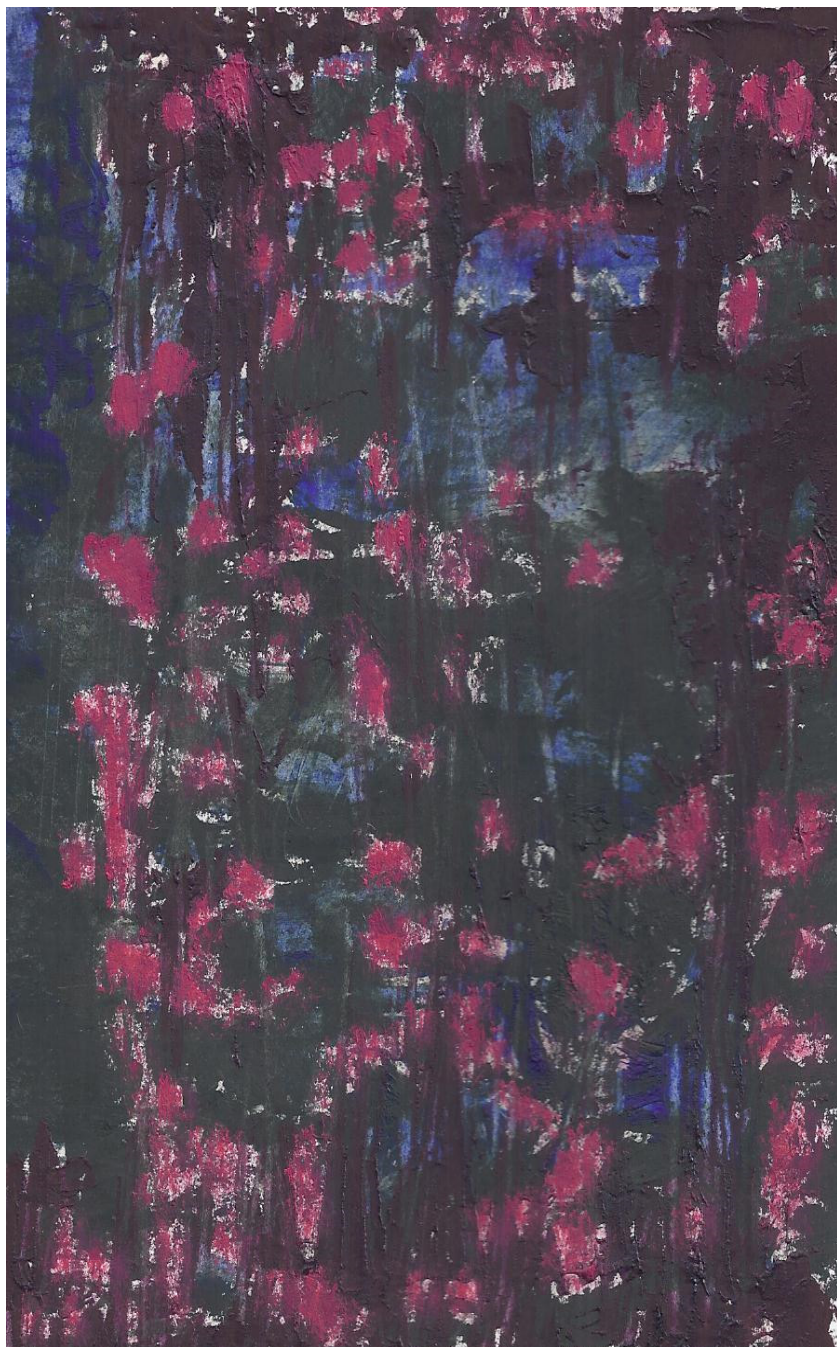
Ministerio del Poder Popular para la Educación Orientaciones pedagógicas 2014-2015 Caracas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (s.f.). Proyecto de Reglamento de ingreso y ascenso en la profesión docente. Caracas -Venezuela.

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (Decreto N° 1942). (1991, Noviembre 19). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 4338 (Extraordinario)

Santos Guerra, M. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [Revista en línea], 68. Disponible: https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279267806.pdf [Consulta: 2018, Noviembre 14]

Universidad Pública de Navarra. (2012) La evaluación de la actividad docente del profesorado en la Universidad Pública de Navarra. España: Autor. Disponible: https://www.unavarra.es/digitalAssets/150/150114_100000metodoevaluacion.pdf [Consulta: 2018, Noviembre 05]



ROSTROS ESCONDIDOS Óleo (14 cm x 20 cm)
Anibal León

Reseñas

EN ESTE APARTADO SE INCLUYEN SÍNTESIS DE LIBROS Y DOCUMENTOS DE INTERÉS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y ÁREAS A FINES.

EL ENVEJECIMIENTO HUMANO. SUS DERIVACIONES PEDAGÓGICAS. NORMA TAMER NADER

Reseña elaborada por: Roberto DONOSO

EL ENVEJECIMIENTO HUMANO. SUS DERIVACIONES PEDAGÓGICAS.
NORMA TAMER NADER

THE HUMAN AGING. PEDAGOGICAL DERIVATIONS: NORMA TAMER NADER.

Roberto Donoso
redonoso@gmail.com

Profesora de Educación en la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela

*Los jóvenes no saben lo que pueden.
Y los viejos no pueden lo que saben*
José Saramago

Advertencia

Publicado hace dos décadas el texto de Norma Tamer¹ entre otros, tiene el mérito de estar entre los pioneros, al menos en la región, en abordar un tema que permanentemente ha existido como parte de la condición humana y sin embargo sólo recientemente, en términos históricos, alcanza reconocimiento y estado público. Debe quedar en claro que dado la distancia transcurrida entre la publicación y la altura de¹ los tiempos fue recomendable contactar a la autora quien de manera gentil colaboró con esta reseña aportando materiales muy actuales de sus intervenciones en distintos eventos académicos, en foros internacionales y especialmente de experiencias vigentes y en desarrollo derivadas del exitoso programa para adultos mayores que coordina en su universidad. De esta forma hemos querido zanjar la posible distancia entre la fecha de aparición del libro y el estado actual de la materia.

La exposición que se presenta combina el mensaje del libro, los aportes recientes de la autora en la materia y el diálogo que he intentado sostener con los contenidos lo que ha posibilitado glosas y apostillas que son los aportes de quien redactó estas líneas. Aclaro que abordar el tema de la educación del adulto mayor los materiales utilizados fueron los que Tamer nos hizo llegar pues corresponden al enfoque más actual. En

¹Profesora Titular de la Universidad de Santiago del Estero, Argentina. Fundadora (1995) y Directora del Programa Educativo de Adultos Mayores –PEAM-UNSE (1995-2018). Fundadora y Directora del Instituto Interdisciplinario Regional de Investigación y Estudios en Gerontología (IRGe-FHCsSyS- 2000-2018) marco en el que se desarrollan Programas y Proyectos de investigación en envejecimiento y vejez. Producción que se vincula con las prácticas en educación de mayores en el PEAM. Dirección de contacto: normatamer2010@yahoo.com.ar

consecuencia No se trata, en estricto rigor, de la reseña de un libro sino el abordaje de un tema de actualidad palpitante que reclama la atención de los dirigentes nacionales tanto académicos como políticos y con mayor razón de los propios interesados.

El libro está organizado en cinco capítulos: El envejecimiento humano y sus repercusiones personales y sociales; La persona como eje de reflexión pedagógica para la vejez; La persona abierta hacia lo teleológico; Posibilidades educativas en la vejez: Principios y criterios metodológicos; Consideraciones finales. Se aprecia en esta organización de los contenidos una innegable coherencia y sincronización que combina, tanto el núcleo del problema, en este caso la vejez, y su soporte teórico y filosófico. Esta organización conduce de la mano al lector de manera que la lectura no presenta inconvenientes salvo el estilo un tanto “seco” poco dado al empleo de figuras literarias.

Los hechos

La tradicional estructura de la pirámide poblacional en el mundo, paulatina y constantemente se ha venido alterando notoriamente por el incremento del número del adulto mayor. Hasta hace un par de décadas veníamos escuchando reiteradamente hablar del “viejo continente” en alusión al norte en general y especialmente a Europa, insinuando una existencia anterior a la nuestra y una población predominantemente mayor de edad. De estas dos características atribuidas al norte, especialmente la primera, ha sido sometida a revisión cuestionando su veracidad y aun así es inevitable admitir como una tendencia extendida universalmente que en materia poblacional el promedio de vida ha crecido, que cada vez los matrimonios tienen menos hijos y que la proporción de trabajadores y pensionados se ha desequilibrado provocando inquietudes a los gobernantes consientes que es necesario transferir recursos desde la población económicamente activa hasta los jubilados y pensionados que hacen parte de la vejez. Con todo, la expresión “viejo continente”, “viejo mundo” ha calado hondo y forma parte de la semiótica de la vida diaria. Este cuadro que parecía ser propiedad de otros, no de nos-otros, casi sin darnos cuenta, ha comenzado a instalarse también en nuestros medios, en el “continente joven”, en el “continente del futuro” con su secuela de desafíos y demandas crecientes.

La vejez

Los políticos que en general, viven de las exigencias de la inmediatez, apagando incendios, atendiendo la coyuntura, no han prestado

atención al fenómeno demográfico que significa la creciente presencia de los mayores, que ya está instalado y con tendencia al crecimiento. Curiosamente son los políticos los que más usan a las personas mayores para su impulso y ascenso. No hay candidato que no se saque una foto abrazando a una viejita y lo convierta en el afiche para su publicidad y promoción. Sólo en relación al impacto económico que produce la población de mayor edad han surgido respuestas que en algunos casos son verdaderas estafas a los trabajadores al momento de jubilarse mediante la figura de las Asociaciones de Fondos y Pensiones, las repudiadas AFP. Curiosamente esta modalidad de apropiación de la masa monetaria de cotizaciones que en cada país aportan los trabajadores ha sido instalada tanto en democracia como en dictadura. En el primer caso tenemos a la Argentina bajo el mandato de Menen y en Chile bajo la dictadura militar de Pinochet. Aparte de esta preocupación puntual, en otros órdenes no se han desarrollado iniciativas en relación con la vejez con carácter de Políticas Públicas y sin embargo los mayores han empezado a copar diversos campos de la vida ciudadana marcando una huella nada despreciable.

El libro de Tamer significó en su oportunidad un aporte novedoso pues, abordó el tema de la vejez en una dimensión educativa, Una perspectiva invisible y, más aún, impensada para los sujetos en edad madura. La sensibilidad de la autora le permitió captar que los adultos mayores tienen las capacidades y sobre todo las motivaciones para estudiar, para aprender un nuevo oficio, para re educarse, para realizar anhelos relegados por la necesidad de sacar adelante a sus familias, en suma, para recomenzar una nueva vida sin las exigencias de la cotidianidad. Libre de horarios, con los hijos ya criados y defendiéndose solos o al menos en gran parte, es posible dar salida a inquietudes postergadas. No solo eso, sino, lo más importante es que el texto en referencia dimensiona la vejez con una mirada integral y como un momento del ciclo vital admitiendo que cada una tiene sus propios encantos y que cualquiera sea aquella tiene su lado grato como su contrapartida. La vejez tiene sus propias tareas de desarrollo, con exigencias subjetivas y objetivas que requieren de especial atención a menos que se esté dispuesto a abandonar a su suerte a una población que en su momento de esplendor dio lo mejor de sí para contribuir al desarrollo y crecimiento nacional. Esta es la dimensión ética del problema de la vejez que normalmente, dado el vulgar pragmatismo de los gobernantes, no se calibra en su real dimensión motivo por el

cual en nuestros países la condición de “viejo” tiene una connotación peyorativa asociada a estorbo y molestia. De allí al abandono, incluso familiar, hay un paso. Mientras el viejo es considerado descartable se ha impuesto una tendencia exagerada hacia el “juvenilismo”, una especie de falsa valoración hipertrofiada de la juventud, pues, mientras se les ensalza en el discurso oficial, simultáneamente en el nivel de las decisiones los jóvenes no figuran, carecen de empleo y el que encuentran es precario. La ideología neoliberal impuesta considera que a los treinta y cinco años ya se es viejo porque a las empresas les interesa fundamentalmente la productividad y la identificación irrestricta con aquella y de esa manera optimizar la plusvalía.

El concepto

Una de las primeras lanzas que la autora quiebra en favor de la vejez es cuestionar el concepto que se originó en el ámbito médico ampliamente difundido y aceptado quizás porque durante mucho tiempo han sido estos profesionales los que han atendido a este sector social pero al precio de concebirlo básicamente como una carga de achaques, dolores, enfermedades. En esta perspectiva, por ejemplo, algunas patologías se atribuyeron como propias de la vejez en circunstancias que hoy sabemos que están presente a lo largo de la vida, independientemente de la edad. En el caso de la demencia senil la autora nos recuerda que solo un 5 al 6 % de la población mayor de sesenta y cinco presenta esta enfermedad.

La caracterización médica tan en boga ha sido factor contribuyente a una conceptualización de los mayores negativa en circunstancias que hay que reconocer que, antes que los problemas de salud, son los síntomas de insatisfacción expresados bajo la forma de desamparo, pobreza, aburrimiento, angustia los que mayoritariamente se imponen como consecuencia de la falta de actividad mental y física que aqueja a los mayores. Esto nos recuerda el imaginario popular que sostiene que si alguien deja de trabajar lo más probable es que se enferme, pues, normalmente no se sabe qué hacer, cómo llenar las horas libres, o para decirlo más adecuadamente, es la ausencia de sentido de la vida.

El punto de partida para concebir satisfactoriamente la vejez es conceptualizarla y entenderla como un ciclo más del desarrollo humano. Concebida en estos términos el efecto inmediato es deslastrarla de rémoras de vieja data cuyo efecto ha sido un reduccionismo de este ciclo de vida. La vejez, rodeada de mitos, ha sido estigmatizada lo cual ha traído el

descrédito de un proceso natural que nadie puede eludir. El esfuerzo de la autora es por lograr una resignificación y reconstrucción del envejecimiento. Resignificación para darle el valor intrínseco que posee en cuanto reservorio de experiencias, vivencias, talentos y capacidades que deben ser asumidas para canalizarlas con sentido social y a la vez proporcionar al adulto la satisfacción de una obra realizada. Reconstruir, para enmendar y componer los estragos causados por su deficiente comprensión. Ciertamente es que existe un envejecimiento cronológico inevitable pero no significa, necesariamente improductividad, desvinculación y carencia de compromiso con el quehacer social o deterioro de la inteligencia o falta de interés sexual o el más generalizado y arraigado prejuicio de asociarla necesariamente a enfermedad, decadencia o deterioro mental. La evidencia empírica muestra que hay un envejecimiento endógeno o propio de la evolución personal, expresado en la decadencia del organismo, como parte del ciclo de vida. Esta manifestación genética, sin embargo puede ser acelerada o retardada por factores sociales, culturales y económicos posponiendo o anticipando la vejez. En un caso es la preeminencia de condicionantes adversos, en otro, son los factores favorables a la salud y el bienestar personal y social. Puestas así las cosas, la vejez adquiere connotaciones básicamente sociales pues, el entorno que rodea a las personas, el medio ambiente en el cual se desarrollan se convierte en una variable contribuyente a su desarrollo. El adulto mayor, si bien carga con el peso del deterioro biológico, aun en medio de ese contexto, conserva capacidades y potencialidades que urge estimular proporcionando los elementos que inciten su emergencia, que funcionen como un buceador que descubre tesoros que están perdidos en medio de la oquedad.

Vejez y tiempo

La obra que marca el siglo XX, *Ser y Tiempo* de Heidegger penetra en el tema de la historicidad inevitable para el ser humano. El tiempo desde siempre ha sido una preocupación insondable para científicos, filósofos y pensadores, sin embargo en la historiografía escolar en la que hemos abrevado, la historia es una línea de tiempo sobre la cual se marcan hechos, normalmente conmovedores pero sin que tengan relación entre sí. La historia aparece como una sucesión de hechos puntuales unidos solo por el calendario. Si la pretensión escolar fue explicar lo que pasó, esta forma de concebir la historia no sirve pues lo único que revela es la existencia del tiempo. A su vez la literatura, la narrativa siempre trans-

curre en un tiempo, los personajes evolucionan, involucionan, desaparecen. Emblemático es el caso de don Quijote a quien finalmente es el tiempo el que lo derrota porque no le alcanza para concretar su labor justiciera. Sus delirios y espejismos caen destrozadas junto con él en su lecho de muerte. El tiempo es para los seres humanos una realidad presente permanentemente y a la vez indescriptible, un acompañante constante que lo condiciona y moldea.

Los breves enunciados sobre el tiempo son solo un motivo para exaltar su valor en la vida humana que tiene una apreciación tanto subjetiva como objetiva. Subjetiva porque la magnitud del tiempo es valorada a partir de parámetros personales, apreciaciones privativas de cada persona, situación cotidiana que se expresa en frases “se me fue volando el tiempo” o, al revés, “la hora no avanzaba y todo se hacía interminable” es “El Instante Eterno” de Michel Maffesoli . Son los contextos objetivos que cada quien tiene a su disposición a partir de entornos gratos o vibrantes, o bien, desagradables y trágicos los que determinan la valoración del tiempo, los que marcan su fugacidad o eternidad, los que invitan a proseguir y los que impulsan el abandono. La vejez se inscribe en la dimensión objetiva del tiempo y sin embargo no puede ser conceptualizada por una cronología ya que los años no la traducen necesariamente. El proceso de envejecimiento es personal y cada quien presenta evoluciones-involuciones diversas en grados y tamaños al menguar ciertas funciones a ritmos distintos. Gente joven que luce envejecida, personas de la misma edad que son apreciadas de manera diversa, viejos carismáticos que parecen jóvenes o jóvenes apáticos que ya parecen acabados. Es el tiempo que nos arroja porque lo sentimos a diario y en todo momento con su flujo ininterrumpido y permanente, sin embargo, el tiempo, el telón de fondo de la vejez, no la atrapa ya que escapa a una definición temporal. En cualquier etapa de la vida al vivirla de manera intensa, con fruición, cualitativamente, los pensamientos, las creaciones, las pasiones, las emociones se agotan en el acto mismo y no obstante conceden trascendencia a quien las protagoniza. En estos casos el tiempo se detiene, se intensifica, se acrecienta. La vejez no tiene por qué escapar a esta impronta de vida y por eso tiene un valor específico que urge rescatar, liberar de las ataduras que la han constreñido para lo cual la educación es una variable importante. Al respecto es adecuada una referencia a una tesis en desarrollo de un candidato a Doctor en Educación cuyo tema es la “temporalidad escolar”, pues si el tiempo, finalmente es personal, ¿qué sentido tiene la

organización del sistema escolar según etapas y cánones concebidos con criterios temporales sociales y económicos que no respetan las evoluciones personales? Un tema controvertido pero que muestra que sobre el tiempo y su influencia en la vida humana estamos aún desprovistos de estudios.

La nueva longevidad.

Mientras el envejecimiento se manifiesta en todas las personas como un deterioro que conduce al fin, la longevidad es prolongación de la vida para seguir actuando. Lo evidente es que la vida se ha extendido y consecuentemente la población de mayor edad está creciendo. La expectativa de vida se ha prolongado y Japón lleva el palmarés en este rubro ya que los datos más recientes afirman que para la mujer japonesa alcanza a ochenta y ocho y para el hombre, ochenta y tres, ochenta cuatro años, una cifra ciertamente impresionante. Se vive más y el lapso posterior a la jubilación se extiende lo que plantea nuevos desafíos de todo orden. Parte de esta población asumirá nuevos roles, nuevos desafíos, por ejemplo, serán abuelos a tiempo parcial y los hijos tendrán que resolver el cuidado de los niños respetando los tiempos del abuelo, o adoptará decisiones más radicales como separarse de la compañera de toda la vida o simplemente volver a enamorarse. Un comediante uruguayo contaba que la conocida canción “abuelito dime tú” ahora es “la abuelita está youtube”. Este cuadro de posibilidades se traduce en retos que muy probablemente de aquí a un par de décadas impactará en todos los órdenes de la sociedad, no solo positivamente sino también, por ejemplo, en materia sanitaria porque el deterioro cognitivo no desaparecerá. Por ejemplo, el concepto de finitud que para un muchacho de treinta años no tiene significado, seguramente sufrirá cambios en su percepción con lo cual la vida se insertará en una extensión distinta.

Pedagogía para el adulto mayor.

Reconocido el valor que tiene la vejez, o mejor, la nueva longevidad, la autora cierra su interesante argumentación convocando a asumir desde la educación el reto de atender a un grupo etario que con enorme fuerza ha entrado a la escena social. Sobra decir las reticencias y desconfianzas respecto a sus planteamientos. Como toda novedad, al principio tuvo más detractores que admiradores, sin embargo, el convencimiento de estar del lado correcto de la historia, la sólida formación adquirida

en la materia durante años le permitió sobreponerse a las adversidades e inconvenientes.

El punto de partida es “no hay límites para aprender”. Entonces, la pregunta inicial es ¿cuál es la teoría pedagógica para sustentar la educación del adulto mayor? Es obvio que no puede ser la que fundamenta la educación escolar sistemática, que es necesario un soporte teórico que considere las particularidades de los adultos sin ignorar la fuerte presencia de las tecnologías de la información y la comunicación que los mayores también utilizan y muy probablemente con mucho más sentido crítico que los jóvenes que consumen los contenidos de la redes sin tamizarlos. Se trata entonces de una educación de y con los adultos cuyo espacio más idóneo es la universidad que cuenta con la infraestructura pero principalmente con la autonomía que permite desarrollar iniciativas educativas novedosas, diferentes a las tradicionales sin el corset de normativas concebidas para situaciones diferentes. Tratándose de personas mayores el énfasis no puede ni debe estar puesto en la obtención de un título habilitante para insertarse en el mercado laboral. Este hecho cambia radicalmente el sentido de la educación pues, la libertad que se logra al desarrollar estudios sin más interés que el deseo y el gusto por hacerlo concede atractivos y motivaciones adicionales.

La educación de adultos tiene una larga tradición. Los constructores de nuestras naciones, Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento, Morazán, entre otros, se percataron de la importancia que tenía la educación popular y que las repúblicas no podían prescindir de aquella para acabar con las rémoras que en todas partes deja el colonialismo. Mucho más contemporáneamente la educación de adultos en América del Sur tuvo en el CREFAL de México, un importante centro de preparación para maestros.

Es obvio que cada esfuerzo educativo se corresponde con necesidades de una época y de una sociedad. No es posible trasladar modelos que tuvieron vigencia en una coyuntura histórica determinada. Luego, las referencias a los personajes citados en el párrafo anterior no son más que el reconocimiento y el crédito a quienes en su oportunidad hicieron importantes aportes. Lo dicho es tanto o más válido si pensamos en la vertiginosidad de los cambios, las mutaciones que se perciben y se sufren, las amenazas que se vislumbran, los conflictos que se agudizan, las brechas que se acrecientan entre los privilegiados y los desheredados, la aceleración de la historia, la fluida intercomunicación entre los habitantes del

planeta, las nuevas formas de convivencia en las que distintas generaciones tendrán que compartir espacios más intensamente y por más tiempo, todos escenarios que exigen intervenciones educativas novedosas.

El segundo sólido fundamento de la educación del adulto mayor es que, a pesar de la edad o debida a ésta, sus posibilidades de aporte a las transformaciones familiares y sociales sigue siendo necesario e importante precisamente porque se trata de intervenciones promovidas y sostenidas por ellos, con ellos y a partir de ellos como protagonistas centrales de su propio cambio. Por esta vía el adulto mayor se convierte en sujeto antes que objeto de la educación la cual cumple el papel de servir de canal conductor de sus inquietudes. A partir de esta concepción es posible el surgimiento de algo mucho más grandioso y trascendente tal como el surgimiento de redes interpersonales, interinstitucionales e intergeneracionales con lo cual el nieto y el abuelo, los viejos y los jóvenes, el adolescente y el maduro, el que está comenzando y el que está terminando pueden sostener un fructífero diálogo intergeneracional, cerrando brechas que por mucho tiempo los han tenido separados. La idea es avanzar del envejecimiento activo al envejecimiento constructivo.

Si de ejemplos se tratara faltarían páginas para mencionar las personas que a edad avanzada han desplegado sus capacidades creativas. Para que los adultos mayores puedan desatar las potencialidades latentes en cada uno de ellos no sólo es imprescindible desarrollar políticas públicas que aborden la educación de la nueva longevidad, y de esta forma concebir los sistemas educativos de manera inclusiva derribando mitos, estereotipos y falsas creencias que con pertinacia subsisten en la sociedad.

Como se puede apreciar hay mucho por hacer, hay duros caminos que desbrozar para lo cual la investigación se convierte en un factor determinante. Sin embargo, la autora enfatiza la reducida actividad investigativa en educación del adulto mayor, especialmente si se la compara con lo que ocurre en otras disciplinas que estudian variables del envejecimiento.

Paradojalmente lo que es una carencia es también una oportunidad para avanzar en estudios de la Gerontagogía, una teoría educativa cuyo núcleo sea la atención educativa del adulto mayor superando el concepto de Andragogía, que las transformaciones sociales han puesto en tela de juicio. Lo más reciente como concepto es el aporte de Chris Kenyon y Stewart Hase de Southern Cross University, Australia, quienes proponen la Heutagogia que concibe al adulto mayor como aprendiz libre, crítico y consciente características que le permiten un aprendizaje libre y crítico.

En suma, un libro valioso, que aborda un tema que denodadamente se abre paso en medio de muchas dificultades. Es una invitación a reflexionar y a comprometerse en un trabajo por un ciclo vital que hasta pocas décadas estuvo cubierto de un manto de inexactitudes. Tamer con su libro ha contribuido exitosamente a derribar muros de incompreensión.





DELOTROCADO Óleo (14 cm x 20 cm)
Aníbal León

Galería Fotográfica
Photo Gallery

ESTA SESIÓN MUESTRA A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA LA MEMORIA HISTÓRICA
DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL ESTADO MÉRIDA

RESEÑA HISTÓRICA DE ESCUELAS DEL ESTADO MÉRIDA

Reseña elaborada por: Lilian ANGULO

RESEÑA HISTÓRICA DE ESCUELAS DEL ESTADO MÉRIDA

HISTORICAL REVIEW OF ELEMENTARY SCHOOLS OF MÉRIDA STATE

Lilian Angulo
nayive30@yahoo.com
lilianangulo@ula.ve

Profesora del Departamento de Administración Educacional
Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes Mérida-Venezuela

Educar al niño, al joven, al adulto, educarse a sí mismo, esa es la verdadera oportunidad para el desarrollo humano.

Todo el hecho educativo se concreta en el desarrollo humano. Educar es un acto sublime que da forma a componentes espirituales como el amor, caridad, verdad, razón, diálogo, fraternidad, bien común. Desde lo más sublime se traslada a una gran variedad de componentes terrenales como la técnica, economía, conocimiento, ambiente, familia y muchos otros elementos vitales e indispensables para el auténtico desarrollo del hombre. En la educación de manera indivisible proceden y concluyen la totalidad de la persona. El desarrollo humano integral adquiere un alcance aún más complejo: la correlación entre sus múltiples elementos exige un esfuerzo para que sean recíprocos en la búsqueda de un verdadero progreso de los pueblos a través de la educación.

La educación se coloca como en un ámbito que se liga y mantiene la idea de progreso de la humanidad, es una experiencia universal que caracteriza a las sociedades independientemente del momento histórico en el que se ubique. Prevalece un rasgo antropológico, pero también domina un proyecto social que reconoce a la educación como un derecho universal necesario para alcanzar el desarrollo humano con toda plenitud. Hay una especie de fe, seguridad, y convicción en la educación como la esperanza del futuro. No importa la degradación o destrucción a la que se enfrente el ser humano y las sociedades, con la educación el hombre y la mujer serán capaces de potenciar su inteligencia, ejercer su racionalidad, usar el conocimiento científico y contribuir a la formación de un nuevo orden social donde prevalezca ciudadanos respetuosos, conscientes de sí mismos y del entorno que le rodea.

Educar a cada niño, joven, adulto da la posibilidad de dignificarse en el plano individual, colectivo, material y espiritual. Sólo quienes no disponen de esa experiencia, aprecian con más viveza el valor de su ausencia, es como el aire, de cuya importancia y presencia solo nos damos cuenta cuando nos falta para respirar (Sacristán, 2001). Las naciones han entendido la importancia de la educación, por ello es un rasgo que se ha universalizado en las diferentes sociedades y culturas, se acepta como algo bueno y conveniente para todos, hasta el punto de haberla convertido en un derecho humano universal y en un deber para toda la población. Se instituye en la Carta Magna venezolana bajo el principio de la obligatoriedad y se institucionaliza en la escolarización para facilitar un ambiente reglamentado por leyes, normas y espacios inherentes en la que todos puede acceder y permanecer en ella. Sin embargo, el principio de la gratuidad de la educación como una expresión de bien común se desatiende cuando prevalece una ideología favorable a la privatización de la educación.

Se han descrito diversas connotaciones de carácter social e individual que tiene la educación. Otro rasgo que también la define es una fuerza inmanente del bien y del amor que se amplía en la acción. Nadie educa para el mal. En la relación educando-educador prevalece una relación de amor porque solo el hecho de acompañar al estudiante a potenciar sus fortalezas y entender y ayudar a superar sus debilidades es sinónimo de amor, es querer su bien y trabajar eficazmente por él. Ahora bien, la profesión de la docencia se coloca como una profesión de elevada naturaleza espiritual, casi un apostolado. Juan Agustín de la Torre justifica el problema de la educación y la sociedad diciendo que toda persona debe tener una disposición de servir, debe descubrir los impulsos dentro de sí mismo para hacer lo mejor, y si no se provee de educación entonces se verá afectado por la mezquindad hacia el ejercicio, privándolo así a los conocimientos adecuados para su formación.

Por consiguiente, la impronta que deja en el ser humano la labor del educador marca para toda la vida, así fue concebido por Simón Rodríguez, gran teórico del pensamiento educativo venezolano (Jáuregui, 2003) quien afirmaba que el docente de educación primaria inicia al niño en el conocimiento de los hombres y de las cosas y de las relaciones de los hombres y de las cosas entre sí, de manera sistemática. El maestro que sabe dar las primeras instrucciones, sigue enseñando virtualmente todo lo que se aprende después, porque enseñó a aprender. Su ministerio es de primera necesidad y de amplia trascendencia, porque influye en los demás estudios. Y prosigue:

El maestro de niños debe ser sabio, ilustrado, filósofo y comunicativo porque su oficio es formar hombres para la sociedad, (...) piensen en las funciones de la primera escuela y se verá que, sea en bien, sea en mal, influye en todas las relaciones físicas, intelectuales, sentimentales, morales y sociales, desde las más indiferentes, al parecer, hasta las más importantes (p.96)

Se encuentra entonces en la labor del docente de primaria la confluencia de educar en mente, cuerpo y espíritu. Simón Rodríguez intuyó en la educación la noble tarea de propiciar el progreso en el hombre y la mujer, desde su más tierna infancia.

En la opinión de Steiner (2004) la profesión del profesor abarca todos los matices imaginables, desde una vida rutinaria y desencantada hasta un elevado sentido de la vocación. Comprende numerosas tipologías y formas de enseñanza: elemental, técnica, científica, humanística, moral y filosófica, la vocación del educador se posiciona como un don de la persona, es un regalo sublime y espiritual que le permite enseñar en el amor y la verdad. La vida de todo hombre es una vocación, y ella debe ser una aptitud que requiere una respuesta libre y responsable. Quien decide ser educador, sintiendo ese llamado, tiene un camino trazado, pero además la necesidad y compromiso de enriquecerlo a través de su propia formación. Sin embargo, en el quehacer de su profesión se desequilibra al descubrir que los cambios en la sociedad son vertiginosos, por un lado cree que lo aprendido en la universidad será suficiente, pero las realidades zarandean aquellos componentes de formación que “conoce” para abordar lo individual, social, ideológico-filosófico, teórico, epistemológico y práctico aplicativo. Ahora descubre que esos conocimientos adquiridos, no siempre serán patrones fijos para la formación de sus estudiantes, y enfrenta, vive y padece los cambios emergentes en las sociedades, las resistencias y evasivas que impiden generar los cambios inevitables en el sistema educativo.

Para nadie es un secreto la dura crisis que se vive en las aulas de clase. Todo el contexto social y económico hace mella en la difícil tarea de educar en tiempo de crisis. Continuamente escuchamos en los medios de comunicación, crisis económicas, crisis de valores, crisis de la familia, crisis en la calidad de vida, pareciera que no sabemos hacia dónde vamos. Todas son consecuencia de lo humano, y es de humanos el hecho educativo que vive y convive con todas estas realidades, pareciera un mundo de tira y encoge, porque mientras por un lado el docente intenta educar en la verdad, la convivencia, la paz, brindar las posibilidades para un auténtico desarrollo humano, el niño y el joven se sumergen en otras existencias perversas. Morín (s/f) lo refiere como un mundo de constante incertidumbre, caracterizado por las sociedades llamadas “desarrolladas”. En ellas se pueden ver la desintegración de las solidaridades tradicionales de la familia, del barrio, de las comunidades, de las personas. En la mentalidad de la gente y sobre todo en la de niños y jóvenes, empieza a desaparecer el sentido cívico, hay un individualismo egocéntrico, las agresividades individuales y colectivas, el mercado, el provecho prevalecen por encima de otras cosas.

Ante tantas realidades distintas, la educación sigue llamada a promover y generar el ideal del hombre y consolidar su camino hacia la afirmación de la plenitud humana. Los fines y objetivos que le dan sentido se concretan en: un proyecto que se fundamenta en la democracia, el estímulo al desarrollo de la

personalidad del sujeto, la difusión e incremento de la cultura en general, la inserción de los sujetos en el mundo y la custodia de los más jóvenes (Sacristán 2001). Alcanzar no solo estos objetivos sino muchos otros tipificados en una política de instrumentos jurídicos de diversas jerarquías con base en los postulados a nuestra carta magna y de tratados internacionales aseguraría el mayor bienestar para los individuos y la sociedad.

Son los docentes quienes con su labor pueden desarrollar las potencialidades de niños, jóvenes y adultos, impulsar una vida creativa y productiva, ampliar las opciones que las personas pueden ser y hacer en sus vidas. Por ello, muchos son los cimientos sobre los cuales se erige la formación de profesionales de la docencia, destaca entonces la necesidad de convivir en sociedades marcadas por la diversidad, capacitándolos para incorporar las diferencias de manera que contribuyan a la integración y la solidaridad, abordar creativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula la información, formar en valores, principios éticos y habilidades para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida social, responder a los nuevos requerimientos del proceso productivo y a las formas de organización del trabajo resultantes de la revolución tecnológica, impulsar la autonomía individual, desarrollar capacidades de anticipación del futuro y de actualización permanente para seleccionar información, incorporar a su práctica conocimientos sobre informática y tecnología, orientarse frente a los cambios y generar nuevos cambios, asumir con creatividad el abordaje y resolución de problemas. La complejidad va marcando nuevas tendencias educativas, se requiere potenciar el desarrollo y formación de la personalidad humana, a partir de la unión de lo cognitivo, afectivo y social, la integración de lo teórico y práctico para la superación y atomización del saber. La profesión del educador hoy se somete a un punto de quiebre, educarse a sí mismo, para entender a las nuevas generaciones.

Administración Educacional Anuario del Sistema Educativo en Venezuela, tiene el honor de traer de nuevo la Sección Reseña de la Escuela Merideña, en esta ocasión dedica su espacio a diez (10) escuelas de educación primaria. Esperamos sea del agrado del lector.

Escuela “Rivas Dávila”

Ubicación Calle 15 Piñango entre Av. 6 y 7

La Escuela “Rivas Dávila” se inicia el 1º de marzo de 1912, en la casa perteneciente al Dr. Heriberto Romero, situada en la Av. 4 Bolívar. Acontece una sucesión de Directoras en un mismo año, primero la Señorita Débora Dupuy, posteriormente es nombrada Directora Interina la Señorita González Uzcátegui y luego el 30 de septiembre de ese mismo año la Señora Felina Chuecos Miranda. En el mismo año fueron nombradas las maestras: Señorita Cenobia Febres Cordero; Señorita Tulia Picón Ruíz; Señora Rosario Picón de Paredes y la Señorita Marta González Uzcátegui.

En el mes de junio del año 1912 fueron inscritas 49 alumnas: La primera en la matrícula fue la Señorita Teresa Manrique. En los anales de la reseña se mencionan otras alumnas: Cesaria Barrios, Josefa Antonia Barrios, María de Jesús Páez, Ramona Meza, María Ignacia Meza, Ana Rosa Zambrano, Ana María Ramírez, Angélica Pino, Adela Montero, Amanda Corredor, Susana Molina. En el mes de octubre del mismo año se nombra una nueva docente la Señorita Mercedes Arraiga: En el año 1914 se designa como profesora de Labores la Señorita Paz Arria Ruiz, según consta en el libro de matrícula.

El presupuesto mensual de la escuela para la época era de doscientos ochenta bolívares (280,00), los cuales eran utilizados para gastos de mobiliario y material de enseñanza. Existía una asignación de Bs. 50,00 pero meses después fue eliminada.

El 13 de marzo de 1913 se efectúan las primeras evaluaciones generales en las materias: Religión, Lectura, Aritmética, Escritura, Dibujo, Economía Doméstica, Labores, Urbanidad y Gimnasia. El examinador general fue el Dr. Carlos Zepa y a las señoras Herminia de Nucete y Señorita Guillermina Castillo le correspondió evaluar Labores y Economía Doméstica. En el mes de julio del mismo año se efectuaron los primeros exámenes finales. En el año 1915 en la escuela se impartía los grados Primero, Segundo y Tercero. Luego, en el año 1922 funcionó el Cuarto Grado y en 1923 Quinto y Sexto Grado.

En el año 1926 en la primera promoción de Sexto Grado solo aprobaron diez alumnas: Aurora Dugarte, Lucia Molina, Teófila Nucete, Olivia Díaz, Berta Ramírez, Ana Luisa Paredes, Edelmira Quintero, Elba Dolores Quintero y Cristina Bencomo.

El 17 de febrero de 1920 fue nombrada directora la Señora Amalia de Tancredi, quien desempeñó el cargo hasta el 21 de febrero de 1921 y ejercieron cargos de Maestras la Señora Modesta Fernández y la Señora Josefa de Márquez Molina. En el año 1921 fue nombrada directora la Señorita Ifigenia Fernández, desempeñando el cargo hasta el 14 de abril de 1922. Le sucedió en el cargo de directora la Señorita María González Uzcátegui, cuyo cargo lo desempeñó hasta el año 1938

En el año 1922 otorgan el cargo de docente a la Señorita Rosa González Uzcátegui,. En el año 1927 destacaron los nombramientos de las docentes: Señorita Ofelia Tancredi de Corredor, Señora Rosario González Uzcátegui. En el año 1928, la Señora Isabel Teresa González y en 1929 la Señorita Matilde Müller Masini. En enero de 1939 fue nombrada la directora la Señora Rosa González Uzcátegui hasta el 15 de marzo de 1949. El 16 de marzo de ese mismo año fue nombrada como directora la Señorita María Luisa Uzcátegui Osuna. Es asignado el primer profesor de música Servilian Amaro, quien anecdóticamente recuerda que cuando llegó a la escuela no fue aceptado, sino hasta que se presentó un representante del Ministerio de Educación para autorizar definitivamente su inclusión en el personal, ya que fue el primer docente masculino asignado

para dar clases. También es importante señalar cabe que la escuela desde sus inicios solo funcionaba para niñas y, luego con el pasar de los años (década de los sesenta), fueron aceptados varones.

Con el tiempo, la Escuela “Rivas Dávila” desarrollo sus labores en la casa perteneciente al Dr. Heriberto Romero, situada en la Avenida Bolívar, luego en la casa de la familia de las hermanas González Uzcátegui (calle Canónigo Uzcátegui); en la casa de la Señora Teresa Gabaldón de Lares (Avenida Independencia). En el año 1954 ocupó el edificio del antiguo Seminario hasta el mes de marzo de 1961, cuando fue trasladada a la casa del Dr. Homero Sánchez (Avenida 4 N° 17-61), hasta 1983 fue nuevamente mudada a la Avenida 5 Zerpa N° 18-32, seguramente por las continuas mudanzas fue catalogada por muchos como la “Escuela Viajera”. Solo hasta el año 1989 producto de luchas por parte de todo el personal y la Comunidad de Belén se construye una sede propia ubicada en la antigua plaza de “Los Piscos” de la parroquia Arias, en la calle Piñango con Avenidas 6 y 7, bajo la dirección de la Profesora Maura de Febres.

En los años posteriores, la U. E. B. “Rivas Dávila” tuvo como directores a los profesores Servilian Amaro y Juan Pedro Soto y como subdirectores a los profesores Italia Mendoza, Gladis de Peñaloza, Lourdes Gavidia, Alix Ramírez, Mirella Quintero y Antonio Pellegrino.

Actualmente este centro educativo es denominado Unidad Educativa Bolivariana “Rivas Dávila”, ya que se incorpora al Proyecto de Escuela Bolivariana a partir del 10 de Diciembre del año 2005.

Unidad Educativa Bolivariana Camilo Contreras

Ubicación: Vía Los Chorros De Milla

La Escuela Camilo Contreras fue creada el 05 de octubre de 1967, como Escuela Unitaria N°2425, debido a la necesidad que tenía la comunidad. Su creación se basó en el censo realizado por la profesora Doña María Mariño, joven emprendedora de gran espíritu y deseo de ayudar a la comunidad debido al alto índice de niños y jóvenes de la zona que no asistían a ninguna institución educativa. Fue construida en terrenos que eran propiedad de Eva María de las Mercedes Calderón de Araujo, quien por su bondad vendió dichos terrenos para la construcción de la escuela. La escuela honra con su nombre la memoria de un maestro ejemplar: Camilo Contreras nacido en la población de Canaguá, situada al sur del estado Mérida. Fue un hombre que irradió luces en la mente de sus estudiantes con sentido patriótico y gran vocación de educador, practicaba la agricultura, le gustaba escribir poesía, sobre todo se inspiraba en el paisaje de la aldea y la laguna cerca de su residencia; dedicaba su tiempo libre a practicar la siembra y la lectura.

El 14 de marzo de 1986, se comenzó a construir el plantel. Se edificaron modernas instalaciones de dos niveles: 08 aulas, 04 baños, salones donde fun-

cionaban la cruz roja, salón de profesores, cantina, depósito, dirección, subdirección, secretaria. Además de un patio para la recreación, un parque pequeño de preescolar, una cancha para deporte. En la institución se laboraba en dos turnos mañana y tarde con un horario de 7:30am, a 12:30pm y de 1:00pm a 6:00pm. En el año 1991, se creó la Escuela Básica, ubicada en el pasaje Eva María, teniendo como límite hasta una pilastra de cemento del río Milla. Se obtuvo el terreno propiedad del Banco Ítalo Venezolano. C.A. ubicada en la aldea “Los Chorros de Milla” Parroquia Milla, Municipio Libertador estado Mérida, con una extensión de dos mil cincuenta metros cuadrados. (2.250mts²). En el terreno existía una pequeña y antigua casa de teja sobre paredes de tierra pisada. Allí se edifica la actual institución y el 16 de septiembre del año escolar 2000 – 2001, se convierte en Escuela Bolivariana con jornada de 8:00am a 4:00pm.

U.E. Colegio “Jardín Franciscano”

Ubicación Calle Principal El Arenal, Vía la Joya. Metros abajo de la Urb. Carlos Gainza, diagonal a la Residencias Los Frailes El Arenal, Mérida-Venezuela



En el año 1971, la Orden Franciscana – Capuchina inició la actividad educativa en la comunidad de El Arenal, con la puesta en servicio del Colegio “Jardín Franciscano” y la creación de los niveles de Preescolar y Educación Básica de primero a sexto grado. El nombre del plantel se destina en homenaje a San Francisco de Asís. La exigencia de volver a las fuentes primigenias de la vida Franciscana, encontró su expresión muy significativa en la reforma capuchina. Fueron propiamente los frailes capuchinos con su espíritu de contemplación espiritual, de penitencia, de profunda humildad, quienes ofrecieron su presencia apostólica sobre todo a los más humildes. Esta edificación se ejecutó con recursos del entonces Viceprovincial Padre Plácido Gutiérrez, director del Co-

legio “Jardín Franciscano”, de Chapellín – Caracas, quién aportó la cantidad necesaria para la iniciación de las actividades escolares en esa zona campesina, secundándole el Colegio Seráfico “Nuestra Señora de Belén” de Mérida, con ayuda técnica y monetaria; a ello se sumaron las ayudas de la comunidad, de otras instituciones y personas.

El plantel recién creado se encontraba en condiciones poco apropiadas para la labor educativa, no se contaba con salones amplios. Con la ayuda de la comunidad se ejecutan los primeros arreglos: derribar paredes para realizar las ampliaciones necesarias, pintar, entre otros. Los sacerdotes Francisco Robles y Juan Francisco Santos, miembros de la Congregación Capuchina, trabajaron por llevar a cabo esta obra tramitando los permisos correspondientes, solicitando el mobiliario y asignando el personal. Así el Colegio comenzó a funcionar el 16 de septiembre de 1971. En el año escolar 2001 - 2002 inicia una nueva etapa, los padres franciscanos entregan el colegio a la Arquidiócesis Mérida. En este año escolar 2001 se inicia la tercera etapa de Educación Básica con la creación del séptimo grado. En el Año Escolar 2007 – 2008 se crea el Nivel Diversificado, con la apertura del 1er. año de Educación Técnica en la especialidad Comercio y Servicios Administrativos, Mención Informática. En el Año Escolar 2009 – 2010 se gradúa la I Promoción de Técnicos Medio, un total de 23 estudiantes.

Unidad educativa Mahatma Gandhi

Ubicación: Localidad de Las Mesitas del Chama, Parroquia Jacinto Plaza del Municipio Libertador del estado Mérida.

La U.E. Mahatma Gandhi fue fundada el 8 de noviembre del año 1995 por el Gobernador Jesús Rondón Nucete con el nombre de U.E. Integral Mahatma Gandhi. Dio inicio a las actividades docentes el día 14 de noviembre de ese mismo año con una matrícula de 70 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 26 en preescolar, 19 niños en primer grado, 9 en segundo grado, 9 en tercer grado y 7 estudiantes en cuarto grado. Las actividades docentes se daban bajo la modalidad de aula integrada.

El personal docente estuvo conformado por la Lic. Virginia Salas Docente del nivel preescolar, Lic. Ana Quintero a cargo de los grados 1° y 2° y la Lic. Rosalba Lobo Vivas a cargo de 3° y 4° grado.

El 24 de enero de 1996 comenzó a funcionar como Escuela Integral, un programa que abarcaba a escuelas situadas en zonas de alto riesgo social y buscaba el acceso de estas a zonas a una educación de calidad con la incorporación de nuevas tecnologías educativas. Se logró la contratación de una ecónoma y una auxiliar de cocina, para ofrecer el programa de alimentación. Por consiguiente el horario escolar se cumplía de 8.00 a.m. a 4.00 p.m.

En noviembre del año 1996 se inaugura un aula con capacidad para 20 alumnos, iniciando así la atención pedagógica de los niños de quinto grado bajo la conducción de la Lic. María Teresa Sifuentes. En el año 2001 fue declarada

Escuela Bolivariana Estatal en cumplimiento al Decreto emanado de la Gobernación del estado Mérida. A partir de esa fecha se han realizado gestiones administrativas ante la Dirección de Educación y Deportes para la asignación de un Director que gerencie los procesos correspondientes en esta institución.

Con el transcurso de los años y debido al aumento de la matrícula, la institución ha incorporado a docentes titulares: Lic. Noraima Molina, Lic. Orayda Márquez, Lic. Lisette Toro, Lic. Manuel Camacho y personal contratado para atender a los estudiantes en las áreas de Música, Computación, Educación para el Trabajo y Agricultura. A partir del año 2003, la institución acoge en sus recintos las diferentes Misiones educativas (Misión Robinson I y II). En el año 2006 la institución fue incluida en el Proyecto de Escuelas de Calidad, diseñado por la Gobernación del estado Mérida y cuyo objetivo principal es buscar la excelencia en las Escuelas Estadales.

Unidad Educativa Estatal “Ezequiel Zamora”

La Unidad Educativa Estatal “Ezequiel Zamora” nace en un lugar que antiguamente los parroquianos llamaban “El Cerrito”, surcado en el lado derecho por la Quebrada El Volcán. Desde su elevada planicie se podía ver ampliamente la parte sur de la ciudad de Mérida. Este terreno tuvo sucesivos dueños: la Universidad de Los Andes, la familia Carrillo, la empresa Arrechea, luego pasa al Convenio IVASOL-INAVI.

La construcción de la institución se realiza con los recursos del FIDES y de la Gobernación del Estado. En vista de la necesidad de una creciente demanda estudiantil del nivel de Educación Media producto del crecimiento demográfico de la zona y de las dificultades que tenían los estudiantes para trasladarse a Tabay o a la ciudad de Mérida se acelera la construcción y se inician las actividades el 16 de octubre de 2003



Escuela Bolivariana “10 de Diciembre”

Ubicación: Sector Los Curos. Parte Baja de la Urbanización Osuna Rodríguez, detrás de la Farmacia Río Albarregas.



Lo que hoy se conoce como la Parroquia Osuna Rodríguez, fue en el pasado una hacienda situada en el valle húmedo a las orillas de la quebrada Los Curos; este nombre se debe a la abundancia de plantaciones de aguacates (Curos), que había ese entonces. Y el nombre de la parroquia se debe a J. Osuna Rodríguez quien nació en la Azulita a principio de siglo XX, fue Prefecto de Chachopo en 1941 durante el gobierno de Medina Angarita, fundador de Acción Democrática en 1942 administrador del Ministerio de Obras Públicas. Murió en Caracas en 1974.

En el año 1.980, la primera sede de la Escuela Básica “Los Curos”, ante el incremento de la matrícula y la escasez del espacio físico, acuden a la Zona Educativa a fin de buscar una solución a esta problemática. Entonces se decide fundar otra institución en un local donde funcionaba un preescolar ubicado en la Avda. Principal, en la parte baja del sector (Los Curos). Las gestiones se realizaron durante el mes de Noviembre y Diciembre, se eligió una efeméride relevante de esos meses, quedando establecido el “10 de Diciembre”, fecha en que se celebra la Declaración de los Derechos Humanos, auspiciado por la Organización de las Naciones Unidas (O.N.U.)

La escuela inicia sus funciones bajo la dirección de la profesora Rosa Molina de Pedraza, con el siguiente personal docente: Marisela Montoya, Xiomara Molina, Cleofás Ramírez, Teresa Arocha, Gloria de Villanueva, Josefa Hilda Martínez, Ana Arismendi, Grecia Valero, Idalia de Ramírez, Tibisay de Chacón, Guillermina Suescum, Idelfonso Araque. Y el personal de mantenimiento Sra. Jacinta Baptista y Sra. Berbesí. Con el transcurrir de los años la matrícula del plantel fue aumentando significativamente y como consecuencia de ello se decide gestionar con organismos públicos el acondicionamiento del plantel a esta nueva realidad; se inicia la rehabilitación de las áreas verdes, el techado de

la cancha deportiva, construcción de la plazoleta, renovación del techado de las aulas (de láminas de acerolit por machihembrado). Todo ello se ejecuta a través de la oficina Coordinadora y Ejecutora (U.C.E.R.). La remodelación culmina en el año 1.998.

En el año escolar 2006-2007, la escuela comienza a hacer diligencias para funcionar como Escuela Bolivariana, se acondicionan las áreas de cocina, se abren nuevas aulas y arreglan los baños existentes.

El 12 de Marzo del año 2007, se da inicio al Programa de Escuela Bolivariana, en donde se implementa el Programa Alimentario P.A.E., funcionando con un personal docente que trabaja en horario bolivariano de 8am a 4pm.

Unidad Educativa Bicentenario del Libertador Mérida Venezuela

Ubicación: La Escuela Básica Estatal “Bicentenario del Libertador” está ubicada en la parte alta de “Los Curos”, Av. Principal



La Escuela Básica Estatal “Bicentenario del Libertador”, fue fundada el 8 de diciembre de 1966. Perteneció a la Dirección de Educación del Estado Mérida. Su fundación se realizó en el año Bicentenario del Natalicio del Libertador Simón Bolívar, cumplió funciones en una infraestructura de tipo rural, contaba con tres aulas de clase, una oficina y Dirección, dos baños y un comedor escolar. El comedor estuvo a cargo de la Sra. Alicia Díaz hasta el año 1985, quien era la cocinera de este comedor.

La Escuela Básica “Bicentenario del Libertador” presta servicio a las comunidades aledañas, tales como: Pozo Azul, Loma de los Ángeles, Loma de los Maitines, Sector Bicentenario y parte alta de la urbanización Los Curos. Debido al aumento de la matrícula escolar mantuvo dos turnos (matutino y vespertino) 4º, 5º y 6º en la mañana y 1º, 2º, y 3º en la tarde. Fue hasta el año 1985, que cumplió funciones en esa planta física.

Se realizó un convenio entre la Dirección de Educación del Estado Mérida y el Colegio Nacional de Periodistas donde recibe una nueva planta física de tipo rural. La nueva sede está rodeada de áreas verdes y cuenta para su inauguración con seis aulas de clase, cuatro baños y una Dirección.

En la actualidad sus espacios se organizan en cuatro módulos y en ellos se encuentran nueve (9) aulas de clase, cada uno con sus respectivos baños, en el último módulo funciona el comedor escolar, distribuido en cocina, despensa, salón comedor y dos baños.

La Escuela cuenta con una cancha deportiva que sirve de patio recreacional y de formación deportiva para los niños; además el área administrativa donde funciona, la oficina de la Dirección, un salón de computación, un salón de biblioteca y dos baños.

Escuela Básica “Humberto Tejera”



La Escuela Básica “Humberto Tejera”, se fundó en el año 1967, con el nombre de la Escuela Nacional “El Llano”. Comienza sus actividades en una casa de habitación familiar, arrendada, ubicada en el sector El Llanito – La Otra Banda, al lado de la urbanización El Campito, allí funcionó hasta el año 1969. Se inicia con seis (6) grados del primer al sexto, con un número de alumnos aproximados entre treinta y dos y cuarenta y cinco, por sección en doble turno, en el horario 8 am a 11 am y de 2pm a 4 pm de lunes a viernes y los sábados de 8 a 12 del mediodía. Su primer Director, fue el maestro Francisco Vera, quien también se desempeñaba como maestro de sexto grado. Sus primeros maestros fueron: Francisco Vera, Teresa de Rodríguez, Genoveva de López, Josefa de Pineda, Ramón Isidro Gar y Alvis de Jiménez. Tenía un solo obrero, la señora Mariana Uzcátegui, se desempeñaba en labores de limpieza y de secretaria y ganaba mensualmente la cantidad de doscientos cincuenta Bolívares (Bs 250,00).

En el año 1969, la Escuela Nacional “El Llano”, estrena sede propia, ubicada en la urbanización “Alberto Carnevali”, Municipio Libertador, Avenida Principal de los Sauzales, Parroquia Mariano Picón Salas y también nuevo Director, el Profesor Hermas Pérez, el anterior Director profesor Francisco Vera, pasa a ocupar el cargo de Sub-Director.

La nueva planta física de la Escuela, consta de dos plantas, diecinueve (19) Aulas, un salón donde funciona la biblioteca, dos dependencias administrativas, un área destinada para el funcionamiento de la Cruz Roja, una cancha deportiva, áreas verdes, pasillos de circulación, un laboratorio de Odontología con Clínica.

En mil novecientos setenta y uno, la Escuela Nacional “El Llano”, funcionando ya en su sede propia y en homenaje a un ilustre hijo de Mérida, sus docentes deciden por votación donde participo todo el personal, colocarle el nombre del Doctor, Profesor, Poeta y escritor “Humberto Tejera”, quien en su lecho de enfermo y desterrado, residenciado en México, confesó a un grupo de amigos: “Siempre he vivido pobre; de vivir no donde he querido, sino donde he podido”. Su lema siempre había sido: “El hombre necesita muy pocas cosas y está por muy poco tiempo”.

En el año 2005, la institución asume el proyecto de Escuela Bolivariana con turno integral de 8am a 4pm. El objetivo fundamental que se ha propuesto la institución, ha sido, es y será siempre, cumplir fielmente con los legados constitucionales y la Ley orgánica de Educación: “Lograr el pleno desarrollo de la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la Democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana”.

Unidad Educativa “Eloy Paredes”



La institución inicia sus primeras actividades escolares el 15 de Enero de 1971 con el nombre de “Grupo Escolar Nacional La Pedregosa”. En sus comienzos y en forma provisional ocupó unos galpones en la Urbanización Santa Juana con matrícula del Grupo Escolar Juan Ruiz Fajardo mientras que el local, que hoy ocupan, era concluido. En el año escolar 1971-1972 se ocupa el local actual, manteniendo su mismo nombre. Posteriormente en el año escolar 1977-1978 por Resolución del Ministerio de Educación del 29 de Septiembre del mismo año le fue cambiado el nombre a la Escuela de “La Pedregosa” por el de “Eloy Paredes” en homenaje a un ilustre hombre merideño con el cual se denominaba una Escuela Nacional en la Ciudad de Mérida la cual desaparece, reubicando su personal al Grupo Escolar Vicente Dávila.

Su primera matrícula en la sede actual fue de 335 alumnos funcionando Pre-escolar y 1° a 6° grado, contaba para ese entonces con un Director, una Sub-Directora, 22 Maestros entre ellos, Ilse Serrano de Machado, Auxiliadora Leal de Márquez, Elsa Gutiérrez de Peña y el Trabajador Luciano Contreras. Su primer Director fue el profesor Pedro Cañas, quien ocupó el cargo seis meses en forma transitoria; luego asume la Dirección la Profesora Inés Otilia Fernández de Silva, a quien corresponde la organización de la escuela para el año escolar 1971-1972.

En el año de 1982, pasa a ser Escuela Básica “Eloy Paredes”, dando inicio a la tercera etapa con 7° grado de Educación Básica, en la comunidad de la urbanización Humboldt del estado Mérida. En el año escolar 1988 y 1989 se realizó el primer festival de música venezolana enmarcado en el día del libro desde aquel momento, se trata de realizar el 24 de abril de cada año, los primeros organizadores del festival fueron: María Auxiliadora Leal de Márquez, Yolanda Guillen, Nelson Contreras y Carmen Alicia Márquez, esta actividad se realizó bajo la gestión del Licdo. Jorge Ochoa.

En el año escolar 2005- 2006 se inició con la elaboración de la escenografía del festival dependiendo de la temática del mismo, murales realizados por el Lcdo. Alexis Javier Rojas, con diseño de Fernando Weky bajo la dirección de la Lcda. Betsabeth Trejo Escalante. Durante esta gestión se intentó iniciar dos secciones de 4° año en ciencias, pero por divergencia entre el personal de la institución y de la comunidad no se logró, el objetivo.

En el año 2010 - 2011 con iniciativa de la directora Lic. Milagro Chiquinquirá Villalobos se realizó el Primer Congreso Pedagógico organizado por las Lcdas. Félica Rojas y Yudimar Gómez.

El Himno de la E.B.N “Eloy Paredes” fue una propuesta de la Lcda. Betzabet Trejo 2005- 2006, y luego, más tarde, se dio a conocer a la comunidad en general en el Año Escolar -2011- 2012 - bajo la dirección de la Lcda. María de los Ángeles Peña Ortiz con letra y música del Lcdo. Carlos Mora y arreglo musi-

cal de la Lcda. Zulay Salazar. Durante ésta misma gestión se organizó el Primer Encuentro de Ciencias a cargo de la Subdirectora Académica Lcda. Yoly Torres, esta actividad se realizó con todos los grados de 1er grado de Educación Primaria hasta 3er año de Educación Media.

A finales del año escolar 2014 -2015 se consigna ante Zona Educativa N° 14 con atención a la División Académica el Proyecto de la Prosecución de Estudios de 4° y 5° año. Se autoriza a la Lcda. María de los Ángeles Peña Ortiz Directora (E), la prosecución de estudios para 4to año de Educación Media General, Mención Ciencias año escolar 2015-2016; al mismo tiempo que para el año escolar 2016-2017 se autoriza la progresión para 5to año Educación Media General, Mención Ciencias. Así la institución contara con el nombre de Unidad Educativa Eloy Paredes, con dos modalidades primaria en el turno de la tarde media general en el turno de la mañana. Algunos Directores que han administrado esta institución: Juan Pedro Cañas, Inés Otilia Fernández de Silva, Ricardo Guillen, Rafael María Jerez, Cesar Maldonado, Jorge Ochoa Moreno, Nelvin José Chacon Pineda, Betzabeth Trejo, Edihmary Sánchez, María Márquez de Osorio, Milagros Villalobos, María de los Ángeles Peña Ortiz.

Escuela Bolivariana Juan Ruiz Fajardo

Ubicación: Parroquia Domingo Peña, Urbanización Kennedy, Sector Santa Mónica del Estado Mérida



El primero de Octubre de 1971, abrió sus puertas al servicio de la Comunidad el Grupo Escolar “Juan Ruiz Fajardo”, en honor al ilustre merideño cuya obra reflejó el interés y la preocupación por su tierra natal.

Don Juan Ruiz Fajardo, nació en Mérida el día 02 de febrero de 1804, fue hijo de Don Fermín Ruiz Valero, Ilustre Prócer de la Independencia, y Doña María Josefa Fajardo Ruedas. Don Juan Ruiz Fajardo falleció en la ciudad de Valencia, en septiembre de 1858.

Años anteriores, la escuela funcionaba en cuatro locales separados, en la Urbanización Pinto Salinas (Santa Juana), dirigido por la directora Ada Rosales Molina, acompañada de un equipo de ocho maestros.

El 10 de Junio de 2002 se inicia como Escuela Bolivariana. Actualmente la institución cuenta con 18 secciones de clase, entre primera y segunda etapa, distribuido en tres secciones de cada grado. También con especialistas capacitado para impartir diversas áreas como: Música, Educación Física, Inglés, Informática, Huerto Escolar, Danza; teatro todo enmarcado dentro de la integración como comunidad.

Referencias Bibliográficas

Jáuregui, Ramón. (2003) El maestro según Simón Rodríguez. Revista Educere N° 21, 94-99.

Ley Orgánica de Educación (2009) Gaceta Oficial De La República Bolivariana de Venezuela N° 5.929 Extraordinario 15 de agosto de 2009.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano.

Morín, Edgar. Ética & globalización. CNRS, París. Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo - www.iadb.org/etica

Pérez Esclarín, Antonio.(s/f) El mundo de los jóvenes desafía a la educación. Maracaibo, Venezuela. Centro de Formación Padre Joaquín de Fe y Alegría.

Sacristán, Gimeno (2001). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. España: Morata

Steiner, George (2004). Lecciones de los Maestros. Siruela

<https://www.facebook.com/www.uebrivasdavilaoficial.co.ve/>

<http://ebcamilocontreras.blogspot.com/>

<http://ezequielzamorameraida.blogspot.com/p/blog-page.html>

<http://ebdiezdediciembre.blogspot.com/2013/06/nuestra-historia-escuela-bolivariana-10.html>

<https://escuelabicentenario1.wordpress.com/>

<https://humbertotejera.wordpress.com/laescuela/>

<http://cienciaseloyparedes.blogspot.com/>

<http://unidadeducativaeloyparedes.blogspot.com/2015/06/resenahistorica-de-la-escuela-basica.html>

<http://www.palimpalem.com/5/juanruizfajardo/body7.html>

ADMINISTRACIÓN
Anuario del Sistema de Educación en Venezuela
EDUCACIONAL Año 6 – Número 6
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de los Andes (ULA). Mérida - Venezuela

MEMORIA RETROSPECTIVA DEL ANUARIO

PRESENTACIONES

1. LIDIA F. RUÍZ. ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL. Pp. 8 – 10. AÑO 1 – VOL. 1.
2. ANÍBAL LEÓN. Pp. 11 – 12. AÑO 2 – VOL. 2.
3. LILIAN ANGULO. Pp. 11 - 14. AÑO 3 - VOL. 3.
4. RAMÓN DEVIA. UNA REVISTA CIENTÍFICA QUE NACE DE LA VOCACIÓN EMPÍRICA. Pp.11 - 13. AÑO 4 - VOL. 4.
5. LIDIA F. RUÍZ. Pp. 11 - 13. AÑO 5 - VOL. 5.

RESÚMENES

1. YSBELIS SOSA R Y ELIZABETH MARRERO. EL LIDERAZGO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DEL JUEGO TRIÁDICO SUBGRUPAL Y EL PROPORCIONALISMO. MANUAL PARA EL LÍDER ESCOLAR. Pp. 15 – 16. AÑO 2 – VOL. 2.
2. MARÍA ELIZABETH GONZÁLEZ, MARY CHAVARRY VIELMA Y MARÍA EUGENIA AGUILERA. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: UN RETO PARA EL LÍDER ESCOLAR. Pp. 17 – 18. AÑO 2 – VOL. 2.
3. MARY LIN BARRIOS, LUZ MARY SOSA A, MARÍA VALENTINA VIELMA Y ROSA MARÍA HURTADO. LOS VALORES COMO FUNDAMENTO DE UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN EL CONTEXTO DEL PROCESO DE GLOBALIZACIÓN. Pp. 19 – 21. AÑO 2 – VOL. 2.
4. JOSÉ LUIS SÁNCHEZ B Y JOSÉ FRANCISCO RIVERA. PLAN DE ACCIÓN DE MOTIVACIONES SOCIALES BASADO EN ESTRATEGIAS EN DESARROLLO ORGANIZACIONAL (D. O.), PARA OPTIMIZAR EL DESEMPEÑO ACADÉMICO-LABORAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA PROFESIONAL. Pp. 23 – 24. AÑO 2 – VOL. 2.
5. IVETTE DÍA DE LADERA Y JOSÉ FRANCISCO RIVERA. LAS MOTIVACIONES SOCIALES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA Y PROFESIONAL Y LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS EN DESARROLLO ORGANIZACIONAL (DO). (BASADO EN LAS TEORÍAS DE MC CLELLAND). Pp. 25 – 26. AÑO 2 – VOL. 2.
6. MARISOL GÓMEZ, ELVIA ELENA NÚÑEZ Y ELIZABETH MARRERO. MANUAL DE

CALIDAD PARA OPTIMIZAR EL ROL DE SUPERVISOR DEL DIRECTOR DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR. Pp. 27 - 28. AÑO 2 - VOL. 2.

7. JOSÉ GREGORIO ROJAS Y ANÍBAL LEÓN. NIVEL DE FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA Y PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. Pp. 29 - 30. AÑO 2 - VOL. 2.

8. MARCOS H. ROMERO Y PEDRO RIVAS. LA ADMINISTRACIÓN DE EMERGENCIAS EN LA ESCUELA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN PARA DOCENTE EN VENEZUELA. Pp. 31 - 32. AÑO 2 - VOL. 2.

9. CRISTÓBAL FLORES, MIREYA SEGOVIA Y VICENTE GUERRA. ASPECTOS CRÍTICOS DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO MÉRIDA. Pp. 19 - 20. AÑO 3 - VOL. 3.

10. RAMÍREZ YONNY, MORENO NATYELY. LA COMUNICACIÓN EN LA GERENCIA EDUCATIVA. Pp. 21 - 22. AÑO 3 - VOL. 3.

11. DÁVILA FRANCISCA, RODRÍGUEZ IRALIS. UN ESTUDIO DEL ROL DEL DIRECTOR EN LA CONDUCCIÓN DE UNA ORGANIZACIÓN ESCOLAR. Pp. 23 - 24. AÑO 3 - VOL. 3.

12. DURAN VALERO JOSMAR, JAIMES ALBORNOZ CRISTINA. PROPUESTA DE INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN AULAS REGULARES. Pp. 25 - 26. AÑO 3 - VOL. 3.

13. GONZÁLEZ SAAVEDRA CLEYDIS, PEÑA NUÑEZ OSNELLY. LA ADMINISTRACIÓN DEL CURRÍCULO FORMAL Y DEL CURRÍCULO OCULTO EN UNA INSTITUCIÓN Y UN AULA DEL NIVEL INICIAL. Pp. 27 - 28. AÑO 3 - VOL. 3.

14. MARY Y GARCÍA. ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DE LOS DOCENTES DIRECTIVOS A LA LUZ DE LA TEORÍA DE LAS RELACIONES HUMANAS. Pp. 19 - 20. AÑO 4 - VOL. 4.

15. YINA P. MENA R. PERIÓDICO DIGITAL DE AULA COMO RECURSO PARA ESTIMULAR LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA BÁSICA “RAFAEL ANTONIO GODOY”. Pp. 21 - 22. AÑO 4 - VOL. 4.

16. MARÍA YELITZA RONDÓN. DINÁMICAS DE GRUPO PARA MINIMIZAR LA VIOLENCIA ESCOLAR. Pp. 23 - 24. AÑO 4 - VOL. 4.

17. LUCIA QUINTERO. PLAN DE FORMACIÓN GERENCIAL PARA EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO. Pp. 25 - 26. AÑO 4 - VOL. 4.

18. LILIBETH ORTEGA. PROYECTO EDUCATIVO INTEGRAL COMUNITARIO: ¿DISPOSITIVO DE PLANIFICACIÓN O SIMPLE RECAUDO ADMINISTRATIVO?. Pp. 27 - 28. AÑO 4 - VOL. 4.

19. JOSSAY PARRA. ESTRATEGIAS DE GESTIÓN ESCOLAR DEL CONSEJO EDUCATIVO EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO EDUCATIVO INTEGRAL COMUNITARIO. Pp. 29 - 30. AÑO 4 - VOL. 4.

20. GISELA SOSA BARRIOS. FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA PLANIFICACIÓN DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE. Pp. 31 - 32. AÑO 4 - VOL. 4.

21. RAMÓN DEVIA Y MAURI RAMÍREZ. POBREZA Y RENDIMIENTO ESCOLAR: JÓVENES DE ALTO RENDIMIENTO. Pp. 19 - 21. AÑO 5 - VOL. 5.

22. MARILYN DÁVILA Y MARIAN GUTIÉRREZ. INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS: LA FUNCIÓN SUPERVISORA DEL DIRECTOR ESCOLAR. Pp. 23 - 24. AÑO 5 - VOL. 5.

23. SORANGEL CAMACHO Y ALENIS MUÑOZ. FORMACIÓN DOCENTE: CAMBIOS EN

EL LENGUAJE TÉCNICO, ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y COSMOVISIÓN PEDAGÓGICA. Pp. 24 - 26. AÑO 5 - VOL. 5.

25. SANDRA GARCÍA. EL ROL DEL DIRECTOR COMO PROMOTOR DE LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL DOCENTE. Pp. 27 - 28. AÑO 5 - VOL. 5.

26. YUMARA BARÓN. PROPÓSITOS EDUCATIVOS Y PROCESOS ADMINISTRATIVOS DE UN PARQUE TEMÁTICO DE LA CIUDAD DE MÉRIDA. Pp. 29 - 30. AÑO 5 - VOL. 5.

27. CARMEN LARA. PLAN ESTRATÉGICO PARA LA ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS (MEC, BLOG, WIKI Y REDES SOCIALES) EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS. Pp. 31 - 32. AÑO 5 - VOL. 5.

28. JOSÉ LUIS SÁNCHEZ BRICEÑO. PLAN DE ACCIÓN DE MOTIVACIONES SOCIALES, BASADO EN ESTRATEGIAS EN DESARROLLO ORGANIZACIONAL (D.O.) PARA OPTIMIZAR EL DESEMPEÑO ACADÉMICO -LABORAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA PROFESIONAL.

Pp. 19 - 20. AÑO 6 (EDICIÓN ESPECIAL)-

29. MARÍA MERITU BLANCO ESTUDIO DIAGNÓSTICO DEL RENDIMIENTO ESTUDIAN-TIL EN LOS POSTGRADOS DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. AÑOS 2002-2006. Pp. 21 - 22. AÑO 6 (EDICIÓN ESPECIAL)

30. YUSMARY L. PARRA Q. ESTRATEGIAS PARA UNA SUPERVISIÓN EDUCATIVA QUE PERMITA EL MEJORAMIENTO ADMINISTRATIVO PEDAGÓGICO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL, MUNICIPIO RANGEL DEL ESTADO MÉRIDA. Pp. 23 - 24. AÑO 6 (EDICIÓN ESPECIAL)

31. GLADYS ZAMBRANO MÁRQUEZ. PERFIL DEL DIRECTOR ESCOLAR EN SUS DIMEN-SIONES: HUMANA, ACADÉMICA Y ADMINISTRATIVA. Pp. 25 - 26. AÑO 6 (EDICIÓN ESPE-CIAL)

CONFERENCIAS

1. GUILLERMO LUQUE. LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA: EDUCADOR DE PUEBLOS Y COMBATIENTE SOCIAL. Pp. 13 – 33. AÑO 1 – VOL. 1.

2. JOSÉ R. PRADO. ESTILOS ADMINISTRATIVOS EDUCACIONALES Y LOS RETOS DE LA CALIDAD EDUCATIVA PARA EL SIGLO XXI. Pp. 35 – 44. AÑO 1 – VOL. 1.

134 ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL ANUARIO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN EN VENEZUELA /AÑO 6 – NÚMERO ESPECIAL (JULIO 2018)

3. PEDRO RIVAS. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: UNA DISCUSIÓN PERMANENTE. Pp. 33 - 37. AÑO 3 - VOL. 3.

4. ANÍBAL R. LEÓN S. CAMBIOS EN LA CONCEPCIÓN Y PRÁCTICA DE LA ADMINIS-TRACIÓN EDUCACIONAL EN VENEZUELA. Pp. 39 - 45. AÑO 3 - VOL. 3.

5. MERY LÓPEZ DE CORDERO. SEMINARIO DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ATENCIÓN A PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. Pp. 47 - 49. AÑO 3 - VOL. 3.

6. LILIAN ANGULO REMEMBRANZAS DE LA VIDA ESCOLAR. CONFERENCIA DICTA-DA EN LA CIUDAD DE TOVAR EN OCASIÓN DE LA INAUGURACIÓN DEL PROGRAMA DE POSTGRADO: MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL. 5 DE MARZO, 2016. Pp.

37 - 43. AÑO 4 - VOL. 4.

7. PEDRO RIVAS LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL. DISCURSO PRONUNCIADO EN LA INSTALACIÓN DE LA MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL DEL NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL VALLE DEL MOCOTÍES. TOVAR. 5 DE MARZO, 2016. Pp. 45 - 51. AÑO 4 - VOL. 4.

8. MERY LÓPEZ DE CORDERO LA ESCUELA DE EDUCACIÓN, DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES Y SUS PROGRAMAS DE POSTGRADO. Pp. 53 - 83. AÑO 4 - VOL. 4.

9. MERY LÓPEZ DE CORDERO. APERTURA DEL FORO ABIERTO SOBRE EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR Y LA ESCUELA DE EDUCACIÓN. PALABRAS DE APERTURA AL FORO SOBRE EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN MEDIA. Pp. 37 - 40. AÑO 5 - VOL. 5.

10. ASDRÚBAL PULIDO. DE LA GENERACIÓN BOBA A LA GENERACIÓN ESTAFADA. CONFERENCIA DICTADA EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN EN OCASIÓN DEL ANIVERSARIO No. 58 DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN. Pp. 31 - 37. AÑO 6 (EDICIÓN ESPECIAL)

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

1. ANIBAL LEÓN, CRISTÓBAL FLORES, MIREYA SEGOVIA Y VICENTE GUERRA. ASPECTOS CRÍTICOS DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO MÉRIDA. Pp. 47 - 79. AÑO 1 - VOL. 1.

2. LILIAN ÁNGULO, NELLY CHACÓN Y ROSA ROSALES. EL DESEMPEÑO DE LOS DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN SU LABOR COTIDIANA. Pp. 81 - 107. AÑO 1 - VOL. 1.

3. LIDIA F. RUÍZ, NORIS CARRILLO Y LUCY QUINTERO. ESTRATEGIAS GERENCIALES PARA MEJORAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS DIRECTIVOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. Pp. 109 - 132. AÑO 1 - VOL. 1.

4. ELYSMARY QUINTERO Y ELIZABETH MARRERO. ANÁLISIS CIBERNÉTICO, HOLÍSTICO Y TRANSFORMACIONAL EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR. UN MANUAL PARA EL DIRECTOR. Pp. 133 - 151. AÑO 1 - VOL. 1.

5. ANA SULBARÁN Y ANÍBAL LEÓN. ESTUDIO DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA ESCUELA SEGÚN LA PERCEPCIÓN DOCENTE. Pp. 35 - 50. AÑO 2 - VOL. 2.

6. WILBERTH SUESCÚN, ANÍBAL LEÓN, BEATRIZ GONZÁLEZ Y MAGALY GUTIÉRREZ. UNA PERSPECTIVA DEL DOCENTE VENEZOLANO EN LA REVISTA "EDUCACIÓN, REVISTA PARA EL MAGISTERIO". Pp. 51 - 66. AÑO 2 - VOL. 2.

7. PEÑA YRAIDA Y VOLCANES YURAIMA. ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES Y REPRESENTANTES EN LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA ESCOLAR. Pp. 67 - 86. AÑO 2 - VOL. 2.

8. ÁNGULO LILIAN Y PEÑA DANIEL. CONDUCTAS DISRUPTIVAS PRESENTES EN ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL. Pp. 87 - 110. AÑO 2 - VOL. 2. 135

9. EDISON R. REVILLA H. RESILIENCIA ORGANIZACIONAL Y EDUCACIÓN: UNA TRANSICIÓN PARADIGMÁTICA BAJO LA VISIÓN HUMANISTA. Pp. 55 - 65. AÑO 3 - VOL. 3.
10. RAQUEL MÁRQUEZ CONTRERAS. MODELO DE EVALUACIÓN APLICABLE A PROYECTOS DE INNOVACIONES EDUCATIVAS. Pp. 67 - 77. AÑO 3 - VOL. 3.
11. EYSABEL MÉNDEZ. APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN LA ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL. Pp. 79 - 89. AÑO 3 - VOL. 3.
12. LUISANA MORALES. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CON UNA VISIÓN EN LOS PRINCIPIOS ÉTICOS. Pp. 91 - 104. AÑO 3 - VOL. 3.
13. VIRGINIA LÓPEZ Y ANÍBAL LEÓN MATRÍCULA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA. ESCUELAS TÉCNICAS DEL ESTADO MÉRIDA EN EL PERÍODO 2009-2013. Pp. 89 - 102. AÑO 4 - VOL. 4.
14. LENNY LOBO Y BENIGNA QUINTERO EL ROL DEL SUPERVISOR ESCOLAR EN CENTROS EDUCATIVOS RURALES DE UN MUNICIPIO DEL ESTADO MÉRIDA- VENEZUELA. Pp. 103 - 127. AÑO 4 - VOL. 4.
15. LUZ M. RONDÓN Y LIDIA F. RUÍZ PARTICIPACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL EN LA PROMOCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL LOCAL. Pp. 129 - 140. AÑO 4 - VOL. 4.
16. EMILIA MÁRQUEZ. APRENDER CIENCIAS: LEYENDO Y ESCRIBIENDO EN EL LENGUAJE DE LAS CIENCIAS. Pp. 45 - 58. AÑO 5 - VOL. 5.
17. YOSELIN GUZMÁN Y RAMÓN DEVIA. LOS RITMOS CIRCADIANOS DEL DIRECTOR ESCOLAR EN LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA. Pp. 59 - 75. AÑO 5 - VOL. 5.
18. YIMARI QUINTERO Y ANIBAL LEÓN. INSTRUMENTO ADMINISTRATIVO DEL AULA DE CLASES "AGENDA ESCOLAR" PARA EL DOCENTE DE AULA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. Pp. 77 - 94. AÑO 5 - VOL. 5.
19. EYSABEL MÉNDEZ. UNA APROXIMACIÓN A LA PERCEPCIÓN DE CÓMO LES GUSTARÍA APRENDER A LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: CASO DE ESTUDIO UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Pp. 99 - 110. AÑO 5 - VOL. 5.
20. ANDREINA CASTILLO Y ANÍBAL LEÓN. CLIMA ORGANIZACIONAL DE UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN MEDIA. ASPECTOS FUNDAMENTALES. Pp. 111 - 131. AÑO 5 - VOL. 5.
21. YASMARY RONDÓN. APORTES DE LA INVESTIGACIÓN COOPERATIVA COMO ESTRATEGIA DE INDAGACIÓN ESCOLAR. Pp. 133 - 143. AÑO 5 - VOL. 5.
22. MARIO ALEJANDRO RICO Y YEILENA DEL CARMEN MORILLO LEÓN LA RESILIENCIA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE MÉRIDA-VENEZUELA EN EL AÑO 2016. Pp. 43 -56. AÑO 6 (EDICIÓN ESPECIAL)
23. PIEDAD BUCHHEISTER Y RICARDO MARÍN VIADEL LOS SENDEROS DE LA COGNICIÓN ESTÉTICA. UNA APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS ABSTRACTOS EN EL DISCURSO VERBAL Y VISUAL INFANTIL. Pp. 57 - 80. AÑO 6 (EDICIÓN ESPECIAL)
24. YMMER VANEGAS. EL PLANETARIO ESCOLAR ARTESANAL: UN ESPACIO EDUCATIVO ALTERNATIVO E INNOVADOR. Pp. 81 - 87. AÑO 6 (EDICIÓN ESPECIAL)
25. JOAQUÍN YODMAN PEÑA RIVAS. LA EDUCACIÓN: UN PROCESO MULTIFACTORIAL

Y MULTIDIMENSIONAL. Pp. 89 - 100. AÑO 6 (EDICIÓN ESPECIAL)

26. MAYRA ALEJANDRA PONCE, SILEYMA MARIA BRICEÑO, MARIA NAZARETH ROJAS Y FLOR CECILIA MARQUEZ ATENCIÓN EDUCATIVA A NIÑOS PACIENTES ONCOLÓGICOS DEL AULA HOSPITALARIA, IAHULA. PISO 8. Pp. 101 - 113. AÑO 6 (EDICIÓN ESPECIAL)

ENSAYOS

1. ROBERTO DONOSO. SOBRE ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA: VARIACIONES SOBRE UN MISMO TEMA. Pp. 155 - 161. AÑO 1 - VOL. 1.

2. LENNY MARIBEL LOBO UZCÁTEGUI. DISCUSIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO. Pp. 113-126. AÑO 2 - VOL. 2.

3. MARÍA HELENA DE LAS MERCEDES PICÓN BRICEÑO. LO INACABADO O INCOMPLETO DE TODO CONOCIMIENTO. Pp. 109 - 113. AÑO 3 - VOL. 3.

4. NANCY SANTANA LA FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA: TAREA INELUDIBLE DE LA ESCUELA. Pp. 145 - 157. AÑO 4 - VOL. 4.

5. MARIANELA REINOZA DUGARTE LA TEORÍA FUNDAMENTADA COMO MÉTODO EN LA TESIS DOCTORAL. Pp. 159 - 165. AÑO 4 - VOL. 4.

6. REBECA RIVAS. FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA MEDIACIÓN INTEGRADA DE LAS CIENCIA NATURALES. Pp. 149 - 166. AÑO 5 - VOL. 5.

7. MARILÚ PUENTE Y WILBERTH SUESCÚN. GRUPOS ESTABLES EN EDUCACIÓN MEDIA: LO QUE NOS CONTARON QUE SERÍAN, LO QUE FUERON Y LO QUE PODRÍAN SER. Pp. 167 - 177. AÑO 5 - VOL. 5.

8. JESÚS BRICEÑO. INFORME "RELÁMPAGO". Pp. 179 - 194. AÑO 5 - VOL. 5.

9. LUZ RONDÓN. GRUPOS ESTABLES EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL. Pp. 195 - 199. AÑO 5 - VOL. 5.

10. MARIA PASTORA BARRADAS NAHR Y MARIO ALEJANDRO RICO MONTILLA ESDE LA FILOSOFÍA DE BARUCH DE SPINOZA HACIA UNA PRAXIS PEDAGÓGICA VIRTUOSA. Pp. 119 - 126. AÑO 6 (EDICIÓN ESPECIAL)

RESEÑAS DE LIBROS

1. RAMÓN DEVIA Y LENNY LOBO. GERENCIA DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA ANDRADÓGICA. (LIUVAL MORENO DE TOVAR - AUTORA). Pp. 165 - 167. AÑO 1 - VOL. 1.

2. TRADUCCIÓN ABREVIADA/ POR ANÍBAL LEÓN. PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA DEL SISTEMA EDUCACIONAL. THOMAS F. GREEN, (1980). CON LA ASISTENCIA DE DAVID ERICSON Y ROBERT SEIDMAN. SYRACUSE, NEW YORK. USA, SYRACUSE UNIVERSITY PRESS. Pp. 129 - 163. AÑO 2 - VOL. 2.

3. NANCY PESTANA. EL LIBRO DE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA: II.- LUGARES Y TIEMPOS DE LA EDUCACIÓN. AUTOR: FRANCO FRABONI. Pp. 119 - 121. AÑO 3 - VOL. 3.

4. GLORIA MOUSALLI-KAYAT. HIJOS BRILLANTES, ALUMNOS FASCINANTES. AU-

TOR: AUGUSTO CURY. Pp. 123 - 124. AÑO 3 - VOL. 3.

5. NOEL GUEVARA PSICOLOGÍA DE LA ORGANIZACIÓN DE EDGAR H. SHEIN. Pp. 171 - 175. AÑO 4 -VOL 4.

6. RUBÉN BELANDRIA. PROCESO DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN MEDIA. MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN (2016). TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL: RESEÑA PARA LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR. Pp. 205 - 217. AÑO 5 - VOL. 5.

7. ANA AZUAJE, BEATRIZ IZARRA, MAIRET CUEVAS Y PEDRO MÁRQUEZ LA EVALUACIÓN COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN. AUTORA: ORTIZ, MARIELSA. (2008), LA EVALUACIÓN COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN. COLECCIÓN PROCESOS EDUCATIVOS N° 18, FE Y ALEGRÍA, 3RA EDICIÓN ACTUALIZADA. CARACAS, VENEZUELA. Pp. 131 - 132. AÑO 6 (EDICIÓN ESPECIAL)

GALERÍA FOTOGRÁFICA

1. LILIAN ANGULO. RESEÑA HISTÓRICA DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL ESTADO MÉRIDA. Pp. 129 - 154. AÑO 3 - VOL. 3.

2. LILIAN ANGULO RESEÑA HISTÓRICA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL DEL ESTADO MÉRIDA.Pp. 181 - 204. AÑO 4 - VOL 4.

ADMINISTRACIÓN
Anuario del Sistema de Educación en Venezuela
EDUCACIONAL Año 6 – Número 6
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de los Andes (ULA). Mérida - Venezuela

**NORMAS PARA LOS COLABORADORES DEL ANUARIO
ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL**

GUIDELINES FOR COLLABORATORS

1. El Anuario Administración Educacional se define como una publicación científica de carácter inter y transdisciplinario de aparición anual. La cobertura temática del anuario es abierta a los investigadores y estudiosos que deseen publicar trabajos inéditos relacionados con Administración de la Educación, teorías educacionales, políticas públicas sobre educación, legislación educativa, sistemas educativos y todo en materia afín con la extensa área educativa. Los trabajos seleccionados - según su naturaleza- serán ubicados en las distintas sesiones del Anuario: Conferencias, Artículos de Investigación, Ensayos, Reseña de Libros y/o Revistas e Información Institucional. El Comité Editor se reserva la creación y conformación de las nuevas secciones según el banco de aportes acumulados en cada edición.

2. Los trabajos o artículos presentados en el Anuario Administración Educacional - Mérida son de la entera responsabilidad de sus autores y no del Anuario y de las instituciones patrocinantes.

3. El Comité Editor del Anuario Administración Educacional - Mérida, sólo considerará para su publicación, trabajos originales e inéditos que no hayan sido propuestos simultáneamente en otras Publicaciones Científicas.

4. Los trabajos o artículos deben venir acompañados de una comunicación dirigida a la Coordinación o al Comité Editor del Anuario Administración Educacional - Mérida, en la cual se solicita la consideración del mismo o de los mismos para ser sometido o sometidos al arbitraje. En la comunicación se debe colocar: identificación del autor (es), dirección, teléfonos, correos electrónicos y una breve reseña curricular de un máximo de 20 líneas.

5. Los trabajos o artículos propuestos deberán ser adaptados por los autores a las normas establecidas en el Anuario Administración Educacional. Una vez cumplidos los requisitos se someterán a proceso de arbitraje.

6. Los trabajos o artículos recibidos serán sometidos a un arbitraje o evaluación de expertos, para determinar la publicación dentro de las normas y

establecidos para tal fin en el Anuario y los procedimientos convencionalmente aceptados.

7. El o los autores con residencia en Venezuela, deben consignar o enviar el trabajo en original y una copia impresa, junto con la versión grabada en CD; escrita en Word, letra Times New Roman, Fuente 12; y completamente paginado; a la dirección:.... El o los autores residenciados en el exterior deben enviar los trabajos vía e-mail, con las especificación antes descritas en cuanto al formato digital como documento adjunto a la dirección electrónica: anuade@ula.ve

8. Los trabajos o artículos deben tener una extensión máxima de 18 cuartillas, a 1,5 espacios, incluyendo los cuadros, figuras o fotografías, en un número no mayor de 4.

9. El trabajo o artículo debe contener un resumen tanto en español como en inglés, con un máximo de 12 líneas y, entre 3 y 5 palabras clave. El mismo, debe incluir: propósito u objetivo, metodología, resultados si los hubiere y conclusiones.

10. En las citas y las referencias bibliográficas se debe señalar los autores y/o instituciones consultadas. En la lista de referencias deben aparecer los autores e instituciones citados en el cuerpo del trabajo o artículo. Para la elaboración de las mismas deben seguirse las normas APA en su última edición,

Por ejemplo:

Libros de Autor:

Ramírez, Juan (2008). *Paradigmas en Ciencias Sociales* (2da ed.). Barcelona, España: GEDISA.

Artículos de Revista:

Rengifo, Diana (2002). Mario Briceño Iragorry o el Oficio de Historiar como Pasión Vital. *AGORA-Trujillo*, 10, 225-233.

Artículos de Revistas Electrónicas:

Rodríguez, Juan (Junio, 2005). El poder de la iglesia. *Ánfora* 12 (16-18). Revisado el 10 de junio de 2009 en <http://w.sectoreligioso.mx/evangelización/anfora>.

Capítulo de libro compilado:

Angulo, Lilian (2007). *Mujer y ambiente. Una Visión desde la Complejidad*. En: Lenny Lobo (comp). *El medio ambiente en el presente* (pp. 18-30) Mérida, Venezuela: Ediciones universitarias.

11. Los productos derivados de Trabajos de Grado, Proyectos de Investigación, Tesinas, Tesis de Grado, Trabajos de Ascenso u otro tipo de investigación; deben ser presentados en la forma de artículos científicos para ser sometidos al arbitraje. Requisito de obligatorio cumplimiento.

12. Las reseñas de libros y revistas tendrán una extensión máxima de 3 cuartillas, a un espacio y deberán acompañarse de la portada respectiva en versión digital o fotografía.

13. El Comité Editor del Anuario se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios de forma que aseguren la calidad de la publicación.

14. Los trabajos o artículos originales no serán devueltos.

ADMINISTRACIÓN
Anuario del Sistema de Educación en Venezuela
EDUCACIONAL Año 6 – Número 6
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de los Andes (ULA). Mérida - Venezuela

**CRITERIOS PARA EL ARBITRAJE DEL ANUARIO
ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL- MERIDA**

CRITERIA FOR THE ARBITRATION

Aspectos previos

Una vez recibidos los trabajos o artículos se sigue el siguiente procedimiento:

1. Acusación de recibo dirigida al autor (es) en físico y/o correo electrónico.
2. Evaluación preliminar del trabajo o artículo por parte del Comité Editorial para verificar si cumple con las normas y demás requisitos establecidos.
 - 2.1. Si las cumple, el mismo se envía a los árbitros, quienes emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo o artículo.
 - 2.2. Si el trabajo o artículo no cumple con las normas y requisitos se le notificará por escrito la decisión al autor (es).

El arbitraje de los artículos enviados al Anuario, se cumple en la modalidad «doble ciego» y en esta modalidad, a cada árbitro es enviado el artículo y una planilla de evaluación elaborada por el Comité Editor, en la que se contemplan las especificaciones requeridas por el Anuario para la publicación de los artículos, ensayos y reseñas. Los árbitros las devolverán debidamente llenas, con las observaciones correspondientes.

Aspectos a evaluar

- Originalidad
- Pertinencia del tema
- Solidez de las argumentaciones
- Estructura del trabajo
- Organización interna del artículo
- Solidez de las conclusiones
- Resumen en caso de artículo

Las decisiones de los árbitros deben estar argumentadas cuando consideren que el trabajo o artículo es publicable con modificaciones o no publicable. El evaluador debe explicar detalladamente sus observaciones y sugerencias para ser remitidas al autor.

En caso de que tenga información sobre la publicación anterior o simultánea del artículo que esté evaluando, deberá manifestarlo a través de la planilla anexo con su respectivo soporte.

ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela
Año 6 – Número 6
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de los Andes (ULA), Mérida - Venezuela

FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS Y ENSAYOS DEL ANUARIO ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL - MÉRIDA

Título del Trabajo: _____

Marque con una equis(x). Según la clasificación dada a cada uno de los siguientes aspectos:

ASPECTOS A EVALUAR	CRITERIOS				
	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Pertinencia del tema					
Solidez de las argumentaciones					
Estructura del trabajo					
Organización interna del artículo					
Solidez de las conclusiones					
Resumen en caso de artículo					

Marque con una equis(x) su opinión final sobre la publicación del artículo.

OPINIÓN FINAL	
Publicable sin modificaciones	
Publicable con modificaciones	
No publicable	

El árbitro expondrá en hoja aparte las modificaciones que deben ser realizadas al artículo.

En caso de que tenga información sobre publicación anterior o simultánea del artículo que este evaluando, deberá ubicarlo con una equis(x).

PERIODICIDAD DE LA PUBLICACIÓN	FORMA DE PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO	
	Parcial	Total
Simultánea		
Anterior		

ADMINISTRACIÓN
Anuario del Sistema de Educación en Venezuela
EDUCACIONAL Año 6 – Número 6
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de los Andes (ULA). Mérida - Venezuela

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL
MÉRIDA-VENEZUELA

CARTA COMPROMISO

Quien suscribe, titular de la Cédula de Identidad No. _____
autor (es) del artículo _____
_____ doy fe _____
que este trabajo consignado para el arbitraje en el Anuario Administración
Educativa - Mérida, es de mi exclusiva autoría, y no ha sido presentado ante
ningún otro medio editor impreso y/o electrónico para su publicación.

De ser falsa esta información, libero al Anuario Administración Educativa,
Mérida de toda responsabilidad, y asumo plenamente las consecuencias jurídico-
administrativas que se derivaren de esta acción.

En Mérida a los _____ días del mes _____ de _____

Firma

Cédula de Identidad

DIRECCIÓN: _____

ADMINISTRACIÓN
Anuario del Sistema de Educación en Venezuela
EDUCACIONAL Año 6 – Número 6
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de los Andes (ULA). Mérida - Venezuela

ANUARIO ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL - MÉRIDA

FICHA DE SUSCRIPCIÓN

Deseo una suscripción del Anuario Administración Educacional, Mérida

Por un año

Por dos años

El Depósito se hará en la oficina del Departamento en Administración
Educativa-Facultad de Humanidades y Educación-ULA

Nombre y Apellido _____
Institución _____
Dirección _____
Teléfono _____
Fax _____
E-mail _____
Ciudad _____
País _____

Esta edición del Anuario Administración Educacional Año 6 N° 6,
se imprimió con un tiraje de 300 ejemplares, en el año 2018.
Fue impresa en los Talleres Gráficos de la Universidad de los Andes
Teléfonos. 0274 240 18 35
E-mail: anuade@ula.ve
Mérida - Venezuela