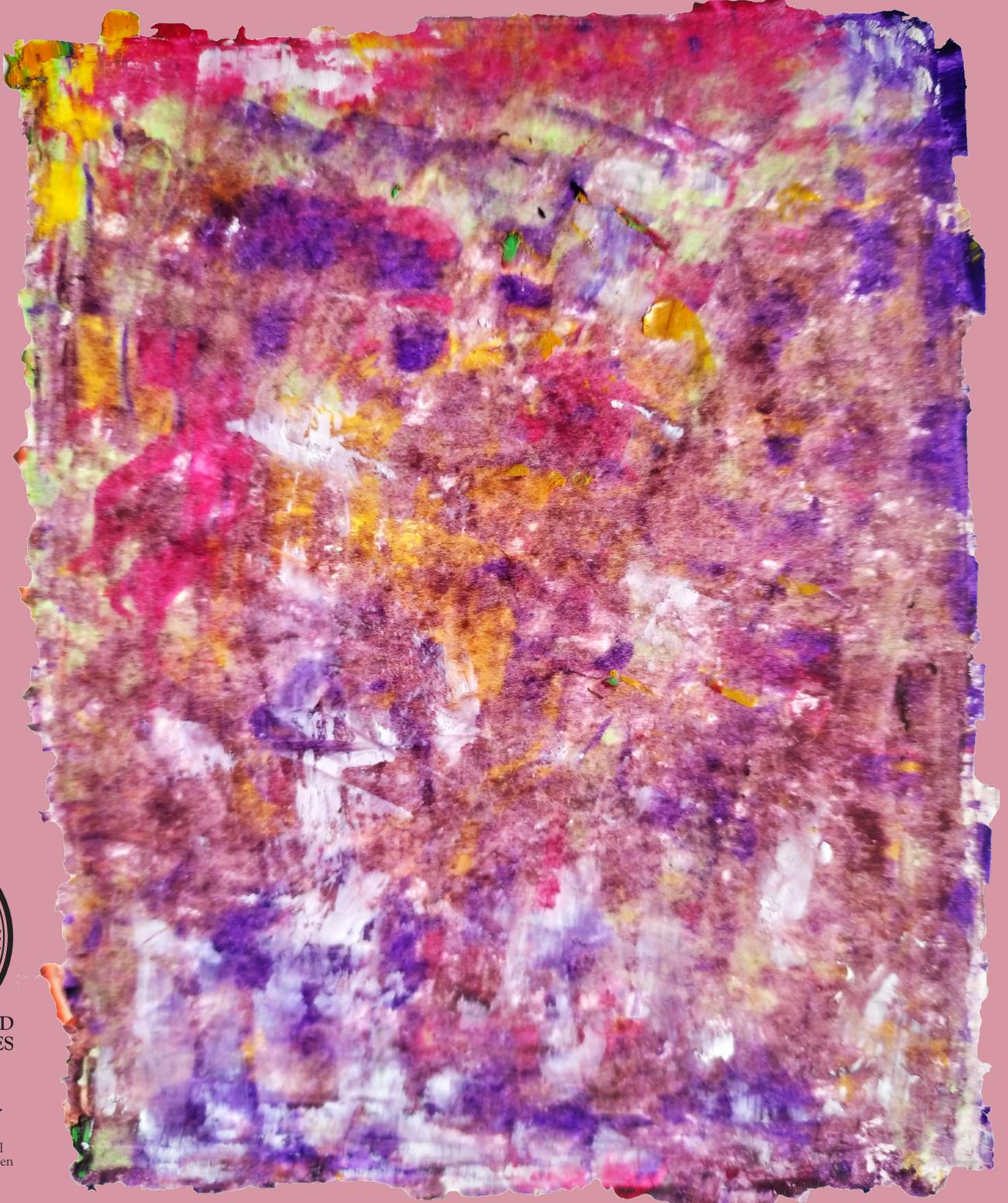


# Administración EDUCACIONAL

Número 13 (enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela



UNIVERSIDAD  
DE LOS ANDES

**GESEV**

Grupo de Estudio del  
Sistema de Educación en  
Venezuela

Mérida - Venezuela



# Administración EDUCACIONAL

Número 13 (enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

---

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Número 13 (enero-diciembre) 2023

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN



# Administración EDUCACIONAL

Número 13 (enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

## Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

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, Información Institucional y fundamentalmente por Artículos de Investigación relacionados con la Administración Educacional y áreas afines, 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. La revista se propone, por tanto, ser un órgano divulgativo y de formación para los docentes de educación preescolar, básica, media y universitaria, y los estudiantes que están cursando la carrera de formación docente en los diversos niveles que constituyen el ámbito educativo. Al mismo tiempo, el Anuario propicia la convocatoria de investigadores y sus producciones en estos ámbitos desde la perspectiva global, nacional, local y regional, compleja e interdisciplinaria.

La Revista Administración Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela, posee acreditación del Consejo Científico, Humanístico, Tecnológico y de Las Artes. Universidad de Los Andes. Venezuela (CDCHTA ULA).

El Anuario asegura que los editores, autores y árbitros cumplen con las normas éticas internacionales durante el proceso de arbitraje y publicación. Del mismo modo aplica los principios establecidos por el comité de ética en publicaciones científicas (COPE). Igualmente todos los trabajos están sometidos a un proceso de arbitraje y de verificación por plagio.

Administración Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela ha sido reconocido por su aporte en la divulgación de contenidos en el Servicio de Gestión y Publicación Electrónica de Revistas de la Universidad de Los Andes E-revistas <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional> y el sostenido esfuerzo en la libre difusión del contenido.

SE ACEPTA CANJES / EXCHANGE DESIRED

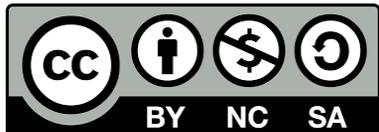
## **AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**

Mario Bonucci	<b>Rector</b>
Patricia Rosenzweig	<b>Vicerrectora Académica</b>
Manuel Aranguren	<b>Vicerrector Administrativo</b>
Manuel Morocoima	<b>Secretario</b>

## **AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**

Mery López de Cordero	<b>Decana</b>
Fabiola Guerrero de Navia	<b>Directora de la Escuela de Educación</b>
Javier Spacca	<b>Jefe del Departamento de Administración Educacional</b>

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional. Por lo que el envío, procesamiento y publicación de artículos en la revista es totalmente gratuito.



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

Aníbal León                      Coordinador

### **LÍNEAS PRINCIPALES 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

### **OTRAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Pensamiento Complejo  
Tecnologías de Información y Comunicación  
Currículum y la Transdisciplinareidad y Transversalidad  
Pedagogía Alternativa  
Innovación Tecnológica y Educativa

## **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 Educativa,  
Teléfono: 0274-2401835, e-mail: [anuade@ula.ve](mailto:anuade@ula.ve)

## Número 13 (enero-diciembre) 2023

Universidad de Los Andes  
Facultad de Humanidades y Educación  
Escuela de Educación  
Grupo de Estudio del Sistema de Educación en Venezuela - GESEV

**Lidia F. Ruíz**

Editora

Código ORCID 0000-0002-7760-5126

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

### Comité Editor

Lilian Angulo (ULA - Mérida)  
Doctora en Educación  
Código Orcid 0000-0002-0569-2347  
Aníbal León (ULA - Mérida)  
Doctor en Educación  
Código Orcid 0000-0002-2333-9870  
Beatriz González (UNELLEZ- Barinas)  
Doctora en Educación  
Código Orcid 0000-0002-1824-1035  
Lenny Lobo (ULA - Mérida)  
Doctora en Educación  
Código Orcid 0000-0003-4014-7827  
Irene Ramírez (ULA - Mérida)  
Msc. en Lectura y Escritura  
Código Orcid 0000-0002-2017-5161  
Wilberth Suescum (ULA - Mérida)  
Doctor en Educación  
Código Orcid 0000-0002-9925-4662  
Luz Rondón (ULA - Mérida)  
Msc. en Evaluación Educativa  
Código Orcid 0000-0002-7785-3752

### Comité Científico

Hebert Lobo (Universidad Federal do Rio Grande-Brasil)  
Código Orcid 0000-0002-1435-207X  
Luisa D. Sandía R. (UPEL- IMPM, Extensión Académica Mérida)  
Código Orcid 0000-0002-7785.3752  
Wileidys Artigas (High Rate Consulting, USA)  
Código Orcid 0000-0001-6169-5297  
Ifigenia Requena (Universidad José Antonio Páez)  
Código Orcid 0000-0003-2443-3815  
Antonia Hernández (Universidad Católica de El Salvador)  
Código Orcid 0000-0002-5187-9057

### Comité de Arbitraje

Mery López de Cordero (ULA - Mérida)  
Roberto Donoso (ULA - Mérida)  
Ramón Devia (ULA - Mérida)  
Mariely del Valle Rosales (ULA - Trujillo)  
Magger Suárez (UPEL- Impm)

Nancy Santana (ULA - Trujillo)  
Ivenne Méndez (ULA - Trujillo)  
Dilia Escalante de Urrecheaga (ULA - Trujillo)  
Rebeca Estefano (UNA)  
Piedad Buchheister (ULA - Mérida)  
Emilia Márquez (ULA - Mérida)  
Yazmary Rondón (ULA - Mérida)  
Wilmer López (ULA - Mérida)  
María Flores (U.C)  
Rubíela Aguirre (ULA - Mérida)  
Elizabeth Marrero (ULA - Mérida)  
Riceliana Moreno (ULA - Mérida)  
Mariela Barrada (ULA - Mérida)  
Iris Zapata (UNEG)  
Eysabel Méndez (ULA - Mérida)  
Alix Madrid (ULA - Mérida)  
Carlos Dávila (ULA - Mérida)  
José Gregorio Fonseca (ULA - Mérida)  
Nellys Medina (UNEG)  
Jorge Gómez (ULA - Mérida)  
Teadira Pérez (ULA - Mérida)  
José Rafael Prado (ULA-Extensión Valle de El Mocotíes)  
Marisol Reyes (UPEL-Coro)  
Ingrid Contreras (ULA - Mérida)  
Jean Darwin Ruíz (ULA - Mérida)

### Asesora de Publicación

Mariela Ramírez (CDCHTA, ULA - Mérida)

### Diseño y Diagramación

Oscar Savid Becerra Serrano (ULA - Mérida)

### Comité de Redacción

Tolentino Pérez Soto (Universidad de Chile)

### Asesor de Idiomas

Lidia F. Ruíz (ULA - Trujillo)

### Secretaría

Magaly Pernia

### Ilustración de la Portada

Aníbal León  
Título: Sin nombre  
Técnica: Óleo  
Año: 2021

Fundada en Mayo de 2012.  
Los artículos son sometidos a la consideración de árbitros 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  
2023

# Administración EDUCACIONAL

Número 13 (enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

## Tabla de Contenidos

### PRESENTACIÓN

Lidia F. Ruiz ..... 13 - 15

### ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN ..... 18

#### **Ada Angulo de Escalante, Aníbal León S.**

La investigación en la praxis del docente de Educación Primaria ..... 19 - 33

#### **Yazmary Rondón, Hazel Flores-Hole**

Aula geométrica: un espacio de cambio conceptual según el Modelo Van Hiele ..... 34 - 46

#### **Sorange Camacho R, Aníbal León S.**

La eficiencia del Director Escolar ..... 47 - 62

#### **Wilmer Vargas A, Reinaldo Cadenas A, José Fonseca R.**

La enseñanza y el aprendizaje de los polinomios. Una realidad que debe preocupar ..... 63 - 76

#### **María del Pilar Quintero-Montilla**

Construyendo una psico-pedagogía social ética y cultural latinoamericana (I) ..... 77 - 94

#### **Luz Rondón C.**

Aspectos críticos de la estructura organizacional en Educación Media General ..... 95- 106

#### **Elisabett Dávila H.**

Estrategia para optimizar la calidad educativa en turismo y hospitalidad a nivel universitario ..... 107-124

**Norma Uzcátegui, Lilian Nayive Angulo**

Evaluación de las inteligencias múltiples como estilo de aprendizaje  
en la Unidad Educativa San Javier del Valle, municipio Libertador  
del estado Mérida ..... 125 - 151

**ENSAYOS** ..... 155

**Javier Spacca Ch.**

El principio de corresponsabilidad y el acoso escolar ..... 156 - 169

**Irene Ramírez R.**

El realismo pedagógico de Arturo Uslar Pietri ..... 170 - 177

**Jesús Alfredo Morales Carrero**

Educación en ciudadanía global. Una alternativa para el proceder  
cívico de quien se forma ..... 178 - 192

**Herminia Monsalve**

La pedagogía itinerante, una praxis integral ..... 193 - 200

**ÍNDICE RETROSPECTIVO** ..... 201

**NORMAS PARA COLABORADORES** ..... 208 - 209

**CRITERIOS PARA EL ARBITRAJE** ..... 210 - 211

**FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS Y ENSAYOS** ..... 212

**DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD** ..... 214

**FICHA DE SUSCRIPCIÓN** ..... 215

# Administración EDUCACIONAL

Número 13  
(enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

## Table of Contents

### PRESENTATION

Lidia F. Ruiz ..... 13 - 15

### RESEARCH ARTICLES ..... 18

#### **Ada Angulo de Escalante, Aníbal León S.**

Research in the Primary Education Teacher's Praxis ..... 19 - 33

#### **Yazmary Rondón, Hazel Flores-Hole**

Geometric classroom: a space of conceptual change according to the Van  
Hiele Model ..... 34 - 46

#### **Sorange Camacho R, Aníbal León S.**

The efficiency of the school directory ..... 47 - 62

#### **Wilmer Vargas A., Reinaldo Cadenas A., José Fonseca R.**

Teaching and learning of polynomials. A reality of concern ..... 63 - 76

#### **María del Pilar Quintero-Montilla**

Building a latin american social, ethical and cultural psychopedagogy ..... 77 - 94

#### **Luz Rondón C.**

Critical aspects of the organizational structure in General Secondary  
Education ..... 95-106

#### **Elisabett Dávila H.**

Strategic management to optimize educational quality in tourism and  
hospitality at the university level ..... 107-124

**Norma Uzcátegui, Lilian Nayive Angulo**

Evaluation of multiple intelligences as a learning style in the San Javier del Valle educational unit, Libertador municipality of Mérida state ..... 125 - 151

**ESSAYS** ..... 155

**Javier Spacca Ch.**

The principle of shared co-responsibility and school bullying ..... 156 - 169

**Irene Ramírez R.**

The pedagogical realism of Arturo Uslar Pietri ..... 170 - 177

**Jesús Alfredo Morales Carrero**

Education in global citizenship. An alternative for the civic procedure of those who are trained ..... 178 - 192

**Herminia Monsalve**

The itinerant pedagogy, an integral praxis ..... 193 - 200

**RETROSPECTIVE INDEX** ..... 201

**RULES FOR COLLABORATORS** ..... 208 - 209

**CRITERIA FOR ARBITRATION** ..... 210 - 211

**FORMAT FOR THE EVALUATION OF ARTICLES AND ESSAYS** ..... 212

**DECLARATION OF ORIGINALITY** ..... 214

**SUBSCRIPTION FORM** ..... 215

# Administración EDUCACIONAL

Número 13 (enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

## PRESENTACIÓN

La revista Administración Educacional. Anuario del Sistema Educativo en Venezuela, arriba a su número 13 con galardones y reconocimientos otorgados por el Rectorado, Vicerrectorado Académico, Portal Saber Ula y el CDCHTA de la Universidad de Los Andes en la ocasión de premiar la labor investigativa de los docentes en los dos últimos años.

En tal sentido, la revista fue laureada al ocupar el 9no lugar por descargas a la producción científica y, también, por la periodicidad mantenida a lo largo de su existencia aún en los tiempos difíciles que está atravesando nuestra Universidad, no desmayando en esta tarea de ofrecer a la comunidad universitaria local, regional, nacional e internacional la producción científica de nuestra institución. En tal sentido el Comité Editorial de nuestra revista se regocija y se complace en hacer llegar esta feliz noticia a sabiendas de que el compromiso es cada vez mayor.

La revista, en este número presenta una serie de experiencias, en donde la investigación juega un papel fundamental, para hacer frente al proceso formativo en los diferentes niveles del sistema educativo en Venezuela; tomando en cuenta lo importante de tener un director que sea eficiente para, de la misma manera, mejorar los aspectos críticos que suelen presentarse en una organización escolar, cualquiera sea su nivel, bien sea a lo externo de la institución escolar o a lo interno del sujeto en proceso de formación.

Asimismo, la revista abarca otros contenidos no menos importantes como lo son experiencias de educación no formal, propuestas de programa de gestión estratégica; además idearios pedagógicos de relevancia que implican educar para mejorar el proceso educativo y, por ende, para una mejor Venezuela; así como aspectos fundamentales de la ciudadanía global. En tal sentido, el presente número está conformado por artículos y ensayos.

Con relación a los artículos, **Ada Angulo de Escalante y Aníbal León S.** en su trabajo **La Investigación en la Praxis del Docente de Educación Primaria**, trataron sobre la cotidianidad del docente de educación primaria y cómo se involucra en acciones de investigación en su praxis educativa. En el **Aula geométrica. Un espacio de cambio conceptual según el Modelo Van Hiele**, **Yazmary Rondón y Hazel Flores-Hole** presentaron el proceso de cambio conceptual del estudio de la geometría tomando como soporte la teoría de cambio conceptual y el Modelo Van Hiele, para entender la forma cíclica de recorrer cambios conceptuales. En el artículo sobre **La eficiencia del Director Escolar**, de **Sorange Camacho R. y Aníbal León S.** se propusieron estudiar las peculiaridades de un grupo de directores escolares de educación media general, catalogados

como destacados en sus ambientes educativos toda vez que los principales descubrimientos que determinan a los directores escolares como eficientes giran en torno a elementos psicológicos, sociales y de liderazgo. En **La enseñanza y el aprendizaje de los polinomios. Una realidad que debe preocupar**, Wilmer Vargas A, Reinaldo Cadenas A. y José Fonseca R. tuvieron como objetivo determinar las deficiencias de la enseñanza y aprendizaje de los Polinomios por cuanto es importante establecer métodos que permitan superar los carencias de este aspecto tan importante en el proceso educativo de las matemáticas.

Seguidamente, **María del Pilar Quintero-Montilla** en su artículo **Construyendo una psicopedagogía social, ética y cultural latinoamericana**, se propuso apoyar con programas psico-sociales y psicopedagógicos a la transformación de una serie de problemas psico-socio-culturales que dificultan el desarrollo humano e imposibilitan el desarrollo social sostenible. A continuación, **Luz Rondón C.**, se planteó identificar los **Aspectos críticos de la estructura organizacional en Educación Media General** con el propósito de determinar que la mayoría de los problemas y conflictos se producen por la falta de jerarquía de control del equipo directivo de la institución. **Elisabett Dávila H.** en su **Estrategia para optimizar la calidad educativa en Turismo y Hospitalidad a nivel universitario**, se trazó conocer el funcionamiento de la gestión institucional para diseñar un programa de gestión estratégica para la calidad educativa, dirigido a la modalidad Turismo y Hospitalidad en el estado Mérida-Venezuela. Para concluir esta sección referida a los artículos, **Norma Uzcátegui y Lilian Angulo** realizaron una investigación sobre **la Evaluación de las inteligencias múltiples como estilo de aprendizaje en la unidad educativa San Javier del Valle, municipio Libertador del Estado Mérida** con la finalidad de que los docentes guíen su formación en las diferentes teorías psicológicas para diseñar un proceso de enseñanza individualizado que responda a las necesidades de cada estudiante.

En cuanto a los ensayos, **Javier D. Spacca Ch.** en el **Principio de corresponsabilidad y el acoso escolar** persigue examinar la transcendencia del término corresponsabilidad desde el punto de vista jurídico y las distintas pautas que reglamentan dicho principio en materia educativa en Venezuela. **El Realismo pedagógico de Arturo Uslar Pietri de Irene Ramírez** evidencia la importancia de las ideas de Uslar Pietri sobre la escuela, la sociedad, la cultura y lo que implica educar para Venezuela. **Jesús A. Morales C.** en su estudio **Educación en ciudadanía global. Una alternativa para el proceder cívico de quien se forma**, se propone estimular el establecimiento de ambientes que propicien la reducción del individualismo, la exclusión y la xenofobia y, en su lugar, promover actitudes integradoras, flexibles y abiertas a la aprobación de las diferencias individuales y grupales. Finalmente, **Herminia Monsalve** mediante **La pedagogía itinerante, una praxis integral** resalta la importancia de la atención, desde la vocación y la ética del docente, de forma individualizada a cada estudiante seguida de una práctica de acción planificada, organizada y supervisada, donde el entorno familiar y socio-cultural juegan un papel preponderante.

Así las cosas, esta amplia y variada gama de aspectos que bordean al sistema educativo en Venezuela están a la disposición de la comunidad- Pre-escolar, Básica, Media y Universitaria- para su lectura y respectiva discusión.

Muchas gracias

Lidia F. Ruiz  
Editora





El Bosque  
Anibal León - Año 2022



# Administración EDUCACIONAL

Número 13 (enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

## Artículos de Investigación

Esta sección está conformada por investigaciones que muestran la realidad de las instituciones educativas y el sentir de los docentes para mejorar y proponer soluciones a problemáticas encontradas

### LA INVESTIGACIÓN EN LA PRAXIS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Ada Angulo de Escalante, Aníbal León S

### AULA GEOMÉTRICA: UN ESPACIO DE CAMBIO CONCEPTUAL SEGÚN EL MODELO VAN HIELE

Yazmary Rondón, Hazel Flores-Hole

### LA EFICIENCIA DEL DIRECTOR ESCOLAR

Sorange Camacho R, Aníbal León S

### LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LOS POLINOMIOS. UNA REALIDAD QUE DEBE PREOCUPAR

Wilmer Vargas A, Reinaldo Cadenas A, José Fonseca R

### CONSTRUYENDO UNA PSICO-PEDAGOGÍA SOCIAL ÉTICA Y CULTURAL LATINOAMERICANA

María del Pilar Quintero Montilla

### ASPECTOS CRÍTICOS DE LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

Luz Rondón C

### ESTRATEGIA PARA OPTIMIZAR LA CALIDAD EDUCATIVA EN TURISMO Y HOSPITALIDAD A NIVEL UNIVERSITARIO

Elisabett Dávila H

### EVALUACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES COMO ESTILO DE APRENDIZAJE EN LA UNIDAD EDUCATIVA SAN JAVIER DEL VALLE, MUNICIPIO LIBERTADOR DEL ESTADO MÉRIDA

Norma Uzcátegui, Lillian Nayive Angulo

# Administración EDUCACIONAL

Número 13 (enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

## LA INVESTIGACIÓN EN LA PRAXIS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA RESEARCH IN THE PRIMARY EDUCATION TEACHER'S PRAXIS

Ada Angulo de Escalante  
<https://orcid.org/0000-0002-8793-2876>  
adamarinaalex@gmail.com  
Universidad de Los Andes  
Mérida edo. Mérida

Aníbal León Salazar  
<https://orcid.org/0000-0002-2333-9870>  
anleonsalmorro@gmail.com  
Universidad de Los Andes  
Mérida edo. Mérida

Recepción: 15-02-2023  
Aceptación: 07-03-2023

### RESUMEN

Esta investigación se basó en la cotidianidad del docente de educación primaria y su involucramiento en acciones investigativas. El estudio se condujo en una escuela pública de educación primaria en la ciudad de Mérida-Venezuela. Se asumió un diseño abierto de investigación etnográfica en el que la observación participante, la entrevista no estructurada, junto al análisis de documentos constituyeron la modalidad fundamental del trabajo. El objetivo del estudio fue explorar las acciones de investigación que realiza el profesor de educación primaria en la cotidianidad y responder la pregunta ¿Qué tipo de investigación realiza el docente de educación primaria?. Se identificaron seis categorías que describen las actividades de investigación del docente de educación primaria: observación del docente, objetivos de enseñanza-aprendizaje, hipótesis del docente, metodología de enseñanza y aprendizaje, evaluación de los momentos educativos y del aprendizaje, y reflexión del docente sobre sí mismo y la enseñanza. Estos hallazgos resultaron novedosos, revelaron que en la cotidianidad involucra una serie de acciones de investigación. Estos develamientos conducen a una propuesta de un modelo teórico que describe la investigación natural del docente, rara vez inducida, cuyo núcleo es la actividad de enseñanza.

**Palabras clave:** investigación, cotidianidad, praxis, docente, educación primaria

## **SUMMARY**

This research was based on the daily life of the elementary school teacher and the involvement in research actions. The study was conducted in a public elementary school in the city of Mérida-Venezuela. An open ethnographic research design was assumed in which participant observation, open interview, together with document analysis constituted the fundamental modality of this work. The objective of the study was to explore the research actions carried out by the elementary school teacher in daily life and to answer the question: What type of research does the elementary school teacher carry out?. Six categories were identified that describe the research activities of the elementary school teacher: teacher observation, teaching-learning objectives, teacher hypothesis, teaching and learning methodology, evaluation of educational moments and learning, and teacher reflection on himself/herself and teaching. These findings were novel, revealing that a series of research actions are involved on a daily basis. These findings lead to a proposal of a theoretical model that describes the teacher's natural research, rarely induced, whose core is the teaching activity.

**Keywords:** research, everyday life, praxis, teacher, elementary education

## **INTRODUCCIÓN**

La figura de docente, como modelo en la sociedad, representa conocimientos, valores, cualidades y características fundamentales de ser maestro. En la actualidad, ser educador es un reto complejo; los descubrimientos y avances de las ciencias pedagógicas, las tecnologías, las plataformas de enseñanza, las necesidades pedagógicas, económicas y sociales del maestro han influido en la profesión y en la formación. Sin embargo, el docente continúa en búsqueda de nuevos aprendizajes y confrontaciones de los retos y mitos que rodean la educación, se mantiene activo, se posiciona, no renuncia y espera empoderarse y continuar perfeccionando la praxis.

Giroux (1990) expresa que uno de los desafíos del docente es enfrentar el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático, tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula, cumplir un currículo de manera mecánica y continuar un modelo tradicional de enseñanza. Hasta ahora estas ideologías son patrones que se han instaurado en la práctica pedagógica a través de los años, con las que el profesor lucha a diario. El maestro de primaria es visto como un enseñante y un transmisor de conocimientos, a quien, desgraciadamente, poco se le aprecia la tarea que realiza a diario en las comunidades donde deja su esfuerzo. Así, el trabajo diario del docente se adscribe al aula de clases, pasando desapercibido.

Esta exploración está sustentada con aportes teóricos de diversos autores y se inicia con un estudio bibliométrico que busca identificar las fuentes relevantes de la investigación. Dicho estudio generó información sobre artículos y tesis doctorales que se han publicado a nivel nacional e internacional mostrando los primeros acercamientos de la indagación sobre el currículo y la praxis docente. Abarcó un período de cinco años, desde 2013 hasta 2018; se reportaron 48 artículos de revistas, en español y en inglés, y 5 tesis doctorales en español, lo que arrojó un total de 53 publicaciones de probada sustentación académica. De esta búsqueda emergieron las categorías que se identifican como saber docente, docente investigador, currículo en la investigación, praxis docente, reflexión en la investigación, experiencia docente, investigación científica en el aula, e investigación-acción en el aula.

En esta búsqueda se generaron enfoques diversos con autores como Uttech (2015), quien, por ejemplo, muestra la observación como un plan de trabajo estructurado a partir de la investigación-acción con algún acercamiento a la actividad de observación, considerándolas como parte de la función investigativa del docente. Sin embargo, los hallazgos que presenta no muestran aportes contundentes y guardan muy poca relación con este estudio. Otros autores -Pozuelos, Trave y Cañal (2013)- muestran una aproximación a la metodología de la enseñanza al uso del currículo como herramienta de planificación. Estos autores expresan que el docente de primaria, a través del currículo, organiza la dinámica del aula en torno a procesos de investigación escolar para lo cual preparan el material adecuado. Estas apreciaciones apuntan hacia los actos de investigación del docente en la cotidianidad.

Las bases teóricas que fundamentan este estudio abarcan el concepto amplio de investigación y distintas posturas conceptuales que existen en torno al mismo. En este sentido, Stenhouse (1988) establece la importancia del docente como investigador en su práctica y señala que, a partir de la observación, el docente realiza diversas actividades en situaciones que surgen en su entorno educativo, a las que denomina actitud investigadora. Carr y Kemmis (1988) señalan que la teoría y la investigación van de la mano. De allí que los docentes construyen su propia teoría basada en la reflexión acerca de su práctica, donde la investigación-acción juega un papel importante en la educación. Por su parte, Goodson (2014) expresa que los relatos son herramientas de reflexión para generar aprendizajes e identifica al docente en sus reflexiones con los estudiantes, lo que pudiera ser un referente de investigación en su actividad diaria.

Grajales (2014), genera un concepto de investigación cuando afirma que es un procedimiento reflexivo, controlado y crítico, que tiene por finalidad el descubrimiento de algunos hechos y fenómenos de un determinado ámbito de la realidad.

Desde otra perspectiva, Ander-Egg (2011) plantea que investigar es la actitud mental o presentación que tenemos frente a los hechos y cosas que nos rodean y de las que nos hacemos preguntas. Para este autor, la indagación aplicada a la ciencia es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene como finalidad descubrir, describir, explicar o interpretar los hechos, fenómenos, procesos, relaciones y constantes o generalizaciones que se dan en un determinado ámbito de la realidad

Castañeda y Rodríguez (2001) también reconocen la actitud del docente investigador. De acuerdo con estos autores, un docente es indagador a partir de la cualidad que refleje en la búsqueda y en la creatividad para la exposición de sus investigaciones. Estos autores manifiestan que se parte de la “indagación como actitud”. Significa que el docente busca y reflexiona sobre la vida profesional, cuestiona los conocimientos y los adecúa a la actividad profesional situada e inicia procesos que abordan las incertidumbres de la tarea docente.

Otra perspectiva de la praxis es la que señala Elliott (2015), quien concibe al docente en su práctica como un alumno más que aprende de su propia experiencia. Para el autor, la interacción que se produce entre el docente y el estudiante son dos factores a considerarse, pues son actores fundamentales del aula como espacio por excelencia donde se desenvuelve el aprendizaje y donde ellos se transforman en agentes de cambio.

Los aportes teóricos encontrados constituyen acercamientos que describen la forma de actuar del docente. Pudiera decirse, entonces, que el espacio educativo donde se desenvuelve el docente es el escenario donde surgen momentos que generan reflexión. El docente es el observador de cuanto ocurre en su alrededor. Cada aporte teórico encontrado señala al docente como un profesional reflexivo, observador y crítico de la práctica.

Este estudio dio una mirada a la cotidianidad del docente en la praxis educativa. Se demostró que el docente se encuentra inmerso en momentos especiales que entrañan una tarea profunda, cotidiana de enseñanza, observación, diseño de objetivos y metas predictivas de resultados, evaluación de esfuerzos y aprendizajes de los estudiantes, el docente ejecuta todas estas tareas a diario.

Es una investigación que intenta expresar que es posible la existencia de un conjunto de actividades en la cotidianidad que pudieran involucrar acciones de investigación que se requieren para llevar a cabo el acto de enseñanza. ¿Cuáles son las actividades que pudieran caracterizarse como de investigación? El intento de responder esta pregunta genera otras: ¿Qué tipo de investigación hace el profesor? ¿Cómo se determina si tal investigación es natural? Estas interrogantes permiten un acercamiento a la praxis pedagógica.

De allí la importancia del objetivo principal del estudio que es el de explorar las acciones de investigación que realiza el profesor de educación primaria en la cotidianidad logrando así: 1) Identificar las actividades de investigación que el docente de educación primaria realiza en la cotidianidad de la escuela y el aula. 2) Analizar el tipo de acercamiento de investigación que el docente de educación primaria realiza en la cotidianidad de la escuela y el aula. 3) Categorizar las actividades de investigación que el docente realiza en su desempeño pedagógico cotidiano. 4) Diseñar un modelo teórico que explique el comportamiento de investigación de docentes de educación primaria en su desempeño cotidiano. Todos estos objetivos pretenden determinar que en la cotidianidad el docente investiga de manera natural como exigencia de las prácticas pedagógicas en las escuelas primarias, sin que necesariamente sea consciente que despliega tales acciones de investigación.

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación se condujo en el marco de los estudios etnográficos, basándose en la observación participante y en la entrevista no estructurada, junto al análisis de documentos que utilizan los docentes tales como: planificación, evaluación, proyectos de aprendizaje, actas, notas, portafolios, registro diario, registro anecdótico. Para la selección de los participantes, se conversó con algunos docentes de educación primaria sobre el propósito de una investigación sobre la cotidianidad del maestro en la escuela y en el aula. Tras conocer el propósito, algunos docentes decidieron participar voluntariamente en este estudio. Es importante mencionar que no hubo un número predeterminado de docentes participantes, y con base en el principio de muestra teórica el número definitivo dependería de la saturación de la información, una vez que la investigación estuviese en desarrollo. Al final, solo participaron cuatro maestros: tres de género femenino y uno masculino.

La investigación se llevó a cabo en una comunidad de docentes de una escuela pública de Educación Primaria del sector urbano en la ciudad de Mérida, Municipio Libertador, parroquia El

Sagrario, Venezuela. Se observó la interacción constante del docente en las aulas de clases de los grados 4º, 5º y 6º, en varias sesiones de clases en diferentes momentos. Durante el estudio, se tuvo acceso a documentos que facilitaron los docentes, los cuales se revisaron y analizaron; también se tomó notas de campo y se aplicó entrevistas no estructuradas hasta saturar la información.

Durante el proceso investigativo fue necesario recurrir a grabaciones magnetofónicas que permitieron la descripción detallada de cada uno de los momentos de la praxis del docente. Luego la información fue transcrita y organizada, para conducir el análisis de contenido de la información recogida producto de la observación, conversación abierta, revisión de documentos (planificación, proyecto de aprendizaje, actas, registros, evaluación, portafolios). El análisis culminó cuando ya no se encontraron nuevos hallazgos. En la indagación de las prácticas de los docentes en el aula se aplicó el método de análisis de la comparación constante de Glasser y Strauss (1967). Este método permitió la comparación simultánea de cada información que se recogió en el campo, como las entrevistas a profundidad o las notas de campo, que se transcribían cada vez que se obtenían. Este análisis se apoyó con el procesador de datos cualitativos o de información cualitativa denominado Atlas ti, el cual es una condición necesaria para mejorar y superar la práctica tradicional en análisis de datos cualitativos. Con este procesador se analizó el corpus con el fin de descubrir las categorías que dieron claridad al problema de investigación y al objetivo general, el cual busca la exploración de las actividades de investigación que el docente despliega en la cotidianidad.

## **RESULTADOS:**

Las categorías agrupan contenidos afines que surgen como resultado de comparar constantemente información relacionada con los objetivos del presente estudio. Los resultados de la indagación son emergentes y se emiten opiniones basadas en la experiencia del estudio; de igual forma, conceptualiza y se comparan los hallazgos con opiniones de autores que aportan información referente al tema, dándole sustento teórico a los resultados obtenidos.

Las categorías que surgieron durante el estudio giran en torno a las particularidades de la cotidianidad del docente en el entorno escolar y especialmente en el aula de clase, que establece condiciones y detalles de actuación. Estas son los nombres que inicialmente se le asignó a cada categoría: observación del docente, objetivos de enseñanza- aprendizaje, hipótesis del docente, metodología de enseñanza y aprendizaje, evaluación de los momentos educativos y del aprendizaje, y reflexiones del docente sobre sí mismo y la enseñanza. Cada una de estas categorías se define por descriptores que permiten agrupar la información por su afinidad.

Observación del docente, una herramienta de investigación que se utiliza en la cotidianidad en distintos lugares y ambientes de enseñanza y aprendizaje. Consiste en una exploración constante con una mirada permanente de todo lo que sucede en el entorno, en la que el docente observa y registra cada detalle en cualquier ámbito de la escuela: salón de clases, patios de recreación, biblioteca. La observación del docente es comúnmente empírica y se fundamenta en los datos propios de la experiencia.

La actitud observadora del docente le permite apropiarse de lo que sucede a su alrededor durante la infinidad de jornadas escolares y días de escuela. Forma parte de las actividades de investigación; es decir, comprende toda la información relacionada con la interacción social del niño,

las interacciones grupales, el rendimiento académico, los sucesos inesperados y el comportamiento general. Se trata de una exploración constante que el maestro realiza en cualquier momento de la jornada escolar.

A través de la indagación meticulosa, el profesor registra notas simples de manera ordenada, con instrumentos formales e informales o casuísticamente. El docente percibe con detenimiento lo que ocurre en el entorno escolar con una actitud de investigación; la información que obtiene le sirve para elaborar interpretaciones de lo que sucede a su alrededor. La observación es vista por Behar (2008) como una actividad que consiste en el registro válido, sistemático y confiable del comportamiento. El profesor de primaria explora y registra de forma permanente y metódica lo que sucede en el entorno; procura que no se le escape ningún detalle.

El profesor de primaria realiza esta acción como una actividad común y espontánea de investigación; otras veces hace observaciones sistemáticas estructuradas con propósitos de evaluación, para lo cual emplea instrumentos formales de registro, como lista de cotejos y escalas de estimación.

La observación espontánea naturista ocurre en cualquier momento, sin preparación previa y sin intervención ni manipulación intencional del fenómeno que se observa. Es un tipo de observación simple y natural que el docente realiza en ambientes únicos de aprendizaje.

La observación también es un estado de conciencia, de darse cuenta y de tener conocimiento de que algo está pasando. El docente descubre algo que le sorprende y fija su atención en eso. Es una manera metódica de atender un problema escolar y las eventuales debilidades en un área del currículo escolar.

La observación intencional es un modo de observación planificada, para la cual se dispone de algunos métodos que ayudan a crear la información deseada. El profesor observa todo tipo de contingencias escolares, pero sobre todo se detiene en la exploración del proceso y estilo de aprendizaje del estudiante. La exploración de estos procesos y estilos de aprendizaje no se originan de manera casuística; se generan en modo casi-experimental. El docente crea situaciones artificiales para observar lo que ha planificado y prepara algunos instrumentos de evaluación para la recolección de la información.

Objetivos de enseñanza-aprendizaje, muestra una actitud hipotética de exploración de logros, para lo cual el docente diseña actividades, prepara materiales de trabajo y somete al alumno a búsquedas diversas en el aula de clases, que es el entorno educativo más importante para ambos. Pensar de manera propositiva es fijarse una perspectiva de futuro desde donde arranca la planificación del maestro, es su proyecto de acción. Cada objetivo que el docente se plantea en el quehacer diario tiene una intención espontánea y planificada que se conecta con hipótesis de logro, con el fin de manejar con seguridad lo que va más allá de la inmediatez.

Los objetivos educacionales vistos como preconcepciones hipotéticas se convierten en un material importante de investigación para el docente de educación primaria. Muchas veces de forma intencional y otras veces sin pensarlo, pareciera que el maestro sabe lo que desea lograr y toma decisiones que predicen lo que quiere alcanzar.

El objetivo es un instrumento de predicción de los resultados esperados y se dirige y contiene en sí mismo el medio para lograrlo. Esta racionalidad instrumental facilita la relación entre el objetivo y el medio para lograrlo. Las acciones que el docente lleva a cabo durante la jornada escolar muestran que existe una organización de los objetivos.

Los objetivos espontáneos surgen como desviaciones de los objetivos fundamentales ante la imposibilidad de que se logren. Estos se definen sobre la marcha y de manera natural con el fin de que disminuya la inversión de tiempo. A pesar de no registrar de manera formal estos objetivos subyacentes, el docente tiene claro lo que se propone y la hipótesis que en el fondo persigue

Los objetivos educacionales son hipótesis en sí mismos, en tanto van más allá del maestro. Predicen el proceso, los instrumentos y los resultados de lo que se cree y se desea alcanzar.

Hipótesis del docente, surge de las constantes predicciones que realiza el profesor sobre algún espacio de actuación. Las conjeturas suceden a partir de las respuestas e inquietudes que ocurren durante la práctica pedagógica. El maestro infiere, deduce y plantea preguntas que revelan los objetivos que guían el trabajo, por lo que siempre existe una relación directa entre las hipótesis y los objetivos.

El profesor de primaria presume lo que va a suceder y anticipa el resultado que espera lograr con los estudiantes, a partir de las actividades que realiza y los métodos que emplea. Estas conjeturas son el reflejo de los conocimientos, las experiencias y las reflexiones que el docente de primaria ha construido a través de los años, pero que comúnmente no registra en relatos de vida, portafolios, bitácoras o diarios de clase.

El docente genera presunciones de lo que sucederá y lo hace de acuerdo con ciertas señales que observa en la práctica; infiere algún evento que le da confianza a pesar de no tener certeza completa de ello. Stenhouse (2004) afirma que “la hipótesis es el producto de la investigación y de la experiencia” (p. 80). El aspecto probabilístico de una hipótesis se observa en la proyección a futuro que los docentes generan alrededor de la vida de los estudiantes.

En la cotidianidad y de manera constante, el docente realiza acciones de investigación sin saberlo. Esto se observa en las hipótesis espontáneas que construye a diario en la práctica pedagógica. Las presunciones se generan durante la elaboración de cualquier proyecto y el diseño de actividades relacionadas y posibles. Estas surgen de forma natural y sin ningún tipo de organización; simplemente aparecen cuando el docente de primaria ejecuta las actividades con los estudiantes o en cualquier otro momento de la práctica educativa. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), “en nuestra vida cotidiana constantemente elaboramos hipótesis acerca de muchas cosas y luego indagamos su veracidad” (p. 121), lo que nos lleva a reflexionar sobre las constantes presunciones y comprobaciones sin saberlo. Las hipótesis (espontáneas) que crea el docente son acciones de investigación que se reflejan en la práctica educativa. Las mismas dan una muestra de las acciones de indagación que el docente despliega con frecuencia.

Metodología de enseñanza y aprendizaje, es una de las categorías más extensas del estudio y muestra todo un compendio de conocimientos y acciones del profesor a lo largo de la experiencia en la enseñanza-aprendizaje. El maestro de primaria, entre aciertos y desaciertos, diseña estrategias y

actividades de manera espontánea o estructurada, con lo marca una metodología propia de manera detallada y ajustada a cada situación que se le presenta. Cada metodología surge con la finalidad de diseñar instrumentos y procedimientos para alcanzar los objetivos. Tal esfuerzo investigativo requiere de habilidades y conocimientos de investigación empírica pragmática.

El profesor de primaria diseña actividades y estrategias metodológicas para el logro de los objetivos educacionales como parte de la inventiva instruccional de la práctica pedagógica. Las metodologías son medios técnicos que se emplean para el logro de los objetivos y para la comprobación o rechazo de las hipótesis. La constante búsqueda de herramientas para el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza se hace con el propósito de lograr aprendizajes significativos, que el estudiante valora por su importancia y utilidad. La enseñanza debe ser el resultado del aprendizaje y se requiere mostrar la relación entre ambos.

La enseñanza se sostiene en la evidente preocupación por la transformación del estudiante. La meta que se desea lograr define una especie de correspondencia bidireccional entre enseñanza y aprendizaje. El maestro supone que la enseñanza conduce al aprendizaje; de lo contrario no valdría la pena enseñar.

A través del tiempo el docente va encontrando su propia forma de enseñar mediante la construcción de procedimientos, el descubrimiento de un método propio y de una forma de enseñar que se aferre a la técnica. Este hallazgo le toma años de experiencia, mientras sorteaba obstáculos logísticos, técnicos y epistemológicos que supera paso a paso.

Evaluación de los momentos educativos y del aprendizaje, es estructural y está presente en la práctica pedagógica cotidiana del docente. Todo el contexto educativo se evalúa a través de la observación y de diversos instrumentos. La escuela y el salón de clase son entornos de evaluación, de valoración y de juicio contantes con base en los fines y objetivos educacionales. La actitud evaluativa del docente es quizás la actitud de investigación más extendida y afinada en el entorno escolar. Es el medio más común de validación de las hipótesis que se conciben en los objetivos previamente diseñados, por lo que se requiere que el profesor planifique las evaluaciones con anticipación, aunque muchas otras veces se inventan de forma natural y ocasional e igualmente genera diversos resultados.

La evaluación es una labor genuinamente de investigación que siempre intenta la demostración de algo, la comprobación de logros y la expresión de éxitos y fracasos de los estudiantes, así como la pertinencia y adecuación de las metodologías y estrategias de enseñanza. El maestro pretende validar las hipótesis propias y las que encarna el currículo. Sin embargo, en realidad pareciera que la evaluación, en la práctica docente, sigue sufriendo los rigores de la tradición escolar estrecha y simple, por cuanto aún se advierte la valoración de resultados observables del aprendizaje escolar. De hecho, solo se aprecia lo que el estudiante construye por efectos del entorno escolar y se pone más de relieve los fracasos y errores que los logros y éxitos.

El docente es un gran observador, evaluador y juez; todo el tiempo evalúa valora, emite juicios y regula lo que ocurre en el entorno escolar, específicamente en el salón de clases. La mirada a los eventos que ocurren a diario en el ambiente escolar le ha enseñado a no dejar escapar ningún detalle, pues observa y explora todo cuanto ocurre a su alrededor y luego registra los aspectos relevantes, porque siente la necesidad de comprobar y verificar hipótesis y objetivos planteados.

Para el profesor existen ciertos criterios o indicadores que definen los logros en el aprendizaje de los estudiantes. Estos indicadores son una guía para el docente, ya que preestablecen un tipo de información estandarizada que le permite comprobar si el estudiante cumplió las expectativas en el proceso de construcción del conocimiento. De esta manera, el docente identifica en el aula si el niño obtuvo aprendizaje a través de lo que realiza en la “cotidianidad”. Esta es la evaluación por criterios o por indicadores que se fundamenta en el modelo de evaluación por objetivos de comportamiento el cual, según Gimeno y Pérez (1989), “concibe la enseñanza como una tecnología, un conjunto de técnicas que conducen a un fin preestablecido, en consecuencia, la evaluación consiste en comprobar el grado...en el que el alumno exhibe los patrones definidos” (p. 433). Los indicadores de logro definen el grado de aprendizaje que investiga el docente

El profesor omite buena parte de la información que recopila a través de los instrumentos de evaluación, puesto que no se guía por propósitos de investigación. Construye esta información de forma sistemática y la contrasta con los indicadores de aprendizaje, pero subutiliza información valiosa. Solo la piensa y valora como un acto administrativo que se refleja en la elaboración de un informe descriptivo (boletín) donde, para efectos legales, muestra los resultados del aprendizaje de los estudiantes que informa a los padres y representantes, para luego archivarlo en un expediente administrativo.

El docente, igualmente emplea el registro y la recolección de información especial para compilar detalles de diversos sucesos inusitados.

El maestro también evalúa el comportamiento general del estudiante. Incluso, juzga actuaciones que tienen implicaciones legales. En tal sentido, el maestro respalda sus decisiones en principios de involucramiento y participación de los padres. En ese sentido, las actas se convierten en una relación escrita documentada de problemas, de sucesos contrarios a la normativa y de acuerdos tendentes a la solución de problemas entre las partes. Las actas más comunes que el maestro elabora son: (a) acta de inicio de año escolar; (b) actas de incidencias dentro y fuera del aula; (c) actas de comportamiento; (d) actas de bajo rendimiento; y (e) actas de inasistencias. No hay duda del valor científico de las actas escolares que los docentes elaboran. A primera vista, la documentación de casos y de situaciones irregulares es una expresión de la autoridad que ejerce el docente en su propio “territorio”. Igualmente, el acta es una demostración de la formalidad de la escuela que el maestro hace respetar.

La riqueza de la información para propósitos de investigación es amplísima, pero este no es el propósito de las actas. La elaboración de estos escritos obedece a propósitos administrativos, no investigativos.

Bastaría con hacer consciente al docente y a la escuela como institución de las investigaciones potenciales que pudieran llevarse a cabo en torno a los temas antes mencionados. Estas ideas bien pueden convertirse en hipótesis y en proyectos de investigación por parte de docentes que se constituyan como investigadores.

Reflexiones del docente sobre sí mismo y la enseñanza, implica una actitud reflexiva de investigación, de meditación sobre la propia actuación pedagógica y de la práctica que define el entorno escolar. La reflexión que realiza el profesor de primaria es planificada y espontánea;

surge de los resultados que se obtienen en el proceso educativo. Es una especie de evaluación y autoevaluación de su propia actuación y de la escuela que el docente realiza a partir de los resultados obtenidos.

La observación del ser docente, de sí mismo se manifiesta como una acción de reflexión pedagógica que surge de la necesidad que tiene el docente de confrontarse consigo mismo, de examinar los resultados que obtiene en la praxis pedagógica y de revisar las condiciones bajo las cuales conduce la enseñanza. El maestro configura la investigación que realiza sobre su propio ser como docente cuando se detiene y se halla a sí mismo en el proceso exigente de enseñanza, en su intento de educar, en su lucha por vencer la resistencia de los estudiantes y en convencerlos.

La reflexión forma parte de las actividades de investigación que el docente realiza de sí mismo en la cotidianidad. Esta meditación constante surge en cualquier momento y demanda gran parte del tiempo del docente. En relación con ello, Stenhouse (2004) expresa que si el docente experimenta en la clase y estudia cuidadosamente un caso en particular demanda más tiempo para planificar y reflexionar.

La reflexión es un acto que algunas veces surge de forma espontánea. El profesor reflexiona a partir de lo que observa y sin pensarlo construye hipótesis, genera ideas, infiere, contradice, admite; es decir, incorpora una serie de acciones en el desarrollo de la praxis.

La autoevaluación del docente le revela sus propias debilidades que se propone superar para compensar la necesidad de mejora y perfeccionamiento de sus propias estrategias y prácticas.

Para el docente, la necesidad de estar en constante autoevaluación, cuestionamiento y reconstrucción de lo que realiza en el aula es parte de la reflexión espontánea que surge de sus experiencias. En este sentido, el docente medita de forma natural sobre sus pensamientos, logros y fallas pues, como lo afirma Zambrano (2007), “al encontrar el modo, descubrir nuestra manera de enseñar y de aprender entramos en la reflexión” (p. 246).

## **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

El análisis de la información permitió develar seis categorías emergentes que intentan describir, de alguna manera, las tareas de investigación que el docente realiza en la escuela y en el salón de clases. Se delimitaron estas categorías con base en los contenidos afines que giran en torno a la observación del docente, objetivos de enseñanza - aprendizaje, hipótesis del docente, metodología de enseñanza y aprendizaje, evaluación de los momentos educativos y del aprendizaje, y reflexión del docente sobre sí mismo y la enseñanza. Estas categorías concentran hallazgos importantes que, en principio, permiten sugerir que el docente de educación primaria ejecuta actividades en la cotidianidad, las cuales se pudieran enmarcarse en el concepto de investigación.

Como un primer hallazgo surge la interrelación que existe entre cada una de las categorías, en la que una depende de otra para poder desarrollarse. Se puede observar la relación estrecha entre las distintas categorías. Estas no actúan solas, sino que están integradas alrededor de la enseñanza como el centro que constituye la cotidianidad del docente. Un claro ejemplo es la “metodología de

enseñanza y aprendizaje” donde es necesario que se diseñen y propongan objetivos e hipótesis para que la categoría emerja. Otra categoría aglutinante es la “reflexión sobre sí mismo y la enseñanza” que surge con frecuencia ante los resultados de toda la práctica pedagógica e impone el enlace de todas y cada una de las categorías que emergieron en esta investigación. La interrelación entre ellas es permanente y cíclica y ayudan a exponer el comportamiento de un investigador en la cotidianidad.

Cada una de las categorías que se encontraron en este estudio se articula con las indagaciones que lleva a cabo el docente en el entorno escolar. La escuela se erige como un espacio permanente de búsqueda espontánea o planificada, que le reclama al docente orientar, cuidar, crear, fomentar, acompañar, experimentar, inspirar, ayudar, innovar, crecer, transmitir, emocionar, motivar, aprender e indagar.

La investigación del docente se estructura en un conjunto de actividades cotidianas que se produce desde una lógica natural fundamentada en la experiencia. No es una lógica científica en el sentido estricto. Sin embargo, la investigación del docente se inicia con el planteamiento de una hipótesis a la que le siguen algunos objetivos de enseñanza-aprendizaje, el diseño de una metodología de enseñanza, la evaluación del proceso y de los resultados, el uso de instrumentos de recolección de informaciones diferentes y, por último, de manera simultánea, las reflexiones del docente acerca de las tareas que realiza en su vida laboral.

Esta investigación revela una imagen distinta del docente, la cual se identifica con la de un educador con actitud de indagación constante y que posee y construye información sobre la enseñanza-aprendizaje. Esta actitud lo transforma en un docente constructivista, como lo denomina Popkewitz (1998), a quien define como un maestro que aplica lo que sabe y lo que ha aprendido durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que realiza acciones de investigación espontáneas que son provocadas por la cotidianidad. El maestro que se devela en los resultados de este estudio corresponde al de una figura que estaba oculta, lo que reanima un tema de discusión que Dewey (1960) abordó hace más de medio siglo. El docente constructivista es un facilitador que requiere de un conjunto de acciones de investigación necesarias para la conducción de las actividades de docencia

Es la experiencia la que guía al docente al descubrimiento de la dirección en que ha de ir, según sus esquemas cognoscitivos. Mientras más experiencia tiene el docente dentro de su contexto natural, mayor es su campo de comprensión en cuanto a lo que ocurre en su entorno inmediato, cabe decir, el salón de clase y la escuela en general.

Los resultados de este estudio indican que, en efecto, el docente despliega varias formas de investigación. Estas se manifiestan cuando el maestro elabora hipótesis, predice por medio de objetivos educacionales y recoge información detallada, para lo cual emplea instrumentos de observación y evaluación, además de que reflexiona constantemente sobre la práctica educativa y sobre sí mismo.

Estos hallazgos resultan novedosos en tanto afirman el carácter intuitivo de la investigación que efectúa el docente. En todo caso, pareciera que los resultados de la observación constante del docente apuntan a que adopta esta actitud de exploración (espontánea) que caracteriza a todo investigador. Esto indica que la cotidianidad del docente se estructura en una conceptualización que lo eleva de alguna manera, sin que él se dé cuenta.

Igualmente, de acuerdo con los descubrimientos, este estudio aprecia que el docente aprende en el transcurso de sus experiencias empíricas, en tanto que no le acompaña ningún modelo ni teoría específica. La experimentación le permite al docente la construcción de un tipo de conocimiento que se guía por el sentido común y que define la cotidianidad.

Por lo que en definitiva es a el docente de primaria a quienes los investigadores deben considerar como la fuente primaria de datos más importante de las ciencias de la educación. Así se erradicaría la antigua imagen de “enseñante” y “cuidador” que aún ostenta y daría paso a la figura de un docente investigador que construye las fuentes fundamentales de información a partir de los registros que lleva alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **UN MODELO TEÓRICO**

Los hallazgos de este estudio conducen a la presentación de una propuesta de modelo teórico que permita percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar y establecer nexos y relaciones entre las categorías que describen las acciones de investigación del maestro. El proceso de la teorización consiste en el descubrimiento y la manipulación de categorías y en el establecimiento de las relaciones entre ellas, a través de una construcción mental. Por esta razón, el modelo teórico es una invención y no un mero “descubrimiento” o inducción (Martínez M., 1998, p. 497).

De acuerdo con la definición anterior, a continuación, se presenta un modelo teórico con el propósito de contribuir a la descripción de la totalidad del fenómeno que subyace a la investigación del docente de educación primaria en la cotidianidad.

Esta investigación global que ejerce el maestro de primaria en el quehacer diario conduce al establecimiento del supuesto de que la enseñanza es la base de la investigación. En este sentido, el docente es quien se involucra en el proceso investigativo, a partir de un conjunto de acciones que bien podrían propiciar el debate sobre las ideas de Stenhouse (2004) cuando expresa que la investigación es la base de la enseñanza y que sin indagación no surge el aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, se observa que el docente en su diario quehacer despliega un conjunto de acciones de investigación que aplica a la metodología de enseñanza.

El modelo teórico muestra una estructura de relaciones de interdependencia de variables que, en algunos casos, sugiere una cierta capacidad predictiva de una variable sobre otra, cabe decir, relaciones de hipótesis, objetivos de enseñanza, metodología de enseñanza, formas de evaluación e instrumentos de recolección de información como una relación horizontal de una dependiendo de la otra (un ejemplo de ello es la observación constante).

La enseñanza es el núcleo del modelo teórico. En ella aparece cada una de las categorías que definen la investigación del maestro.

El docente conduce acciones de investigación espontáneas e ingenuas. En el curso de estas experiencias empíricas pareciera que va aprendiendo, puesto que en ocasiones no le acompaña ningún modelo o teoría específica que sustenten su misión; solo se apoya en lo que la experiencia le enseña. Es así como la investigación en la cotidianidad del docente surge de forma natural, raras veces inducida, dentro de una metodología de enseñanza que sirve de núcleo de las tareas de investigación.

Este modelo es una formulación teórica compleja de la descripción del fenómeno que significa la investigación del docente en la cotidianidad. Este modelo muestra la metodología de enseñanza como el núcleo alrededor del cual giran las acciones de investigación, al tiempo que modela la interdependencia entre variables o categorías definitorias del problema, según se exhibe a continuación.



Figura 1. Modelo teórico para explicar la investigación del docente en la cotidianidad. El rectángulo que identifica el tema principal del estudio que da origen a este modelo presenta las acciones de investigación que despliega el docente de educación primaria. Fuente: Angulo. A. (2022).Elaboración propia.

El modelo que se presenta en el gráfico anterior explica la investigación del docente en la cotidianidad, indica que el docente despliega un conjunto de acciones inherentes a las particularidades de la investigación; es decir, alrededor de la enseñanza el docente observa, elabora instrumentos, recoge información, elabora deducciones e hipótesis, hace inferencias, evalúa y reflexiona. La enseñanza actúa como el detonante que provoca la necesidad de investigación en el docente, en la planificación, en el desarrollo y la evaluación. Se predice la actitud de investigación del docente a partir de las acciones metodológicas de enseñanza que conduce por experiencia. Este modelo demuestra que el docente investiga, aun cuando lo haga de manera distinta a lo que clásicamente se entiende como investigación, puesto que lleva a cabo actividades de indagación dentro de la enseñanza misma.

Cada resultado muestra al docente constructivista, indagador y generador de actividades de investigación en la cotidianidad que aún se encuentran ocultas. Por lo tanto, proyecta una imagen distinta de la del docente rutinario; de hecho, se descubre a un docente que observa, elabora hipótesis, diseña objetivos de enseñanza, experimenta dentro de la enseñanza misma, evalúa todos los momentos educativos y reflexiona sobre su propia práctica e imagen docente.

Lo valioso e inédito de este estudio y sus resultados es la construcción de un modelo teórico que muestra la investigación que realiza un docente en educación primaria, este modelo de investigación expone lo que hace, piensa y dice el maestro, éste gira alrededor de la praxis docente. Este develamiento pudiera considerarse como prospectiva para el desarrollo de estudios posteriores. Sería interesante comprobar si surgen otras acciones de investigación que realiza el maestro de educación primaria

en la cotidianidad de la praxis docente. Posiblemente surjan hipótesis de carácter teórico sobre la actuación del docente que necesiten comprobarse en investigaciones futuras y que contribuyan con lo que hasta ahora se ha develado.

## **REFERENCIAS**

- Ander-Egg, E. (2011). Aprender a investigar. Recuperado de:  
<https://abcproyecto.files.wordpress.com/2013/06/ander-egg-aprender-investigar-nociones-basicas.pdf>
- Behar, D. (2008). Metodología de la investigación. Recuperado de <http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/Libro%20metodologia%20investigacion%20este.pdf>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Madrid: Morata.
- Castañeda, E. y Rodríguez, J. (abril 22, 2013). Los profesores en contexto de investigación e indagación. Iberoamericana. Recuperado de: <https://rieoei.org/rie/issue/view/270>
- Davini, M. (abril 19, 2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf>
- Dewey, J. (1960). La ciencia de la educación. Buenos Aires: Losada.
- Elliott, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 29(3),29-46. [ fecha de Consulta 16 de Septiembre de 2022]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871003>
- Martínez, M. (1998) Como hacer un buen proyecto de tesis con metodología cualitativa. Recuperado de: <http://miguelmartinezm.atSPACE.com/proyectotesis.html>
- Gimeno, S., y Pérez. G. (1989) La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akai.
- Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/wpcontent/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory strategies for qualitative. Recuperado de: [www.sxf.uevora.pt/wpcontent/uploads/2013/03/Glaser\\_1967.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wpcontent/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf)
- Grajales, G. (2014). Introducción a la Investigación [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://investigaciontrec.blogspot.com/2014/10/introduccion-la-investigacion-origen-el.html>
- Goodson, I. (November 04, 2014). Exploring history and memory through autobiographical memory. Historia y Memoria de la Educación. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/13350/12807>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2006) Metodología de la investigación. Recuperado de: [https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis\\_sampieri\\_unidad\\_1-1.pdf](https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis_sampieri_unidad_1-1.pdf)

Popkewitz, T. (1998). Los discursos redentores de las ciencias de la educación. Sevilla: Moron

Pozuelos, F., Trave, G. y Cañal, P. (mayo 22, 2013). Acerca de cómo el profesor de primaria concibe y experimenta los procesos de investigación escolar. Universidad de Sevilla. Recuperado de:  
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344\\_17.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_17.pdf)

Stenhouse, L. (2004). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (2004). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Uttech, M. (junio 06, 2015). ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador?. Educación XXI.  
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2284973>

Zambrano Leal, A. (2007). Formación, experiencia y saber. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

## **AULA GEOMÉTRICA. UN ESPACIO DE CAMBIO CONCEPTUAL SEGÚN EL MODELO VAN HIELE**

### **GEOMETRIC CLASSROOM. A SPACE OF CONCEPTUAL CHANGE ACCORDING TO THE VAN HIELE MODEL**

Yazmary Rondón  
<https://orcid.org/0000-0002-5156-221X>  
yazmaryrondon8@gmail.com  
Universidad de Los Andes  
Mérida edo. Mérida

Hazel Flores-Hole  
<https://orcid.org/0000-0001-8728-6766>  
hflores@gmail.com  
Universidad de Los Andes  
Mérida edo. Mérida

Recepción: 28-04-2023  
Aceptación: 29-05-2023

## **RESUMEN**

Este artículo se enmarca en el proceso de cambio conceptual del estudio de la geometría a través del uso de recursos informáticos educativos. Se estructuró el curso Aula Geométrica, para promover el cambio conceptual en geometría, tomando como fundamento la teoría de cambio conceptual y el Modelo Van Hiele, para comprender la manera cíclica de transitar cambios conceptuales (preconcepciones, ruptura epistemológica, enriquecimiento) hasta adquirir los conceptos umbrales de un nivel a otro. En el diseño del Aula Geométrica, se partió de un diagnóstico, en este caso, la necesidad de que los estudiantes de Educación Superior alcancen el Nivel 5 del Modelo de Van Hiele para obtener el razonamiento de Rigor como profesores de matemática. Ante el problema encontrado se diseñó el curso virtual Aula Geométrica en la plataforma Moodle, de manera constructiva valiéndose de la geometría dinámica (vídeos, mapas conceptuales y el software Geogebra), para cada uno de los niveles del Modelo de Van Hiele. Además, se utilizó el Análisis de Tarea como estrategia metacognitiva para discutir las razones de las preconcepciones o concepciones erradas, debilitarlas y alcanzar cambios conceptuales. Esta técnica resultó muy útil junto con las construcciones con Geogebra y la discusión en foros para la ruptura epistemológica y el enriquecimiento.

**Palabras clave:** Cambio conceptual, Geometría, Geometría dinámica, Modelo Van Hiele.

## **SUMMARY**

This article is part of the process of conceptual change in the study of geometry through the use of educational computing resources. The Aula Geométrica course was structured to promote conceptual change in geometry, based on the theory of conceptual change and the Van Hiele Model, to understand the cyclical way of transitioning conceptual changes (preconceptions, epistemological rupture, enrichment) until acquiring the concepts. thresholds from one level to another. In the design

of the Geometric Classroom, a diagnosis was started, in this case, the need for Higher Education students to reach Level 5 of the Van Hiele Model to obtain Rigor reasoning as mathematics teachers. Given the problem encountered, the Aula Geométrica virtual course was designed in the Moodle platform, in a constructive way using dynamic geometry (videos, concept maps and Geogebra software), for each of the levels of the Van Hiele Model. In addition, Task Analysis was used as a metacognitive strategy to discuss the reasons for preconceptions or misconceptions, weaken them and achieve conceptual changes. This technique was very useful together with the constructions with Geogebra and the discussion in forums for the epistemological rupture and enrichment.

**Keywords:** Conceptual change, Geometry, Dynamic Geometry, Van Hiele Model.

## **INTRODUCCIÓN**

Este artículo se enmarca en el proceso de cambio conceptual en el estudio de la geometría a través del uso de recursos informáticos. En el marco de la asignatura Taller de Geometría, de la Carrera de Educación mención Matemática de la Universidad de Los Andes, se ha observado durante varios semestres que los estudiantes vienen del bachillerato con un nivel de reconocimiento o análisis que según el Modelo Van Hiele, son los dos primeros de los 5 niveles de razonamiento en geometría. Con un nivel tan bajo de conocimiento geométrico es considerable el trabajo de razonamiento que estos estudiantes deben alcanzar para dominar la asignatura de Geometría Plana o Euclidiana, pues se espera que estos futuros profesores logren convertirse en geómetras para poder, como profesores, guiar a sus estudiantes en el aprendizaje de la geometría (Rondón, 2023).

En la investigación de Rondón (2023) se observó que el 90% de los profesores de la muestra deja los contenidos de geometría al final del año escolar, para poder obviarlo bajo la excusa de no haber suficiente tiempo en el año escolar para impartir estos conocimientos, probablemente porque su propio nivel de razonamiento en geometría no se encuentra en el nivel más alto, el de rigor. De hecho, el estudio demostró que 66% ni siquiera logró alcanzar el nivel de deducción formal (4to Nivel) del Modelo Van Hiele, lo esperado de un docente especialista en matemática. Esto demuestra que tienen dudas e inseguridad respecto a los conceptos y propiedades fundamentales de la geometría.

Lamentablemente, existe un problema en la enseñanza de geometría, a lo largo de toda la formación en Primaria, Secundaria y que estamos viendo a nivel Universitario, cuya causa se debe a un bajo nivel de conocimiento geométrico de los profesores quienes solo manejan el Nivel I de Reconocimiento y el Nivel II de Análisis (que se adquieren en primaria) y deberían encontrarse mínimo en el Nivel III de Clasificación (Media General). Por lo tanto, los estudiantes de Educación Superior no han alcanzado un nivel de cambio conceptual en geometría satisfactorio. Esto trae como consecuencia que los estudiantes de Educación Superior lleguen a formarse como profesores en matemática con una base más baja en los conceptos geométricos de lo que deberían tener (Rondón, 2023).

Ahorabien, para que los futuros profesores de matemática lleguen con una mejor preparación a la Educación Superior es importante revisar los recursos disponibles para la enseñanza de la geometría. La geometría es una disciplina muy abstracta que requiere la visualización de sus elementos para comprenderla. Esto implica la búsqueda de recursos adecuados que faciliten la visualización que requiere la geometría. Cabero (2015) afirma que las TIC, como recursos educativos, brindan nuevas posibilidades en la educación del siglo XXI. Los recursos multimedia permiten construir significados

desde diversos sentidos, la enseñanza de la geometría podría verse beneficiada por ellos. Por tal razón, se propone en este artículo analizar el diseño instruccional de un curso en línea bajo el Modelo Van Hiele, que promueve cambios conceptuales en geometría.

## **DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA PROMOVER EL CAMBIO CONCEPTUAL**

En el abordaje didáctico de un contenido en un espacio virtual es necesario considerar un plan instruccional que garantice el cumplimiento de una serie de pasos. Estos pasos deben tomar en cuenta la adaptación de las estrategias metodológicas y de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) en concordancia con los objetivos educativos o metas instruccionales, con el objeto de establecer criterios de avance pedagógico tecnológico y gestión de las modalidades de educación semipresencial (mixta) o virtual (en línea). Para esto el diseño instruccional debe establecer el enfoque teórico sobre el que se fundamentará el aula virtual, así se determina el desarrollo de actividades, el rol del profesor y del estudiante. Además, se considera el contexto las estrategias a utilizar y los recursos multimedia asociados en el área de conocimiento (Rondón y Luzardo, 2018).

### **A. EL ENFOQUE TEÓRICO**

En el diseño instruccional el enfoque teórico es la base fundamental del mismo, pues tanto estrategias como recursos se deben adaptar a él si se ha de tener éxito. Según Flores Hole (2013a) lo que hará que un recurso tecnológico sea útil es el profesor y las estrategias que se empleen para su uso. En el diseño del curso virtual Aula Geométrica “el profesor” es quien diseñó el curso de geometría y por ende el aula virtual. Si los objetivos del curso están claros, cada nivel del mismo tiene tareas y actividades bien especificadas, el éxito de la misma podría garantizarse.

En correspondencia con lo anterior, el diseño de un entorno virtual, como Aula geométrica, es un espacio cuyo enfoque teórico puede tener su fundamento en la teoría de cambio conceptual, cuyos orígenes se encuentran en el aprendizaje significativo de Ausubel. La teoría del cambio conceptual detalla cómo sucede la transformación del conocimiento por medio de dos enfoques esenciales: el enriquecimiento y la ruptura epistemológica (Flores Hole, 2013; Raynaudo y Peralta, 2017). El primero, consiste en la creación de mapas semánticos y teorías básicas, a fin de crear vínculos con otros conceptos para obtener un nuevo significado. Mientras que el segundo promueve un cambio en las operaciones mentales hasta llegar a identificar un problema desde una perspectiva diferente.

Ahora bien, al considerar desde el enfoque del cambio conceptual el enriquecimiento y la ruptura epistemológica en el aprendizaje de la geometría, al ser una fuente rica en conceptos interrelacionados (figuras, elementos) es sumamente interesante observar cómo se produce tanto la ruptura epistemológica como el enriquecimiento. Como el cambio conceptual es un proceso lento y complejo, involucrando cambios ontológicos, representativos y epistemológicos, Moreira (2017) indica que no se trata de sustituir simplemente una concepción por otra, el proceso sencillamente conlleva a una discriminación de significados, desarrollo, enriquecimiento conceptual, y por lo tanto a una evolución conceptual. En geometría, estos se inician en los conceptos primitivos (punto, recta, plano), por segmentos, semirrectas y ángulos, hasta alcanzar conceptos cada vez más abstractos como los de polígonos, paralelismo y perpendicularidad, entre otros.

Sin embargo, el proceso del cambio conceptual no es inmediato, en este proceso las concepciones o nociones intuitivas, a veces erróneas o incompletas de los individuos, pueden interferir en el proceso

obstaculizando el mismo. Estudios como el de Aparicio y Hoyos (2008) han descubierto que éstas persisten incluso después de recibir explicaciones científicas. Según estos autores las razones de la resistencia al cambio conceptual corresponden a las preconcepciones. Las concepciones pueden partir de las ideas intuitivas del sujeto, antes de recibir explicaciones académicas, convirtiéndose en concepciones personales, y que su arraigo es tan profundo porque en su momento eran funcionales. Por otro lado, al intentar que los estudiantes adquieran un conocimiento cercano a lo científico, pero descontextualizado, tampoco se contribuye al desarraigo de tales preconcepciones (Rondón, 2023).

Las preconcepciones pueden ser resueltas al crear situaciones que generen la ruptura epistemológica. La ruptura epistemológica es la parte del proceso que lleva al aprendizaje, su elemento más notable es el conflicto. Para que éste se produzca, el diseño instruccional debe prever las posibles concepciones o ideas intuitivas de sus estudiantes (conocimientos previos). En caso de ser errónea o incompleta podrá debilitarla, a través de recursos informáticos como estrategias donde se presentan situaciones en las cuales esas concepciones o ideas intuitivas no funcionan o no permiten resolver el problema. Luego, el diseño instruccional debe presentar la explicación académica de manera comprensible, de modo que los estudiantes la perciban como sencilla y coherente con sus ideas, para finalmente modificar la preconcepción o sus concepciones anteriores.

La explicación académica puede fomentar el enriquecimiento. El diseño instruccional puede usar una “analogía simple (entre el concepto y uno similar), extendida (entre el objeto y varios que cumplen la misma condición) y enriquecida (entre el objeto y varios que cumplen y otros que no cumplen la condición: contraejemplos) como mecanismo para relacionar el nuevo concepto con otros similares que ya comprenden” (Rondón, 2023, p. 44). Esto permite evitar la reproducción de ideas erróneas y su aplicación incorrecta. De manera que, a partir de los conceptos enriquecidos se puede aumentar la comprensión de las concepciones matemáticas y aplicar ese conocimiento en numerosos contextos cotidianos. Como ejemplo tenemos el teorema de Pitágoras cuya aplicación es conocida en múltiples campos como: el Diseño y construcción de edificaciones, disposición de luminarias de navegación, entre otros. La teoría del cambio conceptual permite comprender la manera de adquirir los conceptos, muy útil al diseñar un ambiente virtual de aprendizaje.

Por lo tanto, el Aula virtual de geometría debería tener como enfoque teórico la teoría del cambio conceptual. Esto debido a que el rol del profesor pasa a ser más pasivo y el del estudiante a ser más activo en la construcción de su conocimiento. Siguiendo la línea de Ausubel del aprendizaje significativo cuyos cimientos se encuentran en la teoría constructivista, se pretende llegar a una geometría dinámica en esta aula virtual. Esto va en concordancia con lo que Ruíz (2006) resalta la importancia de la construcción y visualización de figuras geométricas para el aprendizaje de esta disciplina. Una vez establecido el enfoque teórico continuamos con los pasos del plan instruccional para el diseño del curso virtual Aula Geométrica: el diagnóstico, los elementos formativos y sumativos.

## ***B. EL ANÁLISIS DE NECESIDADES EN EL DISEÑO INSTRUCCIONAL***

Esta fase constituye la base para las demás. El diagnóstico es donde se define el problema y se identifica la fuente del mismo. Esto nos permite determinar posibles soluciones en función de la audiencia, material educativo o curso y contexto donde se implantará el contenido a aprender, los recursos disponibles, las limitaciones y las actividades a realizar durante del tiempo de ejecución (Gil

et. al, 2021). En este caso, el aula virtual de Geometría parte de la necesidad de que los estudiantes de Educación Superior necesitan alcanzar el Nivel 5 del Modelo de Van Hiele para obtener el razonamiento de Rigor que necesitan si desean ser profesores de matemática.

La geometría es parte de la base del razonamiento lógico, por ello los contenidos geométricos aparecen en los planes de estudio, de forma jerárquica desde el nivel inicial, hasta la Educación Media general. Esto demuestra su importancia. No obstante, si el nivel de razonamiento geométrico de los estudiantes de matemática de Educación Superior es bajo, partimos de que las necesidades que se identifican para el diseño del Aula Virtual es el de aumentar los niveles de razonamiento de los futuros profesores de matemática.

Por lo tanto, ante el problema encontrado el diseño instruccional para el curso en línea Aula Geométrica, debe enfocarse, como ya se indicó anteriormente en el enfoque teórico constructivo del cambio conceptual valiéndose de la geometría dinámica. En este sentido, Ruíz (2006) indica que la geometría dinámica fomenta el desarrollo del conocimiento a través de la construcción y visualización de figuras geométricas, con el correspondiente estudio de sus propiedades, mediante el apoyo de recursos multimedia. Para esto se pueden implementar el uso de vídeos, software, herramientas de autor, mapas conceptuales y páginas interactivas, que permiten seguir paso a paso el proceso de construcción geométrica. En consecuencia, el estudiante puede concentrarse más en los aspectos esenciales del estudio de la geometría (Rondón, 2023).

### **C. DISEÑO INSTRUCCIONAL Y TECNOLÓGICO DEL AULA GEOMÉTRICA**

Partiendo del análisis de necesidades y el enfoque teórico del cambio conceptual como base del diseño del aula, el diseño instruccional del Aula Geométrica se concentra en lo esencial del estudio de la geometría, como lo son las figuras y sus propiedades e interrelaciones. El aula también debe fomentar el desarrollo de los procesos de enriquecimiento (categorización y relaciones significativas) que conlleven por medio de su reflexión a alcanzar conceptos umbrales (claves e integrantes) de la teoría del cambio conceptual. Cabe destacar que, para alcanzar el concepto umbral se requieren suficientes conocimientos previos, para desarrollar una comprensión profunda del mismo (Vosniadou et al., 2021). Por lo tanto, la selección de los recursos informáticos debe ser cuidadoso para brindar nuevas posibilidades en la educación matemática y específicamente en la enseñanza de la geometría, pues deben permitir construir, desde diversos sentidos, un conocimiento más amplio de cada concepto (Cabero, 2015).

Por ello, desde el punto de vista didáctico, este entorno virtual se estructura también según el Modelo Van Hiele. El modelo propone una estructura de fases de aprendizaje (preguntas e información, orientación dirigida, explicitación, orientación libre, e integración que apoyan el proceso del cambio conceptual. El profesor organiza las fases para promover el avance a través de los niveles de razonamiento geométrico (reconocimiento, análisis, clasificación, deducción formal, y rigor), que debe transitar el estudiante quien aprende geometría (Chavarria-Pallarco, 2020). De modo que, el diseño instruccional del curso virtual Aula Geométrica debe estar estructurada por niveles siguiendo el Modelo de Van Hiele.

En el diseño instruccional es fundamental considerar tres condiciones del Modelo de Van Hiele que se deben tener presentes en el estudio de la geometría (Jaime, 2013): 1) la adyacencia (lo

intrínseco en un nivel anterior, se vuelve extrínseco en siguiente); 2) la distinción (cada nivel tiene sus códigos lingüísticos); y 3) la separación (personas que razonan en niveles diferentes no pueden entenderse). Aunado a lo anterior, al establecer el diseño instruccional, en términos de la teoría de cambio conceptual, la adyacencia como avance en la comprensión de conceptos geométricos y la distinción como muestra de apropiación de la terminología asociada a los mismos, son indicadores de avance hacia conceptos umbrales y, por ende, a cambios conceptuales. Asimismo, la tercera condición, separación, explica la necesidad de diagnosticar el nivel de razonamiento geométrico de un sujeto, para poder comunicarse y entenderse en un proceso de formación (enseñanza y aprendizaje). El diseño instruccional del Aula Geométrica debe considerar estas posibilidades de separación para que no afecte de manera negativa a los participantes y, al contrario, puedan aprovecharla.

Cuando se analiza el diseño instruccional del Aula Geométrica según las tres condiciones propuestas por Jaime (2013), vemos que la adyacencia, lo intrínseco en un nivel anterior, se vuelve extrínseco en siguiente, esto se refleja en el diseño instruccional del aula en la creación de diferentes niveles para el curso. El curso virtual Aula Geométrica cuenta de manera explícita con 5 niveles que representan cada uno de los niveles de razonamiento del Modelo Van Hiele. En cuanto a la distinción, donde cada nivel debe trabajar con sus códigos lingüísticos, esto se apoya en los conceptos de geometría que en cada nivel deben manejarse. Por último, la separación, en el que cada persona razona en distintos niveles y esto obstaculiza el poder entenderse, el diseño instruccional del aula se vale de estrategias para evitar este problema, más adelante se explicarán.

En consecuencia, el diseño instruccional presente en el aula virtual debe valerse de estrategias y aprovechar los recursos tecnológicos de la mejor manera. Para esto es necesario comprender más a fondo el enfoque teórico del diseño instruccional. Según los resultados de Rondón (2023) en cada uno de los niveles del Modelo Van Hiele, el proceso del cambio conceptual busca alcanzar una evolución conceptual, esto implica a una discriminación de significados, desarrollo, enriquecimiento conceptual. El proceso se presenta de forma cíclica que promueve la conducción del razonamiento geométrico. A lo largo del curso, el diseño instruccional del Aula Geométrica refleja, a través de los recursos informáticos y las estrategias, cómo se apoya este proceso del cambio conceptual (preconcepciones, ruptura epistemológica, enriquecimiento y concepto umbral).

Es decir, en cada nivel propuesto en el curso se indaga sobre las preconcepciones del estudiante. A través de los materiales se promueve la ruptura epistemológica y mediante los ejercicios de geometría, la aparición de conflicto cognitivo. De este modo se establecen relaciones significativas, entre los conceptos geométricos categorizándolos y enriqueciéndolos. Alcanzando finalmente el concepto o los conceptos umbral de cada nivel del curso virtual en el Aula Geométrica.

## ***DISEÑO TECNOLÓGICO: CURSO AULA GEOMÉTRICA***

Cuando hablamos de un aula virtual, se entiende que igual que un aula física se requiere de varios recursos informáticos para ayudar a alcanzar los objetivos educativos. Su aplicación en el ámbito educativo debe responder a la planificación del profesor. Así pues, en la plataforma Moodle se creó un entorno virtual de aprendizaje como curso en línea, llamado Aula Geométrica. Su diseño instruccional hace uso de herramientas informáticas que permiten presentar de manera organizada y detallada materiales que promueven diversas formas de representación y visualización. Mediante la geometría dinámica se utilizan vídeos, mapas conceptuales y el software Geogebra. Este es un

software que permite al usuario realizar construcciones con regla y compás virtuales, esto responde a un enfoque constructivo y significativo de aprendizaje.

El diseño instruccional del curso Aula Geométrica está organizado para responder a cada una de las fases y niveles del Modelo Van Hiele. A fin de promover el avance a niveles superiores de razonamiento geométrico de los estudiantes y por ende el cambio conceptual. El curso cuenta con las secciones:

- Zona Vital: bienvenida, instrucciones iniciales, cronograma, materiales de apoyo (presentaciones sobre historia de la geometría, libros en formato digital sobre Geometría Métrica Plana y didáctica de la geometría. También, algunos artículos sobre el Modelo Van Hiele), que pueden ser consultados a lo largo del desarrollo de los niveles, con el objeto de servir de apoyo teórico, epistemológico y didáctico. Todo ello con el objeto de que el estudiante cuente con la guía precisa sobre el proceso de cambio conceptual que iniciará en cada uno de los niveles propuestos en el curso. Además, de los materiales necesarios para producir enriquecimiento de los conceptos tratados.

- Los Niveles de análisis, clasificación, deducción formal y rigor. El curso inicia en el segundo nivel del modelo Van Hiele (análisis) debido a que por un lado el primer nivel (reconocimiento) se aborda mediante el diagnóstico (fase de análisis de necesidades) y además porque como se indicó anteriormente este primer nivel debe alcanzarse en primaria. Por lo tanto, se espera que la mayoría de los participantes se encuentren al menos del segundo nivel hacia arriba. Es así como, en cada uno de los niveles se propone en la siguiente estructura:

1. Situación didáctica inicial: consta de un itinerario formativo o ruta de aprendizaje. En cada nivel indica los conceptos que se trabajarán, los vídeos propuestos y las actividades a realizar.

2. Diálogo y construcción (Fase de explicación): contiene vídeos sobre construcciones con regla y compás usando Geogebra. Esta fase sirve para que el participante además de aprender a utilizar el software Geogebra se vaya concentrando en los aspectos esenciales de las figuras tratadas (enriquecimiento: categorización relaciones significativas)

3. Integración de saberes: se presenta una guía de ejercicios a seleccionar (Fase de orientación libre), un espacio para subir un vídeo de la construcción realizada con Geogebra, y un Foro: Dialogando sobre Geometría (Fase de integración) para comentar sobre el procedimiento aplicado en la construcción. Los ejercicios propuestos representan la estrategia para producir conflicto cognitivo y ruptura epistemológica. Además, mediante la técnica de Análisis de Tarea una vez revisados los vídeos sobre los ejercicios realizados por los participantes con Geogebra, se puede generar en el foro un espacio de para compartir con el facilitador y los demás participantes sus opiniones y argumentos, contrastarlas con las académicamente correctas y alcanzar conceptos umbrales.

De esta forma, el participante avanza al siguiente nivel una vez haya completado el itinerario anterior y demostrado el alcance de los conceptos umbrales del nivel anterior. Entonces, en cada nivel del curso virtual Aula Geométrica se proponen recursos y estrategias para transitar el proceso de cambio conceptual mediante el Modelo Van Hiele, veamos a continuación cuáles son:

## ***EL GEOGEBRA COMO ESPACIO PARA LA RUPTURA EPISTEMOLÓGICA***

El uso del software Geogebra como herramienta cognitiva resulta de gran importancia debido a que ayuda a desarrollar habilidades matemáticas (Kabaca et al., 2011; Martínez y Vera, 2019). A manera de ejemplo, cabe mencionar que en las construcciones con regla y compás creadas en Geogebra, el sujeto por medio de instrucciones sencillas y la manipulación del software, puede observar y discutir durante el proceso de construcción, con la guía del docente, sobre los elementos que conforman y definen a las figuras involucradas y las propiedades que se cumplen. Además, el software le permite cambiar tamaños y posiciones de los objetos geométricos, lo que le da una idea del significado de las transformaciones que pueden ocurrir si se modifican algunas condiciones (Rondón, 2016).

Esto trae consigo conflictos cognitivos al intentar con el Geogebra, aplicar esas características singulares a casos más generales (ángulos adyacentes, complementarios, suplementarios, interior y exterior de un triángulo), pero ya no funcionan como antes. Situaciones como esta, conducen a la ruptura epistemológica, al agregar nuevo conocimiento y establecer nuevas categorías (ejemplo: tipos de ángulos según su posición en el plano). Esto según el cambio conceptual lo dirige hacia relaciones significativas e identificar patrones (ejemplo: dos ángulos complementarios forman un ángulo recto) que enriquecen los conceptos anteriores.

También, al trabajar con las definiciones de las figuras formadas a partir de esos conceptos (segmentos característicos de un triángulo, clasificaciones, cuadriláteros), se pueden presentar preconcepciones relacionadas a casos particulares (mediana = altura = mediatriz, cuadrado = rombo). Estas traen consigo conflictos cognitivos al intentar en las construcciones con Geogebra aplicar esas características singulares a casos más generales, como triángulos escalenos, cuadriláteros paralelogramos o no, sin que funcionen como antes. Este proceso reflexivo conduce a la ruptura epistemológica, al agregar nuevo conocimiento y establecer nuevas categorías (características de la mediana, mediatriz, altura y bisectriz, paralelismo y proporcionalidad). Además, se establecen relaciones significativas (todo cuadrado es rombo, pero no todo rombo es cuadrado; paralelogramos, trapecios y trapezoides) que enriquecen los conceptos anteriores. En la teoría de cambio conceptual esto significa establecer relaciones significativas, identificar patrones y alcanzar la categorización de los conceptos tratados (polígonos).

## ***EL ANÁLISIS DE TAREA EN EL DISEÑO INSTRUCCIONAL***

Uno de los elementos del diseño instruccional de esta aula virtual es la aplicación del Análisis de Tarea, como estrategia para discutir las razones del por qué las preconcepciones o concepciones erradas para debilitarlas. Esta técnica de recopilación de información tomada de la metodología de la investigación, resultó muy útil junto con el Geogebra para la ruptura epistemológica. El Análisis de Tarea permite analizar aquellas situaciones, concepciones o ideas intuitivas, que a través del

Geogebra resultaron no funcionar para descubrir la razón por la cual no funcionaron y cómo se llegó a resolver la situación, o cómo se alcanzó el cambio conceptual. También sirvió como evaluación. Como técnica permite registrar las acciones y procedimientos que el sujeto ejecuta, siguiendo una secuencia para interpretar los procesos que se llevan a cabo en tal situación (Hurtado, 2012).

Ya que el Aula Geométrica está diseñada para la construcción del propio aprendizaje, la intervención del profesor es bastante baja, pero significativa. Las actividades constructivas y las rupturas epistemológicas se desarrollan en el Geogebra. Para ayudar en el proceso del cambio conceptual, el Análisis de Tarea permite tanto al profesor como al estudiante identificar su secuencia de pensamiento e interpretar los procesos de cambio conceptual que se llevan a cabo en las tareas ejecutadas. Dado que en este caso cada estudiante entra al aula de manera aislada se implementó otro recurso tecnológico, la elaboración de vídeos y otra técnica, un foro de discusión. Ambos tienen el objetivo de apoyar el Análisis de Tarea.

La elaboración de los vídeos permite a los estudiantes identificar los conceptos relacionados, estrategia seleccionada y método aplicado. Además, incluye argumentos para su selección y solución dada. Esto permite identificar conceptos errados, ruptura epistemológica y si se ha alcanzado un cambio conceptual específico. Los foros ayudan observar el proceso de razonamiento que puede haberse escapado en el vídeo. Esto es importante para el Análisis de Tarea, ya que esta técnica suele realizarse en grupo para ver los patrones de razonamiento, y como en el curso el trabajo es individual, se acudió a foro donde, a través de la explicitación, discusión e intercambio de ideas sobre los procesos ejecutados tanto el profesor del curso como los participantes pueden ver su proceso de razonamiento.

Con estos recursos y estrategias se promueve el ciclo de cambio conceptual con cada concepto, en cada nivel del Modelo Van Hiele. El diseño instruccional permite que todos los participantes, profesor y estudiantes, identifiquen cuáles son las preconcepciones iniciales (concepciones y/o creencias erradas) respecto a los conceptos de cada nivel. Los materiales y recursos activan la ruptura epistemológica y agregar nuevo conocimiento, llenar espacios, o crean conflicto con nuevos conceptos. El Geogebra promueve los procesos que conducen al enriquecimiento de los conceptos, les permite a través de la experimentación buscar relaciones significativas, identificar patrones y categorización. De este modo, el aula busca que la participación en ella derive en cambios conceptuales al alcanzar el umbral del nivel, como el concepto clave, transformador e integrante.

Por ejemplo, en el nivel de Análisis, cuyas características principales son: reconocimiento de las propiedades de las figuras y la terminología asociada (Chavarria-Pallarco, 2020), se toman como punto de partida los conceptos primitivos: punto y recta (umbrales) alcanzados en el nivel anterior (reconocimiento). No obstante, al plantear ejercicios relacionados a las definiciones de las figuras formadas a partir de esos conceptos primitivos (segmento, semirrecta, ángulo, triángulos), se pueden presentar preconcepciones relacionadas a casos particulares (ángulos según su medida: agudo, obtuso o recto; o ángulos que forman un par lineal, triángulos equiláteros).

Como consecuencia de este proceso, mediante el Análisis de Tarea sobre las construcciones con Geogebra y la participación en el Foro se genera un cambio conceptual del sujeto sobre su reflexión de los conceptos: ángulos y triángulos, que lo conduce a un concepto de ángulos y triángulos diferente,

porque la forma como ve a estas figuras ha cambiado, como resultado de este cambio alcanza el nivel de Clasificación, en el que se espera que establezca relaciones significativas y categorice las figuras.

Este proceso cíclico de partir en cada nivel de los conceptos umbrales alcanzados en el anterior (condición de adyacencia del Modelo Van Hiele), revisión de las preconcepciones asociadas, promoción de conflictos cognitivos y activación de los procesos de ruptura epistemológica y enriquecimiento, para alcanzar el concepto umbral, continúa de forma similar a través de los recursos y actividades propuestas en los otros tres niveles. Así, el nivel de clasificación caracterizado por la organización de manera lógica las propiedades de las figuras, desarrollando cadenas cortas de deducción y el establecimiento de relaciones entre las figuras (Jaime, 2013). Se desarrolla a partir de los conceptos: ángulos y triángulos (conceptos umbrales) alcanzados en el nivel anterior.

Mediante este proceso, a través de los recursos de geometría dinámica utilizados se establece un puente hacia el siguiente nivel del Modelo Van Hiele, generando un cambio conceptual del sujeto sobre su reflexión de los conceptos de: triángulos y cuadriláteros, pasando, una vez más por la espiral del proceso del cambio conceptual que lo lleva, una vez más, a un concepto de triángulos y cuadriláteros diferente, con mayor abstracción porque ahora puede conceptualizar estas figuras de manera diferente al alcanzar los conceptos umbrales de paralelismo y perpendicularidad. Como resultado, alcanza el nivel de deducción formal.

Seguidamente, el nivel de deducción formal donde se desarrollan secuencias más largas de proposiciones, y se comprenden los axiomas, teoremas y métodos de demostración (Chavarria-Pallarco, 2020). Parte de los conceptos: paralelismo y perpendicularidad (umbrales) alcanzados en el nivel anterior, al trabajar con las demostraciones de las proposiciones de las figuras formadas a partir de esos conceptos (triángulos, cuadriláteros y polígonos en general), se pueden presentar preconcepciones relacionadas a confusión de las características de los postulados y teoremas. Según como se desarrolle el proceso de la geometría, puede crear conflictos cognitivos a partir de las preconcepciones al intentar desarrollar cadenas de razonamiento lógico, bien sea por el método de demostración directa o indirecta (reducción al absurdo) sin lograr concluir con la validez de la tesis.

De esta manera, se inicia un proceso de ruptura epistemológica, al agregar nuevo conocimiento (estructura de teorema: antecedente - argumentos - consecuente) y se establecen nuevas categorías (diferencias entre los axiomas, postulados, teoremas y definiciones) y relaciones significativas (hipótesis - proceso de demostración - tesis) que enriquecen los conceptos anteriores. En consecuencia, el puente hacia el quinto nivel de rigor del Modelo Van Hiele, requiere un cambio conceptual del sujeto sobre su reflexión del concepto método axiomático, pasando, una vez más por la espiral del proceso que lo dirige, una vez más, a un concepto de método axiomático diferente (umbral), con mayor abstracción. Como resultado, alcanza el nivel de rigor.

Finalmente, en el nivel de rigor se conoce la existencia de diversos sistemas axiomáticos, se prescinde de objetos concretos (Chavarria-Pallarco, 2021). Este nivel parte del método axiomático euclidiano (Concepto umbral) alcanzado en el nivel anterior, y al empezar a indagar sobre el quinto postulado de Euclides (o sus equivalentes), se puede presentar la concepción errada de considerar que el mismo se cumple en cualquier contexto (la suma de los ángulos internos de un triángulo es igual a  $180^\circ$ ). Nuevamente, se promueve el proceso en espiral para la ruptura epistemológica y el

enriquecimiento, al agregar nuevo conocimiento (geometrías no euclidianas) y se establecen nuevas categorías y relaciones significativas (Geometría Hiperbólica y Geometría Elíptica o Riemanniana).

De esta forma, este último nivel de rigor del Modelo Van Hiele, requiere de un cambio conceptual del sujeto sobre su reflexión del concepto: Quinto postulado de Euclides, pasando, una vez más por la espiral del proceso del cambio conceptual que lo lleva, una vez más, a una concepción de sistemas axiomáticos diferente, con mayor abstracción por conceptualizar de manera distinta. Como resultado, puede alcanzar el nivel más elevado de cambio conceptual, el de un geómetra.

Por lo tanto, se evidencia la importancia de determinar las preconcepciones en cada nivel, porque de no ser superadas traerán consecuencias negativas al ir agregando conceptos más abstractos en el siguiente. Además, considerando que tal como lo indican Aparicio y Hoyos (2008) estas preconcepciones persisten incluso después de recibir explicaciones científicas, es fundamental activar los mecanismos de ruptura epistemológica (conflicto cognitivo) para debilitarlas, presentando situaciones en las cuales esas concepciones no funcionan, para modificar la anterior (enriquecimiento) y alcanzar el concepto umbral.

## **CONCLUSIONES**

Es así como, en el curso Aula Geométrica en cada uno de los niveles del Modelo Van Hiele a través del Análisis de tarea (revisión de los ejercicios de construcción con Geogebra: vídeos, y la participación en el foro correspondiente) se van determinando respecto a los conceptos relacionados a la actividad: preconcepciones, mecanismos que activan los conflictos cognitivos (casos particulares vs casos generales) y derivan en ruptura epistemológica (puesta a prueba de las concepciones iniciales) y enriquecimiento (argumentos), para alcanzar los conceptos umbrales.

Por lo tanto, el diseño instruccional del curso Aula Geométrica por medio del Análisis de Tarea, busca rescatar una enseñanza conceptual de la geometría que permita dotar de una estructura mental a esos procedimientos. De este modo, los futuros profesores pueden sentir y desarrollar el gusto por descubrir y comprender las bases fundamentales por las que transitaban en la antigüedad geométricas como Euclides, Platón, Eratóstenes, entre otros; en lugar de aprender una serie de procedimientos aislados.

En consecuencia, el uso de los recursos informáticos educativos puede favorecer el cambio conceptual en geometría. En este caso, a través de la geometría dinámica se adaptó el diseño del curso virtual Aula Geométrica a las necesidades cognitivas de los participantes, para promover la producción, transferencia y apropiación del conocimiento geométrico en cada nivel hacia los conceptos umbrales. A la vez que se estimula el aprendizaje autónomo y colaborativo, mediante escenarios de relaciones humanas que dan origen a la construcción de significados y por ende a nuevos niveles de cambio conceptual (enriquecimiento).

Revitalizando a la geometría en su carácter visual, a partir de las posibilidades que ofrece el Geogebra para superar la estática de las figuras en el pizarrón, o lo engorroso en términos de tiempo y espacio, de construir figuras bidimensionales y tridimensionales al tratar de cambiar algunos de sus elementos. Pero, sobre todo, la reflexión y metacognición de los procesos aplicados en las construcciones geométricas (cambios conceptuales), dan cuenta de la importancia de las relaciones establecidas entre el Modelo Van Hiele y la teoría de cambio conceptual.

## REFERENCIAS

- Aparicio, J. y Hoyos, O. (2008). Enseñanza para el cambio de las representaciones sobre el aprendizaje. *Universitas Psychologica* 7(3). [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672008000300010](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000300010)
- Cabero, J. (2015). *Tecnología educativa*. México: Mc Graw Hill.
- Chavarría-Pallarco, N. (2020). Modelo Van Hiele y niveles de razonamiento geométrico de triángulos en estudiantes de Huancavelica. *Investigación Valdizana*, 14(2), pp. 85-95. <https://www.redalyc.org/journal/5860/586063184003/html/>
- Flores Hole, H. (2013a, 7-11 mayo). Evaluando los entornos de arqueología virtual desde las teorías de aprendizaje. JIA 2013 VI Young Researchers in Archaeology Conference, Changes in crisis situations. Past experiences and new perspectives form archeology, Barcelona, España
- Flores Hole, H. (2013b). La investigación cooperativa como modelo de selección de recursos constructivos TIC para la enseñanza del concepto tiempo en historia. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- Gil, J., Martínez, A. y Atiaja, N. (2021). El diseño instruccional: ruta necesaria en la educación virtual. *Revista Científica ECOCIENCIA*. <https://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/ecociencia/article/view/601/387>
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la Investigación Holística. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Cuarta Edición. Quirón Ediciones S.A.
- Jaime, A. (2013). *Aportaciones a la interpretación y aplicación del Modelo de Van Hiele: La enseñanza de las isometrías en el plano. La Evaluación del nivel de razonamiento (Tesis Doctoral)*. Universidad de Valencia, España.
- Kabaca, T., Karadag, Z. y Aktumen, M. (2011). Concepto erróneo, conflicto cognitivo y cambios conceptuales en geometría: un estudio de caso con futuros maestros. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*. Vol. 1(2), pp.44-55.
- Martínez, L. y Vera, J. (2019). Características de la formación docente para la inclusión de las TIC en la enseñanza de la geometría. Primer Encuentro. Prácticas y propuestas innovadoras en el aula de matemáticas. *Matemáticas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. <http://funes.uniandes.edu.co/9928/1/Marti%CC%81nez2014Caracteri%CC%81sticas.pdf>
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e029. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Raynaudo, G. y Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit Revista de Psicología*, 23(1), p.p. 137-148. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68651823011.pdf>

- Rondón, Y. (2016). Transposición didáctica. Las TIC en la enseñanza y aprendizaje de la matemática. Colección Mariano Picón Salas. Fundación editorial El perro y la rana. (pp. 51-67). <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/42438/3/articulo3.pdf>
- Rondón, Y. (2023). Cambio conceptual en geometría a través de recursos informáticos educativos en educación media general. (Tesis doctoral). Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Rondón, Y. y Luzardo, H. (2018). Una Mirada al Diseño Instruccional: Educación presencial, semipresencial (b-learning) y virtual (e-learning). Editorial académica Española (EAE).
- Ruíz, C. (2006). Geometría estática vs. geometría dinámica. En investigación en el aula de matemáticas. España: Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales (SAEM) y Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada.
- Vosniadou, S., Lawson, M., Stephenson, H y Bodner, E. (2021). Enseñar a los estudiantes a aprender: Preparar el terreno para el aprendizaje permanente. Serie Prácticas Educativas. Traducido por Claudia Patricia Pulido. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378839\\_spa/PDF/378839spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378839_spa/PDF/378839spa.pdf.multi)

## LA EFICIENCIA DEL DIRECTOR ESCOLAR

## THE EFFICIENCY OF THE SCHOOL DIRECTOR

Sorange Camacho R

<https://orcid.org/0000-0002-1972-0329>

sorangelrocio@gmail.com

Escuela Técnica Industrial "Manuel A. Pulido M"

Mérida edo. Mérida

Aníbal León S

<https://orcid.org/0000-0002-2333-9870>

anleonsalmorro@gmail.com

Universidad de Los Andes

Recepción: 11-05-2023

Aceptación: 07-06-2023

### RESUMEN

El propósito de esta investigación, consistió en estudiar las particularidades de un grupo de cinco directores escolares de educación media general, reconocidos como destacados en sus entornos educativos. La indagación se realizó desde el paradigma cualitativo, bajo la perspectiva teórica interpretativa y con abordaje etnográfico. Para los instrumentos de recolección de datos, se consideraron la entrevista abierta, la autobiografía, la observación directa y la historia de vida. Los principales hallazgos que definen a los directores escolares como eficientes giran en torno a elementos psicológicos, sociales y de liderazgo. Una de las principales conclusiones radica en que la eficiencia la proporciona ese conjunto de habilidades psicológicas-sociales entre las que destacan: el autocontrol, el entusiasmo, la autoestima, la empatía, la capacidad para motivarse a sí mismo, la adaptabilidad, la capacidad de resolver los problemas y la flexibilidad para enfrentarlos diariamente, el liderazgo, la persuasión, la comunicación apropiada con la comunidad educativa, y los entes gubernamentales, para que comprendan los proyectos, la visión y misión de la institución.

**Palabras clave:** Director escolar, calidad, eficiencia, liderazgo e inteligencia emocional.

### SUMMARY

The purpose of this research was to study the particularities of a group of five school directors of general secondary education, from a school municipality in Mérida-Venezuela recognized as outstanding in their educational environments. The inquiry was carried out from the qualitative paradigm, under the interpretative theoretical perspective and with an ethnographic approach. For the data collection instruments, the open interview, autobiography, direct observation and life history were considered. The main findings that define school principals as efficient revolve around psychological, social, and leadership elements. One of the main conclusions is that efficiency is provided by this set of psychological-social skills, among which: self-control, enthusiasm, self-esteem, empathy, the ability to motivate oneself, adaptability, the ability to solve problems and the flexibility to face them on a daily basis, leadership, persuasion, appropriate communication with the

educational community, and government entities, so that they understand the projects, vision, and mission of the institution

**Keywords:** School director, quality, efficiency, leadership and emotional intelligence.

## **INTRODUCCIÓN**

Esta investigación trata sobre la vida y los momentos importantes de los directores escolares reconocidos como distintos, destacados y fuera de lo ordinario, en relación a las funciones que cumplen. Es una exploración de la situación laboral a veces satisfactoria, diferenciada, angustiada y en ocasiones frustrante de los directores de escuela, quienes por variadas razones han sido apreciados por sus superiores como destacados.

En este sentido, ser diferente es siempre difícil e incómodo de definir, sobre todo cuando eso implica establecer un vínculo de comparación con otros sin disponer de suficientes datos empíricos confiables, y apoyarse en un tipo de juicio subjetivo de los superiores y supervisores; particularmente ocurre cuando a éstos se les hace la solicitud de nombrar directores sobresalientes en su sector o municipio escolar. De hecho, no se dispone de datos confiables que a priori sirvan para identificar a los directores que hacen la diferencia, que tienen la potencialidad para hacer contribuciones destacadas en la escuela en relación con el personal, los estudiantes y la comunidad educativa en general.

Lo que se puede constatar, ciertamente, es que cuando se le solicita a un supervisor que nombre a un director, que, de acuerdo con su opinión, por lo que conoce, ha oído y visto, sea alguien diferente y destacado, este siempre propende a recomendar para el cargo a la persona que realiza acciones eficientes en la escuela y su entorno, gestiones que son diferentes y que sobresalen. Estas circunstancias especiales y la posibilidad de hallar directivos con características y vidas laborales distintas, es lo que ha motivado esta investigación.

Al respecto, surgen inquietudes sobre la vida y experiencia de los informantes sugeridos como directores escolares eficientes, interesa conocer lo que valoran, sus relaciones con la gente que les rodea: docentes, alumnos, personal de mantenimiento, secretarías, padres y representantes, colegas directores, supervisores. También es importante descubrir qué los guía en el trabajo, las condiciones que los impulsan a actuar, sus frustraciones, disgustos, lo que les agrada de su trabajo, lo que les hace sentir satisfechos y contentos con su labor cotidiana. Es igualmente valioso saber dónde, cuándo y cómo descubrieron sus potencialidades y secretos en la dirección de una escuela, cualesquiera sean las condiciones que enfrenten.

Por los motivos antes mencionados, la investigación concentró sus esfuerzos en dar respuesta a varias interrogantes que giran alrededor de la vida y el desempeño laboral de los directores escolares destacados, por lo cual, surgieron las siguientes preguntas: ¿Qué rasgos definen la vida laboral de un grupo de directores escolares eficientes? ¿En qué consiste la vida de un director escolar destacado? ¿Qué valoran los directores escolares eficientes? En consecuencia, se planteó como objetivo central estudiar las particularidades de un grupo de directores escolares reconocidos como destacados y eficientes en sus ambientes pedagógicos, según la apreciación de sus superiores y supervisores.

Por consiguiente, un estudio de este tenor, tiene clara justificación, sobre todo, si se enmarca en la realidad educativa nacional venezolana, dado que la diversificación de acciones en torno a las

autoridades visibles de las escuelas, condiciona su desempeño, pues, éstas se vinculan de manera más asidua con problemáticas no tan comunes y afines a su formación. Se trató de observar en medio de esta vorágine de cambios, cómo el director escolar procura mantener y sostener una serie de actividades vertebradas de manera distinta, con eficiencia y calidad educativa.

Por otra parte, la presente investigación se justifica en tanto que, se consideró necesaria la determinación de ese funcionamiento eficaz de la figura del director en un municipio escolar, a sabiendas de que esa no es la condición normal de desempeño. En otras palabras, se procura justificar la investigación al observar de manera cuidadosa, como se da la imbricación entre cualidades resaltantes que apuntan a la eficiencia en medio de condiciones críticas para la enseñanza. Con ello, se podría estar trabajando en función de líneas novedosas de investigación absolutamente necesarias en este momento de crisis, pero también de cambios paradigmáticos.

Desde el punto de vista social, contribuye en dar significado al rol que cumple el director en este momento coyuntural, la valoración que conciben los superiores inmediatos del trabajo y la comunidad educativa, sumado a ello, la propia valoración que hace de sí mismo. Por lo tanto, esta investigación contribuye en el reconocimiento de la labor que forja un grupo de directores considerados distintos y sobresalientes.

## **II. PRINCIPALES BASES CONCEPTUALES Y TEÓRICAS**

En las líneas subsiguientes se muestran indagaciones que guardan amplia relación con este trabajo, referidos a la calidad educativa (eficiencia), al liderazgo y la inteligencia emocional.

La calidad educativa se inscribe en la excelencia por tal motivo, la eficiencia de los directores escolares se conoce por el nivel de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, se halló una propuesta hecha por un grupo de docentes chilenos denominada Directores Excelentes (2016). Esta consistió en estudiar a algunas instituciones chilenas que mostraron que los estudiantes de establecimientos con equipos directivos de alto liderazgo, obtienen mejores aprendizajes. Aunado a ello, se verificó que el liderazgo directivo es la segunda variable más notable al momento de elevar la calidad de los aprendizajes y resulta especialmente efectiva en escuelas vulnerables. Las conclusiones principales registran que los directores eficientes se apoyan en los equipos directivos para hacer el trabajo.

En otro orden de ideas, en Buenos Aires, Argentina, Santangelo (2018) se propuso investigar la relación entre el liderazgo y la motivación de los empleados de una empresa, a partir de la vinculación entre motivación laboral y estilos de liderazgo. Dicha investigación, buscó demostrar si los empleados más motivados originaban resultados favorables para la organización, al promover la eficiencia laboral. Enmarcado dentro de la metodología cuantitativa, incluyó como instrumentos el cuestionario y la encuesta, elaborados de tal modo que las respuestas sirvieran para demostrar vínculos entre estilos de liderazgo, motivación de los empleados y eficiencia en el trabajo. Los resultados detallan que existe un estilo de liderazgo que tiene correlación positiva con la motivación; indican, además, que el salario es por sí mismo necesario, pero no suficiente para motivar, pues los empleados requieren de otras condiciones para sentirse estimulados. Entre las conclusiones determinaron que las variaciones tecnológicas y las situaciones críticas fuerzan a los empleados a aprender, adaptarse y a cambiar su mentalidad para subsistir.

Por otra parte, dentro del conjunto de competencias de eficiencia que señalan las investigaciones hasta ahora descritas, se encontró un trabajo hecho en Perú por Evans (2015). La investigadora se planteó estudiar el liderazgo en los directivos de instituciones educativas, así como la inteligencia emocional y la interacción entre ambos en tiempos de crisis. Se ubica en el campo de la investigación cuanti-cualitativa, realizada en instituciones de educación primaria y secundaria. Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la encuesta sociodemográfica y varios cuestionarios sobre el estilo de liderazgo y la inteligencia emocional para docentes y directivos. Evans concluye que, si se pretende cambiar y mejorar la realidad de las instituciones educativas, es vital que los directivos cuenten con liderazgo transformacional y con inteligencia emocional alta, ya que estos demuestran mayor seguridad, más entusiasmo, eficiencia y compromiso con su trabajo si poseen estas cualidades.

Para finalizar, puede decirse que las investigaciones consultadas muestran resultados referidos a la calidad educativa que tanto defienden los organismos internacionales, indagaciones referidas al liderazgo, como la principal capacidad que posee un director, especialmente en educación media general, e investigaciones relacionadas con el liderazgo y la inteligencia emocional; tales referentes insisten en que un director, con esas características, es más eficiente en la canalización de emociones propias y ajenas.

En lo que corresponde a los conceptos fundamentales de la investigación, éstos giran en torno a tres conceptos clave: el primero de ellos corresponde a la calidad educativa (eficiencia), el segundo concepto corresponde al liderazgo y, por último, a la inteligencia emocional (IE).

## **2.1 LA CALIDAD COMO ELEMENTO DISTINTIVO EN LA FUNCIÓN DEL DIRECTOR ESCOLAR**

Efectivamente, hablar de calidad implica considerar tres componentes fundamentales que deben observarse. Estos tres indicadores de calidad son eficacia, eficiencia y efectividad.

En tal sentido, en el nivel de educación media general, la eficiencia puede ser entendida como la “buena práctica”; hacer lo correcto (Villarreal, 2005, p. 343) la eficacia y la eficiencia representan criterios de desempeño, cuya complementariedad posibilita la obtención de niveles de excelencia en los procesos administrativos.

En palabras de Drucker (1972), la eficiencia es “hacer bien las cosas”; es decir, hacer las cosas buscando la mejor relación posible entre los recursos empleados y los resultados obtenidos. La eficiencia tiene que ver en cómo se hacen las cosas. Para Rojas et al. (2018) es el cumplimiento de los objetivos, cuando se da un uso adecuado, racional u óptimo a los recursos.

En relación con la eficacia, Drucker (1972) la define en cómo hacer las cosas de manera correcta; es decir, obrar en las cosas que mejor conducen a la consecución de los resultados. Así, la eficacia se logra tal como expone Schmelkes (1996) cuando se alcanzan objetivos relevantes en el tiempo previsto. Además de lo mencionado, este autor manifiesta que la eficacia es la capacidad de una organización para lograr los objetivos, incluyendo la eficiencia y factores del entorno.

Con respecto a la efectividad, Drucker (1972) plantea que se trata de hacer bien aquellas cosas que son correctas; es decir, hacer las cosas de forma eficiente y eficaz. La efectividad tiene que ver

con qué cosas se hacen y cómo se hacen. La efectividad es el resultado de la eficacia y la eficiencia, definiendo la eficacia como la relación entre las salidas obtenidas y las salidas esperadas (SO/SE); y la eficiencia como la relación de salidas obtenidas entre los insumos utilizados (SO/IU).

A partir de todo lo antes señalado, se entiende que las fronteras entre los tres conceptos: eficiencia, eficacia y efectividad, como elementos inherentes a la calidad, pueden ser confusas, sobre todo si se analizan con ligereza. Sin embargo, cada uno tiene criterios que pueden contribuir en la identificación de sus particularidades. La eficiencia, por ejemplo, hace énfasis en los medios, mientras que la eficacia se centra en los resultados y la efectividad en la relación entre objetivos y resultados (previstos e imprevistos).

Además, la eficiencia se enfoca en resolver problemas y la eficacia en alcanzar objetivos; por su parte, la efectividad se inclina por el análisis del grado de cumplimiento de tales objetivos. La eficiencia busca salvaguardar recursos, a diferencia de la eficacia que busca su optimización junto a la efectividad; por otro lado, la eficiencia alude al modo como estos conceptos son empleados. Finalmente, se entiende que la eficiencia se aboca al entrenamiento de los subordinados, en contraste, la eficacia persigue su rapidez y agilidad en las tareas asignadas. Y la efectividad, es más bien, el resultado de su eficiencia y eficacia.

Frente a los cambios en los requerimientos del administrador educativo del siglo XXI, el director escolar tiene una incidencia radicalmente distinta a la del director de otras épocas, sobre todo, en lo relativo a la consecución de resultados de calidad en los estudiantes. En los nuevos tiempos, las competencias del trabajo del director escolar se relacionan con la efectividad de su práctica: en otras palabras, se requiere ser un director escolar eficiente y eficaz, ya que si solo fuera “muy eficiente” sería solo “un buen trabajador a medias” (Drucker, 1972).

Sin embargo, al tomar en cuenta que los directores escolares, en medio de la crisis que vive el país al momento de realizar esta investigación, parecen más impelidos o emplazados a ser eficientes que eficaces, el trabajo pone su interés en la manera en que logran esa eficiencia: la manera en que gestionan la carencia de recursos; el modo cómo resuelven o contribuyen a superar situaciones de carácter social; los ajustes que requieren hacer en las dinámicas y actividades de la escuela frente a las muchas dificultades que confrontan. En síntesis, comprender la manera en que se convierten en directores escolares eficientes. Por tanto, la investigación parte del análisis de las dinámicas que se estructuran en torno a la conjunción entre el director (sujeto organizador y autoridad visible de una institución escolar) y la eficiencia como fin u objetivo último a alcanzar a través del trabajo organizado, ya sea como propuesta individual o, en su defecto, como acción gerencial y de liderazgo en equipos de trabajo.

## **2.2 ALGUNAS PRECISIONES EN TORNO AL LIDERAZGO**

Antonakis, Cianciolo y Sternberg (2004) definen al liderazgo como un proceso natural de influencia que ocurre entre una persona, el líder, y sus seguidores. Además, coinciden en que este proceso de influencia puede ser explicado a partir de determinadas características y conductas del líder, por percepciones y atribuciones de parte de los seguidores y en el contexto en el cual ocurre dicho proceso. En este mismo orden, Lord y Maher (1991) sostienen que el liderazgo es fundamentalmente

un proceso atributivo, resultado de un proceso de percepción social, siendo la esencia del mismo el ser percibido como líder por los otros. Tanto los líderes como los seguidores poseen un guion o estereotipo sobre cuáles son las conductas esperadas de una persona para ser considerada líder.

Luego de definir el concepto, también con relación al liderazgo concurren estilos, de manera que se acepta el término “estilo de liderazgo”, como el modo personal de actuación de un líder. El liderazgo se basa en la propia personalidad de cada individuo, en la forma de entender las relaciones en el trabajo, sus valores y principios éticos. De forma complementaria, Goleman (2013a) señala que hay seis tipos de líderes: los coercitivos, que exigen el cumplimiento inmediato; los autoritarios, que movilizan a las personas hacia una visión; los de afiliación, capaces de crear vínculos emocionales y establecer la armonía; los democráticos, que construyen consensos mediante la participación; los coach, que ajustan el paso con el propósito de esperar la excelencia y autodirección; y los de entrenamiento, que se desarrollan en pro de las personas del futuro. Este autor afirma que los mejores líderes no conocen un tipo único de liderazgo, pues son expertos en diferentes estilos, llegando a ser flexibles para adaptarlos de acuerdo con el entorno y las circunstancias.

En este sentido, resulta importante acotar que cuando se integran o combinan los tipos de liderazgo existentes, con sus respectivas habilidades, se hace necesario investigar la manera como el liderazgo se manifiesta. De aquí, surge luego la necesidad de cambio y mejoramiento que se presenta diariamente en el mundo organizacional. En relación con lo anterior, es pertinente indicar que, por ejemplo, Bass y Avolio (1994) encontraron relaciones positivas entre los estilos de liderazgo transformacional y transaccional lo cual los condujo a afirmar que el mejor de los líderes es aquel que utiliza un liderazgo transformacional y transaccional. Un punto importante para destacar es que ningún estilo de liderazgo es necesariamente correcto o incorrecto, pues es responsabilidad del líder distinguir el estilo apropiado para el ambiente y la toma de decisiones y acciones por realizar.

El gerente y el director, en períodos críticos, sacan a relucir competencias relacionadas con el liderazgo, para de esta manera crear cultura institucional, normas, creencias y, especialmente, nuevos patrones de comportamiento.

### **2.3 INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LIDERAZGO**

Desde hace varios años, en Venezuela se vive una profunda crisis social, económica, política, administrativa y con ello incontables situaciones estresantes como consecuencia devenida de estos problemas. El trabajo desorganizado, las dobles jornadas, los escasos métodos de trabajo, los cargos mal remunerados reflejados en las tablas salariales conducen a trabajar bajo condiciones extremas y estresantes. En la actualidad los directores escolares responden a una multitud de exigencias y tareas, lo que les demanda retos para cumplirlas a cabalidad y de manera eficiente; por tanto, es vital para afrontar y sobrevivir en los escenarios mencionados, el empleo de liderazgo con inteligencia emocional.

El liderazgo es una habilidad necesaria para gestionar las instituciones educativas, convirtiéndose en una de las competencias más importantes y estudiadas en las organizaciones, tanto en el sector público como en el privado. Para Camarero (2015), la complejidad de los centros educacionales, su realidad multicultural, las exigencias cada vez más elevadas sobre los resultados académicos

y la calidad de la educación, hacen ineludible que el director posea atribuciones especiales que lo convierten en el líder de la institución.

El término inteligencia emocional (IE) hace referencia a la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarse y de hacer un adecuado uso de las emociones, tanto en sí mismos como en las relaciones interpersonales. Con esto se reconoce que, en las competencias para el liderazgo del director, interviene la inteligencia emocional como elemento inherente al éxito en la gestión del líder. Para Goleman (1999), la IE alude a la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarse y de hacer un uso adecuado de las emociones. Del mismo modo, el término describe aptitudes complementarias, de la inteligencia académica y de las habilidades cognitivas medidas por el coeficiente intelectual (CI).

En este sentido, Salovey y Mayer (1990) propusieron un modelo de la teoría de la inteligencia emocional y la definieron en función de la capacidad de monitorear y regular los sentimientos propios y ajenos, y de utilizarlos para guiar el pensamiento y la acción. En función de este planteamiento Goleman (1999) retoma la teoría y adapta el modelo a una versión nueva de la vida laboral que incluye cinco aptitudes básicas emocionales y sociales: conocimiento de sí mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Los beneficios de la inteligencia emocional en las organizaciones llevan, en primer lugar, a la expresión y la evaluación de aspectos de la conducta y aspectos emocionales de la cultura del liderazgo. En segundo lugar, comprometerse con este proceso, implicando el establecimiento de hábitos nuevos. Finalmente, cuando estos cambios surgen dentro de la organización, los integrantes están en condiciones de asumir riesgos nuevos.

### **III. METODOLOGÍA**

Para encontrar las características destacadas en un grupo de directores escolares de educación media general, se empleó el paradigma cualitativo, bajo la perspectiva teórica interpretativa y con abordaje etnográfico como estrategia de indagación. Los participantes en esta investigación se circunscribieron a un grupo de cinco (5) directores seleccionados a priori por su destacado desempeño, pues, realizaron sus funciones desde hace algún tiempo en liceos de gestión nacional, en el período 2010-2020. Para efectos de esta indagación, se tomó en cuenta una población de veintinueve (29) directores de educación media general de gestión pública, de un municipio escolar del estado Mérida-Venezuela, por lo que se precisó un procedimiento metodológico en el que se seleccionó, dentro del grupo identificado, a los “directores eficientes”.

La unidad de análisis en esta investigación, se refirió a las cualidades resaltantes que caracterizan a los directores eficientes. Estas características se definieron como el elemento profesional sobre el cual recayó la investigación, con el fin de conocer las especificidades en sus prácticas directivas y las perspectivas en relación con lo que piensan, hacen y los motiva. Por el carácter cualitativo de la metodología de este estudio, el diseño se apoyó en la observación directa, la entrevista a profundidad, la autobiografía y la historia de vida. Es importante acotar que el análisis de contenido en esta investigación se hizo de manera manual, siguiendo los siguientes pasos: transcripción, estructuración, categorización, contrastación y teorización.

Con el propósito de facilitar la lectura y comprensión del análisis de resultados, se proporcionó una codificación empleada para los fragmentos discursivos o las verbalizaciones de los informantes,

los instrumentos y las fuentes de información, tal como se explica a continuación: DE: (Director escolar), EV: (entrevista) NC: (notas de campo), A: autobiografía, NCD1P2S1: Director escolar 1, notas de campo, página 2, semana 1. EVD2P05: Entrevista, director 1, párrafo 05. En el caso de la historia de vida se empleó un nombre ficticio: Miguel (D1), Amelia (D2), Yuraima (D3), Jorge (D4) y Francisca (D5).

## **IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

Las características concurrentes y diferentes convergen de modo interactivo en tres elementos importantes que distinguen a este grupo de directores escolares: visión general del cargo, aspectos motivacionales y las relaciones con los demás.

### **4.1 Visión general sobre los directores escolares eficientes**

En las instituciones educativas, el director es responsable de dirigir la organización con la finalidad de mantener sus funciones básicas en el desarrollo y obtener óptimos resultados. Esto implica conocer las aspiraciones de la organización escolar y de sus miembros, identificar los objetivos personales y las metas organizacionales relevantes, aquellas relacionadas con los estudiantes. Así lo expresó Francisca: “el director ayuda, tiende la mano a ese niño que viene con muchos desaciertos, muchas penumbras, enseñarle a quererse, aceptarse, conocerse” **(EVD5057)**

En este grupo de directores es particular y notable la capacidad para establecer prioridades, definir metas, e identificar una visión personal y profesional y evaluarse constantemente. El conocimiento de sí mismo, se fundamenta en la autoevaluación, y ésta se convierte en la estrategia por excelencia, para detectar debilidades y fortalezas y su relación con las oportunidades y amenazas, factores externos que pudieran impedir el logro de los objetivos y metas organizacionales.

Estos directores reconocen las emociones, saben manejarlas, la identifican, también tienen capacidad para comprender las emociones ajenas, demuestran serenidad y una manera peculiar de controlar los impulsos, sin dejarse llevar por las emociones negativas, actúan racionalmente para tomar decisiones inteligentes, es decir, no ignoran los sentimientos, sino que enfrentan los momentos de crisis con entereza.

Una característica particular observada en ellos es la autoconciencia emocional: auto-concepto y autoestima, autogestión, autorregulación y autorrealización. Jorge, es un ejemplo que encarna este concepto, expresó: ... “Soy una persona respetuosa, me conozco y reconozco el trabajo de los demás, planifico, me comunico asertivamente, esos son los rasgos que siempre me han caracterizado, al igual que la disciplina, es mi personalidad” **(ED4018)**

El punto de partida es la introspección, el autoconocimiento y la apertura a la trascendencia. Jorge tiene un concepto positivo de sí mismo y de su trabajo, cree en él como persona y como docente, el funcionario está seguro que con su quehacer está promoviendo y fortaleciendo el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de sus alumnos y de los equipos que ha dirigido **(NCD04D2S3)**

Otra característica destacada es la autoestima y el autoconcepto, lo que significa percepción y valoración de sí mismos, equilibrio mental, lo que garantiza la buena relación con los demás y la

eficiencia en el trabajo que realizan. Esta característica está relacionada con el sentimiento de dignidad y la consideración positiva que tienen de sí mismo, esta particularidad los impulsa a la autorrealización y la influencia en su propia vida y en la de otros.

#### **4.1.1 Otras perspectivas del cargo como director escolar de educación media general**

El director centra su interés en la personalidad del individuo, asimismo, hace énfasis en el área motivacional, en la resolución de conflictos, en la gestión de recursos materiales, en la calidad educativa. Así lo expresa Francisca: “ser directora me ha permitido adentrarme más en el ser humano, la comunidad, el estudiante y con el personal docente, administrativo y de apoyo” (EVD5060)

En este sentido, los directores escolares eficientes, son un elemento vinculante entre las necesidades individuales del personal y las necesidades globales de la comunidad educativa. Actualmente, el director trabaja de la mano de la comunidad, les concede participación, protagonismo y les genera espacios de trabajo y liderazgo.

#### **4.2 Aspectos motivacionales**

Los registros revelan causas de satisfacción, insatisfacción, y abordan aspectos relacionados con la resiliencia y confrontación de momentos críticos, el miedo, la ira y la rabia. Dentro de las características que definen el ámbito afectivo de los directores destacan las emociones, reflejadas en el nivel fisiológico, cognitivo y conductual. Al conversar con cada uno de ellos se observó en sus rostros manifestaciones de alegría producida por la participación en distintos eventos convocados por la zona educativa, los triunfos que obtienen los estudiantes en representación de las instituciones.

**4.2.1 La alegría.** Se recogieron evidencias referidas a la alegría que sienten los funcionarios cuando narran las experiencias administrativas, la satisfacción que sienten cuando ayudan a los otros, así lo expresa en una entrevista el director Miguel: “lo más grande, de verdad, ser director del Liceo X, para mí ha sido, la parte más bonita de mi profesión, nunca pensé llegar a ser el director de este liceo” (END1039)

**4.2.2 El miedo.** Así como este grupo se siente alegre y satisfecho por lo que hace, de la misma manera, sienten miedo ante las responsabilidades que tienen y las repercusiones que trajeron la crisis y la pandemia en la dirección escolar. Sentir miedo es normal. Francisca en la autobiografía: “Siempre estimé que no podía realizar tal función, tenía miedo a lo desconocido, pero en el transcurso de nueve años, Dios ha permitido que continúe ahí y saber que solo él es el que decide nuestras vidas” (EVD5036)

**4.2.3 La ira.** Es importante destacar que los cinco directores coinciden en la cólera que desencadena el tareísmo y algunas políticas educativas que le obligan a ejecutar y que no tienen relación con las funciones. Tal es el caso del presente fragmento: “Me molesta la indisciplina de quienes son autoridades, me desalienta la falta de comunicación, la improvisación, el tareísmo absurdo que no tiene ningún propósito pedagógico” (ED4029)

**4.2.4 Resiliencia.** La gestión desempeñada por los investigados, la mayoría de ellos en contextos escolares de riesgo y por los momentos vividos les permitieron desarrollar la capacidad de resiliencia.

Esta cualidad les ha concedido sobreponerse a situaciones críticas, rescatar organizaciones, estudiantes y superar condiciones de vulnerabilidad. Principalmente, la directora Yuraima planteó: “todo lo vivido me transformó y despertó mi conciencia” (END3055)

**4.2.5 La Motivación.** Esta capacidad les permite conseguir que todos trabajen, y que en equipo busquen soluciones a los problemas. Los directores escolares se perciben motivados en su trabajo y esto les consiente irradiar en los demás su energía, sus deseos de ver todo en buen estado: “...pero si uno le cambia un poquito la cara a la situación, pues creo todo puede ayudar, por lo menos hay algo motivacional” (ED4034)

### 4.3 Relación del director escolar con los demás

La capacidad para escuchar a los otros, sus colegas directores, docentes, estudiantes, empleados y supervisores, estudiantes y comunidad educativa y a sus equipos de trabajo, ponerse en el lugar de otros, comprender lo que les preocupa, reaccionar ante las dificultades que surjan, y sentir que merecen estar mejor de lo que ya están.

Francisca y Yuraima han comprendido que, para relacionarse eficazmente con la comunidad educativa, se tiene que trabajar unidos, en diálogo y colaboración; en consecuencia, la empatía es una cualidad fundamental en el liderazgo empleado por estos directores. Así lo dejó ver Miguel: ...hemos sido más humanos que administradores de la educación, hay que mostrar sensibilidad, empatía en esta situación en la que estamos. (END1011)

Los cinco directores se destacan por sus habilidades sociales, en lograr beneficios para sus instituciones, es una característica de eficiencia. Esta cualidad es destacada en el director Miguel y la directora Francisca, para ellos es una manera de crear vínculos con entes gubernamentales. Así lo dejó ver el director Miguel en el siguiente fragmento: “pudimos hacer enlace con todos los organismos oficiales, pudimos hacer contacto con todas las empresas gubernamentales que nos apoyaron para recuperar un poco la planta física” (END1004)

La capacidad de comunicación asertiva, en este caso, los ayuda a juntar diferentes actores, de distintos niveles o ámbitos con la institución. Las piezas separadas o disímiles encuentran en los recursos comunicativos un pegante, una forma de ensamblaje. Los directores Miguel y Francisca en esta perspectiva, propician, facilitan, incentivan esas zonas o espacios de encuentro; ponen en común puntos de similitud, tejen relaciones como orfebres de los vínculos humanos. Para hacerlo requieren ir más allá de coordinar grupos y usar la comunicación con el fin de convertir a un conglomerado de personas en un verdadero equipo.

### 4.4 El liderazgo. Gestión de las relaciones

Actualmente, dirigir una institución escolar exige mucho más que un currículum lleno de experiencias y títulos, ser director escolar hoy, en esta coyuntura requiere capacidades y habilidades socio-emocionales que, afortunadamente, este grupo de directores fue desarrollando.

Una de las cualidades de eficiencia halladas en este grupo de directores es que fueron capaces de liderar, que no solo requirió introducir cambios, definir objetivos y delimitar políticas básicas

y controlar las actividades de la institución. Un líder educativo prepara el terreno para el proceso dinámico de visión, creación y cambio, flexibles, abiertos, participativos y capaces de aprovechar el potencial de toda la comunidad educativa.

#### **4.4.1 Estilos de liderazgo**

El grupo de directores emplearon distintos estilos del liderazgo: pedagógico, motivador, democrático, autoritario, efectivo, conciliador, político, de valores, estratégico, espiritual. Demostraron flexibilidad para cambiar de un estilo a otro.

La investigación encontró que cada director posee un estilo que lo caracteriza, sin embargo, pese a la crisis estos han tenido que implementar estilos resonantes que integren a la comunidad educativa en el logro de los objetivos. Estos líderes no ajustaron su estilo mecánicamente en función de una lista de situaciones, ellos fueron flexibles, se trata de personas con una enorme sensibilidad ante el efecto que provocan en los demás y que se adaptan sobre la marcha para obtener los mejores resultados.

#### **4.5 Particularidades de la eficiencia**

Las particularidades que definieron a estos directores, como directores eficientes, giraron en torno a elementos psicológicos. Los aspectos psicológicos se refieren a la inteligencia emocional que desplegaron, y que les permitió conocer, reconocer y canalizar sus vidas emocionales, las de la comunidad educativa y del equipo de trabajo que los acompañó. Por lo tanto, se conocían y confiaban en sí mismos, sus cualidades y defectos. Así mismo, demostraron competencias sociales para relacionarse e influir en los demás, son empáticos y crearon un buen clima laboral.

### **5. Discusión de los Resultados.**

Los hallazgos de esta investigación se integran en aspectos de carácter psicológico y social-liderazgo.

#### **5.1 Psicológico: El director escolar eficiente como regulador de emociones**

La eficiencia de los directores indagados, según lo hallado en este estudio, radica en haber consolidado su personalidad a partir de las habilidades emocionales y cognitivas: autoconocimiento: auto-concepto y autoestima, autoevaluación, confianza ontológica, autogestión, autocontrol. Estas destrezas les permitieron tener conciencia sobre sí mismos, de sus emociones, fortalezas y debilidades; así como tener conciencia y comprender las emociones y necesidades de los demás miembros de la comunidad educativa, autorregular los sentimientos, manejar las reacciones para aprender a encauzar positivamente las emociones y el comportamiento de sus equipos de trabajo.

La teoría de la inteligencia emocional de Goleman (2011) sostiene que el director eficiente mantiene un buen rendimiento en el trabajo por las condiciones emocionales y biológicas que posee. La inteligencia emocional ayuda al manejo de sobrecarga, en la que la excitación entorpece el funcionamiento del centro ejecutivo del cerebro. Esta característica biológica permite la concentración y pensar con claridad, para no empañar la atmósfera emocional del entorno escolar.

Las múltiples situaciones provenientes de la crisis social vivida por los directores escolares actualmente, desencadenaron temores, miedos, estrés. Emociones negativas que pudieron haber sobrecargado a estos profesionales y bloquearlos, sin embargo, sus características les capacitaron para la crisis. Goleman (2011) explica en sus hallazgos que cuanto más intensa es la presión, más se restringe el rendimiento y el pensamiento.

No obstante, cuando los directores escolares investigados enfrentaron situaciones desfavorables en su propia vida o en la vida institucional, reaccionaron acorde al grado de estrés que éstas les hicieron sentir. El amor, la alegría, la rabia, la tristeza y el miedo afloraron en medio de situaciones administrativas adversas, con la diferencia que este grupo sabía manejar y canalizar sus propias emociones y canalizar las emociones en sus equipos para el bienestar de la comunidad en general, la toma de decisiones acertadas y el logro de las metas formuladas.

Ciertamente, las apreciaciones anteriores concuerdan con los estudios realizados por Santangelo (2018) quien detalla que existe un estilo de liderazgo que tiene correlación positiva con la motivación. El estudio coincide con los hallazgos de este investigador, pues este grupo de directores se sintió motivado a pesar de la situación económica del país, el bajo o nulo salario, la inexistencia de estímulos y la valoración de su trabajo y la inestabilidad de su cargo. Sin embargo, ellos aprecian y reconocen el trabajo realizado por los integrantes de sus equipos y se mantienen firmes y prestos a trabajar. Los resultados de la investigación permitieron evidenciar que la tesis de Santangelo, de cierta manera, se basa en el manejo adecuado de algunas de las emociones básicas de las que Goleman expuso.

Los estudios de Cooper y Sawaf (1997), Evans (2015), Chamorro (2005), Gardner y Stough (2002) indican que los directores escolares eficientes presentan un buen nivel de autoconciencia emocional, conectan con señales internas y reconocen el efecto que tienen los sentimientos en ellos mismos y en su rendimiento, de la misma manera están en sintonía con sus valores y con frecuencia intuyen cuál es la mejor decisión, teniendo en cuenta el contexto general de una situación compleja.

Para Goleman (2011) y Cooper y Sawaf (1997) los cinco directores escolares estudiados poseen la capacidad para manejar y controlar un conjunto de emociones, guiar su comportamiento y así lograr los objetivos propuestos. Esto es lo que Goleman (2011) y Cooper y Sawaf (1999) definieron como inteligencia emocional.

Por su parte, la adaptación para la teoría de Goleman (1999), se refiere básicamente al afrontamiento de una situación en particular, sin prever las implicaciones para el futuro. Ciertamente, los directores indagados realizaban muchas tareas de manera simultánea sin perder concentración ni energía, se sentían cómodos con las ambigüedades inevitables de la vida institucional, a pesar del "tareismo", el burocratismo, los cambios constantes en las orientaciones, entre otros aspectos negativos que incidieron en sus gestiones. De cierta manera, demostraron flexibilidad al adaptarse a nuevos retos, flexibilidad al amoldarse a cambios inesperados y soltura al reaccionar ante eventos imprevistos. En pocas palabras, lideraron los eventos con optimismo, brindando espacios de confianza, seguridad y equilibrio organizacional para que todos los procesos se vieran permeados de serenidad, evitando el caos al interior de la institución.

## 5.2 El director escolar y su rol en la interacción social

Estos directores contaban con habilidades para relacionarse con los demás, una gran capacidad para escuchar y ponerse en el lugar de los otros, comprendían a las personas que lideraban, reaccionaban oportunamente ante las dificultades que surgían, y sentían que estas personas merecían estar mejor.

La actitud empática es definida por Goleman (1995) como una capacidad para reconocer las emociones en los demás, comprender los sentimientos de los otros y leer sus mensajes no verbales. La interacción efectiva de los directores eficientes pasa de un nivel intrapersonal a otro interpersonal, comienza con la disposición interior y concluye en los otros. Los directores escolares empáticos se caracterizan por escuchar con atención y ser capaces de comprender la perspectiva del interlocutor. Gracias a la empatía, los directores se involucraban bien con personas de orígenes diversos y de condiciones laborales distintas.

Estas características de eficiencia también fueron estudiadas por Bisquerra y Pérez (2007). Ellos enfatizan la capacidad empática tendente al fomento de un ambiente laboral positivo. También Bravo y Vanni (2010) establecen que el rol del director es clave en la creación de condiciones institucionales que promueven la eficiencia y eficacia de la organización escolar, de esta manera, la empatía genera un clima escolar positivo.

En el mismo orden de ideas, Gilmore et al. (1992) establecen que los directores escolares eficientes son pro-sociales, empáticos, buena apariencia personal, reputación y cualidades de carácter moral que la gente admira. Estos autores señalan que los directores eficientes usualmente poseen una elevada autoestima y un concepto positivo de sí mismos, su apariencia y vestimenta resultan apropiadas para las funciones que cumplen, son de aspecto aceptable, amistosos, felices, comunicativos, llenos de energía, y les gusta participar en muchas actividades. Estos profesionales, se aceptan así mismos y son capaces de aceptar a los demás, son más flexibles, adaptables y empáticos.

La seguridad ontológica que propone Giddens (1992), concuerda con las ideas de Blumer (1937). Estos teóricos propusieron la noción del self especular, coherente con el yo social autoconsciente de Mead. Para estos autores el sujeto es capaz de interactuar consigo mismo, de convertirse en objeto de su atención y capacidad observadora, forjando así una imagen coherente de sí mismo (sus intereses, expectativas, ideas, sensaciones, sentimientos, etc.), capaz de ponerse en situación de interacción con otros. El self especular del Interaccionismo Simbólico se aproxima a lo que Giddens (1992) ha denominado proyecto reflejo del yo, noción señalada por Goleman en sus estudios.

Para el mencionado autor, la seguridad ontológica tiene relación con el autoconcepto y la autoestima descubierto en este grupo de directores escolares. Esto explica la buena relación que los directores tienen con ellos mismos, pues se conocen, se aceptan y valoran como son, y justamente por eso, tienen buena relación con los demás. Ellos manifestaron que la relación con los otros colegas, los estudiantes, padres y representantes, con otros directores, líderes políticos, representantes gubernamentales, los superiores y los supervisores, es abierta, estable, sin temores, con suficiente seguridad en lo que hacen y dicen.

En síntesis, las habilidades sociales que se han mencionado abarcan aspectos de comunicación, influencia, liderazgo, canalización del cambio, resolución de conflictos, colaboración y cooperación, habilidades para el trabajo en equipo y sensibilidad en la dinámica del poder.

## **CONCLUSIONES**

Las principales conclusiones devienen de las dimensiones halladas: Psicológicas, sociales-liderazgo.

### **El director escolar eficiente como un regulador de emociones**

La eficiencia de estos directores radica en ese conjunto de habilidades psicológicas entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la autoestima, la empatía, y la capacidad para motivarse a sí mismo. El estudio halló que un director escolar eficiente tiene buenas relaciones consigo mismo y con lo demás, verificándose, además, que los directores escolares eficientes cuentan con la capacidad para motivarse y evitar las rutinas, tanto en su vida personal como laboral.

Así mismo, se logró constatar que a medida que un director va tomando experiencia en las funciones, de la misma manera va desarrollando capacidades emocionales, mentales, cognitivas que le permite ver la vida de forma positiva, encontrar soluciones cuando antes no se veían, sentir confianza, seguridad y felicidad. Los directores eficientes propenden a canalizar las emociones propias y comprenden los sentimientos de los demás, toleran las presiones, las frustraciones en el trabajo y adoptan una actitud empática que les permite acceder a mayores posibilidades de desarrollo personal.

### **El director escolar y su rol interactivo**

Las habilidades interpersonales son el centro de la función directiva, de ellas depende la satisfacción personal y profesional de los directivos, y están difundidas en todas las demás funciones, tareas o roles que estos profesionales asumen en su gestión. Por tanto, toda aquella persona que tenga que cumplir funciones directivas, independientemente de su nivel en la organización, le resulta fundamental el empleo de habilidades sociales, pues relacionarse con las personas, forma parte indisoluble del trabajo que realiza.

En este sentido, el estudio halló la importancia de la persuasión que ejerce el director eficiente sobre los integrantes de la comunidad educativa que genera un movimiento de mejora en el entorno laboral. En cuanto a la generación de compromiso, cabe señalar que los directores indagados buscaron la participación comunitaria y se apoyaron en su capacidad para comunicarse eficazmente e interactuar con los demás.

Se constató que el director escolar eficiente posee la capacidad de adaptabilidad, de resolver los problemas y la flexibilidad para enfrentarlos diariamente. Por tanto, un director escolar eficiente no solo se comunica apropiadamente con la comunidad educativa, este también sabe comunicarse con los miembros de la zona educativa, los entes gubernamentales, entre otros, para que comprendan sus proyectos, la visión y misión de la institución. Por tal razón, los directores escolares eficientes cuentan con empatía, esta es una habilidad social que les permitió en todo momento percibir los sentimientos de los otros y esto hizo que los otros se sintieran acompañados y tomados en cuenta. Un director eficiente incluye a todas las personas dentro de los objetivos y metas institucionales.

## REFERENCIAS

- Antonakis J., Cianciolo A., Sternberg R. (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bass, B. y Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXL*. 10. 61-82
- Blumer, H. (1937). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Prentice Hall.
- Bravo, J. y Vanni, X. (2010). En búsqueda de una educación de calidad para todos: El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. En Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds.). *Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. (pp.177-199). Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe/ Unesco. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/303836387>
- Camarero, M. (2015). *Dirección escolar y liderazgo: Análisis del desempeño de la figura directiva en centros de Educación Primaria de Tarragona. España [Tesis Doctoral]*. Universitat Rovira I Virgili. Disponible en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/403206/TESI.pdf>
- Chamorro, D. (2005). *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director-a*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. España.
- Cooper, R. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Martínez Roca.
- Drucker, P. (1972). *El ejecutivo eficaz*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Escudero, J. M. y Moreno, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CECCAM.
- Evans, E. (2015). *Interacción entre inteligencia emocional y estilos de liderazgo en directivos de instituciones educativas de primaria y secundaria [Tesis Doctoral]*. Universidad de Valencia. Disponible en <http://roderic.uv.es/handle/10550/43891>
- Gardner, L., y Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organizational Development Journal*, 23(1/2), 68-78.
- Gabriunas, L. Rincon, M, Astudillo, Bohórquez, S. (2015). *Un estudio de casos sobre liderazgo transformacional y competencias directivas en el sector floricultor de Colombia*. Universidad del Rosario: Colombia.
- Gallego Gil, D (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books (trad. cast.: *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Paidós, 1997).
- Goleman, D. (1999). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional en la empresa*. México: Vergara.
- Goleman, D. (2013a). *Inteligencia emocional*. Kayrós, S.A.

- Goleman, D. (2013b). Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional. Grupo Z.
- Goleman, D. (2003). Emociones destructivas. Cómo comprenderlas y dominarlas. Colombia: Editorial Vergara.
- Gilmore, A. L. (1992). A cultural examination of hardiness: Associations with self-esteem, wisdom, hope, and coping-efficacy [Monograph]. Retrieved from <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=honors-theses>  
<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=honors-theses>
- Giddens, A. (1992). Transformaciones de la intimidad. Madrid, Cátedra.
- Lara, D., Rodríguez, P. y Del Canto, E. (2016). La Gerencia en el Contexto Actual Venezolano. Revista Electrónica Sapiencia Organizacional de la Universidad de los Andes, 3 (6), 65-92.
- Larrazabal, Carlos (2014). Informe anual Fedecamaras historical and Contemporary Theories of Management. Disponible en <http://www.saylor.org/>
- Lord, R., Maher K. (1991). Leadership and information processing. London: Routledge. si
- Marina, J. A. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. España.
- Rojas, M.; Jaimes, L. Y Valencia, M (2017). Efectividad, eficacia y eficiencia en equipos de trabajo. Effectiveness, efficacy and efficiency in teamworks. Vol. 39 (Nº 06)
- Santangelo, A. (2018). Liderazgo, Motivación y Eficiencia. La vinculación entre estilos de liderazgo la motivación laboral y la eficiencia [Tesis doctoral]. Universidad del Cema.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211. Disponible en <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Silva, P. (2013). La formación de directores: ¿què ens aporta l'experiència? Fòrum. Revista d'Organització I Gestió Educativa, 27, 4-6.
- Schmelkes, S. (1996). La gestión escolar y los componentes de la calidad de la educación básica [documento inédito del Primer Curso Nacional para Directores de Educación Primaria, SEP, México]
- Villarreal, E. (2005). La efectividad de la gestión escolar depende de la formación del recurso humano como factor, actor y promotor del cambio dentro de los procesos, dimensiones y políticas educativas. Revista Iberoamericana de Educación, 37(2), 1-5. Disponible en <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1083Villarreal.pdf>
- Yukl, G. (2002). Leadership in organizations. Englewoods Cliffs: Prentice Hall.
- Zacagnini, J. (2004). Qué es inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana. Madrid: Biblioteca Nueva
- Zaccaro, S. (2001). The nature of executive leadership: a conceptual and empirical analysis of success. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Zenger y Folkman (2017). El líder extraordinario. Barcelona. MC Graw Hill.

# LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LOS POLINOMIOS. UNA REALIDAD QUE DEBE PREOCUPAR

## TEACHING AND LEARNING OF POLYNOMIALS. A REALITY OF CONCERN

Wilmer Vargas A.

<https://orcid.org/0009-0002-8111-7798>

wilmervargas1122@gmail.com

Estudiante de Educación Mención Matemática

Universidad de Los Andes

Mérida edo. Mérida

Reinaldo Cadenas A.

<https://orcid.org/0009-0003-4478-5276>

cara150361@gmail.com

Universidad de Los Andes

Mérida edo. Mérida

José Fonseca R.

<https://orcid.org/0000-0003-4961-4196>

josegregoriofonseca1966@gmail.com

Universidad de Los Andes

Mérida edo. Mérida

Recepción: 02-05-2023

Aceptación: 01-06-2023

### RESUMEN

El objetivo de este artículo, es diagnosticar las deficiencias de la enseñanza y aprendizaje sobre el contenido de los Polinomios. Esta investigación, se desarrolló mediante dos fases; la primera, se diseñó y aplicó un instrumento de evaluación, en particular, una prueba objetiva de selección múltiple dirigida a estudiantes de 5to año de Educación Media General. De igual manera, la prueba objetiva fue aplicada en el primer semestre de la Licenciatura en Educación mención Matemática, Ciencias Físico Naturales y Educación Física de la Universidad de los Andes, para una totalidad de ciento cincuenta y cinco (155) estudiantes. La prueba de selección fue previamente validada a través de juicios de expertos utilizando el Coeficiente de Proporción de Rango (C.P.R), obteniendo un valor de 0.95. Entre los resultados, de la aplicación de la prueba de selección a la muestra de estudiantes, resaltan que sólo uno aprobó con 10 puntos, siendo el valor máximo de la misma de 20 puntos. Este resultado, se convirtió en el foco principal de la investigación. Para el segundo paso, se aplicó una entrevista a un grupo de ocho (8) profesores de dichas instituciones, para recabar información relacionada con las causas y consecuencias de las deficiencias en el aprendizaje del tema de los Polinomios. La entrevista fue convalidada por expertos a través del método de evaluación criterial.

**Palabras clave:** Educación, Polinomios, Deficiencias, Enseñanza, Aprendizaje.

### SUMMARY

This paper is aimed at diagnosing the deficiencies in teaching and learning of Polynomials. This research study was conducted in two phases. In the first phase, an assessment instrument,

specifically a multiple choice test, was designed and administered to 5th year students of General Secondary Education. This test was also applied to first semester students of the Bachelor's Degrees in Education, Major: Mathematics, Education, Major: Physical and Natural Sciences and Physical Education of the University of Los Andes. A total of one hundred and fifty five (155) students participated in the study. The multiple choice test was previously validated through expert judgement using the Rank Correlation Coefficient, obtaining a value of 0.95. Among the results obtained, it is noteworthy that only one student passed the test with ten (10) points, being 20 the maximum grade. This result became the focus of the research study. In the second phase, eight (8) professors from both the secondary and university educational institutions were interviewed to gather information relating to the causes and consequences of the deficiencies in learning Polynomials. The interview was validated by experts using the Criterion-Referenced Assessment method.

**Keywords:** Education, Polynomials, Deficiencies, Teaching, Learning.

## **INTRODUCCIÓN**

Hoy las matemáticas, están estrechamente vinculadas con el quehacer de la vida humana y sus actividades; su comprensión ayudará en gran medida al éxito de los estudiantes en sus estudios posteriores. Es por ello, que se considera necesario el uso de las estrategias didácticas que faciliten el proceso de enseñanza, específicamente para la comprensión y ejercitación del contenido de los Polinomios, ya que este tema, forma una base fundamental para el aprendizaje de muchos contenidos en el área de la Matemática. Mora (2003) afirma que:

El proceso de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas en las instituciones escolares, especialmente en la escuela básica -en sus tres ciclos- y en la educación secundaria, se ha convertido, durante los últimos años, en una tarea ampliamente compleja y fundamental en todos los sistemas educativos. No existe, probablemente, ninguna sociedad cuya estructura educativa carezca de planes de estudio relacionados con la educación matemática (s.p)

Autores como Suárez (2018) aseveran que “la enseñanza de las matemáticas en general, tanto en niveles básicos como universitarios, plantea siempre un desafío para los docentes en la búsqueda de estrategias pedagógicas y alternativas didácticas que promuevan eficazmente el aprendizaje en los estudiantes” (s.p).

Igualmente, para el profesorado, se ha constituido en un reto el hecho de enseñar la matemática, dado que existen preconcepciones, intuyendo que las mismas son complicadas, difíciles de entender o que solo los alumnos destacados, son los capaces de comprender; lo que en cierta medida, no es cierto, pues depende principalmente de los recursos y estrategias utilizados para dar una mejor comprensión de los temas matemáticos. Lamentablemente, no existen buenas bases conceptuales (teóricas y prácticas); y, sin ellas, es muy difícil avanzar en el tema de la enseñanza-aprendizaje de la Matemática. Así mismo, autores como Pineda et al. (2019) aseguran que:

En ese sentido un maestro o profesor de una determinada asignatura debe poseer conocimiento no solo de la disciplina que enseña, sino además del modo en que esa disciplina debe ser enseñada, es decir, de cuáles son las vías que la pedagogía ha probado como más apropiadas

para alcanzar el dominio de los saberes disciplinares específicos por parte de los estudiantes. De esta simbiosis entre conocimiento disciplinar y pedagógico ha surgido como lugar de encuentro la didáctica especial, propia de cada campo de conocimiento (p.49)

Como puede apreciarse, es fundamental tomar en consideración para la enseñanza-aprendizaje de la matemática, no solo buenos materiales de apoyo, excelentes estrategias de trabajo, sino un alto grado de formación del profesorado, para que realmente sea de impacto la enseñanza en dicha área; aspectos que lamentablemente, no se presentan en la realidad educativa venezolana, especialmente evidenciada en la presente investigación; pues, la enseñanza de la matemática en general, tanto en niveles básicos como universitarios, plantea siempre un desafío para los docentes en la búsqueda de estrategias pedagógicas y alternativas didácticas, que promuevan eficazmente el aprendizaje en los estudiantes.

Por todo lo antes expuesto, el presente estudio se enfocó en el diseño y aplicación de dos instrumentos de evaluación; uno, para medir el nivel de conocimiento sobre el contenido de los Polinomios en estudiantes de 5to año de Educación Media General y en estudiantes del primer semestre de Educación mención Matemática, Ciencia Físico Naturales y Educación Física de la Universidad de Los Andes, a través de una prueba de selección múltiple; y por otro lado, se diseñó y aplicó una entrevista a los profesores de dichas instituciones, para identificar la razón por la cual, el rendimiento era tan bajo. En este orden de ideas, esta investigación mostrará un breve análisis de los resultados obtenidos y una conclusión proporcionada por la aplicación de una entrevista, donde se evidenció que la mayoría de los profesores, afirmaron desarrollar una educación conductista-tradicional en relación a la enseñanza de la matemática, no generando nuevas estrategias para mejorar el aprendizaje de los Polinomios, dado que las clases desarrolladas para unos, han dado resultados sin problemas; pero, para otros, desconocen de nuevas estrategias, para enseñar dicho contenido.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En Venezuela, existe un variado sustento legal que apoya a la educación, desde la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999) en los artículos 102 y 103 se establece que la educación debe ser no sólo gratuita, sino que, además, ésta debe ser de calidad. De igual manera, los artículos del 87 al 92 del *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (RGLOE)* de 1999, junto con el artículo 44 de la *Ley Orgánica de Educación (LOE)* de 2009, establecen que la evaluación educativa es un proceso permanente, dirigido especialmente a identificar los valores, intereses y actitudes que requiera el alumno para desarrollar su potencial máximo, con el propósito de dominar el aprendizaje mediante los contenidos y objetivos programáticos ya establecidos previamente por la *RGLOE* y la *LOE*. Sin embargo, la realidad presentada a nivel nacional muestra algunas debilidades, tales como la dificultad de los estudiantes para asistir a clase, los bajos salarios del profesorado, los escasos materiales actualizados de apoyo, entre otros problemas que afectan el desempeño, tanto estudiantil como docente, en todas las áreas de la educación.

A pesar de las dificultades mencionadas, los profesores han ejercido sus labores admirablemente con firmeza y constancia basadas en la convicción de sus criterios morales y éticos; además, en su condición de docente preocupado y responsable, éste desarrolla todos los medios a su alcance con el fin de que el alumno pueda adquirir un aprendizaje significativo.

Partiendo de estas premisas y siguiendo las consideraciones e inquietudes señaladas, es propio señalar que la presente investigación, se enfocó al estudio del área de matemática; particularmente en el contenido de los Polinomios. Ésta consistió en el diagnóstico a un número determinado de instituciones (mencionadas más adelante) para determinar cuál es el conocimiento que poseen los estudiantes con respecto al tema y los posibles problemas que se presentan en relación con el mismo.

Por esta razón, la presente investigación, plantea ahondar en la importancia de las estrategias de la enseñanza-aprendizaje para mejorar el área de matemática, especialmente en el tema de los Polinomios. Lo cual, esto sólo es posible, si las actividades de enseñanza y aprendizaje, se adaptan a las necesidades, intereses, habilidades y motivación de los participantes, en este caso de los estudiantes.

En este orden de ideas, la enseñanza de los Polinomios según el **Ministerio del Poder Popular para la Educación** (2017). “Áreas de Formación en Educación Media General”, se estudian a partir del Segundo Año; donde el tema de los Polinomios pone a prueba la capacidad de razonamiento matemático, la capacidad del razonamiento algebraico, así como también el aumento de la capacidad de abstracción que poseen los estudiantes en esta etapa de su formación educativa. Según Ramírez Rincón et al. (2013), un Polinomio es “una expresión algebraica formada por sumas y restas de dos o más monomios” (p. 40), siendo llamados éstos últimos como ‘términos del Polinomio’; a su vez, la Potenciación es, en palabras de Mariño et al. (2012), “una forma de abreviar la multiplicación de factores iguales, es decir, consiste en obtener el resultado de una multiplicación en el cual la cantidad de factores está indicada en el exponente.” (p.15); su interés radica en que la Potenciación es importante para la comprensión de los Polinomios y sus operaciones.

Asimismo, según plantean Valdivé y Escobar (2011), la enseñanza de la matemática y en especial la de los Polinomios son de gran importancia en el aprendizaje de los estudiantes porque les sirve de base fundamental para la prosecución de estudios superiores, de acuerdo a esto el docente como facilitador debe buscar siempre la mejor manera de introducir los contenidos en el aula, sin llegar a la cotidianidad o repetición de fórmulas; puesto que, esto hace que los estudiantes pierdan la motivación por el tema, situación que encontramos constante en el aula de clase.

En cualquier caso, todo radica en que cada unidad de aprendizaje deba adecuarse de manera tal que los conocimientos matemáticos específicos, sean abordados según la edad y la preparación matemática, considerándose la importancia y aplicabilidad de estos conocimientos, en función de la realidad cotidiana y de los contextos que se presentan en las instituciones. Así, para precisar el propósito de este estudio, la investigación se llevó a cabo en dos etapas:

- La primera consistió en el diseño y aplicación del instrumento de evaluación: Prueba objetiva de selección múltiple, para un puntaje total de veinte puntos (20 pts.), dirigida a estudiantes de 5to año de Educación Media General y a estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación menciones Matemáticas, Ciencias Físico Naturales y Educación Física de la Universidad de Los Andes, conformando ambos grupos una totalidad de ciento cincuenta y cinco (155) estudiantes.
- La segunda etapa consistió en un guion entrevista para ocho (8) profesores de dichas instituciones.

Actualmente, pareciera que docentes y estudiantes, no ven la utilidad de los temas matemáticos; y por ello, tal vez, no aprecian la importancia de estos conocimientos, por ejemplo, en el caso de los Polinomios, tienen aplicaciones en el mundo real, tales como:

- Los ingenieros usan Polinomios para graficar las curvas de puentes, montañas rusas, etc.
- Las combinaciones de Polinomios, se usan para hacer análisis de costos en economía.
- Los Polinomios, se utilizan para describir la trayectoria de los proyectiles.
- Los Polinomios se utilizan, tanto en regresión, como en interpolación, para ajustar puntos de datos.
- Son importantes para determinar la presión en aplicaciones de dinámica de fluidos.
- Los químicos, usan Polinomios para determinar la composición de ciertos compuestos y moléculas, siendo fundamentales para las estadísticas.
- Otra aproximación del uso de los Polinomios, son los modelos bases en las calculadoras científicas y las computadoras, para realizar los cálculos necesarios para guiar las naves espaciales y aeronaves.
- Finalmente, en la medicina también tiene sus aplicaciones, por ejemplo: El Polinomio usado para representar el peso ( $w$ ) de una persona después de  $n$  días de enfermedad es:

$$w(n) = 0.1n^3 - 0.6n^2 + 110$$

- Además, la concentración ( $C$ ) de un medicamento en el torrente sanguíneo ( $t$ ) horas después de haber sido administrado, está modelada por la siguiente función polinómica.

$$C(t) = -0.002t^4 + 0.039t^3 - 0.285t^2 + 0.766t + 0.085$$

## **DISEÑO Y METODOLOGÍA EMPLEADA**

La investigación desarrollada, es de carácter cuantitativo, según Hueso y Cascant, (2012) define que “La investigación cuantitativa se basa en el uso de técnicas estadísticas para conocer ciertos aspectos de interés sobre la población que se está estudiando” (p.1). Por otro lado, es tipo descriptiva, pues explica una realidad de estudio; es documental, en tanto se apoya de otras investigaciones como tesis y artículos arbitrados del tema en cuestión.

Se utilizaron como técnicas, una prueba diagnóstica a los estudiantes y una entrevista a los profesores sobre el tema de los Polinomios. Asimismo, el instrumento aplicado a los estudiantes, fue una prueba de selección múltiple, que constó de veinte (20) ítems con los que se evaluó el aprendizaje sobre el contenido de lo Polinomios; la cual fue previamente validada por ocho (8) expertos a través del C.P.R, donde se obtuvo un valor de 0,95; es decir; mayor a 0.80; indicando que la prueba era idónea para ser aplicada.

A propósito del *Coefficiente de Proporción de Rangos*, Parra de Quintero (2009) lo define como *el promedio de los Coeficientes de Validez de Contenido de cada Ítem*, cada uno de los cuales ha sido corregido por concordancia aleatoria entre jueces.(p. 96). Por su parte, Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) advierten que para lograr eficiencia en el proceso de juicio de los expertos se deben tomar en cuenta los siguientes pasos: 1) Definir el objetivo del juicio de expertos, 2) Selección de los jueces, 3) Explicitar tanto las dimensiones como los indicadores que está midiendo cada uno de los ítems de la prueba, 4) Especificar el objetivo de la prueba, 5) Establecer los pesos diferenciales de las dimensiones de la prueba, 6) Diseño de planillas y en último lugar 7) Calcular la concordancia entre jueces. (p. 31). En conclusión, es fundamental mencionar que la validez de contenido es un componente importante de la validez de constructo, porque provee evidencia con respecto al grado en el cual los elementos de un instrumento de evaluación son relevantes y pertinentes del constructo objetivo, denotando que la validez de contenido proporciona información sobre los datos obtenidos de un instrumento de evaluación y las inferencias que se pueden extraer de esos datos.

Por otro lado, el muestreo fue intencional, con la selección de ocho (8) instituciones educativas que se listan a continuación (se incluye identificar las instituciones, por cuanto se presenta autorización por escrito de sus directivos), ubicadas en el Municipio Libertador del Estado Mérida; es decir; la población considerada, fueron estudiantes y profesores de dichas instituciones : “**U.E. Colegio Salesiano San Luis**”, “**U.E. Colegio Sagrada Familia**”, “**U.E. Nuestra Señora de Belén**”, “**U.E. Rómulo Gallegos**”, “**U.E. Emiro Fuenmayor**”, “**L.B. Alberto Carnevali**”, “**Escuela Técnica Simón Rodríguez**” y “**Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes**”. En relación a la muestra, se consideró una cantidad de ciento cincuenta y cinco (155) estudiantes, entre los cuales, participaron estudiantes de (5to) año de Educación Media General y del primer semestre de la Licenciatura en Educación mención Matemática, Ciencias Físico Naturales y Educación Física de la Universidad de Los Andes, con el propósito de evaluar conocimientos relacionados con el contenido de los Polinomios.

## **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Para efectos de la presente investigación, apoyados en Batanero y Díaz (2011) señalan que, para el análisis de los datos es necesaria la organización de los mismos por medio de tablas, gráficos, diagramas y otras herramientas, de manera que se pueda interpretar y discutir la información recogida. Para obtener, los resultados sobre los conocimientos acerca del contenido de los Polinomios, se utilizaron técnicas de estadística descriptiva, a través de la recolección de las respuestas emitidas por los estudiantes, por medio de tablas de frecuencia y porcentajes para la prueba de selección múltiple. En este orden de ideas, para la presentación y análisis de la información aportada, se utilizaron métodos cuantitativos. A continuación en las figuras 1, 2, 3 4 y 5, se presentan los resultados de 5 ítems (N°1, N°6, N°10, N°13 y N°18) de 20 ítems de la prueba, que consideramos de mayor relevancia para el diagnóstico.

**Ítem N°1. De las siguientes expresiones algebraicas la que representa a un Polinomio es:**

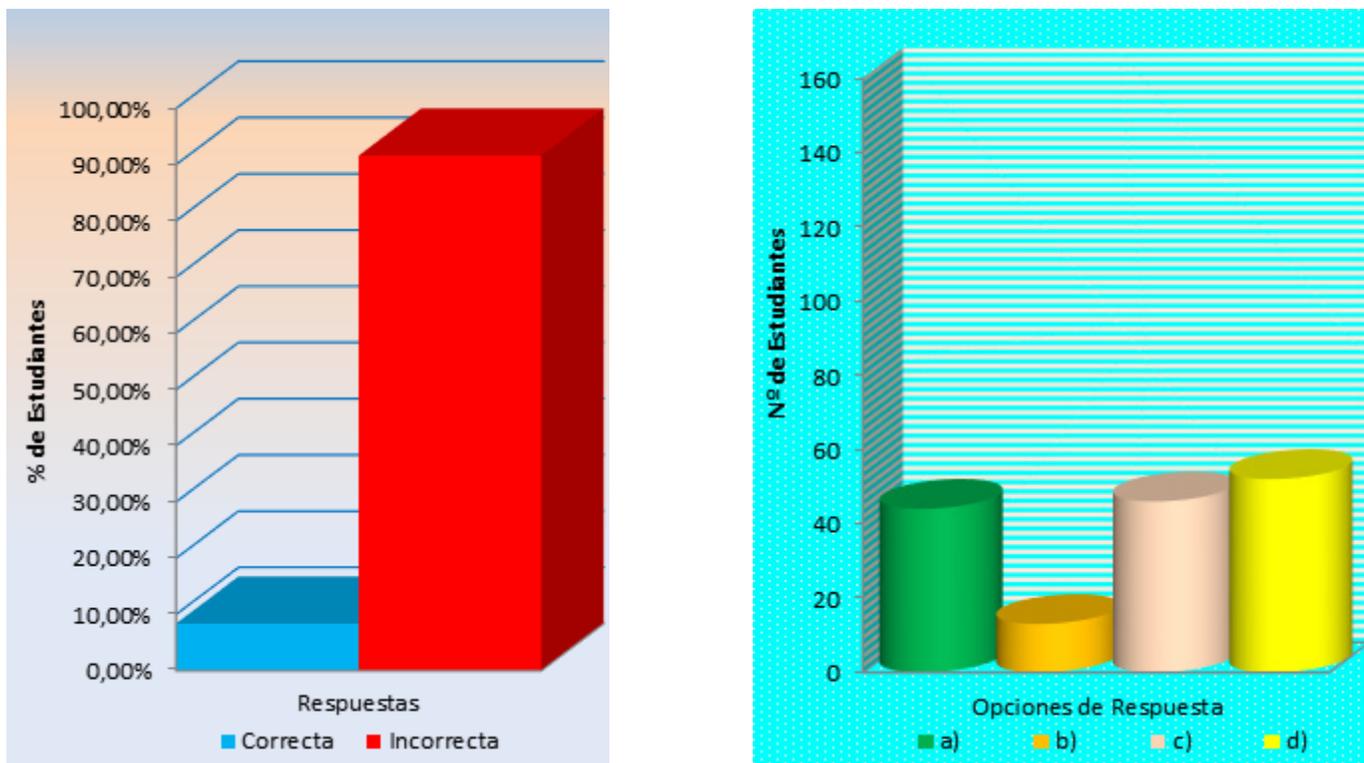
a)  $3(x+1)=3x+3$

b)  $4x+2$

c)  $x-2x^{-3}+8$

d)  $x^2-6x+8=0$

Figura 1.  
 Resultados del Ítem N°1 de la prueba de selección múltiple



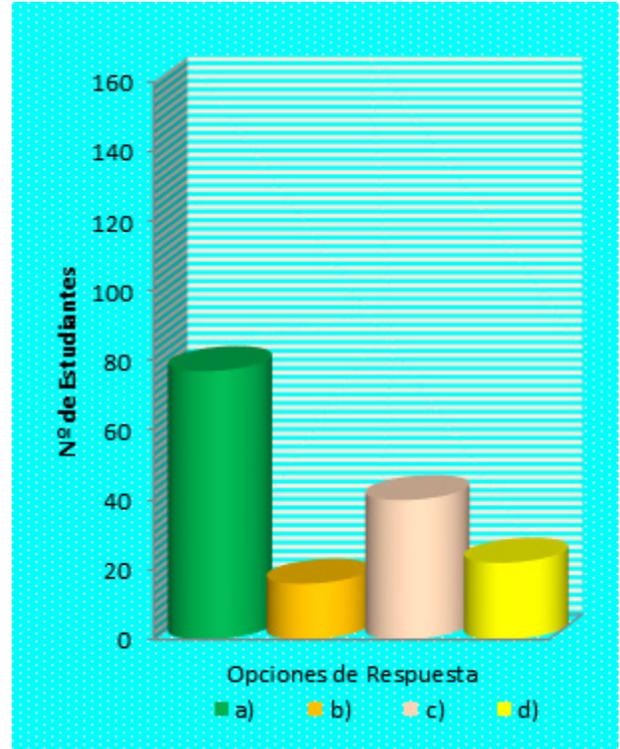
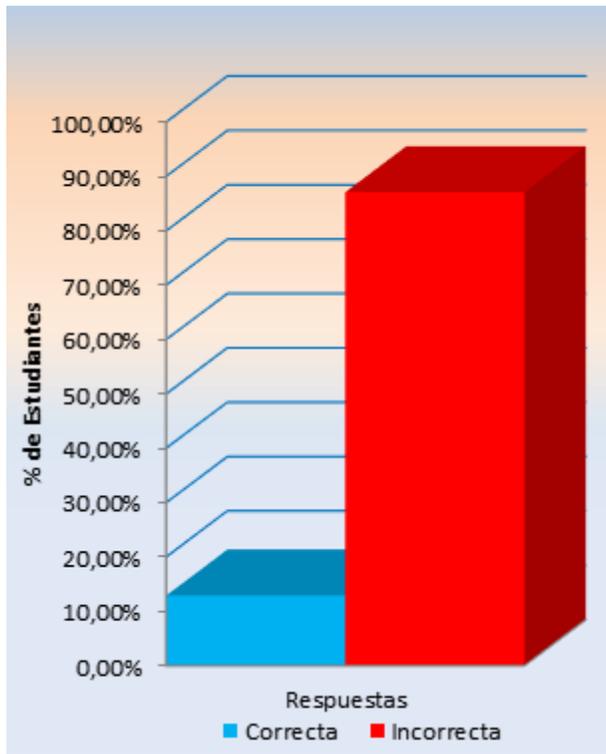
Nota. Resultados del Ítem N°1 de la prueba de selección múltiple. Elaboración propia (2023)

Como se puede observar, en la figura 1, se aprecia que el 91,61% de los estudiantes no respondieron correctamente el ítem referente a la definición de un Polinomio de manera correcta, mientras que el 8,39% (sólo 13 estudiantes de los 155), sí contestó de manera correcta. Por lo cual, se logra interpretar que la mayoría de los estudiantes desconocen tal definición. Por otra parte, se obtuvieron: a) 44 estudiantes, b) 13 Estudiantes, c) 46 estudiantes y d) 52 estudiantes. Donde la respuesta correcta era la opción b).

Ítem N° 6. Si  $x=1$  y  $x=2$ , son las raíces del Polinomio  $P(x)$  de segundo grado. Entonces la factorización de  $P(x)$  es:

- |                      |                      |
|----------------------|----------------------|
| a) $P(x)=(x+1)(x+2)$ | c) $P(x)=(x+1)(x-2)$ |
| b) $P(x)=(x-1)(x+2)$ | d) $P(x)=(x-1)(x-2)$ |

Figura 2.  
Resultados del Ítem N°6 de la prueba de selección múltiple



Nota. Resultados del Ítem N°6 de la prueba de selección múltiple. Elaboración propia (2023)

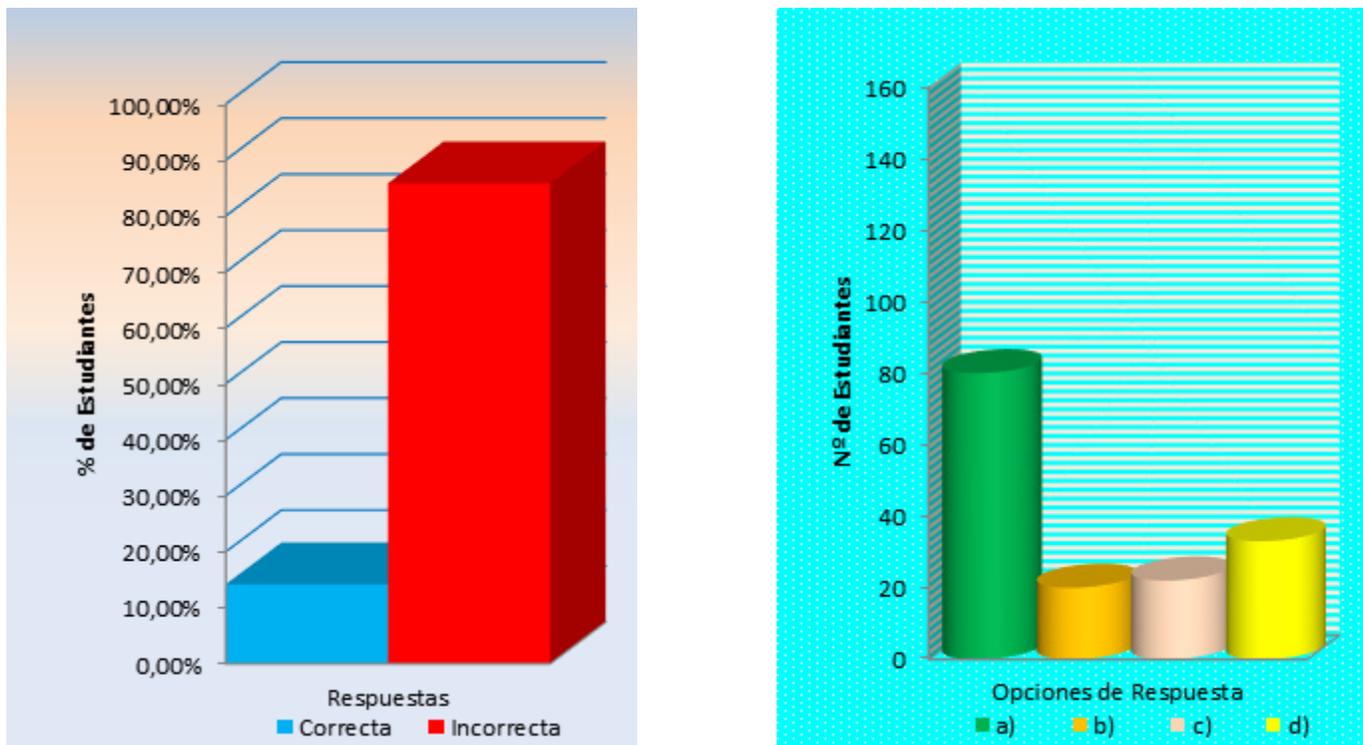
En la figura 2, se puede apreciar que el 87,10% de los estudiantes no respondieron correctamente el ítem referente a la Factorización de un Polinomio, mientras que el **12,90% (sólo 22 estudiantes de los 155) Sí contestó de manera correcta**. Por lo cual, se logra interpretar que la mayoría de los estudiantes no reconocen el significado de las Raíces y desconocen la Factorización de un Polinomio utilizando las mimas.

Por otra parte, se obtuvieron: a) 77 estudiantes, b) 16 Estudiantes, c) 40 estudiantes y d) 22 estudiantes. Donde la respuesta correcta era la opción d).

Ítem N° 10. Al desarrollar el producto notable  $(x-4)^2$ , se obtiene como resultado:

- |                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| a) $x^2-4^2$    | c) $x^2-8x+4^2$ |
| b) $x^2+8x-4^2$ | d) $x^2+4^2$    |

Figura 3.  
 Resultados del Ítem N°10 de la prueba de selección múltiple



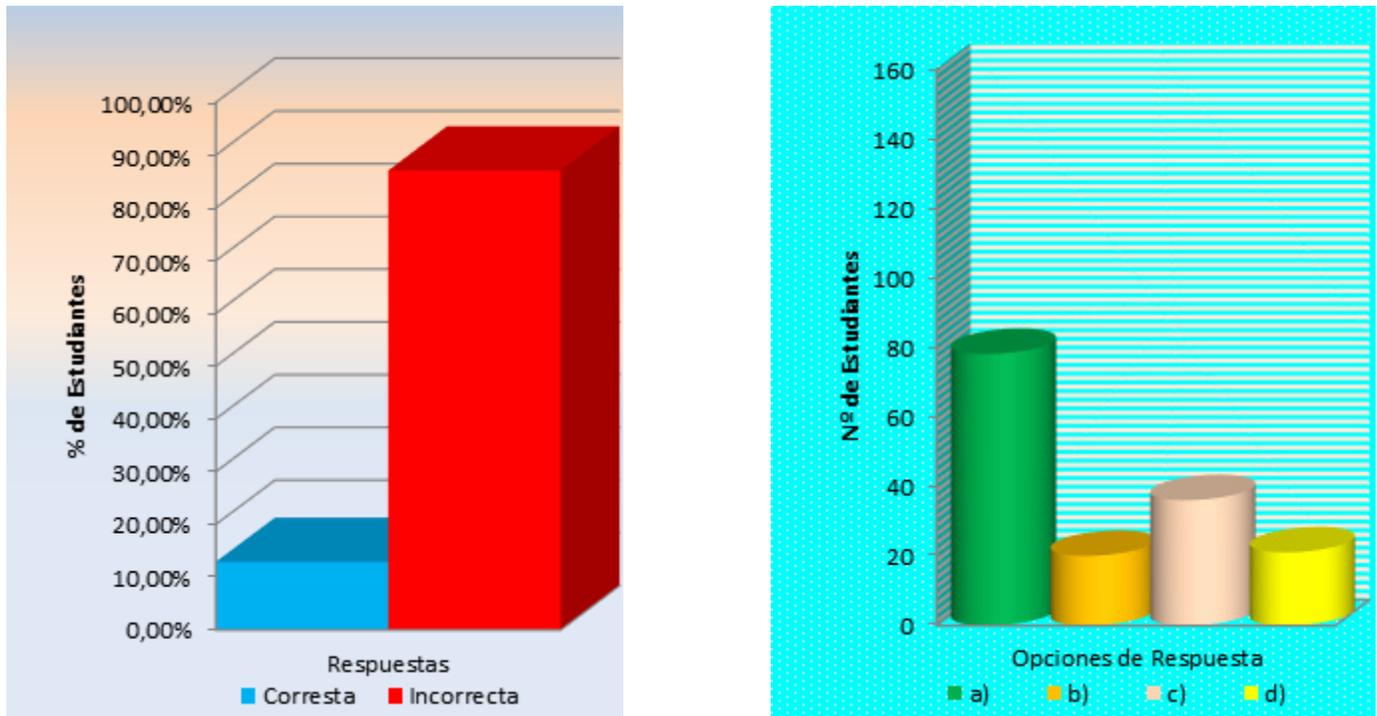
Nota. Resultados del Ítem N°10 de la prueba de selección múltiple. Elaboración propia (2023)

Según lo plasmado en la figura 3, se evidencia que el 85,81% no respondieron correctamente. Además, el 72,90% de los estudiantes consideran el desarrollo del binomio al cuadrado  $(a-b)^2$  como  $a^2 - b^2$ ; es decir; 113 estudiantes de la totalidad de 155, poseen deficiencias para desarrollar el binomio de la diferencia al cuadrado. Así mismo, puede apreciarse que: **14,19% (sólo 22 estudiantes de los 155) sí contestó de manera correcta**. Por otra parte, se obtuvieron: a) 80 estudiantes, b) 20 Estudiantes, c) 22 estudiantes y d) 33 estudiantes. Donde la respuesta correcta era la opción c).

Ítem N° 13. El área de un rectángulo de ancho:  $x+1$  y largo 2; es el Polinomio:

- |              |             |
|--------------|-------------|
| a) $(x+1)+2$ | c) $2x+1$   |
| b) $(x+1)^2$ | d) $2(x+1)$ |

**Figura 4.**  
**Resultados del Ítem N°13 de la prueba de selección múltiple**



Nota. Resultados del Ítem N°13 de la prueba de selección múltiple. Elaboración propia (2023)

En la figura 4, se pueden visualizar resultados dramáticos, donde el 87,10% de los estudiantes no sabe determinar el área de un simple rectángulo, mientras que el **12,90% (sólo 21 estudiantes de los 155) sí contestó de manera correcta**. Por otro lado, se obtuvieron: a) 78 estudiantes, b) 20 Estudiantes, c) 36 estudiantes y d) **21 estudiantes**. Donde la respuesta correcta era la opción d).

**Ítem N° 18. Dado el Binomio  $(x+1)^2$ , una representación gráfica del mismo usando áreas sería:**

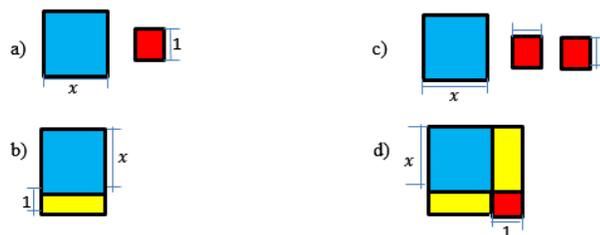
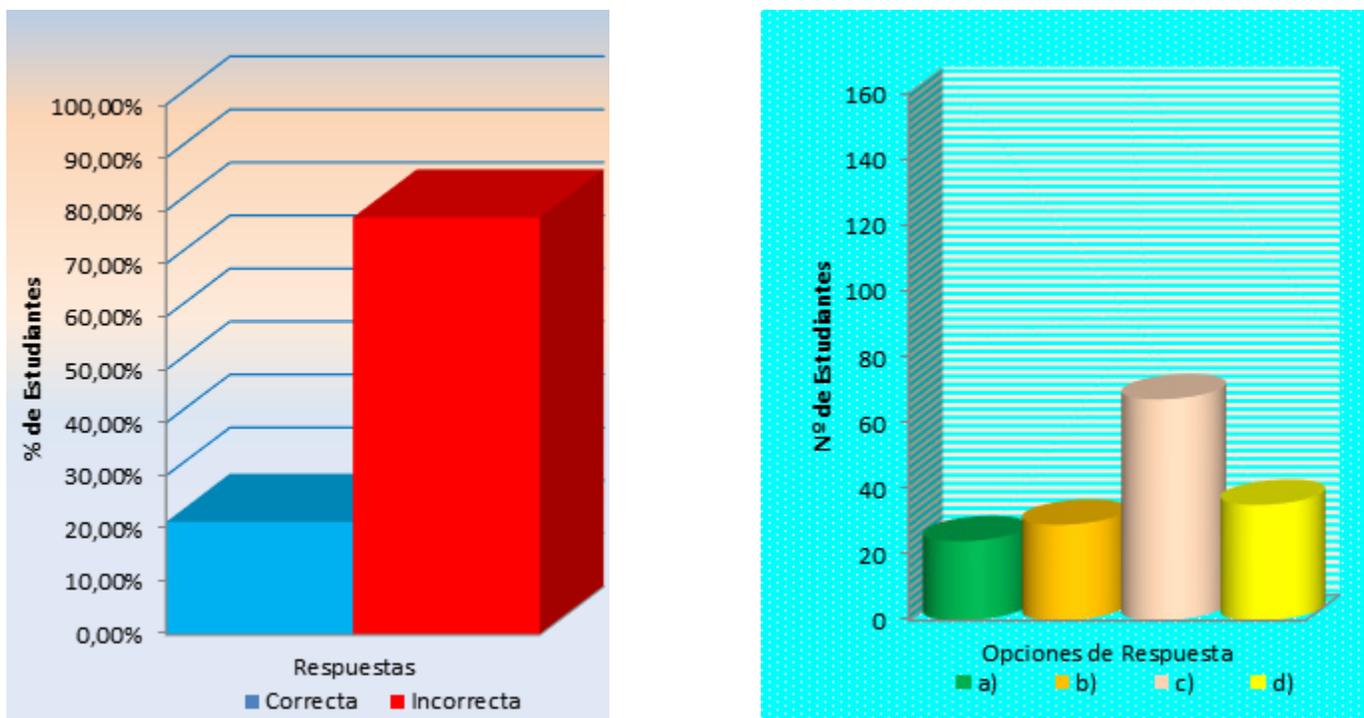


Figura 5.  
 Resultados del Ítem N°18 de la prueba de selección múltiple



Nota. Resultados del Ítem N°18 de la prueba de selección múltiple. Elaboración propia (2023)

Según la figura 5, se puede apreciar que el 78,71% de los estudiantes no logran representar gráficamente un Polinomio, usando áreas; mientras que el 21,29% (sólo 35 estudiantes de los 155) sí contestó de manera correcta el ítem. Por lo cual, se logra interpretar de acuerdo a los resultados antes mencionados y comentarios de los docentes entrevistados “ si un alumno no sabe determinar el área de un simple rectángulo, mucho menos va a lograr representar un Polinomio; esta es, la triste realidad de nuestro sistema educativo, la cual, no es posible tapar con un dedo, ni maquillar esta lamentable realidad”, conjuntamente, se obtuvieron: a) 24 estudiantes, b) 29 Estudiantes, c) 67 estudiantes y d) 22 estudiantes. Donde la respuesta correcta era la opción d).

Una vez concluido el análisis del diagnóstico, podemos precisar:

- Se evidenciaron fallas, debilidades y carencias en los conocimientos previos.
- Los estudiantes no obtuvieron un aprendizaje significativo referente con los conceptos operaciones y aplicaciones de los Polinomios, evidenciándose en: Reconocer que expresiones algebraicas son Polinomios, los elementos que contienen un Polinomio, las raíces de un Polinomio, completar correctamente el cuadrado de una expresión polinómica, representar gráficamente un Polinomio usando áreas y desarrollar un binomio al cuadrado.

## PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA

En función de la aplicación de la entrevista previamente validada para los profesores, mediante el método de evaluación criterial, se logró conocer la opinión de los mismos, en torno a las posibles

causas y consecuencias de las deficiencias encontradas en el diagnóstico, mediante el método mixto de Huberman y Mile (1994). De acuerdo a la opinión de los profesores entrevistados, entre las causas que ocasionan estas deficiencias destacan:

- Deficiencia del sistema educativo venezolano
- La falta de interés y motivación en los estudiantes.
- La Pandemia.
- Los estudiantes se conforman con lo poco que se les da en las aulas de clase.
- Los estudiantes estudian sólo para el momento.
- No se explicó el contenido de los Polinomios.
- No tienen bien claro los conceptos.
- Los estudiantes odian el Álgebra, porque no les gustan las letras, debido a que ellos se asustan.

En este orden de ideas, los profesores entrevistados indican que las consecuencias que pueden traer la falta del dominio del tema de los Polinomios son:

- Dificultades para comprender temas más complejos en años posteriores.
- Si el estudiante tiene aspiraciones a una carrera universitaria, como Ciencias o Ingeniería, puede llegar a desertar de ella, por las malas bases que posee en el área de matemática.
- Indican los entrevistados que las consecuencias ya se pueden evidenciar, porque no hay obra de mano calificada y especializada; de la misma manera manifiestan que el currículo hoy en día está muy mal enfocado, no sé sabe qué es lo que está sucediendo, se ha luchado y se ha levantado la voz.

## **CONCLUSIONES**

- Al finalizar la presente investigación, se puede decir que se alcanzó el objetivo planteado cuyo propósito fue diagnosticar deficiencias de enseñanza y aprendizaje sobre el contenido de los Polinomios.
- Por medio de los resultados obtenidos de la prueba de selección múltiple, se concluyó que aproximadamente un 99,36%; es decir, 154 estudiantes de la totalidad de 155, no comprendieron el tema de los Polinomios; donde este porcentaje equivale a 154 estudiantes reprobados con un contenido tan fundamental para temas posteriores.
- De la entrevista se puede deducir, las posibles causas y consecuencias de este alto índice de estudiantes reprobados en cuanto al contenido de los Polinomios, entre estas opiniones cabe resaltar algunas de las posibles causas: La falta de interés y motivación en los estudiantes, deficiencia del sistema educativo venezolano y la incorrecta estrategia implementada para introducir tal contenido.
- Se deben tomar en cuenta que los cambios educativos no suceden sólo con reformar los currículos, sino que se requiere el cambio en las instituciones y criterio propio de cada docente.
- Aun, cuando lo profesores entrevistados no señalaron la potenciación como deficiencia para la comprensión de los Polinomios y sus operaciones, proponemos reforzar la potenciación como un concepto previo imprescindible.

## RECOMENDACIONES

- Los profesores, deben tomar conciencia en cuanto a importancia y necesidad de la capacitación permanente y una buena planificación con estrategias innovadoras para superar las dificultades, carencias y errores en los conocimientos matemáticos.
- Los métodos y procedimientos planificados, utilizados durante el proceso de evaluación, deben basarse en un conjunto de técnicas e instrumentos; ya que, el mejor docente, es aquel que no tiene miedo de aprender nuevas estrategias de enseñanza e incorporar nuevas tecnologías a su proceso de enseñanza.
- Diseñar un módulo didáctico sobre el contenido de los Polinomios, con Álgebra Geométrica para la enseñanza y aprendizaje, de manera que sea dirigido a estudiantes y profesores de Educación Media General, de forma que salgan mejor preparados para la Universidad.
- Utilizar modelos visuales, fichas y software, donde se aproveche el Álgebra Geométrica para la enseñanza y aprendizaje del contenido de los Polinomios.

## REFERENCIAS

- Batanero, C. y Diaz, .C. (2011). Estadística con Proyectos. Departamento de Didáctica de la Matemática, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~batanero/pages/ARTICULOS/Libroproyectos.pdf>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). [https://www.oas.org/dil/esp/constitucion\\_venezuela.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf)
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización". En Avances en Medición, 6, 27-36.
- Huberman, A. M. y Mile, Matthew B. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Thousand Oaks: Sage.
- Hueso, G. A. y Cascant, S, MJ. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Universitat Politècnica de València. <https://riunet.upv.es/handle/10251/17004>
- Ley Orgánica de Educación (2009). <https://tugacetaoficial.com/leyes/ley-organica-de-educacion-gaceta-5929-2009/3/>
- Mariño, A. E. et al. (2012). En Rojas Olaya, A. (Ed.). Conciencia Matemática 2do Año. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). Áreas de Formación en Educación Media General. <https://www.icsspe.org/system/files/Venezuela%20PE%20Curriculum%20Reform%20%20%20C3%81REAS%20DE%20FORMACI%C3%93N%20EN%20EDUCACI%C3%93N%20MEDIA%20GENERAL.pdf>

- Mora, C. (2003). Estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 181-272. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922003000200002](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000200002)
- Parra de Quintero, M. (2009). "Validación y aplicación de la entrevista semiestructurada codificada y observación a la idoneidad del profesor, en el Segundo año de Ciencias de la Salud (Medicina y Nutrición), Facultad de Medicina, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, año 2007". En *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 6 (2): 93-100.
- Pineda, W. B., Hernández, C. A. & Rincón, O. L. (2019). Estrategias para la enseñanza de la matemática: una mirada desde los docentes en formación. *Perspectivas*, 4(1), 48-53. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/1759/1726>
- Ramírez Rincón, M., Acosta, M., Perdomo, A., Ortiz, L., Cell, V., De Armas, R., Castaño, J. y Jiménez, J. (2013). *Los Caminos del Saber*. Bogotá: Editorial Santillana.
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999). [http://www.excubitusdhe.org/web/wp-content/uploads/Reglamento\\_ley\\_org\\_educ-1.pdf](http://www.excubitusdhe.org/web/wp-content/uploads/Reglamento_ley_org_educ-1.pdf)
- Suárez, M. (2018). Estrategias pedagógicas para la enseñanza de las matemáticas en Administración: Estudios y experiencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 21, núm. 2, pp. 79-89. Universidad de Zaragoza. <https://www.redalyc.org/journal/2170/217059664007/html/>
- Valdivé, C. y Escobar, H. (2011). Estudio de los Polinomios en Contexto. *Paradigma*, 32 (2), pp. 085- 106. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512011000200007E](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512011000200007E)

# CONSTRUYENDO UNA PSICO-PEDAGOGÍA SOCIAL ÉTICA Y CULTURAL LATINOAMERICANA

## BUILDING A LATIN AMERICAN SOCIAL, ETHICAL AND CULTURAL PSYCHOPEDAGOGY

María del Pilar Quintero-Montilla  
<https://orcid.org/0000-0002-9376-2391>  
mpilarcisei@gmail.com

Grupo de Investigación  
Conciencia Social en Venezuela y América Latina  
GISCSVAL  
Universidad de Los Andes  
Mérida edo. Mérida

Recepción: 28-07-2023  
Aceptación: 25-09-2023

### RESUMEN

En este trabajo se expone una síntesis del proceso de construcción de un nuevo espacio de trabajo de investigación-acción en el campo de la Psicopedagogía que hemos definido como *Psicopedagogía social ética y cultural latinoamericana* (Quintero MP: 1979; 2023). El objetivo de esta propuesta es contribuir con programas psico-sociales y psicopedagógicos a la transformación a una serie de problemas psico-socio-culturales que interfieren el desarrollo humano y ralentizan y/o impiden el desarrollo social sostenible, tales como son entre otras la violencia, el andro-centrismo, el racismo, el endorracismo, el hurto endémico, la ausencia de formación en ética y valores, la ausencia de conciencia ecológica, la banalización de la vida y sus consecuencias: el narcisismo, la auto-destrucción y la socio-destrucción, la identidad socio-cultural negativa, la ideología tecnocrática, la desvalorización del trabajo y otros. Esta propuesta se fundamenta en tres corrientes de la psicología social: el interaccionismo-simbólico de George Heber Mead y Heber Blúmer; la psicología social psico-analítica que propone Erich Fromm, y en la psicología social psicoanalítica de Alfred Adler y sus aplicaciones recientes a la educación; así como en las teorías de Liev Vigotsky y Mijaíl Bajtin, integradas en propuestas educativas interdisciplinarias comprometidas con la ética humanista y la *biofilia* y articuladas a través de la pedagogía crítica con las humanidades, la cultura y las artes.

**Palabras clave:** Educación, psicología social, ética, Psicopedagogía-social-ética-cultural latinoamericana, desarrollo humano desarrollo social

### SUMMARY

This work presents a synthesis of the construction process of a new action research work space in the field of Psychopedagogy that we have defined as Latin American social, ethical and cultural Psychopedagogy (Quintero MP: 1979; 2023). The objective of this proposal is to contribute with psychosocial and psychopedagogical programs to the transformation of a series of psycho-socio-cultural problems that interfere with human development and slow down and/or prevent sustainable social development, such as: violence, andro-centrism, racism, endorracism, the absence of training

in ethics and values, the absence of ecological awareness, the trivialization of life, negative socio-cultural identity, among others. This proposal is based on three currents of social psychology: the symbolic-interactionism of George Heber Mead and Heber Blume; the psychoanalytic social psychology proposed by Erich Fromm, and the psychoanalytic social psychology of Alfred Adler and its recent applications to education; as well as in the theories of Liev Vygotsky and Mikhail Bakhtin, integrated into interdisciplinary educational proposals committed to humanistic ethics and biophilia, and articulated through critical pedagogy with the humanities, culture and the arts.

**Keywords:** education, social psychology, ethics, Latin American social-ethical-cultural psychopedagogy, human development, social development.

## **INTRODUCCIÓN**

El filósofo Hans-Georg Gadamer nos dice que los estudios académicos y científicos se pueden clasificar en tres grandes campos: las ciencias de la naturaleza, las ciencias de la sociedad o ciencias sociales y los saberes de la cultura donde se insertan las humanidades y el arte: la filosofía, la historia, la literatura y las artes; la finalidad de los saberes de la cultura es la ampliación del espíritu, es decir la ampliación de la consciencia personal y la consciencia colectiva impulsando con ello el desarrollo humano.

A su vez un gran pensador del siglo XX y XXI Edgard Morín, filósofo y sociólogo, ha planteado la necesidad de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como una convergencia de saberes que nos permitan abrir nuestro horizonte de interpretación para poder “aprehender” la complejidad de la realidad social en sus múltiples aristas, relaciones, interrelaciones, bucles y rizomas que conforman la sociedad y de esta manera poder estudiar, comprender, intervenir y transformar lo social cuando ello es necesario para el bien común.

Así mismo los estudiosos de los procesos psíquicos y el lenguaje Liev Vigotsky y Mijaíl Bajtin y de la neuro-ciencia: Francisco Mora (Mora Francisco 2017) exponen que el aprendizaje y el conocimiento se dan en un proceso de interacción social, todos estos maestros nos dan pautas fundamentales para construir áreas de conocimiento donde converjan diferentes saberes. En el caso que exponemos se trata del estudio integral de problemas psico-socio-culturales y la concepción, diseño, aplicación y evaluación de estrategias psico-educativas inter y trans disciplinarias que contribuyan al cambio social. Los problemas estudiados hasta ahora son: la violencia cotidiana, el racismo y el endorracismo; la alienación cultural, los problemas en la construcción de identidad cultural y la pérdida de memoria y patrimonio cultural; la banalización de la vida y sus consecuencias: el narcisismo, la autodestrucción y socio-destrucción, el hurto endémico, la ausencia de consciencia ecológica y nula protección del medio ambiente, la ausencia de formación ética-moral, el pensamiento simple, la pandemia de consumo de drogas y de alcohol, en adolescentes, jóvenes y adultos, la infravalorización del trabajo y otros (Quintero MP: 2022).

Desde la psicología social, el psicoanálisis socio-cultural, la psicología educativa, la neurociencia, la pedagogía, la historia, la literatura y las artes venimos realizando estudios que nos han permitido comprender determinados procesos psicosociales, históricos culturales y educativos que han dado lugar a la presencia de esta serie de problemas ya referidos y a su vez hemos construido desde

la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad programas para intervenciones psico-sociales, éticas y culturales con la finalidad de *contribuir* desde la educación formal, no formal e informal a la transformación de dichos problemas.

## EL MARCO TEÓRICO

El marco teórico de las líneas de investigación que convergen y se complementan para dar lugar al espacio de la *Psicopedagogía-social ética y cultural* es y ha sido interdisciplinario, complementario y complejo, ahora bien por el carácter breve de esta exposición: vamos a referir de manera muy escueta los nombres de autores y escuelas que han sido de gran importancia en estos trabajos:

1.-En lo referente a la *transdisciplinariedad* ha sido de gran importancia el trabajo del filósofo y sociólogo Edgard Morín. Y en lo relacionado con la complementariedad los estudios de *George Devereaux*.

2.- La psicología social está en los fundamentos de este programa, es un campo de la psicología que trata de interpretar y comprender los procesos psicológicos en su íntima y estrecha relación con los procesos históricos, étnicos, sociales y culturales de una determinada sociedad. Hay diversas corrientes en la psicología social, tenemos así: la experimentalista que tal como su nombre lo indica se basa en la investigación experimental con grupos de animales y grupos humanos; la que se fundamenta en la teoría funcionalista de la sociedad y la que toma en cuenta la perspectiva histórica en la conformación de la estructura social, la consciencia social y el comportamiento social; nuestra investigación corresponde a una psicología social histórica cultural y para ello nos fundamentamos en las corriente denominadas:

a) La escuela del *interaccionismo simbólico* fundada por George-Heber Mead, se trata de una *teoría psico social que pone su énfasis en las formas de comunicación humana y por ello da gran importancia al símbolo*, sostiene que la relación entre las personas trasciende el ámbito del estímulo sensorial y de lo inmediato, y que esas relaciones se dotan de significado según el contexto, las circunstancias, el valor social y la carga emocional transformándolas en *símbolos* (Mead G.H.1982).

Así, lo significados son el resultado de la interacción social a través de acciones que se constituyen en *símbolos de la acción social y del contexto en su complejidad*, dando lugar a la comunicación que se va a internalizar y va a ser decisiva en la conformación del *“sí mismo”*, del individuo, el *“self”*, el *“yo”*, la *“persona”*, como también a nivel colectivo en la producción de sentido en una sociedad dada y como todo ello da lugar a las expectativas, comportamientos y propósitos de las personas y de los grupos sociales. A su vez esta corriente psicosocial sostiene y expone que hay una conducta interna y una conducta externa del sujeto social y que de una síntesis de esta se constituye el yo social, así mismo explica como *el comportamiento del otro se internaliza* y expone que por lo tanto no es posible entender el *“yo”*, y el comportamiento social sin conocer *“el otro”* internalizado.

b) la corriente psicosocial creada por el filósofo y psicoanalista Erich Fromm quien dice en uno de sus escritos:

*“la caracterología psicoanalítica puede ayudar a explicar la función (psico) dinámica de las fuerzas productivas de la sociedad. Por otra parte, también puede servir como punto de partida para una psicología*

*social que muestra como los rasgos de carácter comunes a la mayoría de los miembros de una sociedad son condicionados por la naturaleza distintiva de esta” (Fromm, E. 1970: 219).*

En el desarrollo de esta línea de investigación en psicología social con perspectiva histórica social nos ha sido de fundamental importancia la noción de carácter social desarrollada por Erich Fromm quien sostiene que existe en las sociedades *“una matriz de carácter...un síndrome de rasgos de carácter que se ha desarrollado como una adaptación a las condiciones económicas, sociales y culturales comunes al grupo”* (Fromm E. 1979: 34). Así como los estudios sobre la formación de los diferentes tipos de carácter que da lugar a diferentes tipos de personalidades y comportamientos sociales (Fromm E.: id).

El *psicoanálisis socio-cultural y la psicología social psicoanalítica* creada por Erich Fromm comprende lo psico-social desde los niveles de la psique establecidos por el psicoanálisis clásico: consciente, pre-consciente, inconsciente: yo, ello y super-yo, pero *agrega dos niveles más*. Estos son lo que define Erich Fromm como *lo inconsciente social*, que corresponde a aspectos del comportamiento y la experiencia social y cultural compartida en el corto, mediano y largo tiempo por un grupo social dado, memoria social que se trasmite de modo trans-generacional de forma indirecta a través de comportamientos, gestualidad, formas organizativas, tradiciones, rituales, tonalidades de la voz, objetos ,decires, conversaciones, relatos, refranes, coplas y más y *tal vez* también por la epigenética; a esta memoria internalizada e inconsciente la denominó Fromm *Lo Inconsciente social*. También E. Fromm disiente de la noción de libido de la teoría de Sigmund Freud y la redefine como *energía psíquica* expresión de la energía vital.

Además E. Fromm redefine otro nivel que podemos denominar supra-consciente que es más amplio que el nivel denominado por Sigmund Freud como el *super-yo*. Fromm amplió la significación y la importancia de esta estructura psíquica que se denomina *supra-consciente esta ya no vendría a ser solo una instancia psíquica represora (psicoanálisis clásico) sino que se trata de una instancia psíquica que tiene el potencial de constituirse en orientadora y propiciadora del desarrollo humano* según sea la tradición psico-socio-cultural de una determinada sociedad y/o las enseñanzas fundantes de un modo de vida.

Este aporte de Erich Fromm proviene de sus estudios específicos y su experiencia como *terapeuta psicoanalítico y su trayectoria vital e intelectual transdisciplinaria y pluricultural*. Este autor insiste en la importancia psíquica de esta *supra-consciencia y destaca el papel que tiene en la vida individual y colectiva la presencia o ausencia de la ética, la moral y la religión, los conocimientos, las tradiciones, las ideas, que son decisivas* en la conformación de la consciencia individual y la consciencia social y su manifestación en el comportamiento cotidiano. Fromm sostiene que la ética es el eje fundamental de la salud mental tanto a nivel individual como a nivel colectivo (Fromm Erich, 1986: 20-43).

En la creación de la *Psico-pedagogía-social ética y cultural* tomamos muy en cuenta el aporte teórico práctico de Erich Fromm quien exploró y amplió la concepción de estas estructuras psíquicas definidas por el *cómo, el carácter, lo supra consciente y lo inconsciente social*, este último se debe diferenciar y sumar al *inconsciente personal*, y se puede considerar afín a lo que denomina el historiador Fernand Braudel la *historia inconsciente* y el etno-psicoanalista George Devereaux: *el inconsciente cultural*.

Erich Fromm sostiene que la personalidad está básicamente conformada por *el temperamento* y *el carácter*, el temperamento es hereditario-psico-biológico y el carácter se construye en la interacción individuo-sociedad. Fromm expone la presencia de dos procesos en el desarrollo psíquico: *la asimilación* y *la adaptación o socialización*. Aquí es donde se abre una puerta para comprender el potencial de la psicología, la educación, las artes, la cultura y *las relaciones económicas de producción*, en la conformación y transformación del carácter personal y social, esta teoría de Fromm hace mucho énfasis en la influencia de la sociedad, la economía y la cultura en la construcción del carácter y la personalidad. Se trata de una orientación que compartimos. Esto exige una revisión crítica de nuestras sociedades, así lo hizo Fromm con las sociedades de su tiempo. Esta fundamentación teórica nos lleva a la revisión de lo *inconsciente cultural* y a comprender la necesidad de *hacer consciente lo inconsciente*. Así como a la necesidad de revisar, orientar y enriquecer lo supra-consciente, y a estudiar la influencia de la estructura socio-económica y la forma de satisfacción de las necesidades, en los procesos de *asimilación* y *socialización*, todo ello para comprender los tipos de carácter individual social y las personalidades que se conforman en una sociedad determinada históricamente a fin de interpretar, comprender y promover una reestructuración de lo psico-socio-cultural.

c) Los aportes de la psicología social psicoanalítica de Alfred Adler, ésta hace énfasis en el estudio del *estilo de vida*, el *interés social* y *la construcción de un proyecto de vida desde la infancia*. (Ansbacher H, Ansbacher R. 1979). Según Alfred Adler a los ocho años de edad ya se constituye el proyecto de vida, *de allí la gran importancia de la orientación de la educación y la cultura para la infancia*, actualmente se han elaborado en Europa y Estados Unidos aplicaciones a la educación de las teorías psicológicas de este psicoanalista.

3.- El estudio de la estructura histórica-económica-social y su influencia en la formación del carácter, para ello nos hemos fundamentado desde el inicio en los estudios antropológicos, históricos, sociológicos, literarios y artísticos, con la finalidad de interpretar y comprender la sociedad venezolana y las sociedades latinoamericanas. Inicialmente revisamos las investigaciones fundamentadas en la teoría del materialismo histórico, donde se incluye la *teoría de la dependencia (hoy revisada)* y posteriormente recurrimos a la antropología y la historia de los anales, los estudios de Fernand Braudel aplicados a la comprensión de la sociedad venezolana y latinoamericana por diversos historiadores y antropólogos y a la literatura venezolana y latinoamericana.

4.- En el estudio de la sociedad referimos aquí a Manuel Caballero (*Estudios de historia de Venezuela*); Darcy Ribeiro (*Las Américas y la civilización*); Aníbal Quijano (*Estudios varios*); Pierre Bourdieu (*La reproducción social y otros*); Erich Fromm (*El inconsciente social*); George Devereaux (*Lo inconsciente cultural*); Roberto Briceño León (*La violencia en Venezuela y América Latina*); Orlando Fals Borda (*La metodología de la investigación-acción-participante*); Salvador de La Plaza (*La formación de las clases sociales en Venezuela*); Hilda Duque (*Estudios sobre cultura y religiosidad popular*); Luis Cipriano Rodríguez (*Estudios sobre la estructura social de Venezuela y las teorías del Desarrollo Social*); Sergio Bagú, Reinaldo Rojas, (*Historia*), Braudel Fernand (*Las Civilizaciones Actuales*) Eda Samudio (*Estudios históricos*). Marcela Lagarde, Carmen Teresa García (*Estudios de la mujer y Feminismo*) y muchos otros escritores y estudiosos de lo social.

5.- Así como también revisamos los estudios sobre las teorías del desarrollo social de la CEPAL, de Amartya Sen, Martha Nussbaum, Daisaku Ikeda y las propuestas de las Naciones Unidas para el desarrollo social: PNUD y UNESCO.

6.- En el campo de la Neurociencia aplicada a la educación nos hemos guiado por los estudios del neurocientífico español Francisco Mora.(Mora, Francisco:2017)

7.- En el campo de *la psicología del aprendizaje y los estudios sobre los procesos cognoscitivos*: seguimos las propuestas de los estudios de Liev Vigotsky, J.S. Bruner, Howard Gardner y otros.

8- En el campo denominado *Psicología de la pobreza*: hemos estudiado los trabajos de Ignacio Martín Baró, Alejandro Moreno, Oscar Lewis, Carolina Luján, Erich Fromm, Magally Huggins, Michel Maccoby, José Velasco, Dilia Parra y debemos destacar de manera especial los estudios que realiza la Universidad Católica Andrés Bello sobre este tema.

9.- En el estudio de las emociones, hemos tenido la influencia de diversos autores, más debemos destacar *la teoría de los sentimientos* del psicoanalista Carlos Castilla del Pino y los estudios sobre la *inteligencia emocional* de Daniel Goleman

10.- En el campo de las teorías y prácticas pedagógicas: hemos seleccionado los siguientes autores María Montessori; Celestin Freinet; Simón Rodríguez (*Formar ciudadanos*); José Vasconcelos (*Pedagogía estructuralista*), Tunesaburo Makiguchi (*Pedagogía de la creación de valor*), Heber Read (*Educación a través del arte*), Pablo Freire (*Pedagogía del oprimido*); David Paul Ausubel (*Aprendizaje significativo*) y Rafael Rivero Oramas (*Mensaje para la infancia*) Debemos destacar aquí la importancia de las experiencias en Pedagogía Social que hemos conocido en Venezuela, España, México y Colombia.

11.-Teorías filosóficas, nos hemos nutrido de los escritos de Baruch de Spinoza; Hans –Georg Gadamer; Jünger Habermas; Escuela de Frankfurt; Albert Camus; Karel Kosik (*Dialéctica de lo concreto*) José Vasconcelos (*Estética*); Xavier Subirí, Adela Cortina, Juliana Gonzáles Valenzuela (*Ética*); Michel Foucault (*Hermenéutica del sujeto*); Arturo Andrés Roig (*Formación del sujeto latinoamericano, Filosofía Latinoamericana*); Víctor Martín Fiorino (*Ética y Filosofía latinoamericana*); Beatriz Sánchez Pirela (*Filosofía cultural y ética ecológica*), Martha Nussbaum (*Ética y teoría de las capacidades*), Adela Cortina (*Ética y Ciudadanía*); Martín Hopenhayn (*Filosofía social*); Daisaku Ikeda (*Nuevo Humanismo, diálogo de civilizaciones y Cultura de Paz Activa*), en el campo de la filosofía feminista debemos citar los estudios de las filósofas, Celia Amorós, Victoria Camps, Graciela Hierro y Gloria Comesaña Santalices.

12.-En el estudio del arte y la literatura nos hemos nutrido de los aportes de Heber Read, René Huyghe, Ariel Jiménez, Octavio Paz, Mijaíl Bajtín, Daisaku Ikeda, Gastón Bachelard, Howard Gardner, René Huyghe, Daisaku Ikeda, Víctor Bravo, Juan Calzadilla, Carlos Contramaestre, Víctor Fuenmayor, Ana Teresa Torres, Salvador Garmendia, José Velasco.

13:- Para la definición de *Latinoamericana* nos hemos fundamentado en el intercambio con psicólogos sociales y estudiosos de la psicología política de América Latina así como en el estudio de la literatura latinoamericana, los viajes por todo el continente con el apoyo de la SIP, SIF,CISEI Y URI, y la ULA y con los estudios de los sociólogos, escritores, antropólogos, e historiadores, tales como Octavio Paz, Roberto Briceño León, Fernando Calderón, Ernesto Ottone, Rafael Roncagliolo, Sergio Bagú, en especial la obra de Darcy Ribeiro: *Las Américas y la Civilización* y el estudio de Fernand Braudel que en su obra *Las Civilizaciones Actuales* define la América Latina como *una civilización*

específica con características propias en proceso de construcción y evolución.: “...La inestabilidad que la caracteriza es sobre todo, la de una civilización que se está buscando, que se está definiendo, coaccionada por penosas, aunque poderosas realidades.”; “América Latina está fabricando una civilización original, su civilización”(Braudel F,1978 p.390-391)

## METODOLOGÍA

Para el estudio de los problemas psico-socio-culturales que referimos en la introducción utilizamos el modelo convencional de la formación en psicología social: a) estudio del problema, b) análisis del problema, c) diagnóstico, d) estudio de posibilidades de intervención psico-social y psico-educativa e) selección de la corriente psicosocial y pedagógica f) selección de las metodologías g) concepción y diseño de programas de intervención psicosocial y psicopedagógica social, ética y cultural y de los materiales educativos correspondientes f) Aplicación de la acción psico-pedagógica con especial atención a la formación del carácter *biofílico* y las personalidades *biofílicas* (Fromm E.1977) g) análisis cualitativo de los resultados.

### Los métodos empleados podemos resumirlos así:

1.- Hermenéutica: Hans George Gadamer.-2.-Investigación acción-participante: Orlando Fals-Borda.-3.- Interpretación psicoanalítica: Erich Fromm, H.S. Sullivan, Alfred Adler, James Hillman.-4.- Desarrollo de las capacidades: Liev Vigotsky (Zona de desarrollo próximo).-5.-Entrevista, estudios de grupos y estudios de caso.: varios.-6.-Etnografía: Maritza Montero.-7.- Investigación bibliográfica y hemero-gráfica y de producción audio-visual.-8.-Pruebas psicológicas proyectivas.-9.-Pedagogía: Celestine Freinet, Pablo Freire, Heber Read, Tunesaburo Makiguchi, José Vasconcelos, Rafael Rivero Oramas.-10.- Estudio de las metodologías de diseño de materiales de lectura, escritura y literatura para la infancia: Programa Interamericano de Literatura Infantil PILI dependiente de la Organización de Estados Americanos OEA, con sede en EL Mácaro, Estado Carabobo. Venezuela y Asociación Venezolana de Literatura Infantil AVELIJ.

### Desarrollo

Los problemas psico-sociales y psico-educativos referidos anteriormente los expusimos en un artículo anterior titulado *Educación y Cambio Social* (Quintero MP: 2022) (que debe ser consultado para la mejor comprensión de esta exposición), dichos problemas los hemos detectado en un largo proceso de observación, vivencias, experiencias, estudios, hermenéutica e investigación-acción, estudios de grupo y estudios de caso (Quintero MP: 2022).

Desde que iniciamos el trabajo en docencia, investigación y extensión en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes en la ciudad de Mérida en el año de 1970 hemos venido construyendo varias líneas de investigación relacionadas con el estudio de la consciencia social, la educación y los comportamientos donde relacionamos la psicología social con los estudios sobre la sociedad venezolana, la historia, la literatura, el arte y la educación.

Nuestra formación inicial es en psicología con estudios de postgrado en psicología social, (UIA, UNAM, México) posteriormente hicimos estudios de filosofía, literatura iberoamericana y ciencias

humanas, esta formación nos ha permitido desarrollar una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria de los acontecimientos psicológicos, sociales y educativos y relacionar áreas del conocimiento que en la academia se desenvuelven separadas entre sí tal es el caso de la antropología, la historia, la literatura, el arte, la pedagogía y la psicología.

La primera investigación que realizamos en Venezuela se tituló *La colonización cultural a través de la literatura infantil* y fue un estudio sobre el contenido y los mensajes transmitidos en una muestra de 350 publicaciones para la infancia tanto a nivel textual como de imágenes (Quintero, MP: 1970).

Después realizamos un estudio sobre la enseñanza de la historia y la cultura en los programas educativos y los textos escolares vigentes en el período comprendido entre 1944 a 1968, luego los correspondientes al período 1969-1985 y luego los correspondientes al período 1986-1999 (Quintero MP y otros: 1976), (Quintero MP: 1986).

En esta construcción de la *Psicopedagogía-social-ética y cultural* ocupa un lugar muy importante la experiencia de investigación e intervención psico-social y psico-pedagógica que realizamos desde la educación no formal a través la publicación de una página dominical de lectura, escritura y literatura infantil con el título de *PERRO NEVADO* que publicamos en el diario *FRONTERA* de la ciudad de Mérida, Venezuela durante casi diez años: 1979-1988, que se caracterizó por una interacción en doble vía con la comunidad.

Hemos realizado muchos otros estudios sobre la socialización en ambientes educativos, familiares y comunitarios sobre la construcción de la identidad cultural, así como sobre los diferentes tipos de violencia, destacamos de ellos uno sobre la violencia en el aula de clase que no exponemos aquí por razones de espacio. También hemos diseñado y realizado talleres con los estudiantes sobre los problemas psicosociales ya referidos.

Así con la perspectiva y la mirada de la psicología social histórica hemos estudiado diversos aspectos de la educación formal e informal, especialmente los que se refieren:

1.-A los procesos de socialización y endoculturación en el ámbito educativo, familiar, comunitario, regional, nacional, y mundial, a la presencia de la violencia y la alienación cultural, a la influencia de la industria cultural y de las comunicaciones, en las ideas, las actitudes, el aprendizaje, en la construcción del "sí mismo", el "yo", "la persona" (Mead G.H. 1982); "el carácter", la tendencia a la biofilia o a la necrofilia (Fromm E. 1977), la construcción del proyecto de vida (Adler Alfred 1979) así como a la influencia de todo ello en la formación de la consciencia social, el carácter social y los comportamientos.

2.-A la construcción de las identidades y alteridades bio-psico-socio-culturales en sus aspectos objetivos y subjetivos y su relación con la educación formal e informal. (Quintero MP. 2022) y la influencia de ello en las creencias, los intereses, los proyectos y los comportamientos.

3.-Con la teoría de Cornelius Castoriadis y Erich Fromm hemos estudiado el imaginario que se construye desde la infancia a través de la educación formal e informal. (Quintero MP 1970; 1990; 2000) entre ellos el estudio de una película racista *La pandilla Salvaje* (Quintero MP.1993)

4.-La influencia de la educación formal, no formal e informal en la construcción del sentido de la vida y el proyecto de vida, educación para la libertad y la creatividad o educación para la sumisión, la repetición, el pensamiento simple y el aprendizaje social de la violencia y demás problemas estudiados (Quintero MP: 1998).

5- El estudio del potencial de la ética, los saberes, el arte, el juego y la literatura para propiciar y estimular la ampliación y enriquecimiento de la visión del mundo, la forma de pensar, el cultivo y desarrollo de la imaginación, la sensibilidad y las emociones, la voluntad, los principios, los valores, los intereses, la pulsión estética, las capacidades en general, las relaciones humanas, las relaciones con los demás seres vivos y la influencia de todo ello en la *construcción del yo, del supra-consciente* individual y colectivo y el proyecto de vida (Quintero M.P.2022).

6.-El estudio de la importancia de la pedagogía social y la pedagogía terapéutica y las vías educativas formales, no formales e informales para estimular y propiciar la construcción del estilo de pensamiento, del sentido de la vida y el proyecto de vida tanto a nivel personal como grupal y nacional. *La base teórica de la biofilia* en la acción pedagógica (Fromm E.: 1977) es imprescindible para garantizar el éxito de las actividades e estas intervenciones psicosociales y psicopedagógicas (Mora, F.: 2017).

Los problemas psico-socio-culturales que ya hemos referido con anterioridad los hemos interpretado en una perspectiva interdisciplinaria desde la hermenéutica de H.G. Gadamer y la metodología de la investigación acción transformadora de O. Fals-Borda y hemos podido analizar y comprender que *son construcciones psico-socio-culturales y educativas* que perjudican el desarrollo humano y ralentizan el desarrollo social sostenible, *pero que a su vez pueden ser, analizadas, interpretadas, comprendidas deconstruidas y transformadas* a través de programas psico-sociales y psico-pedagógicos sociales-éticos y culturales diseñados específicamente según las características del problema a estudiar y transformar.

Estos programas psicopedagógicos se han diseñado con formatos para la educación formal, no formal e informal, con protocolos de acción psico-pedagógica que incluyan, relacionen e integren creativamente las instancias de: **aula escuela, familia, comunidad y ciudad**. Estas propuestas psicopedagógicas dan gran importancia a la subjetividad, a las creencias, las actitudes, al comportamiento y a las condiciones objetivas donde se desenvuelve la vida individual y colectiva y se cuenta ya con experiencias, materiales educativos y estrategias psico-pedagógicas-sociales diferenciadas para niños y adultos, específicamente relacionadas con el problema seleccionado para interpretar, comprender y transformar.

La aplicación de los resultados de los trabajos de investigación se diseñó y realizó en tres fases *la primera fase* comprende el diagnóstico y la evaluación, podemos decir que se trata del proceso de conocimiento y estudio del problema, *la segunda fase* comprende el diseño del tratamiento de los problemas detectados con propuestas específicamente estudiadas y diseñadas para su transformación, *que se proponen la de-construcción y reconstrucción del problema estudiado y con ello la reconstrucción de la subjetividad* en torno al problema y la revisión del mismo. La tercera fase es la evaluación cualitativa de los resultados.

Podemos sintetizar lo anterior de la siguiente manera: una vez realizado el proceso de investigación de la fase de diagnóstico y conocimiento de los problemas, entonces indagamos sobre

las posibilidades que ofrecen la filosofía, la psicología, la sociología, la etnología, la pedagogía, la ética, la educación, la cultura y las artes para diseñar alternativas psicosociales, psicopedagógicas, éticas, artísticas y culturales transformadoras que pudiéramos definir como *psico-terapéuticas-culturales* para la revisión, cambio y reconstrucción de la subjetividad y el comportamiento de acuerdo a lo ya expuesto en el marco teórico. Una vez diseñada la propuesta psico-pedagógica la hemos aplicado y luego evaluamos sus resultados, en el corto, mediano y largo plazo con resultados alentadores.

Todo ello en la búsqueda de alternativas psico sociales y psicopedagógicas éticas culturales y artísticas que promuevan y contribuyan a la reconstrucción psicológica, ética-y socio-cultural de nuestras sociedades es decir a aportar a un cambio social positivo, orientado por principios y valores *abriendo así las posibilidades de contribuir desde la educación a construir sociedades armoniosas que promuevan desde la infancia la formación de personas con capacidades de comunicación asertiva, con auto-conocimiento y auto-control, capacitadas para gestionar sus emociones, con confianza en sí mismas y en sus capacidades, con conocimiento y respeto a los valores éticos y a los derechos humanos, personas creativas y productivas que desarrollen un proyecto de vida con intereses y acciones éticas, constructivas y altruistas que propicien el desarrollo humano y el desarrollo social sostenible.*

### **¿Por qué definimos esta Psico-pedagogía-social como Latinoamericana?**

Hemos estudiado fuentes bibliográficas y hemerográficas sobre la presencia de estos problemas ya enunciados y ellos están presentes en todos los países de América Latina y lo hemos corroborado en los Congresos de la Sociedad Interamericana de Psicología en las secciones de Psicología Social y Psicología Política; en los Congresos de la Sociedad Iberoamericana de Filosofía y otros organismos interamericanos como CISEI Consejo Interamericano para el estudio de la Espiritualidad Indígena y en URI Iniciativa Internacional para el Diálogo Interreligioso para la construcción de Cultura de Paz Activa. Con estas informaciones hemos llegado a *la conclusión de que nuestros países requieren propuestas psico-pedagógicas-sociales que tomen en cuenta los procesos históricos compartidos y los problemas a los que estos han dado lugar, sin negar por supuesto las especificidades de cada país.* Erich Fromm insiste en toda su obra en la influencia de la estructura histórica social en la formación del carácter individual y social. Nosotros hacemos una psicología social histórica con la influencia teórica de E. Fromm que toma en cuenta como un punto de partida la historia y la estructura social y de aquí que hemos definido nuestra propuesta como Psicopedagogía social-ética-y cultural latinoamericana.

## **RESULTADOS**

### **La Psico-pedagogía-social-ética y cultural latinoamericana**

A.- Todas las teorías, estudios y experiencias que hemos expuesto con anterioridad han confluído en un nuevo espacio de conocimiento, dentro del campo de la Psicopedagogía que comprende, docencia, extensión e investigación-acción a la que hemos denominado **Psicopedagogía-social-ética-y cultural latinoamericana**. Como ya expusimos en los párrafos anteriores en este nuevo espacio de la Psicopedagogía se integran aportes de la neurociencia, la psicología social, la pedagogía activa, la pedagogía terapéutica, la psicología educativa, la psicología de los procesos cognoscitivos, el psicoanálisis socio-cultural, los estudios sobre Ética y Derechos Humanos, los estudios para la convivencia, los estudios de la etno-ciencia, los estudios sobre la pobreza, el arte, el juego, la

literatura, el paradigma de la cultura de paz y los estudios sobre el paradigma de la interculturalidad, estas disciplinas y artes se integran en un concierto de saberes en planes, estrategias actividades y materiales educativos que incorporan y entrelazan el aula, la escuela, la familia, la comunidad y la ciudad (Quintero MP. 2002: 11-25) para contribuir desde la educación a la transformación de los grandes problemas sociales ya citados.

La Psicopedagogía ética y socio-cultural latinoamericana se orienta --entre otras-- por las siguientes premisas fundamentales:

1.- *Hacer consciente lo inconsciente para transformarlo* (Erich Fromm psicoanalista)

2.- *La infancia es destino* (Santiago Ramírez, psicoanalista). (Alfred Adler psicoanalista)

*La infancia es el pozo del ser.* (Gastón Bachelard filósofo.)

3.- *La ética constituye el eje fundamental de la salud mental individual y colectiva* (Erich Fromm, filósofo, sociólogo y psicoanalista)

4.- *La educación es la única herramienta que poseemos para curar las heridas del pasado y construir sociedades orientadas hacia el avance en las que todos los habitantes puedan sentir que están triunfando.* (Daisaku Ikeda, filósofo).

5.- *Inventamos o erramos* (Simón Rodríguez, educador)

6.- *Necesitamos convertirnos en agentes conscientes de un cambio psico-socio-cultural, ético y espiritual orientado al bien común y formar docentes, psicólogos y ciudadanos comunes para ello.* (GISCSVAL Grupo de Investigación sobre la formación de la conciencia social en Venezuela y América Latina. Facultad de Humanidades, Escuela de Educación, Departamento de Psicología y Orientación Universidad de Los Andes)

*La psico-pedagogía-social-ética-cultural latinoamericana constituye un nuevo espacio en el campo de la psicopedagogía, el mismo se ha construido con saberes interdisciplinarios y complementarios, del que ya hemos construido el núcleo central y continuamos su construcción permanente, ahora trabajamos en el ensamblaje de los diferentes saberes para la comunicación de las propuestas en programas de docencia, investigación y extensión que hemos elaborado para que permitan proporcionar a los docentes, padres de familia y ciudadanos en general un conjunto de conocimientos que les provean de herramientas para intervenir desde la educación formal, no formal e informal en la transformación de los problemas ya citados para convertirnos en agentes de cambio social positivo orientados al bien común, al desarrollo humano y al desarrollo social sostenible. Este programa de Psicología Social y Educación en el que trabajamos desde 1970 aspira a estimular el desarrollo de cinco procesos psíquicos: auto-observación, auto-conocimiento, auto-transformación, auto-dominio y auto-reconocimiento.*

Para la comprensión de este nuevo espacio de la Psicopedagogía debemos tener presente que *los seres humanos somos seres que interpretamos a cada instante* tal como nos lo han expuesto los filósofos Martín Heidegger y Hans-George Gadamer y en ello es fundamental lo que denomina

el filósofo H.-G. Gadamer, *el horizonte de interpretación* (Gadamer H. G.:1993) a su vez el sistema de creencias, las vivencias, las experiencias y los conocimientos conforman *el horizonte de interpretación* que nos permite la comprensión y el darle sentido a los acontecimientos, pensamientos y acciones de nuestra vida. Así también, George Heber Mead fundador de la teoría psicosocial del *interaccionismo simbólico* sostiene la premisa de que los individuos actúan en base a la interpretación que hacen de la situación, antes que simplemente reaccionar a ella, esto significa que las personas no responden automáticamente a las situaciones externas sino al significado que les atribuyen (Mead G.H :1982).

De acuerdo a esta fundamentación teórica en el Programa de la *Psicopedagogía-social ética y cultural proponemos ampliar el horizonte de interpretación y comprensión* de la sociedad y la cultura así como de la *propia subjetividad* y con ella la de los *propios* comportamientos, así como la de “*los otros*”, de esta manera al ampliar el horizonte de interpretación y comprensión de la propia subjetividad, al aportar nuevos sistemas de creencias, valores éticos, nuevos conocimientos, nuevas experiencias, nuevas simbolizaciones, con una pedagogía *biofílica*, promovemos nuevas interpretaciones y comprensiones unidas a cambios en la afectividad y la sensibilidad y comprensión tanto del “*sí mismo*”, como de la comprensión del “*otro*”, de la propia actuación y de la interpretación y comprensión de lo *real social* y nuevos comportamientos. Ello repercutirá en cambios en la acción social, si ampliamos y fortalecemos la supra-consciencia siempre desde la *biofilia*, *atendiendo específicamente a los problemas psicosociales ya referidos*. Estos programas pueden complementar programas de psicólogos clínicos y escolares, psiquiatras, trabajadores sociales, líderes religiosos, etc.

Hemos observado que como estas intervenciones psico-sociales y psicopedagógicas las organizamos desde una perspectiva ética, y socio- cultural orientadas por el *pensamiento crítico* y la *biofilia* se logra que los participantes en la actividad amplíen el horizonte de la subjetividad: pensamiento, sensibilidad y emociones y se *posibilite* la auto-observación, el auto-conocimiento, y la auto transformación para un cambio psico-socio-cultural y ético que propicie y estimule una transformación de la subjetividad que se manifestará en un cambio de principios, valores, modos de interpretar la vida y de comportarse, nuevas creencias y nuevas actitudes, lo que podemos denominar *un cambio en la consciencia personal, en la consciencia social y en los comportamientos*.

Todo ello debe estar organizado para contribuir a un cambio social orientado por valores éticos y culturales. Este nuevo espacio de convergencia de saberes en la Psicopedagogía propone introducir transformaciones con la intervención psicosocial en los procesos denominados por Erich Fromm: *adaptación y socialización* con el fin de promover la formación de lo que define este maestro del psicoanálisis culturalista como: un carácter productivo: “*un carácter plenamente desarrollado que es la meta del desarrollo humano y el ideal de la ética humanista*” (Fromm Erich: 1976: 98).

Esta propuesta está organizada en tres fases y vamos a exponer dos ejemplos muy abreviados de este campo de docencia–investigación–extensión para hacer más comprensible nuestra propuesta:

### **Primer ejemplo.**

En cuanto al problema de la violencia generalizada en el hogar, la escuela, y la comunidad (Quintero MP. 1998), la *Psico-pedagogía ética y socio-cultural* propone en una *primera fase* una toma de consciencia del problema de la violencia que se ha *naturalizado como estilo de vida, en el hogar, la escuela, la familia y la comunidad*, estudiar sus causas históricas, psicológicas, sociales, culturales

y en una *segunda fase*, transmitir mediante una *psico-pedagogía dialógica, conversacional y terapéutica* orientada por el concepto de *BIOFILIA* de Erich Fromm (Fromm E: 1977), una conjunción de saberes y experiencias orientadas a la comprensión de las consecuencias de la violencia y del significado del valor de la libertad humana, la dignidad de la vida, *los derechos humanos*, el reconocimiento del “otro”; *la ética, los principios, valores y virtudes* (Martín V. 2007); la importancia de las formas de comunicación y socialización, se requiere deconstruir la comunicación autoritaria, retadora, agresiva, hostil, disonante y estudiar comprender y practicar la comunicación asertiva, respetuosa, *biofilica* (Fromm E.: 1986); enseñar y practicar la importancia del lenguaje en la comunicación (GH.Mead) y la importancia de la cortesía y el aprender a argumentar aquí nos fundamentamos en los trabajos de los etno-lingüistas Tania Villamizar y Luis Oquendo; la necesidad e importancia de aprender a dialogar para crear bienestar subjetivo, productividad y armonía social aquí incorporamos los trabajos de la doctora Jhorima Vielma Rangel; aprender a reconocer y gestionar las emociones: la inteligencia emocional (Goleman D.:1977); aprender a apreciar la diversidad en sus diversas manifestaciones como una fuente de riqueza y no como fuente de conflicto para construir lo que se denomina tolerancia activa (Ikeda D. 2001). La necesidad de proveernos de una memoria y una herencia cultural que nos proporcionen una identidad psico-socio-cultural positiva,(Maritza Montero, María del Pilar Quintero, José Miguel Salazar, Cristina Herencia) la disciplina positiva, como forma de educación y de cultura; el paradigma de la cultura de la cultura de paz, como proyecto colectivo (UNESCO, doctor Daisaku Ikeda, Erich Fromm, Nelson Mandela, Karol Jhosep Wojtila, Carlos Tunnermann, Cátedra de la Paz ULA, Cátedra de la Paz Luis Doland UCV, Iniciativa de las Religiones Unidas por la Paz URI, CISEI y Soka Gakkai Internacional ); la resolución pacífica de conflictos, (Cátedra de la Paz, Universidad de Los Andes), la necesidad de construir un proyecto de vida sostenible en el tiempo (Alfred Adler),(PNUD),(Erich Fromm). Todo ello enriquecido con experiencias vivenciales, la literatura y el arte con énfasis en la formación y reconstrucción de la subjetividad.

La tercera fase comprende una evaluación cualitativa de los resultados.

### **Segundo ejemplo:**

En cuanto al problema del racismo y el endorracismo: una *primera fase* consiste en el reconocimiento y el estudio de este problema que también se ha naturalizado a partir de las experiencias históricas de la colonización de regiones enteras del mundo y que han dado lugar a falsas teorías pseudo-filosóficas y pseudo-científicas de raíz político económica sobre la existencia de razas superiores y razas inferiores y a su vez estudiar las formas como se manifiesta el racismo, y el endorracismo: estereotipos prejuicios y estigmas, discriminación subjetiva y objetiva, su manifestación en la vida cotidiana, en la educación, en el cine, en la cultura (Franz Fanon, Dominique Perrot, Roy Preiswerk María del Pilar Quintero, Ligia Sánchez ).

La *segunda fase* comprende el conocimiento y la internalización de los aportes que han hecho los estudios sobre el genoma humano y la afirmación que se deriva de esos conocimientos: *el género humano es uno solo, es una sola especie y no existen razas*: (UNESCO Coloquio de Atenas 1981) y los estudios sobre Genoma humano y Dignidad Humana de la filósofa mexicana Juliana Gonzales Valenzuela (UNAM) (Gonzales, J.: 2005). En esta *segunda fase* se pretende una reconstrucción de la subjetividad sobre este tema y su incidencia en el comportamiento social. Para ello se realiza el proceso de deconstrucción del racismo y el endorracismo en sus manifestaciones psicosociales,

culturales, científicas y educativas y luego se procede a una reconstrucción del horizonte de interpretación y comprensión sobre el tema, con fuentes orientadas a crear valores, sensibilidad y aprecio en torno a la diversidad humana y la diversidad cultural. Para ello hemos elaborado propuestas e intervenciones psicológicas, pedagógicas, educativas y artísticas orientadas por la ética intercultural, la ética humanista, la historia, la antropología y las artes para educar sobre la unidad humana y la dignidad humana con base a estudios de Víctor Martín Fiorino, Raúl Fonet-Betancourt, Esteban Emilio Mosonyi, Juliana Gonzáles, María del Pilar Quintero (Quintero MP : 2022 ).

B.-Hemos realizado otros estudios sobre la socialización en ambientes familiares y educativos, destacamos uno sobre la violencia en el aula de clase que no podemos exponer aquí por razones de espacio pero puede consultarse en la revista Fermentum. [www.erevistas.saber.ula/ve](http://www.erevistas.saber.ula/ve) (Quintero MP. 1998) y muchas otras investigaciones afines.

C.-En el *proceso de construcción de la Psicopedagogía-social-ética y cultural* ocupa un lugar fundamental la intervención psico-social y psico-pedagógica que realizamos desde la educación no formal a través la edición de una página dominical de lectura, escritura y literatura infantil que publicamos en el diario *FRONTERA* de la ciudad de Mérida, Venezuela. Esta publicación llevó por título: *PERRO NEVADO. Pagina para niños*, esta fue una experiencia que se realizó de manera ininterrumpida desde el año de 1979 hasta el año de 1988., estuvo orientada a la reconstrucción de la identidad psico-socio-cultural, la trasmisión de valores, el cultivo de la imaginación y el desarrollo de intereses constructivos en los niños y adultos, y el disfrute de la literatura. Esta experiencia la hemos evaluado en el corto, mediano y largo plazo con resultados muy positivos.

La *página para los niños* iba acompañada de un artículo para los maestros, padres y madres que se titulaba *A Propósito de Perro Nevado* que se publicaba en la sección de opinión del periódico y tenía por fin orientar a los adultos sobre el contenido de la página literaria. Esta experiencia nos permitió una interacción social, cultural y psicopedagógica con niños padres y maestros y la realizamos en base a la tradición en literatura infantil que recibimos del maestro Rafael Rivero Oramas y con el apoyo de la *Asociación Venezolana de Literatura Infantil AVELIJ* y el **PILI**: el *Programa Interamericano de Literatura Infantil de la Organización de Estados Americanos OEA* con sede en Centro Educativo para Profesores El Mácaro, Estado Carabobo, Venezuela.

D.- Como resultado de esta línea de investigación *se crearon dos asignaturas para el pensum de estudios de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes*:

(1) la asignatura de *Psicopedagogía social*, designada como *asignatura especial (basada en la investigación MPQM GISCSVAL)* y solicitada expresamente a nuestro *Programa de investigación por la Comisión del Plan de Estudios para la formación del Licenciado en Educación Integral de la Escuela de Educación ULA formada de acuerdo a la decisión del Consejo Nacional de Universidades del 25 de julio de 1985* para la homologación de los planes de estudio de la licenciatura en Educación Básica Integral de todas las universidades venezolanas y

(2) la asignatura *Literatura Infantil* aprobada para los *pensum* de todas las Escuelas de Educación del país, para esta decisión nuestra investigación en el campo fue decisiva tal como consta en el artículo de la profesora Digna de Jesús de Rivas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador

citado en la bibliografía (De Rivas, D.:1990:103-108) y en (Documentos del archivo del Decanato y del Departamento de Psicología y Orientación, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela

E.- Se presentó una ponencia sobre el tema de la *Psicopedagogía Social en el Congreso Internacional sobre Educación* realizado en Mérida, Venezuela, coordinado por el Doctor Antonio Luis Cárdenas, Ministro de Educación para la época y se envió una ponencia sobre *Psicopedagogía Social al XXXV Congreso Internacional de Psicología* realizado en Lima Perú, organizado por la Sociedad Interamericana de Psicología, 2015.

F.- Se está iniciando un proyecto para elaborar diversos programas específicos de docencia y extensión en este nuevo espacio de la Psicopedagogía.

Llegados aquí en esta apretada exposición queremos recordar que es conveniente tener presente que este artículo es solo un *resumen* de una larga trayectoria de investigación.

## CONCLUSIONES

La primera publicación sobre Psicopedagogía social la hicimos en 1980 (Quintero MP: 1980) es un privilegio de la vida tener la oportunidad de presentar de manera sistemática y en una mirada retrospectiva una síntesis de la evolución de esta investigación, lo cual nos permite una mirada en el largo tiempo y una reflexión optimista y actualizada sobre la vigencia y los avances de la misma (Quintero MP 2022).

En GISCSVAL Grupo de Investigación sobre la Consciencia Social en Venezuela y América Latina estamos trabajando con la colaboración y participación activa de varios investigadores en la elaboración de programas de docencia, investigación y extensión en *Psicopedagogía ética y socio-cultural latinoamericana* que pueden tener diferentes formatos e incorporen y ensamblen los resultados de esta larga trayectoria de trabajo *junto a otras investigaciones independientes de ella pero que le son complementarias y afines* en cuanto a los principios, los valores y los fines, estudios que debemos articular en los programas de Psicopedagogía social E y C para lograr los objetivos de cambio social. Tales investigaciones son entre otras : el trabajo sobre el lenguaje y la cortesía de la doctora Tania Villamizar, las investigaciones sobre el diálogo reflexivo y el bienestar subjetivo de la doctora Jhorima Vielma, los estudios sobre la función paterna del Ms. Leslie Arvelo, los estudios sobre la consciencia y lo sagrado de la Dra. Enoé Texier, los estudios sobre ética del doctor Víctor Martín Fiorino, los estudios sobre la violencia del doctor Alejandro Moreno y del doctor Roberto Briceño León, los estudios sobre la Crisis Humanitaria Compleja de Venezuela de la Doctora Luisa Molina Romero y muchos otros.

En esta etapa nos interesa crear y/o fortalecer relaciones de trabajo con otros grupos, otros programas de investigación y también con investigadores individuales de Venezuela y otros países. En el Grupo de Investigación sobre la Consciencia Social en Venezuela y América Latina GISCSVAL se dispone ya de importantes textos teóricos y textos educativos escritos y audio-visuales básicos, impresos y digitalizados y también se cuenta con experiencias en *metodologías de docencia biofílicas* que conforman los haberes fundamentales para el diseño de estos programas en estudios específicos en Psicopedagogía social ética y cultural latinoamericana.

## **REFERENCIAS**

- Ambascher Heinz, Ambasher Rowena (1979), La Psicología Individual de Alfred Adler. Presentación sistemática de sus escritos. Buenos Aires. Ediciones Troquel.
- Asociación de Psicopedagogía .Colectivo Pabellón Sur Editores (2000), La Psicopedagogía y sus ámbitos de actuación. Actas del Primer Congreso Nacional de Psicopedagogía. Huelva España. Ediciones Hergué
- Bagú, Sergio: (1970), Tiempo, realidad social y conocimiento. México. Editorial Siglo XXI
- Bartolomé, Miguel Alberto (2006), Procesos Interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina. México. Siglo XXI
- Blumer Heber (1977), El interaccionismo simbólico. Barcelona, España. Editorial Hora
- Braudel Fenand (1985,) La historia y las ciencias sociales. Madrid. Alianza Editorial
- Braudel Fernand: (1978), Las Civilizaciones Actuales. Madrid. Editorial Tecnos
- Caballero Manuel (1989), La violencia en la historia de Venezuela. En: Memorias del XIII Congreso venezolano de Psiquiatría. Simposio: La violencia un modo venezolano de vivir. Sociedad Venezolana de Psiquiatría Mérida 14 al 18 de Noviembre de 1989
- De Rivas, Digna De Jesús (1990), Incorporación de la Literatura Infantil en los Procesos de Formación Docente. En: Memorias del Primer Congreso Literatura-niño. Ediciones Universidad Pedagógica Libertador pp.103-110
- Deveraux, George (1974), Etnopsicoanálisis Complementario. Buenos Aires. Argentina. Amorrortu Editores.
- Estrada, Rosa María (1997), El proyecto de educación estética de Vasconcelos. En: Ramírez, Mario Teodoro (Coordinador) Filosofía de la cultura en México. México. Editorial Plaza Valdéz.pp.232-249
- Fals Borda, Orlando (1988), El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. Bogotá. Editorial Punta de Lanza
- Freire, Pablo (1978), Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI Editores
- Fromm, Erich (1970) La crisis del psicoanálisis en la vida contemporánea. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Fromm Erich (1979) Socio-psicoanálisis del campesino mexicano. México. Ediciones F.C.E.
- Fromm Erich (1992) Lo inconsciente social. Barcelona. Editorial Paidós Ibérica.
- Fromm Erich (1976) Ética y Psicoanálisis. México. Ediciones del Fondo de Cultura Económica.
- Fromm Erich (1977) El corazón del hombre. México. Ediciones del Fondo de Cultura Económica.
- Kisnermann Natalio (Comp.) (2001) Ética ¿Un discurso o una práctica social ?. Barcelona. Paidós
- Gadamer Hans-Georg (1996) Verdad y método. Tomos I y II. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Gardner Howard (1987) Arte Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gonzales Valenzuela, Juliana (2005) Genoma Humano y Dignidad Humana. Barcelona. Editorial Anthropos

- Ikeda Daisaku (2001) Nuevo Humanismo. México .Fondo de Cultura Económica.
- Mead, George Heber (1982) Espíritu, persona y sociedad. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Makiguchi, Tunesaburo (1998) Educación para una vida creativa. Buenos Aires. Editorial UFLO
- Mora Francisco (2017) Neuro-educación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid. Alianza Editorial
- Perrrot Dominique y Preiswerk Roy (1979) Etnocentrismo e Historia. América Indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura Occidental. México. .Editorial Nueva Imagen
- Quintero, María del Pilar (1970) La Colonización cultural a través de la literatura infantil. Primer Congreso contra la Dependencia y el Colonialismo, Cabimas 1970.Universidad de Los Andes (mimeografiado 200 páginas) citado en: SC LIBRE. Trimestre Ideológico No. 6, p.12 1971 Caracas Ediciones Rocinante.
- Quintero, María del Pilar et. al (1976). La colonización cultural y la colonización ideológica a través de los nuevos programas de educación primaria y los nuevos textos escolares. En: Cuadernos de Educación Vol. 31 (31) Caracas. Ediciones de Laboratorio Educativo.
- Quintero, María del Pilar (1980) A propósito de Perro Nevado: Una experiencia psicopedagógica. En: Diario FRONTERA de Mérida, Venezuela: 17-02-1980. (PERRO NEVADO (1979-1988)
- Quintero, María del Pilar (1993) Psicología del Colonizado. Mérida. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Quintero, María del Pilar (1998) Violencia en el aula de clase. Autoritarismo vs. Democracia en la educación venezolana. En: FERMENTUM. Revista venezolana de sociología y antropología. Año 8, Número 23, p. 117-127 [www.erevistas.saber.ula.ve/fermentum](http://www.erevistas.saber.ula.ve/fermentum)
- Quintero, María del Pilar, Briceño León, Roberto, Bertone María Isabel, Farías Levi (2002) La construcción de la tolerancia en la Venezuela de hoy. En: Revista AVEPSO. Asociación Venezolana de Psicología Social. Vol XXV No.1-2, 2002
- Quintero, María del Pilar (2002) Yo también tengo algo que contar. Una reconstrucción de memoria cultural y transmisión de patrimonio. En: Revista Ensayo y Error. Revista de Educación y Ciencias Sociales. Año X. No.22 pp.11-25 Caracas. Universidad Simón Rodríguez.
- Quintero, María del Pilar (2007) Rafael Rivero Oramas. La edición artística literaria para la infancia .En: Voz y Escritura. Revista de Estudios Literarios.vol.15pp109-132 Mérida Universidad de Los Andes.[www.erevistas.saber.ula.ve/voz](http://www.erevistas.saber.ula.ve/voz)
- Quintero, María del Pilar (2012) El paradigma de la Cultura de Paz ¿Nuevo episteme ?En: Conciencia y Dialogo. Anales del Grupo de Investigación sobre la Consciencia Social en Venezuela y América Latina No.3 Enero-Diciembre 2012 [www.erevistas.saber.ula.ve/consciencia](http://www.erevistas.saber.ula.ve/consciencia)
- Quintero María del Pilar (2022) Identidades profundas en América Latina. Tomos I y II. Ediciones: amazon/ educación / interculturalidad
- Quintero María del Pilar (2022) Educación y Cambio Social. En: Anuario de Investigación Educativa Número 11 (Número especial) Universidad de Los Andes. [www.erevistas.saber.ula.ve/anuarioeducacional](http://www.erevistas.saber.ula.ve/anuarioeducacional)

Read Heber (1966) La redención del robot. Buenos Aires .Editorial Proyección.

Rodríguez-Arocha, Wanda (1997) La valoración de las funciones cognoscitivas en la zona de desarrollo próximo.  
En: Revista de Psicología Contemporánea Año 5 .Vol.5 (2) p.56-65 Universidad de Puerto Rico.

Silvestri Adriana; Blank Guillermo (1993) Bajtín y Vigotsky, la organización semiótica de la consciencia. Barcelona.  
Antrhopos

Torregrosa J.R. Sarabia B.(1.983) Perspectivas y contextos de la Psicología Social. Barcelona. Editorial Hispano-  
Europea

Velasco, José Augusto (2023) Trópico Confidencial. Mérida. Editorial Nuestra América.

Vielma Jhorima (2013) El diálogo reflexivo como “encuentro humano saludable”. En Consciencia y Diálogo. Anales  
del Grupo de Investigación de la Consciencia Social en Venezuela y América Latina número4, Enero-  
Diciembre 2013:69-78 [www.erevistas.saber.ula.ve/cpnsciencia](http://www.erevistas.saber.ula.ve/cpnsciencia)

## ASPECTOS CRÍTICOS DE LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

### CRITICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATIONAL STRUCTURE IN GENERAL SECONDARY EDUCATION

Luz Rondón C.  
<https://orcid.org/0000-0002-7785-3752>  
milirondonc@gmail.com  
Universidad de Los Andes  
Mérida edo. Mérida

Recepción: 11-08-2023  
Aceptación: 29-09-2023

#### RESUMEN

El propósito de esta exploración consistió en identificar los aspectos críticos de la estructura organizacional en una institución de Educación Media General. El estudio se enmarcó en una metodología cualitativa, bajo la modalidad de campo, mediante un análisis descriptivo e interpretativo. Los participantes de esta investigación fueron docentes activos en función administrativa y una representación de 45 estudiantes de diferentes años. La recolección de datos se realizó a través de una entrevista y un cuestionario, para reconocer los aspectos críticos percibidos por los participantes. Los hallazgos indicaron que tales aspectos se definen en cuatro categorías específicas: funcional, relacional, temporal y espacial. El tratamiento de la información permitió concluir que la mayoría de los problemas y conflictos en la estructura organizacional se agrupan en la categoría aspectos críticos desde lo funcional a causa de la falta de jerarquía de control por parte del equipo directivo de la institución.

**Palabras clave:** estructura organizacional, aspectos críticos, educación media general.

#### SUMMARY

The purpose of this exploration was to identify the critical aspects of the organizational structure in a General Secondary Education institution. The study was framed within a qualitative methodology, under the field modality, through a descriptive and interpretive analysis. The participants in this research were active teachers in an administrative role and a representation of 45 students from different years. Data collection was carried out through an interview and a questionnaire, to recognize the critical aspects perceived by the participants. The findings indicated that such aspects are defined in four specific categories: functional, relational, temporal and spatial. The treatment of the information allowed us to conclude that the majority of the problems and conflicts in the organizational structure are grouped in the category critical aspects from the functional point of view due to the lack of control hierarchy on the part of the institution's management team.

**Keywords:** organizational structure, critical aspects, general secondary education.

## **INTRODUCCIÓN**

Lo que ocurre en los espacios educativos ha sido foco de interés en numerosas investigaciones a partir de diversas perspectivas. La escuela como organización es un sistema de actividades expresamente ordenado de acuerdo con un fin que ha sido definido de antemano; se trata, pues, de un sistema de actividades orientado por propósitos que solventen los problemas existentes en la realidad del entorno (Fuenmayor, 2001). Es así como, los problemas, dificultades y conflictos que viven las instituciones de Educación Media General en la organización escolar fue el centro de atención de este estudio cualitativo. Sobre el concepto de organización escolar, Gairín (1999), plantea que es “la interrelación de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la mejor realización de un proyecto educativo” (p. 111).

La definición dada expresamente habla de conseguir la realización de un proyecto educativo, con lo que se caracteriza el objetivo prioritario que ha de regir la institución, pero, indirectamente también se refiere a la estructura y sistema relacional cuando se manifiesta que hay una interrelación de elementos. Entendida la organización escolar y su estructura como el esquemático arreglo de los distintos elementos que intervienen en el hecho educativo, de acuerdo con los fines, necesidades y disponibilidades de la educación, trata de ordenar la vida multiforme y compleja de la escuela, de someterla a normas para hacer que dichos elementos, materiales y humanos que en ella intervienen, cualquiera sea su carácter o papel contribuyan eficazmente a que cumplan su alta función educativa (Lemus, 1975).

Actualmente, la estructura organizacional de la educación venezolana en sus distintos niveles, (inicial, primaria, media general y universitaria), es posible que haya sido afectada debido a los problemas de incumplimiento de horarios y de funciones laborales por parte del personal docente, administrativo y de mantenimiento.

La institución objeto de estudio no escapa a esta realidad, el funcionamiento organizacional que además de lo planteado también implica la interacción social entre sus miembros y lo referente a la infraestructura, se ha mostrado vulnerable ante la situación económica que padecen sus miembros, lo cual quedó reflejado en los resultados de un estudio piloto realizado a los docentes en función administrativa de la U.E Dr. Armando González Puccini, y que posteriormente manifestó la necesidad de abordar los problemas y conflictos presentes en la organización escolar de dicha institución. A partir de lo mencionado, la investigadora formula las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los aspectos críticos presentes de la estructura organizacional en la U. E. Dr. Armando González Puccini? ¿Qué categorías definen los aspectos críticos presentes en la estructura organizacional de la U. E. Dr. Armando González Puccini?

## **OBJETIVOS**

- Identificar los aspectos críticos de la estructura organizacional en la U. E. Dr. Armando González Puccini.
- Describir la estructura organizacional de la U. E. Dr. Armando González Puccini.
- Categorizar los problemas y conflictos presentes en la estructura organizacional de la U. E. Dr. Armando González Puccini.

Por lo antes descrito, el estudio se justifica y se considera importante desde el punto de vista teórico, porque refiere autores clásicos de la estructura organizacional, que han sustentado y orientado la labor docente de las escuelas y sus relaciones con el entorno desde la administración educativa. Y desde el punto de vista práctico, porque como lo refleja el problema, existe la necesidad de fortalecer el funcionamiento organizacional de las instituciones escolares, en este caso, del nivel Media General para mejorar la calidad de la educación.

Algunos estudios recientes sirven de soporte teórico y metodológico para la presente investigación. Tal es el caso de Camarena (2016), quien realiza un análisis crítico de las diferentes concepciones de organizaciones que han surgido. Utiliza una metodología documental y en los resultados encontró que la visión de la organización como sistema es la más próxima a describir lo que las organizaciones actuales enfrentan: complejidad, cambio constante e incertidumbre.

Rotundo (2015), publicó una investigación también de carácter teórico, cuyo objetivo fue estudiar diferentes tipologías de entornos organizacionales y su vinculación con la percepción directiva y el diseño organizativo bajo dos perspectivas: control externo y voluntarismo. Del análisis se aprecia que los niveles de percepción de las condiciones y características del entorno por quienes dirigen la organización, contribuye a la formación de su visión sobre la manera como deben ser puesta en marcha las estrategias más adecuadas a los requerimientos de ese entorno.

Los estudios mencionados, son relevantes y sirvieron como referencia teórica a la presente investigación, porque muestran a las organizaciones como entidades que se transforman con el paso del tiempo, es decir, transitan por un proceso de crecimiento y luego son sometidas a un cambio constante provocado por su modelo de gestión, el cual resuelve un problema pero eventualmente llega a un límite y esto genera la necesidad de transformarse. De igual manera la estructura organizacional en el ámbito escolar, no es estática, es sistémica involucra múltiples elementos que se interrelacionan entre sí (social, cultural, económico, político) para solventar los problemas que se presenten producto de una realidad cambiante.

Al pensar en el concepto de estructura lo primero que aparece en la mente del lector familiarizado con la literatura de organización escolar, es un gráfico al que comúnmente se le denomina organigrama, referido a la representación gráfica de las relaciones jerárquicas y formales que ocurren en las estructuras de las organizaciones. Existe una discusión que va un poco más allá de las relaciones formales que se producen entre individuos y entre posiciones. Es importante, sin embargo mantener en la mente la palabra relaciones, pues es clave para estudiar los problemas y conflictos existentes en la estructura organizacional de las instituciones.

Bajo esta premisa se discuten otros conceptos como formalidad y centralización, entre otros, concentrados por Litterer (1979) en dimensiones de la estructura organizacional; entre las cuales se encuentran:

**Especialización:** esta implica la división del trabajo, es decir, la distribución de tareas u obligaciones.

**Estandarización:** consisten en el establecimiento de reglamentos y procedimientos para determinar la forma de realizar las tareas que se requieren con cierta regularidad.

**Formalización:** es la medida del grado en que los reglamentos, instrucciones, procedimientos y comunicaciones se especifican por escrito.

**Centralización:** es el sitio que ocupa la autoridad que toma decisiones.

**Configuración:** es la forma de la estructura de funciones, se mide de acuerdo al número de niveles de autoridad, alcance del control, proporciones de empleados.

**Flexibilidad:** se refiere a los cambios que ocurren.

Estas seis variables son suficientes para ordenar y reunir la información pertinente. Estas dimensiones pueden emplearse para medir y diferenciar las estructuras organizacionales.

De acuerdo con las dimensiones planteadas por el autor, la estructura organizacional se fundamenta en la teoría de sistema, esto supone que no es rígida, está en constante evolución, afinamiento y cambio, no pueden hacerse rígidas porque el medio ambiente demanda reajustes constantes. La teoría de sistemas ofrece un marco muy atractivo para conceptualizar diferentes fenómenos y el organizacional no es la excepción. Terán (2005), define sistema como un conjunto de partes o elementos interrelacionados que cumplen con un fin, en el caso de la organización estos elementos pueden ser las entradas, salidas, procesos, su ambiente, *feedback*, agentes, individuos o grupos. Muchas de las interrelaciones que se dan entre los elementos son complejas e inciertas por lo que los cambios que se generen en algunos de ellos también engendran otros cambios al cual la organización tiene que adaptarse.

Al respecto León (2011) señala que, la estructura de una organización se compone de tres elementos: humano, administrativo y normativo. El primero se distingue como el conjunto de personas, la colectividad con necesidades comunes que entran a formar parte de una organización. Los individuos son el elemento básico de la estructura productiva y varían el uno con respecto al otro pero hay una comunidad de intereses, motivaciones y valores que los mantienen unidos para lograr los objetivos de la organización. El segundo, referido al elemento administrativo se evidencia en los procesos de planificación, organización, coordinación, control y evaluación, dirección, supervisión, los cuales la organización utiliza para mantenerse en funcionamiento y lograr su desarrollo. La estructura administrativa tiene como propósito el mantenimiento de la organización, la provisión del sistema de soporte a esa estructura productiva y crear los sistemas para que la organización se adapte a los cambios que se produzcan en el entorno.

Con respecto al tercer elemento, la estructura normativa está formada por el conjunto de leyes, reglas y normas que regulan la vida de los individuos, divisiones y subdivisiones de la organización. La mayor parte de los elementos que conforman esta estructura se encuentran escritos, pero hay otra parte que no lo está y que son la expresión del sistema de valores, creencias y costumbres que los individuos desarrollan al margen de la estructura normativa formal. También se puede añadir un cuarto elemento: el tecnológico, que es la parte de la estructura que asegura por medio de métodos y procesos la transformación de la materia prima en productos.

En Educación Media General estos tres elementos se encuentran presentes, el elemento humano tiene particularidades específicas que se adaptan a los requerimientos del estudiante de

este nivel, en el sentido que está conformado por adolescentes entre 11 y 18 años de edad cuyas características físicas y psicológicas varían de acuerdo con la etapa de desarrollo. Los docentes son especialistas en las distintas áreas del saber para abarcar no solo las necesidades de conocimiento sino también de orientación y convivencia.

El elemento administrativo en este nivel se estructura en función de la normativa legal vigente, sugiere la distribución jerárquica del poder, la cual supone privilegio, prestigio, recompensa (Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, 2010) por tanto amerita de la figura del director, subdirector académico y administrativo, coordinadores de los distintos departamentos (evaluación, control de estudios, orientación, cultura, bienestar estudiantil, organización bolivariana de estudiantes, años, secciones, áreas). El defensor educativo es una figura que también se ubica en este elemento, porque es quien lleva a cabo los procedimientos legales referidos a los estudiantes. A partir de esta estructura y de la función que le corresponda a cada cargo se ejecutan los procesos administrativos de planificación, organización, coordinación, evaluación - control, dirección y supervisión para lograr los objetivos propuestos por la institución.

El elemento normativo, se rige por las disposiciones contenidas en las siguientes leyes e instrumentos: Constitución República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Educación, Ley Orgánica de Protección al Niño Niña y Adolescente, Ley del Estatuto del Funcionario Público, Ley Orgánica del Trabajo, Ley Orgánica de Procedimientos Administrativos, Ley de Personas con Discapacidad. Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, Resoluciones 058 y demás Circulares que dicte el Ejecutivo Nacional y Regional en uso de sus atribuciones legales. Los Acuerdos de Convivencia Escolar Comunitaria de las instituciones escolares.

Existen estructuras más pequeñas denominadas microestructuras que la organización desarrolla intencional o inconscientemente, entre ellas se encuentran: estructura en la toma de decisiones, estructura de interacción entre los miembros de la organización, estructura de la relación de poder entre los superiores y subordinados, estructura de la integración entre la organización y el medio ambiente, estructura del gasto, estructura del sistema de adquisición de insumos, material, recursos, otros.

De acuerdo con lo anteriormente planteado, la estructura de una organización es la imagen y la personalidad de la misma, indica lo que se hace, cómo se hace y bajo qué normas se hace, en consecuencia, parte de la organización es su estructura y esta podría definirse como las relaciones formales que los individuos mantienen entre sí para el logro de objetivos comunes. Esta relación supone la distribución de funciones y del trabajo a ser ejecutado, la regulación del comportamiento de los miembros de la organización en relación al trabajo encomendado, líneas de control, coordinación soporte del trabajo que se realiza.

Child (1972), define la estructura organizacional como la disposición de las funciones de trabajo y mecanismos administrativos para controlar e integrar las actividades organizacionales. En esta definición podría verse la concepción clásica de la estructura, esta es la estructura jerárquica del control, esto hace suponer una distribución del poder de tener decisiones, distribución del prestigio social por la posición que se ocupa, la distribución de los beneficios económicos también relacionados

con la posición que se ocupa en la estructura. Esta definición igualmente implica el surgimiento de patrones de actuaciones y deseos de los miembros de la organización.

El mismo autor expone la diferenciación de funciones en la organización escolar, formada por las grandes partes en que se divide la actividad: a) función de enseñanza y formación integrada por departamentos didácticos, departamentos de recursos, departamentos de orientación; b) función de actividades culturales y extraescolares integrada por departamentos de deportes, visitas, actos sociales; c) función de secretaria y administración integrada por todas las tareas de oficina, de gestión económica y de relación burocrática; d) función de servicio integrada por los servicios de mantenimiento de las instalaciones; e) función de relaciones con los miembros de la comunidad en general.

Daft y Steers (1992) plantean que la estructura de la organización describe la asignación de responsabilidades a los individuos que la integran, también denota el grado de especialización, el agrupamiento conjunto de los individuos para formar departamentos. La estructura de la organización designa las relaciones formales de autoridad, incluyendo líneas de autoridad, responsabilidad por las decisiones, números de niveles dentro de la jerarquía y alcances de control de gerentes y supervisores. Además de ello incluye el diseño de sistemas y mecanismos que fundamentan la coordinación efectiva de los esfuerzos entre los diversos individuos y departamentos, estos sistemas establecen los lineamientos para la comunicación y coordinación horizontal y vertical.

La estructura entonces, es la manera como las partes o elementos de una organización, personas, posiciones, poder y recursos son dispuestos para el logro de los objetivos organizacionales o para la solución de los problemas fundamentales de una organización. En este sentido la estructura puede verse como rígida y permanente en el tiempo, sin embargo, como ya se ha mencionado, la estructura organizacional es flexible o cambiante de acuerdo con los problemas y conflictos que la organización enfrenta y tiene que solucionar. En tal sentido, el propósito fundamental de este estudio, fue identificar los aspectos críticos en la estructura organizativa de la U. E. Dr. Armando González Puccini y que definen las categorías en las que se ubican los problemas y dificultades encontrados a partir de las respuestas dadas por los participantes en la investigación.

## **METODOLOGÍA**

El propósito del presente estudio, consistió en la identificación de los aspectos críticos de la estructura organizacional en una institución de Educación Media General. Para dar respuesta a las preguntas y objetivos formulados se utilizó el tipo de investigación cualitativa, bajo la modalidad de campo. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos aplicados fueron: la entrevista abierta y el cuestionario con preguntas cerradas. La primera se aplicó a los docentes con funciones administrativas y la segunda a una representación de 45 estudiantes pertenecientes a los distintos años y secciones de la U. E. Dr. Armando González Puccini. El análisis de los resultados consistió en la descripción e interpretación de los hallazgos mediante la técnica de análisis estadístico y análisis de contenido, con el fin de concentrar contenidos significativos planteados por los participantes para formar las categorías emergentes en función de los descriptores agrupados (Hurtado, 2010). Los resultados se expresaron a través de tablas, gráficas y categorías de aspectos críticos definidos por los problemas y conflictos identificados en la estructura organizacional de la institución de Educación Media General.

## RESULTADOS

La Unidad Educativa Dr. Armando González Puccini, es una dependencia nacional del Ministerio del Poder Popular para la Educación que pertenece al nivel educativo de Media General, se encuentra ubicada en la urbanización Los Sauzales, municipio Libertador del estado bolivariano de Mérida – Venezuela.

Esta institución fue fundada el 1º de Octubre del año 1971, por decreto del gobierno nacional y lleva el nombre de un ilustre merideño con innumerables méritos y muchas facetas en su labor: médico neurólogo, director del Instituto Nacional de Nutrición, fundador de comedores populares, escritor, diplomático, parlamentario, político, investigador y destacado profesor en la Universidad de Los Andes.

La estructura organizacional que actualmente caracteriza la institución objeto de estudio, está determinada por la distribución de funciones de trabajo evidenciado en un documento que contiene las normas de convivencia escolar, presentado como un trabajo de lectura y análisis las reglas que rigen los aspectos vinculados con el proceso educativo para incidir asertivamente en el funcionamiento de la U. E. Dr. Armando González Puccini.

El documento mencionado, tiene por objeto organizar y regular las relaciones entre todos los representantes del hecho educativo, como son: estudiantes, equipo directivo, docentes, representantes, personal administrativo, de mantenimiento y demás miembros, a fin de establecer los principios y bases, conforme al logro de los objetivos planificados. En tal sentido, el documento especifica las funciones del equipo directivo y del personal docente de aula, no hace referencia a las funciones de los demás docentes con funciones administrativas y, del personal administrativo y de mantenimiento solo indica que debe respetar los derechos de los estudiantes. Asimismo, hace referencia a los horarios y la organización de los mismos.

Por otro lado, señala las prohibiciones, los deberes y derechos de los estudiantes y los representantes y expone como consecuencia de su incumplimiento, los procedimientos de sanción y las actividades aplicables a las faltas leves o graves, en la que se hace énfasis en el porte del uniforme. A partir de la revisión de este documento, en el que se norma también la figura de la vocería estudiantil, se supone que exista en la institución un organigrama concéntrico en el que se le otorga mayor relevancia al estudiante, por ser su formación integral, el objetivo primordial de la educación.

El recurso humano de la institución está distribuido de acuerdo con sus funciones: personal de mantenimiento 2 vigilantes y 6 obreros; personal administrativo 9 secretarías, 3 bibliotecarios; personal docente 48 y 4 intérpretes de Lengua de Señas Venezolana.

La matrícula estudiantil de la institución abarca 171 estudiantes sordos y oyentes. El personal docente está conformado por especialistas en las áreas de aprendizaje con funciones administrativas y de aula. Los docentes que cumplen funciones administrativas, se encuentran distribuidos en distintos cargos: el equipo directivo que incluye un director, un subdirector académico y un subdirector administrativo. En la misma línea de autoridad, se



Fuente propia (2023)

encuentran los coordinadores de años y secciones, de evaluación, control de estudios, orientación, cultura, bienestar estudiantil, organización bolivariana de estudiantes. Los docentes que cumplen funciones de aula se distribuyen por áreas de aprendizaje (Ciencias Naturales, Lengua Materna y Extranjera, GHC, Arte y Patrimonio, Matemática, Orientación y Convivencia, Física, Química) para planificar en conjunto las necesidades plasmadas en el Proyecto Educativo Integral Comunitario, referentes a la integración de la comunidad oyente y la comunidad sorda.

El personal administrativo y de mantenimiento asiste las necesidades de las coordinaciones y los diferentes espacios de la infraestructura, un edificio de tres plantas en la que también funciona con su propia estructura organizacional la Escuela de Labores “Marianita Mendoza” destinada a la formación de oficios para emprendimiento. Por tanto, la asignación de la limpieza de los espacios se distribuye de acuerdo con los horarios establecidos para cada institución y los salones que pertenezcan a las mismas.

Con la aplicación de las entrevistas y los cuestionarios se procedió a realizar el análisis e interpretación de los problemas y conflictos encontrados en la institución. Los cuestionarios aplicados a los estudiantes se enfocaron en la identificación de los problemas y conflictos presentes en la institución. Así, la frecuencia de los problemas que los informantes manifestaron queda reflejada por orden jerárquico en la siguiente tabla:

**Tabla 1.** *Priorización de problemas observados en la institución.*

<b>Problemas</b>	<b><i>f<sub>i</sub></i></b>
Falta de profesores	13
Falta de limpieza	10
Falta de agua	7
Cumplimiento de los obreros	4
Inasistencias de los estudiantes	3
Falta de transporte	3
Poca iluminación	2
El director	2
Falta de respeto entre estudiantes	1
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>

*Nota: Elaboración propia (2023).*

Con referencia a las causas de dichos problemas, los resultados estuvieron enmarcados en: atención a las necesidades pedagógicas, de mantenimiento de la infraestructura, de organización y comunicación. Gráficamente se representan como sigue:

**Figura 1.** Causas de problemas observados por los estudiantes en la institución.



Nota: Elaboración propia (2023).

**Figura 2.** Atención a las necesidades para el óptimo desempeño del estudiante



Nota: Elaboración propia (2023).

La tabla y los gráficos presentados, reflejan que la comunidad estudiantil está consciente de los problemas y conflictos presentes en la institución a la que pertenecen. En cuanto a la priorización, se puede evidenciar que la falta de profesores a causa de la situación económica afecta la calidad de la educación y por ende el desempeño óptimo del estudiante. Así mismo, la falta de agua y cumplimiento de funciones por parte del personal de mantenimiento trae consecuencia el deterioro de la infraestructura, tal es el caso de la poca iluminación, lo que de una u otra forma también afecta el aprendizaje de los estudiantes. Otros problemas que manifestaron los informantes fueron: la inasistencia de los estudiantes y la falta de transporte. Lo que impide el cumplimiento de horario establecido por la comisión designada para ello, quienes tratan de organizar los turnos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y docentes, pero no todos quedan satisfechos. Por último, se reflejó la actuación del Director y la falta de respeto por parte de los estudiantes a causa de la falta de comunicación y organización.

En cuanto a las entrevistas aplicadas a los docentes que cumplen funciones administrativas se develaron un conjunto de descriptores que afectan el funcionamiento de la institución y de las cuales se definen las siguientes categorías de aspectos críticos en la estructura organizacional de la Unidad Educativa Dr. Armando González Puccini: desde lo funcional, relacional, temporal y espacial.

**1. Categoría funcional:** la división del trabajo de acuerdo con las funciones que los miembros de la institución tienen que cumplir se ve afectada por la ausencia de docentes con poca información de los casos; el incumplimiento del personal de mantenimiento en las labores de limpieza; poca participación e interés de los docentes en las actividades de investigación, por tanto no hay participación de los docentes en los programas de formación, congresos pedagógicos, otros planificados por el Ministerio del Poder popular para la Educación; no existe seguimiento y control de los departamentos por parte del equipo directivo, de igual forma no existe acompañamiento pedagógico de aula, no está estructurado, por ende no se ejecuta; no existe un Proyecto Integral Comunitario consolidado en la institución, no se cumplen las normas establecidas en los Acuerdos de Convivencia escolar comunitaria; falta de formación y conocimiento en el área de administración educativa para el nivel de Media General.

**2. Categoría relacional:** consolidación de la integración entre la comunidad sorda y oyente; existen focos de indisciplina dentro y fuera del aula; los departamentos asumen criterios propios y trabajan de forma aislada; falta de comunicación entre el departamento de evaluación y control, y los docentes de área para establecer los criterios de evaluación de las Actividades de Superación Pedagógica y las consecuentes revisiones; falta de unificación de criterios e integración de áreas al momento de planificar; hay poca conexión entre dirección y los departamentos (coordinación de evaluación y control, coordinaciones de sección y año); el trabajo que se efectúa desde la dirección, no se da a conocer en su totalidad, por ende los demás miembros de la institución, no se apropian de las problemáticas presentes en la misma.

**3. Categoría temporal:** no existe definición del cronograma anual con actividades establecidas para el año escolar; inasistencia por parte de los estudiantes, no cumplen con los horarios establecidos; la mayoría de las actividades ejecutadas en la institución carecen de planificación pues se parte de la improvisación; no hay seguimiento y control de las horas por programar; apatía por parte de los docentes al asumir los cambios curriculares; mala distribución de los turnos, los estudiantes y docentes se concentran en el turno de la mañana y el turno de la tarde desaparece, tampoco hay de estudiantes por aula; no hay horarios fijos, siempre están cambiando por las diversas situaciones que se presentan a causa de los bajos salarios en la administración pública.

**4. Categoría espacial:** los estudiantes solo tienen acceso a los baños de la planta baja, en razón que, los demás fueron cedidos a la escuela de labores Marianita Mendoza, la disponibilidad de los mismos no es suficiente en los recesos, por tanto, los estudiantes solicitan permiso en horas de clase. Lo mismo sucede con las aulas, la planta del segundo piso en su totalidad fue ocupada por la otra institución.

Las categorías resultantes evidencian que la disposición de las funciones de trabajo en la estructura organizacional de la institución se encuentra permeadas por el conjunto de problemas existentes por causa de la falta de comunicación, organización y mantenimiento. No obstante, los

aspectos críticos que se ubican en las categorías emergentes, requieren ser abordadas de manera inmediata para lograr el óptimo desempeño académico de los estudiantes, pues como ellos mismos señalaron es imperativo atender las necesidades referidas a la calidad de los docentes, los recursos de aprendizaje y la flexibilidad en los horarios por la falta de transporte a causa de la situación económica por la que actualmente transita el país.

Como se mencionó en el contenido, la estructura organizativa se define por las relaciones formales que se mantienen entre sí para el logro de los objetivos, la categoría relacional evidencia el conjunto de aspectos críticos que se generan a causa de la falta de comunicación entre los miembros de la institución y principalmente entre el equipo directivo, las distintas coordinaciones y los docentes de aula.

## **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

Como se plantea en la teoría y específicamente la que fundamenta la estructura organizacional como sistema, es imperante que la organización de la institución objeto de estudio se adapte a las constantes demandas y cambios que exige la realidad del entorno en el que se encuentra, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos o en su defecto darle solución a las problemáticas existentes en la misma y de esta manera mejorar las funciones de trabajo que permiten alcanzar la excelencia. Lo anterior sugiere que la institución se convierta en un ente dinámico en función del contexto en el que se encuentra, poseer esta cualidad de adaptación a las circunstancias es una característica esencial que le permitirá comprender el comportamiento de todos los miembros que la componen.

La estructura organizacional de la Unidad Educativa Dr. Armando González Puccini para lograr los objetivos propuestos se compone de los elementos humano, administrativo y normativo expuestos por León (2011), sin embargo, como pudo observarse en los hallazgos y específicamente en la categoría de aspectos críticos desde lo funcional, existen una serie de problemas y conflictos que requieren ser atendidos para que dichos elementos puedan interrelacionarse en función de alcanzar la formación integral de los estudiantes.

En concordancia con los aspectos críticos develados en la institución objeto de estudio se puede decir que, son causa de una administración educativa carente de una estructura organizacional jerárquica de control señalada por Child (1972), Daft y Steers (1992), en la que se sugiere la designación de las relaciones formales de autoridad y la responsabilidad por las decisiones para lograr alcances de control por parte del equipo directivo. Pero, la discrepancia entre la posición que ocupa el equipo directivo en la estructura organizacional de la institución y la falta de conocimiento de los procesos administrativos propios de la Educación Media General no permite la aplicación de la normativa existente, lo que genera como consecuencia el incumplimiento de las funciones de trabajo por parte de los demás miembros, así como también, en la falta de respeto por parte de los estudiantes.

Al respecto, se recomienda que el equipo directivo como agente de control de la educación de la Unidad Educativa Dr. Armando González Puccini sea lector, intérprete y formulador de objetivos, le corresponde estudiar los que la sociedad y el Estado venezolano sugiere y propone, pero también, descubrir los que subyacen en el ideario de la cultura, del entorno, de la vida misma. De esta manera

el sistema de actividades que se realizan desde la estructura organizacional será orientado por propósitos definidos con miras a satisfacer las necesidades de sus actores.

No obstante, desde el conocimiento que adquieran los docentes con función administrativa, en la práctica se tendrá que organizar en dicha institución, una estructura interna enfocada en el diseño funcional de cada dirección, departamento y coordinación según la realidad de la institución para de esta manera, ejecutar, desarrollar y evaluar los lineamientos emanados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, desde el liderazgo del equipo directivo. De igual forma se recomienda activar al cuerpo docente hacia la investigación a través de la conformación de grupos de estudio, en aras de mejorar la calidad académica mediante la solución a los problemas y conflictos hallados y categorizados como aspectos críticos desde lo funcional, relacional, temporal y espacial.

## **REFERENCIAS**

- Camarena, J. (2016). La Organización como sistema: el modelo organizacional contemporáneo. Oikos Polis, Revista Latinoamericana de Ciencia Económicas y sociales, vol.1, núm.1. pp. 135-174. Recuperado en 10 de septiembre de 2023, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pld\\_S241522502016000100005&lng=es &tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pld_S241522502016000100005&lng=es &tlng=es).
- Child, J. (1972). Sobre la estructura organizativa. Harper & Row: Nueva York.
- Daft, R. y Steers, R. (1992). Organizaciones. El comportamiento del individuo y de los grupos humanos. Limusa: México.
- Fuenmayor, R. (2001). Interpretando organizaciones. Universidad de Los Andes: Mérida.
- Gairín, J. (1999). La Organización Escolar: Contexto y texto de actuación. 2da. ed.; La Muralla, S. A.: Barcelona.
- Hurtado, J. (2010). Metodología de la investigación Holística guía para la comprensión holística de la ciencia. Ed. 4ta. Ediciones S.A: Quiron.
- Lemus, A. (1975). Administración, dirección y supervisión de escuelas. Kapelusz: Argentina.
- León, A. (2011). Estructura Organizacional. [Mimeografiado]. Universidad de Los Andes: Mérida.
- Litterer, J. (1979). Análisis de las organizaciones. Limusa: México.
- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 39.934 (Extraordinaria), mayo, 31, 2012.
- Rotundo, G. (2015). El entorno de la organización: un estudio de sus tipologías y su vinculación con la percepción directiva y el diseño organizativo. Ciencia y Sociedad, 40(4), 785-822.
- Terán, O. (2005). Modelando Organizaciones. De las teorías clásicas a los modelos computacionales. Universidad de Los Andes: Mérida.
- Unidad Educativa Dr. Armando González Puccini. (2022). Normas de convivencia escolar 2021-2022. [Mimeografiado]. Mérida - Venezuela.

## **ESTRATEGIA PARA OPTIMIZAR LA CALIDAD EDUCATIVA EN TURISMO Y HOSPITALIDAD A NIVEL UNIVERSITARIO**

### **STRATEGIC MANAGEMENT TO OPTIMIZE EDUCATIONAL QUALITY IN TOURISM AND HOSPITALITY AT THE UNIVERSITY LEVEL**

Elisabett Dávila H.  
<https://orcid.org/0009-0007-9032-4576>  
Núcleo Hotel Escuela de Los Andes Venezolanos  
Universidad Nacional del Turismo- UNATUR  
Mérida edo. Mérida

Recepción: 27-06-2023  
Aceptación: 26-07-2023

#### **RESUMEN**

La presente investigación, tuvo como objetivo Diseñar un Programa de Gestión Estratégica para la Calidad Educativa, dirigido a una modalidad de Universidad especializada en Turismo y Hospitalidad en el estado Mérida-Venezuela, con el propósito de conocer el funcionamiento de la gestión institucional, considerando el manejo de los procesos internos, de las dimensiones organizacionales a nivel institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria y del planeamiento estratégico que determinan el desarrollo del quehacer educativo. A nivel metodológico, se utilizó el enfoque de investigación mixta, con el fin de analizar e integrar dos (2) métodos de exploración de tipo cualitativo y cuantitativo; logrando como resultado un estudio de campo, de carácter descriptivo y analítico, que permitió identificar las necesidades académicas de los procesos de gestión. Una vez realizada la triangulación de ambos métodos, se tuvo como resultado, que la universidad carece de acciones estratégicas, que permitan evaluar y hacer seguimiento a los procesos internos de la gestión institucional. Por lo que fue necesario, implementar una matriz de mejoramiento de los procesos organizacionales para fortalecer la Gestión Estratégica y la Calidad Educativa.

**Palabras clave:** Gestión estratégica, calidad educativa, planeamiento estratégico, matriz de mejoramiento, turismo y hospitalidad.

#### **SUMMARY**

The objective of this research was to Design a Strategic Management Program for Educational Quality, aimed at a type of University specialized in Tourism and Hospitality in the state of Mérida-Venezuela, with the purpose of knowing the functioning of institutional management, considering the management of internal processes, organizational dimensions at the institutional, pedagogical, administrative and community levels and strategic planning that determine the development of educational work. At a methodological level, the mixed research approach was used, in order to analyze and integrate two (2) qualitative and quantitative exploration methods; achieving as a result a field study, of a descriptive and analytical nature, which allowed the identification of the academic needs of the management processes. Once the triangulation of both methods was carried out, the result was that the university lacks strategic actions that allow evaluating and monitoring the

internal processes of institutional management. Therefore, it was necessary to implement a matrix to improve organizational processes to strengthen Strategic Management and Educational Quality.

**Keywords:** Strategic management, educational quality, strategic planning, improvement matrix, tourism and hospitality.

## **INTRODUCCIÓN**

El estudio de la gestión estratégica educativa, tiene como propósito destacar los factores que intervienen en el quehacer educativo, en cuanto al manejo de los procesos, recursos y resultados de la gestión universitaria, considerando el contexto andragógico en el proceso de formación de personas adultas. Es por ello, que la Gestión Estratégica Educativa surge como un nuevo enfoque y línea de investigación, que permite analizar y estudiar el funcionamiento del sistema educativo en cualquier nivel, a partir de las acciones de dirección y conducción de los principales actores (directivos, docentes, estudiantes, personal obrero y administrativo) que conforman la comunidad educativa con el entorno, las articulaciones y relaciones entre las dimensiones organizativas que determinan el desarrollo de la gestión institucional.

Por lo tanto, la Gestión Estratégica Educativa es un proceso que permite hacer un estudio integral de todas las áreas organizacionales, utilizando una metodología de análisis fundamentada en conocimientos y técnicas teóricos-prácticos, que se aplican desde la dirección escolar para el mejoramiento continuo de la calidad educativa, con la implementación de estrategias de planificación, organización, ejecución, control, evaluación y seguimiento de la gestión educativa.

De acuerdo con lo planteado, en el contexto educativo venezolano se han ido incrementando instituciones educativas especializadas, con el objetivo de impulsar la transformación universitaria, con la formación de profesionales caracterizados en diferentes áreas de conocimiento en carreras específicas. Ante esta situación, haciendo una revisión general a una modalidad de Universidad especializada en la formación de profesionales en Turismo y Hospitalidad, se observa la falta de un seguimiento en los procesos organizacionales de la gestión universitaria. Esto como resultado de los cambios ocurridos durante el proceso de transición que ha presentado la institución en los últimos años, sumado a la incorporación de carreras vinculadas con hotelería y turismo, el crecimiento de la demanda estudiantil y ante los desafíos que enfrenta el sector turístico actualmente.

Al no tener definida una política institucional, que tribute al estudio, de la Gestión Estratégica y su relación con la Calidad de la Educación en Turismo y Hospitalidad, se evidencia un desconocimiento en el manejo de las dimensiones organizacionales internas. En consecuencia, esta situación podría estar afectando la concreción de metas y objetivos institucionales, descontextualizados de la realidad educativa universitaria.

En este sentido, fue necesario analizar el comportamiento y funcionamiento de la gestión estratégica y la calidad educativa de una modalidad de Universidad especializada en turismo, con el fin de diseñar un Programa de Gestión Estratégica para mejorar la Calidad Educativa en Turismo y Hospitalidad, tomando como caso de estudio el Núcleo Universitario Hotel Escuela de Los Andes Venezolanos (NUHELAV) de la Universidad Nacional del Turismo (UNATUR).

A los efectos de la presente investigación, se plantea la propuesta de una matriz de mejoramiento desde la dimensión de los procesos organizacionales de la gestión universitaria, enfocada en los factores que intervienen a nivel institucional, pedagógico, administrativo y comunitario. Así como, en los elementos que sustentan el clima organizacional (liderazgo compartido, prácticas docentes flexibles, trabajo colaborativo, toma de decisiones, entre otros) y las acciones que comprende el planeamiento estratégico; siendo un referente clave para el cumplimiento de las metas y objetivos institucionales.

## **OBJETIVO**

Diseñar un Programa de Gestión Estratégica para la Calidad Educativa en Turismo y Hospitalidad en una modalidad de Universidad especializada en el estado Mérida. Venezuela.

## **MARCO REFERENCIAL**

El incremento de las universidades especializadas, han originado un proceso de transformación de la educación, generando el desarrollo de múltiples competencias en la formación de talento humano en diferentes áreas del conocimiento. De ahí que, la educación universitaria ha requerido de una mayor planificación en los procesos académicos y administrativos para lograr una mejora continua en la Gestión y la Calidad Educativa.

Ahora bien, la gestión educativa, se presenta como una disciplina de estudio enfocada en los principios de la administración y aplicados en las prácticas educativas, con el fin de optimizar la gestión en todos los niveles del sistema educativo. Desde este punto de vista, se consideraba que la gestión y la calidad educativa, solo se atribuía al buen funcionamiento de los procesos operativos y administrativos de una organización para dar cumplimiento a metas y objetivos propuestos en términos de espacio y tiempo.

Sin embargo, en la actualidad se entiende que toda gestión educativa responde a la implementación de macro políticas públicas y el sentido de responsabilidad de los directivos en la conducción, funcionamiento y mejoramiento de los procesos del sistema educativo en todas las dimensiones que la comprenden (institucional, pedagógica, comunitaria, administrativa, entre otras). Es por ello, que los procesos de gestión, han requerido de nuevas formas de gestionar la educación, con la incorporación de métodos, estrategias de articulación y la participación social para mejorar la calidad educativa.

En este sentido, los enfoques sobre la Gestión Educativa y la Calidad de la Educación han sido temas debatidos ante la Comunidad Internacional, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), sirva de ejemplo en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal 2000), donde 164 gobiernos definieron los seis (6) Objetivos de la Educación para ser alcanzados al año 2015; destacando entre ellos el Objetivo 6, “mejorar la calidad de la educación” (p.9). Así como también, se aprobaron los ocho (8) Objetivos de Desarrollo del Milenio, centrandolo la educación en dos objetivos específicos: el N° 2, “lograr la enseñanza primaria universal” y el N° 3 “promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer” (p.10).

En este punto, enfatizaron en el fortalecimiento de los sistemas educativos en todos los niveles y contextos. En relación a la Educación Superior, establecer mejoras sostenibles en la planificación y gestión de la educación para atender las necesidades de la sociedad. En consecuencia, se comenzaron a proponer reformas en las políticas públicas educativas para mejorar la calidad de la educación y el quehacer universitario con la ampliación del conocimiento, la actualización de los contenidos curriculares, la formación permanente de los docentes, la innovación con la introducción de nuevas tecnologías para el aprendizaje, la modernización de los sistemas de gestión, el papel fundamental de la investigación educativa, el financiamiento, entre otros aspectos.

Hay que mencionar, que estos avances han sido significativos y que actualmente orientan el estudio de la gestión educativa como una estrategia, que permite transformar y mejorar la calidad de la educación, con procesos que se adapten al entorno para propiciar cambios, a través del liderazgo y la toma de decisiones. Por lo que se hace oportuno, destacar de la UNESCO en la Primera Conferencia Mundial de Educación Superior, "Hacia una Agenda 21 para la Educación Superior" (julio, 1998), dentro de las misiones y funciones de la Educación Superior, artículo 1, inciso b, "... formar ciudadanos que participen actualmente en la sociedad y estén abiertos al mundo..." (p.4).

De aquí, la importancia de la formación de talento humano como principales actores que impulsan la dinámica de funcionamiento de las organizaciones y se caracterizan por ser profesionales comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la participación social con sentido de pertinencia y pertenencia hacia la institución educativa.

Por otra parte, en el contexto Latinoamericano la Gestión Estratégica Educativa y la Calidad de la Educación han tenido relevancia en los procesos de transformación universitaria, producto del fenómeno de la globalización y de la competencia internacional. En este sentido, en América Latina la educación universitaria generó mayor impacto en la privatización y la diversificación de Institutos de Educación Superior (IES), y la calidad de la educación tuvo énfasis en la evaluación de los procesos de la gestión académica, la formación de los docentes y estudiantes, el mejoramiento de los diseños curriculares, la disposición de leyes y reglamentos, la incorporación de reformas en las políticas educativas y la acreditación de universidades que se caracterizaron por una concepción de educación de alta calidad.

Desde esta perspectiva, se evidencia un acelerado incremento de institutos Universitarios de Educación Superior (IES) y la inexistencia en Latinoamérica de una política educativa, que refiera la gestión estratégica educativa y la calidad de la educación durante el proceso de transformación de las universidades, a pesar que la enseñanza del docente y el aprendizaje del estudiante, se haya enfrentado a nuevas teorías, paradigmas y enfoques que han fundamentado la administración y la gestión de la educación en todos los sistemas educativos desde hace décadas.

De manera que, la calidad de la educación no es una responsabilidad que se atribuye sólo al docente que enseña y el estudiante que aprende, sino al funcionamiento de las universidades por quienes conducen los procesos administrativos, pedagógicos-didácticos, la pertinencia social, la planeación estratégica, la cultura organizacional, el entorno, la comunidad y los resultados del aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas.

Ahora bien, con la finalidad de establecer un Programa de Gestión Estratégica para mejorar la Calidad Educativa en Turismo y Hospitalidad a nivel universitario, se tomó como referente, el

Modelo de Gestión Estratégica Educativa (MGEE) del Programa de Escuelas de Calidad de México (PEC, 2009), que permitió contextualizar la realidad educativa de las principales dimensiones que determinan el funcionamiento de la gestión institucional.

La Gestión Estratégica educativa, como elemento dinamizador de la Calidad Educativa, comprende un proceso continuo de gestión en la conducción del sistema educativo, mediante la toma de decisiones entre los miembros que lo conforman. En efecto, estas acciones están determinadas por las necesidades, capacidades y oportunidades que presenta la organización con el entorno, medios y recursos que dispone para el cumplimiento de metas y objetivos vinculados con la planificación estratégica de la institución.

Uno de los propósitos de la gestión estratégica educativa, es consolidar las formas del quehacer educativo para mejorar los procesos organizacionales de las instituciones educativas en todos los contextos, a través del trabajo en equipo y la participación de los actores (directivos, personal obrero y administrativos, estudiantes, entre otros). Al respecto, los autores Robbins y Coulter (2005), refieren que la gestión “es la coordinación de las actividades de trabajo de modo que se realicen de manera eficiente y eficaz con otras personas y a través de ellas.”(p.51).

Es por ello, que las dimensiones de la Gestión Estratégica Educativa, comprenden un conjunto de categorías organizacionales donde confluyen las relaciones, articulaciones, decisiones y los intercambios de los procesos internos, del sistema educativo en general para entender su funcionamiento, a estas categorías de análisis se les denomina dimensiones y según el MGEE del Programa de Escuelas de Calidad del PEC (2009), señala las siguientes:

- Pedagógica curricular: se centra en el estudio de la gestión estratégica educativa desde el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, cuya responsabilidad es del docente y de la capacidad que tenga para crear ambientes de aprendizaje efectivos. En efecto, la conformación de estos espacios no solo, va a depender de la planeación didáctica, métodos y la evaluación de la unidad curricular, sino que además, de los contenidos y temáticas a tratar, para que sean ajustados a las realidades y necesidades de los estudiantes.

Es importante destacar, que la pedagogía que orienta el aprendizaje de los adultos, está relacionada con la andragogía y el contexto donde se desarrolla el sujeto dentro del quehacer educativo, es decir, con estrategias que permiten nuevas formas de aprender, usando adecuadamente las capacidades cognitivas a nivel universitario. Al respecto, Marrero, T (2004), la Andragogía “es un proceso de desarrollo integral del ser humano para acceder a la autorrealización, a la transformación propia y del contexto en el cual el individuo se desenvuelve” (p. 7).

- Organizativa o institucional: comprende las acciones que corresponden a nivel gerencial, relacionadas con los procesos de política interna, orden administrativo, económico, presupuestario, planificación, programación, regularización y orientación de todos los proyectos que conducen las prácticas pedagógicas y el quehacer educativo cotidiano de la institución.

- Administrativa: administrativa está relacionada con la coordinación de los recursos humanos, materiales y financieros. Así como también, con la toma de decisiones para alcanzar los objetivos y metas en un tiempo determinado (a corto, mediano y largo plazo). Por lo general, el

aspecto financiero de la gestión administrativa pública, se orienta en el manejo del presupuesto designado por el Estado y de los ingresos propios de la institución para cumplir con las metas y objetivos institucionales.

- Participación social comunitaria: determina la realidad social de una institución y se relaciona con la cultura organizacional, mediante la participación e interacción de los diferentes actores internos y externos que forman parte de la comunidad. Así como también, en la búsqueda de alianzas y estrategias de acción que se consolidan para alcanzar objetivos concretos y la atención de requerimientos, necesidades y las exigencias que demanda la institución. A continuación se presenta una representación gráfica que establece la interrelación de las dimensiones de la gestión estratégica educativa

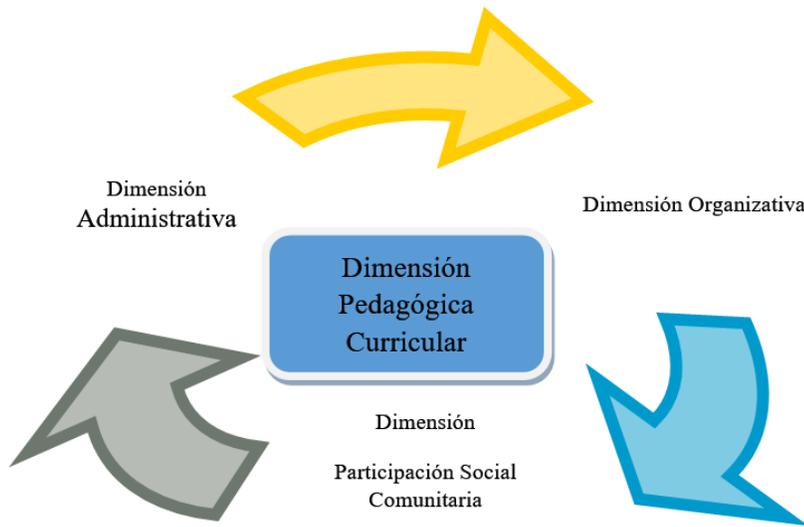


Figura 1. Interrelación de las dimensiones de la Gestión Escolar.  
 Fuente: Elaboración propia con base en datos del MGEE del PEC (2009)

Por otra parte del MGEE del PEC (2009), se tomaron en consideración los componentes de la Gestión Educativa, que representan un enfoque general de los principales elementos que permiten orientar el cambio y la transformación de la escuela para la mejora continua del sistema educativo, destacando de manera resumida los siguientes según relación anexa:

Componentes	Descripción
<p><b>Liderazgo compartido</b></p>	<p>El liderazgo representa una estructura dinámica sistémica por la complejidad que representa coordinar, liderar y dirigir los procesos de funcionamiento de la organización en las prácticas educativas, adaptarse a los cambios y enfrentar los retos que se presentan en el quehacer educativo.</p>
	<p>“Se entiende al trabajo colaborativo como la conjunción de esfuerzos de una organización educativa para lograr objetivos</p>

<p><b>Trabajo colaborativo</b></p>	<p>comunes en el marco de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a alcanzar una visión compartida; impulsar este componente supone una comunicación abierta, el intercambio de ideas y el aprovechamiento de la pluralidad de ideas en un estricto orden profesional” (MGEE del PEC, 2009, p.64).</p>
<p><b>Prácticas docentes flexibles</b></p>	<p>Se centran en la gestión pedagógica y tienen que ver con el desempeño profesional del personal docente, en tanto son acciones que se aplican en las prácticas de enseñanza y las estrategias didácticas que utiliza.</p>
<p><b>Planeación estratégica</b></p>	<p>Refiere los planes, programas y procedimientos tanto operativos como administrativos, que permiten diseñar y desarrollar proyectos, aplicados en los diferentes escenarios frente a eventualidades y contingencias que se presentan en la gestión escolar para dar cumplimiento a los objetivos institucionales y mejorar el desarrollo educativo.</p>
<p><b>Evaluación para la mejora</b></p>	<p>Es un procedimiento que requiere de la evaluación como herramienta de recolección de información que permita analizar, interpretar, valorar y medir el desarrollo de las actividades para tomar decisiones concretas.</p>
<p><b>Participación social responsable</b></p>	<p>Promueve el vínculo escuela y comunidad, con la participación de los padres y los actores de la institución con el entorno, además de otras organizaciones externas (municipios, localidades, instituciones públicas y privadas) que favorecen las actividades de convivencia y la toma de decisiones.</p>
<p><b>Rendición de cuentas</b></p>	<p>Se relaciona con el cumplimiento de metas y objetivos institucionales por parte del personal directivo, para dar a conocer los resultados de la gestión educativa del programa o proyecto educativo que se administra.</p>
<p><b>Libertad en la toma de decisiones</b></p>	<p>Las decisiones se presentan constantemente en la dinámica de funcionamiento de la cotidianidad escolar, involucrando a todos los actores desde las prácticas educativas que desarrollan, en tanto sean acciones tomadas de forma correcta o incorrecta sobre la eventualidad o contingencia que se presente.</p>

Cuadro 1. Componentes de la Gestión Educativa Fuente: Elaboración propia con base en datos del PEC (2009)

De igual forma, como parte del proceso de la gestión Estratégica Educativa, es importante contextualizar el componente del planeamiento estratégico, siendo un proceso sistémico y sistemático que permite diagnosticar un conjunto de acciones de orden institucional para organizar, analizar, ejecutar y evaluar las actividades del desarrollo educativo, a través de las etapas de formulación, implementación, ejecución y evaluación de estrategias, tan necesarias para la toma de decisiones en consenso a corto, mediano y largo plazo; a los fines de mejorar la calidad educativa. Al respecto, se mencionan las principales fases, destacando las siguientes:

- **Planeación de estrategias:** como lo señala Chiavenato, I (2016), “La planeación estratégica es un proceso esencial en la organización que se encarga de trazar los objetivos por alcanzar y las directrices para definir los planes de acción para lograrlos y que generen sus ventajas competitivas y sostenibilidad a largo plazo” (p.7).
- **Formulación de estrategias:** se refiere al camino que debe seguir la dirección de una organización para buscar los posibles cursos de acción que contribuyan a fortalecer los planes o proyectos que se identifican con la misión, visión, principios y valores institucionales.
- **Implementación de estrategias:** representa la alineación organizacional de la empresa o institución con la aplicación del plan de acción que se fundamenta en el planteamiento de las metas, objetivos, estrategias, actividades, recursos y el tiempo.
- **Ejecución de estrategias:** es la fase más compleja de la dirección estratégica, ya que se requiere la realización o puesta en acción de las estrategias implementadas, aquí juega un papel fundamental el liderazgo estratégico de quien conduce la institución en la búsqueda de alternativas viables que permitan orientar, estimular y motivar al personal de todos los niveles organizacionales para contribuir al desarrollo del plan general de trabajo (plan, programa y/o proyecto).
- **Evaluación de Estrategias:** Es la fase final del proceso de planeación estratégica, pero de seguimiento continuo de los objetivos estratégicos para evaluar los resultados, a través de indicadores de gestión y posteriormente aplicar los correctivos necesarios en tiempo real. De manera que, de esta acción dependen los cambios y las transformaciones de las organizaciones para determinar el éxito de la gestión institucional.

## **METODOLOGÍA**

La investigación, se fundamentó en el enfoque de investigación mixta, que implicó la recolección, análisis e interpretación de datos cualitativos y cuantitativos. Por consiguiente, utilizando un diseño concurrente, secuencial de conversión o integración según los objetivos planteados. De acuerdo con, Otero, A (2014) el proceso de investigación mixta, “Este método representa un proceso sistemático, empírico y crítico de la investigación, en donde la visión objetiva de la investigación cuantitativa y la visión subjetiva de la investigación cualitativa pueden fusionarse para dar respuesta a problemas humanos” (p.19).

En cuanto al método de investigación cualitativa, se basa en el análisis hermenéutico porque se requiere indagar, analizar y reflexionar sobre los resultados obtenidos de la investigación, bajo

la orientación metodológica cualitativa. En este punto, Guanipa (2008), destaca que “el proceso hermenéutico en la pedagogía, trata de reconocer los acontecimientos de la enseñanza de un grupo de sujetos, quienes dialogan acerca de la vida, comparten saberes y trazan significados...” (p.3).

En relación al método de investigación cuantitativa, se utiliza la técnica de la observación del proceso con la recolección de datos, que dan respuesta a preguntas de investigación y el análisis de los resultados se refleja en datos estadísticos. Así lo refieren, Hernández, R. Fernández C. y Baptista P. (2003) “El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente hechas, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población” (p. 5). En el presente estudio, se tomaron en consideración ambos métodos de investigación, que permitieron explorar, analizar, conocer y comprender las necesidades de las dimensiones organizacionales y los factores que intervienen en el desarrollo de la gestión institucional.

## **PARTICIPANTES**

A los efectos del presente estudio, la población estuvo conformada por veintiséis (26) personas distribuidas de la siguiente forma: tres (3) sujetos correspondientes al personal directivo, un (1) sujeto relacionado con el área administrativa y veintidós (22) docentes de la institución universitaria en Mérida. Venezuela.

## **PROCEDIMIENTO**

Para el abordaje de la fase diagnóstica, bajo el enfoque de investigación mixta, se realizó un estudio por separado de ambos enfoques, iniciando con el método cualitativo, donde se aplicaron dos (2) instrumentos de recolección de información, en primer lugar para el método cualitativo, se elaboró una (1) guía de entrevista estructura de preguntas abiertas, aplicada al personal directivo y administrativo, con el fin de conocer las opiniones en cuanto a la operatividad de los procesos internos y el comportamiento de la gestión universitaria. En este sentido, se realizó una entrevista personalizada, a la Directora de la institución, el Coordinador Académico, la Coordinadora de Producción del Conocimiento y la Coordinadora de Recursos Humanos. Para ello, se utilizó una grabadora y se llevó un registro que además fue transcrito con las respuestas textuales de cada entrevistado.

En esta fase, el investigador llevó un registro descriptivo de la situación observada, que permitió categorizar, organizar, ordenar y clasificar datos que serán analizados e interpretados para comprender sus diferencias y seguidamente triangular la información. Según Cisterna, F (2005) refiere el proceso de triangulación hermenéutica como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p.68).

En relación al método cuantitativo, se aplicó un (1) cuestionario de treinta (30) preguntas cerradas al personal docente de la institución, con el propósito de conocer las opiniones de los profesores sobre el funcionamiento de los procesos internos de la gestión institucional. Para esta

actividad, se generó un formulario de google forms de Gmail, donde se obtuvieron los resultados digitalizados del cuestionario aplicado.

Posteriormente, a la obtención de datos simultáneos, se aplicó el proceso de triangulación del enfoque de investigación mixta, que permitió mezclar o combinar los datos cualitativos y cuantitativos. Al respecto, Hernández. R, Fernández. C, Baptista, P (2003), manifiestan que “la mezcla de los dos modelos potencian el conocimiento, la construcción de teorías y la resolución de problemas. Ambos son empíricos porque recogen datos del fenómeno que estudian...emplean procedimientos distintos que es posible usar con acierto” (p.19).

Durante el desarrollo de la investigación mixta (ambos enfoques), se tomaron en cuenta las necesidades y/o puntos críticos que se deben reforzar en la gestión universitaria, en función de quince (15) categorías que fueron analizadas a nivel de las dimensiones (institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria); de los procesos internos de relaciones y articulación (liderazgo compartido, trabajo colaborativo, prácticas docentes flexibles, toma de decisiones y rendición de cuentas); el componente estratégico (planeación, formulación, implementación, ejecución, evaluación de estrategias).

Una vez analizada, comparada, clasificada y codificada la información recibida por parte de los entrevistados bajo el enfoque de investigación cualitativa, se presentaron una serie de categorías emergentes producto de la interpretación de los datos de los entrevistados, que determinaron el reforzamiento de los procesos internos de la gestión institucional en los siguientes aspectos: las líneas de acción de la gestión institucional, la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el manejo de los recursos, la participación de la comunidad y organizaciones externas; el proceso participativo del liderazgo mancomunado, la participación activa y colaborativa de la comunidad, las estrategias docentes y el proceso de enseñanza; la acción del directivo en la toma de decisiones, los resultados de la gestión y la administración de los recursos, los planes de acción metas y objetivos, la definición de objetivos, el liderazgo y el reconocimiento de las capacidades del talento humano, el cambio organizacional del quehacer educativo, el seguimiento y evaluación de los procesos y la necesidad de implementar un programa de gestión estratégica educativa para la mejora continua de la calidad educativa en turismo y hospitalidad.

En cuanto al método cuantitativo, se realizó un análisis e interpretación de las quince (15) categorías mencionadas en el enfoque cualitativo, con los indicadores relacionados con cada categoría, destacando los siguientes: organizacional, proceso de enseñanza-aprendizaje, investigación y extensión universitaria; coordinación de recursos, participación social en colectivo, corresponsabilidad, clima organizacional, aprendizajes de los estudiantes, prácticas educativas, resultados de la gestión, metas y objetivos de la gestión institucional, toma de decisiones, liderazgo estratégico, cambio organizacional, mejora continua de la calidad educativa y la propuesta. Los resultados de la investigación mixta, arrojaron el siguiente informe:

1. El estudio del enfoque cualitativo, permitió conocer la opinión de la directiva, el coordinador académico, el coordinador de producción intelectual y el coordinador de recursos humanos; con respecto al comportamiento de la gestión institucional en los procesos internos de las diferentes dimensiones organizacionales.

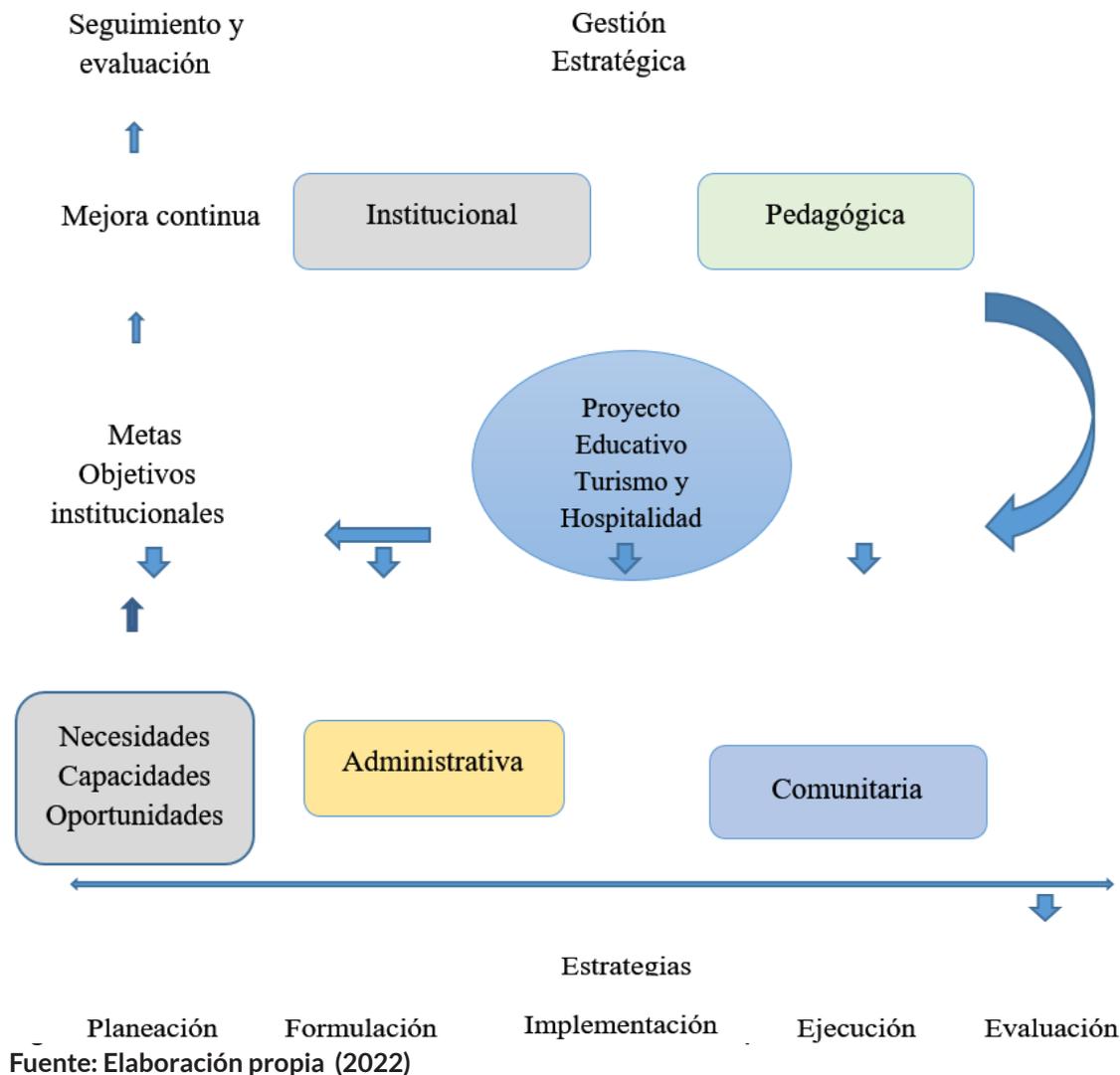
2. Mientras que desde el enfoque cuantitativo, se dio a conocer la opinión de los docentes, con respecto al funcionamiento de las acciones de la gestión institucional y la relación de los mismos con las diferentes dimensiones organizacionales.
3. El enfoque cualitativo, destaca que el proyecto educativo de la Universidad se ha consolidado, con la incorporación de carreras vinculadas con turismo y el fortalecimiento de la autogestión, a través de las unidades de producción en cuanto al manejo de los recursos propios (humanos, materiales y financieros) para satisfacer las necesidades educativas.
4. Ambos métodos, destacan reforzar el acompañamiento docente en los procesos de orientación, enseñanza, aprendizaje, investigación, innovación y extensión universitaria.
5. El enfoque cuantitativo, refleja la necesidad de promover la participación activa de los docentes en las actividades de planeación que desarrolla la institución, para optimizar la gestión institucional.
6. El enfoque cualitativo, refiere que los resultados de la gestión institucional son compartidos con los docentes que asumen cargos de confianza y/o coordinadores. A nivel cuantitativo, los docentes opinan que no son tomados en cuenta en ese sentido, siendo las prácticas pedagógicas un factor fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el logro de los objetivos institucionales.
7. El enfoque cuantitativo, refiere que no todos los docentes actualizan y ajustan los contenidos curriculares a las necesidades del programa educativo. También se pudo apreciar que algunos docentes no se identifican con la planeación estratégica de la universidad.
8. Ambos enfoques coinciden, en que se debe promover la toma de decisiones en colectivo para mejorar el desarrollo educativo.
9. El análisis de ambos enfoques, coinciden en que la universidad carece de un programa de gestión estratégica, que permita evaluar y hacer seguimiento a los procesos organizacionales de la gestión institucional.
10. En el enfoque cualitativo, se evidencia un desconocimiento de los docentes en cuanto a los procesos de gestión estratégica y calidad educativa de la institución.
11. Ambos enfoques, sugieren que es necesario la implementación de un programa educativo que permita evaluar la mejora de la calidad educativa. Por otra parte, coinciden que mediante la planeación de estrategias, se deben definir las metas y los objetivos institucionales, así como estrategias de formulación, implementación, ejecución y evaluación para mejorar los procesos del quehacer educativo.
12. De este último punto, surge la necesidad de implementar un programa de mejoramiento en las dimensiones organizaciones, para atender las necesidades de la gestión institucional.

## LA PROPUESTA

La propuesta a la investigación, fue la implementación de una matriz de mejoramiento de los procesos de la Gestión Estratégica y la Calidad Educativa universitaria, aplicada a las áreas críticas de la organización, con la finalidad de desarrollar estrategias que permitan optimizar los procesos de la gestión institucional. Para ello, se contó con los resultados del análisis de la investigación mixta, obtenida de los diferentes enfoques, que permitieron realizar una exploración general de las dimensiones organizacionales en función de las necesidades, capacidades y oportunidades que posee la institución.

En este sentido, la matriz de mejoramiento de los procesos responde a la dinámica de funcionamiento de una modalidad de Universidad especializada, representada por el proyecto educativo en Turismo y Hospitalidad, con la integración de todo el componente organizacional y las principales dimensiones (institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria) que conforman la gestión institucional.

A manera de ilustración, se puede apreciar el contexto que representa la realidad educativa universitaria, a través de la siguiente infografía:



Por otra parte, se hace referencia al liderazgo, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones que sustentan las dimensiones antes mencionadas, como ejes transversales que simbolizan la interacción y la articulación de las relaciones, considerando la participación y el trabajo en equipo con los diferentes actores que integran la comunidad educativa. Así como, las acciones de autonomía que influyen en el clima organizacional y el entorno donde se desarrolla el quehacer educativo.

De igual forma, se presentan los cinco (5) componentes estratégicos: planeación, formulación, implementación, ejecución y evaluación de estrategias que se centran en las principales funciones de gestión de toda la organización y que además orientan el proyecto educativo al logro de las metas y objetivos en colectivo; en tanto son necesarios para evaluar la calidad educativa de la gestión institucional.

Para el desarrollo de la propuesta de investigación, se tomaron en consideración los resultados de los métodos analizados, con las debilidades, fortalezas y las oportunidades de la organización para mejorar los procesos de la gestión universitaria. En cuanto al procedimiento para la aplicación de la matriz, se realizó en función del planteamiento de acciones estratégicas que fueron diseñados para cada dimensión. A partir de aquí, se comenzó a identificar por categoría los objetivos estratégicos, metas, estrategias, indicadores de seguimiento, acciones, fechas, recursos, responsables, programas y planes. A los fines, de optimar la Gestión Estratégica y la Calidad Educativa a nivel universitario, se destacan de forma resumida las siguientes acciones:

## ***DIMENSIÓN INSTITUCIONAL***

**Objetivo estratégico:** Fortalecer el Proyecto Educativo en Turismo y Hospitalidad promoviendo las capacidades y oportunidades de la institución para mejorar la acción educativa.

**Estrategia:** Generar una visión compartida institucional, que propicie el desarrollo de las actividades de la gestión institucional para satisfacer las necesidades educativas.

**Acción:** Implementación de políticas y el planeamiento de estrategias orientadas al fortalecimiento del desarrollo organizacional, institucional y financiamiento del proyecto educativo en turismo y hospitalidad.

## ***DIMENSIÓN PEDAGÓGICA***

**Objetivo estratégico:** Fortalecer el proceso de orientación y acompañamiento docente, las actividades de enseñanza-aprendizaje, innovación, investigación y extensión universitaria.

**Estrategia:** Propiciar el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y las competencias docentes.

**Acción:** Orientación del acompañamiento docente y el seguimiento a las actividades de enseñanza-aprendizaje, investigación y extensión universitaria.

## ***DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA***

**Objetivo estratégico:** Reforzar la coordinación de los recursos humanos, materiales y financieros, para optimizar las actividades de autogestión de las unidades productivas de la institución.

**Estrategia:** Administración de los recursos priorizando las necesidades del proyecto educativo.

**Acción:** Coordinación permanente de los recursos humanos, materiales y financieros.

## ***DIMENSIÓN COMUNITARIA***

**Objetivo estratégico:** Impulsar la participación social comunitaria interna y con organizaciones del municipio vinculadas con el sector turismo.

**Estrategia:** Favorecer las relaciones de los miembros de la comunidad y organizaciones externas.

**Acción:** Promover el vínculo escuela y comunidad con la participación social en colectivo.

## ***DIMENSIÓN LIDERAZGO COMPARTIDO***

**Objetivo estratégico:** Promover el liderazgo compartido y el reconocimiento de las potencialidades y fortalezas del talento humano en las diferentes líneas de trabajo.

**Estrategia:** Optimizar las relaciones y el liderazgo compartido para fortalecer el clima organizacional.

**Acción:** Promoviendo el liderazgo compartido y corresponsable, la comunicación asertiva, el reconocimiento de las potencialidades formativas y creativas del talento humano en los equipos de trabajo para fortalecer el clima organizacional del quehacer educativo.

## ***DIMENSIÓN TRABAJO COLABORATIVO***

**Objetivo estratégico:** Propiciar el trabajo colaborativo para cumplir propósitos y metas compartidas a favor del desarrollo educativo.

**Estrategia:** Favorecer el trabajo colaborativo para mejorar el clima organizacional.

**Acción:** Promoviendo el trabajo colaborativo y la suma de esfuerzos de la comunidad educativa.

## ***DIMENSIÓN PRÁCTICAS DOCENTES FLEXIBLES***

**Objetivo estratégico:** Reforzar las actividades de planificación docente para ajustar y actualizar los contenidos programáticos de las unidades curriculares a las necesidades del proyecto educativo.

**Estrategia:** Fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

**Acción:** Impulsando las acciones de las prácticas pedagógicas y las competencias docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## ***DIMENSIÓN TOMA DE DECISIONES***

**Objetivo estratégico:** Fortalecer la toma de decisiones, liderazgo compartido, trabajo en equipo y la participación social responsable para mejorar la calidad educativa.

**Estrategia:** Impulsar la toma de decisiones y la participación social responsable en colectivo.

**Acción:** Promoviendo la toma de decisiones en la dinámica de funcionamiento del quehacer educativo.

## ***DIMENSIÓN RENDICIÓN DE CUENTAS***

**Objetivo estratégico:** Presentar los resultados de la gestión educativa con todos los actores que conforman la comunidad universitaria.

**Estrategia:** Compartir los resultados del desarrollo educativo con todos los actores que conforman la comunidad universitaria.

**Acción:** Impulsando la socialización de los resultados de la gestión institucional con todos los actores que conforman la comunidad universitaria.

## ***DIMENSIÓN PLANEACIÓN DE ESTRATEGIAS***

**Objetivo estratégico:** Impulsar la participación en colectivo del planeamiento de estrategias para definir las metas y objetivos institucionales.

**Estrategia:** Propiciar la participación de todos los actores que conforman la comunidad educativa en el planeamiento de estrategias institucionales.

**Acción:** Promoviendo la participación de todos los actores que conforman la comunidad para definir las metas y objetivos institucionales.

## ***DIMENSIÓN FORMULACIÓN DE ESTRATEGIAS***

**Objetivo estratégico:** Propiciar la formulación de estrategias en función de las capacidades y oportunidades de la organización para el desarrollo de los objetivos institucionales.

**Estrategia:** Propiciar la participación en colectivo para la formulación de estrategias institucionales.

**Acción:** Integrando a la comunidad educativa, en la formulación de estrategias para definir los objetivos estratégicos aprovechando los recursos, capacidades, fortalezas y oportunidades del proyecto educativo para la toma de decisiones.

## ***DIMENSIÓN IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS***

**Objetivo estratégico:** Promover las acciones del liderazgo estratégico involucrando a todas las divisiones y departamentos de la organización para mejorar el funcionamiento general de la gestión institucional.

**Estrategia:** Propiciar la participación de todas las áreas o departamentos de la organización en la implementación de estrategias institucionales.

**Acción:** Promoviendo la participación en colectivo para la implementación de estrategias institucionales.

## ***DIMENSIÓN EJECUCIÓN DE ESTRATEGIAS***

**Objetivo estratégico:** Reforzar las acciones de planeación, organización, dirección, control y evaluación de estrategias para favorecer el éxito de la gestión institucional.

**Estrategia:** Propiciar la participación de todas las áreas o departamentos de la organización en la ejecución de estrategias institucionales

**Acción:** Coordinando acciones de planeación, organización, dirección, control y evaluación de la ejecución de estrategias en función de las metas y objetivos institucionales.

## ***DIMENSIÓN EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS***

**Objetivo estratégico:** Implementar un programa de mejora continua que permita orientar y evaluar los procesos de la acción educativa.

**Estrategia:** Promover estrategias de mejora continua para evaluar los procesos del desarrollo educativo.

**Acción:** Implementación de estrategias de evaluación de los procesos organizacionales para mejorar la calidad educativa.

En cuanto a las metas estratégicas para cada dimensión, se debe estimar que el 100 % del personal directivo, docentes, personal docente y administrativo; participen en todos los procesos organizacionales para una mejor comunicación y desarrollo del quehacer educativo. De igual forma, se establecieron indicadores de gestión que permitan hacer seguimiento y evaluación de los objetivos institucionales, destacando los siguientes:

- Indicador de coherencia: que estén relacionados con las metas y los objetivos estratégicos y asociados con los planes y/o programas del proyecto educativo en hospitalidad y turismo.
- Indicador de proporcionalidad: que tenga correspondencia y equilibrio con el desarrollo de las estrategias para mejorar continuamente la calidad educativa de la gestión institucional.
- Indicador de factibilidad: que sea posible contar con los recursos necesarios (humanos, materiales y financieros) para cumplir con las metas y objetivos del proyecto educativo.

Por otra parte, es necesario designar responsables destacando los cargos que ocupan, el manejo de recursos (humanos, materiales y financieros), vincular las metas, objetivos y recursos institucionales con los planes que se desarrollan internamente, como es el caso de Plan Operativo Anual (POA) que en términos presupuestarios gestiona el Estado para las instituciones educativas públicas. Así como, llevar un registro del tiempo y las fechas para los planes, programas y proyectos que se desarrollen. De esta forma, hacer seguimiento continuo al cumplimiento de las actividades, utilizando medios de verificación para las reuniones o jornadas de trabajo, a través de actas, informes, y lista de asistencia.

## **ANÁLISIS Y RESULTADOS**

Los resultados de la matriz, determinaron que todas las categorías analizadas, presentaron necesidades de dirección a nivel de los procesos de gestión y de las prácticas pedagógicas que actualmente se desarrollan en la institución. Sin embargo, se evidencia que el componente estratégico, relacionadas con la planeación, formulación, implementación, ejecución y evaluación de estrategias; representa el eje central que opera, administra y evalúa todas las dimensiones organizacionales para dar cumplimiento a los objetivos institucionales.

Esto no significa, que las demás dependencias sean menos importantes. Al contrario, las dimensiones que mayor fuerza ejercen en los procesos organizacionales, corresponden a la gestión institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria. Por tal razón, todas influyen en el desarrollo del clima organizacional del quehacer educativo. Cabe señalar, que todas las dimensiones se fusionan para favorecer la gestión institucional, se requiere del desarrollo de un proceso sistémico y sistemático de planeamiento estratégico, que comprenda la integración de un conjunto de acciones de orden institucional, que permitan organizar, analizar, ejecutar y evaluar las actividades educativas para la toma de decisiones; siendo este último aspecto primordial para mejorar la calidad educativa.

No obstante, se debe tener en cuenta que la realidad educativa de la universidad es compleja y se requiere del carácter participativo de todos los actores que la integran (directivos, docentes, coordinadores, supervisores, estudiantes, personal administrativo y representantes de las comunidades) para la construcción de metas y objetivos institucionales que beneficien la gestión institucional.

Por otra parte, se sugiere a las autoridades universitarias, que esta propuesta de investigación, que plantea una serie de acciones para fortalecer las dependencias, operativas, administrativas y académicas de la institución, se deriven a corto, mediano y largo plazo, planes de mejoramiento (mensuales, trimestrales, semestrales y anuales) por áreas de trabajo, que incluyan las fases de la planificación estratégica, para que se realice un seguimiento a los procesos y que además permita evaluar la mejora continua de la calidad educativa.

## **CONCLUSIONES**

El desarrollo de esta investigación, hizo posible realizar un análisis general del comportamiento y funcionamiento de la gestión institucional de una modalidad de Universidad especializada en Turismo y Hospitalidad en Mérida-Venezuela, con la finalidad de hacer un abordaje de las principales dimensiones organizacionales (institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria), con los factores y procesos que intervienen en la toma de decisiones. Así como, en las acciones de autonomía que influyen en el clima organizacional y el desarrollo del quehacer educativo.

En este sentido, se hizo necesario presentar un Programa de Gestión Estratégica para la Calidad Educativa en Turismo y Hospitalidad, implementando una matriz de mejoramiento por dimensiones, que permite reforzar las acciones de la gestión institucional con el proceso de enseñanza y aprendizaje, las estrategias docentes, las actividades de investigación y extensión universitaria, el manejo de los recursos, la participación activa de la comunidad, la promoción del liderazgo mancomunado y el reconocimiento de las capacidades del talento humano.

Del mismo modo, destacando la relevancia de la toma de decisiones para la concreción de metas y objetivos institucionales, la administración de los recursos con los resultados de la gestión, el clima organizacional, la convivencia y la importancia de hacer la evaluación y seguimiento a los procesos internos para mejorar la calidad educativa universitaria de forma pertinente, eficaz y eficiente.

En definitiva, lograr la concreción de un proceso de Gestión Educativa a nivel universitario, como estrategia de comunicación que responda a las necesidades, capacidades y oportunidades de la institución, para convertirlas en fortalezas y priorizar en la mejora continua de la calidad educativa. Siendo este último aspecto, el que requiere mayor atención, debido a las debilidades e inconsistencias, que se presentan a nivel de dirección, en los procesos del contexto educativo.

Es por ello, que tomando en cuenta los resultados obtenidos de la matriz aplicada en la presente investigación, se determina que para contribuir al mejoramiento organizacional interno, se debe fortalecer el proceso de planeación estratégica, como eje transversal que permite orientar las acciones de todas las dependencias, unidades, divisiones, áreas y/o departamentos que conforman la estructura organizativa de la institución. Esto en razón, de atender los procesos operativos, administrativos y académicos del quehacer educativo; para concretar metas y objetivos institucionales, que tengan

pertenencia con la planificación estratégica (misión, visión, principios, valores, entre otros aspectos) institucional.

Es por ello, que se requiere del uso de las buenas prácticas educativas en las acciones de planeación, organización, dirección, control y evaluación de estrategias para favorecer el éxito de la gestión institucional. Así como, hacer un seguimiento continuo al desarrollo educativo, promoviendo la participación de todos los miembros que conforman la comunidad educativa. De esta forma, fortalecer la Gestión Estratégica y la Calidad Educativa del programa de Turismo y Hospitalidad.

## **REFERENCIAS**

- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Universidad de Bio-Bio Chillán. Revista Theoria. Vol. 14 (1): 61-71, 2005.
- Chiavenato, I. (2001). Administración, teoría, proceso y práctica (3ra ed). Colombia. McGraw -Hill Interamericana, S.A.
- Chiavenato, I (2016). Fundamentos y aplicaciones de la Planeación Estratégica. 3era edición. México. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R. Fernández C. y Baptista P. (2003). Metodología de la Investigación. México. DF: Mc Graw Hill.
- Guanipa, M. (2008). A manera de prólogo. Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social (REDHECS). En línea. Disponible: <https://reddolac.org/profile/MaryGuanipaPerez> {Consulta: 30, Marzo 22}.
- Marrero, T. (2004). Hacia una educación para la emancipación. Núcleo Abierto UNESR, 11. p. 7. Modelo de Gestión Educativa Estratégica (2009). Programa Escuelas de Calidad. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica (1era ed). México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO). (2000). Educación para todos. En línea. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715_spa) {Consulta: 2022, Febrero 22}
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO). (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. En línea. Disponible: <file:///C:/Users/Elisabett/Downloads/113878spao.pdf> {Consulta: 2022, Marzo 1}
- Otero, A. (2018). Enfoques de la Investigación. En línea. Disponible en: [file:///C:/Users/Elisabett/Downloads/Otero-OteroA\\_Enfoques.pdf](file:///C:/Users/Elisabett/Downloads/Otero-OteroA_Enfoques.pdf)
- Robbins, S y Coulter, M. (1996). Administración. México. Prentice Hall. Cap. I: Los Gerentes y la Administración (pp.3-25).

## **EVALUACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES COMO ESTILO DE APRENDIZAJE EN LA UNIDAD EDUCATIVA SAN JAVIER DEL VALLE, MUNICIPIO LIBERTADOR DEL ESTADO MÉRIDA**

### **EVALUATION OF MULTIPLE INTELLIGENCES AS A LEARNING STYLE IN THE SAN JAVIER DEL VALLE EDUCATIONAL UNIT, LIBERTADOR MUNICIPALITY OF MÉRIDA STATE**

Norma Uzcátegui  
Universidad Nacional Abierta- Mérida  
Maestrante en Ciencias de la Educación- Mención Planificación

Lilian Nayive Angulo  
Universidad de Los Andes  
<http://orcid.org/0000-0002-0569-2347>  
liliannayiveangulo@gmail.com  
Universidad de Los Andes  
Mérida edo. Mérida

Recepción: 01-10-2023  
Aceptación: 26-10-2023

#### **RESUMEN**

Para evaluar las Inteligencias Múltiples como Estilo de Aprendizaje en la Unidad Educativa San Javier del Valle, Municipio Libertador del Estado Mérida se desarrolló una investigación descriptiva, con estudio de campo y un diseño no experimental. La muestra de naturaleza probabilística, estuvo conformada por dieciocho (18) docentes que laboran de primer año a sexto año y treinta y un (31) estudiantes. Para recolectar los datos, se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento dos Cuestionarios Google forms para docentes y estudiantes con sesenta y nueve (69) ítems. Fueron validados mediante el juicio de expertos; luego los datos fueron presentados en gráficos con su análisis y fundamentación teórica y generó entre otras las siguientes conclusiones: el personal docente requiere guiar su formación en las diferentes teorías psicológicas, los docentes deben diseñar un proceso de enseñanza individualizado que responda a las necesidades de cada estudiante, asimismo este grupo de docentes están en desacuerdo que los estudiantes participen en la planificación. Sobre las inteligencias múltiples que tienen docentes y estudiantes hay altos porcentajes en inteligencia verbal /lingüística, en inteligencia lógica/ matemática y porcentajes bajos en habilidad para resolver problemas que requieran cálculos numéricos, les gusta poco los juegos de estrategia en general. En el indicador inteligencia corporal/cinestésica los jóvenes tienen interés por las actividades que requieran habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad. En inteligencia intrapersonal, interpersonal, naturalista ambos grupos tienen grandes fortalezas. Mientras que en la inteligencia visual/espacial y la inteligencia musical/rítmica se encuentran grandes debilidades, requieren potenciar las capacidades en ellas.

**Palabras clave:** Inteligencias múltiples, Educación Media General, Currículo, Arte Puro.

## **SUMMARY**

To evaluate Multiple Intelligences as a Learning Style in the San Javier del Valle Educational Unit, Libertador Municipality of the State of Mérida, a descriptive research was developed, with a field study and a non-experimental design. The probabilistic sample was made up of eighteen (18) teachers who work from first year to sixth year and thirty-one (31) students. To collect the data, the survey was used as a technique and two Google Forms Questionnaires for teachers and students with sixty-nine (69) items were used as an instrument. They were validated through expert judgment; Then the data were presented in graphs with their analysis and theoretical foundation and generated, among others, the following conclusions: the teaching staff needs to guide their training in the different psychological theories, teachers must design an individualized teaching process that responds to the needs of each student, likewise this group of teachers disagree that students participate in planning. Regarding the multiple intelligences that teachers and students have, there are high percentages in verbal/linguistic intelligence, in logical/mathematical intelligence and low percentages in the ability to solve problems that require numerical calculations, they do not like strategy games in general. In the corporal/kinesthetic intelligence indicator, young people are interested in activities that require coordination skills, dexterity, balance, flexibility, strength and speed. In intrapersonal, interpersonal, and naturalistic intelligence, both groups have great strengths. While there are great weaknesses in visual/spatial intelligence and musical/rhythmic intelligence, they require enhancing their abilities.

**Keywords:** Multiple intelligences, general secondary education, curriculum, pure art

## **INTRODUCCIÓN**

La educación es un componente fundamental de la cultura, y el currículo es un elemento esencial de cualquier proceso educativo. Por ello, es importante que el mismo esté diseñado de forma que responda a las necesidades y características de la cultura en la que se desarrolla.

Es importante destacar que son diversos los enfoques y definiciones del currículo. Su contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje se consolida con una noción de sistematicidad, organización, secuencia, etapas, integración del conocimiento. También en su estructura se alojan las áreas de conocimiento, los aspectos teóricos, valorativos, tecnológicos y metodológicos, pero también se incluyen los escenarios de hogar, escuela y comunidad. En la medida que el currículo se pone en práctica, se dan las interrelaciones entre los programas educativos, el conocimiento, los aprendizajes logrados y el impacto individual y social del proceso educativo. Así, el currículo se convierte en una macroestructura. Como consecuencia, su diseño obedecerá a la corriente paradigmática que se asuma.

## **ELEMENTOS HISTÓRICOS DE LAS CORRIENTES CURRICULARES EN VENEZUELA**

En Venezuela ha prevalecido una corriente paradigmática que concibe al currículo como planes y programas. Su base filosófica se asienta en el esencialismo, mientras que el fin de la educación es emular la industria; la búsqueda de la eficiencia en tiempo y espacio. El soporte epistemológico apunta a que el conocimiento debe responder a tareas y objetivos prácticos, con la evaluación continua en el producto final. Es la denominada corriente tradicionalista. Este enfoque ha dejado huella en el nivel

de Educación Media General y Técnica por cuanto aún se mantiene la organización en disciplinas y se desarrolla en escenarios educativos con el propósito que la sociedad satisfaga los intereses técnicos.

Para alcanzar estos fundamentos, se va trazando un currículo jerárquico, secuencial, lineal. Los objetivos, métodos y procedimientos son planteados en términos de conducta observable, que puedan ser medidos con precisión. Se pretende un cambio de conducta en el estudiante para que cumpla con las necesidades de la sociedad. La estructura le facilita el trabajo al docente, quien se posiciona como un perito, una autoridad, un adiestrador, el modelo que hay que imitar. Mientras que la figura del estudiante pasa a un segundo plano, su rol será casi de autómatas que debe seguir las instrucciones del maestro; su participación en la toma de decisiones respecto a su aprendizaje es prácticamente nula.

Con el tiempo, en Venezuela las propuestas curriculares de Educación Media General y Educación Media Técnica evolucionaron hacia otras corrientes paradigmáticas. En principio se aprueba la Ley de Educación (1980), siendo el fundamento legal para los Programas de Estudio de la Tercera Etapa de Educación Básica. Pasarían casi tres décadas para una nueva reforma curricular en este nivel. En el año 2007 se presenta la propuesta y aprobación del Currículo Bolivariano (2007, 2011), y luego se instituye su fundamento legal, la Ley Orgánica de Educación (2009). Transcurren varios años para presentar un nuevo proceso de cambio curricular en Educación Media. Ello emerge con el Documento General de Sistematización de las Propuestas Pedagógicas y Curriculares surgidas en el debate y discusión (septiembre 2015 y junio 2016), así como también el referido a las Áreas de Formación en Educación Media General (2017). Este último documento contiene las áreas de formación con su enfoque, y cada unidad de aprendizaje con los temas generadores, tejido temático y referentes teórico-prácticos. Se ofrecen también las orientaciones metodológicas para el abordaje de cada área: 1. Arte y Patrimonio, 2. Castellano, 3. Ciencias Naturales, 4. Biología, 5. Física, 6. Química, 7. Ciencias de la Tierra, 8. Educación Física, 9. Formación para la Soberanía Nacional, 10. Geografía, Historia y Ciudadanía, 11. Inglés y otras Lenguas Extranjeras, 12. Matemáticas, 13. Orientación y Convivencia, 14. Participación en Grupos de Creación, Recreación y Producción.

Los diseños curriculares en Venezuela en los últimos quince años han tenido una estructura filosófica, epistémica y ontológica en la que prevalece: a) una base filosófica que se fundamenta en el reconstruccionismo, con enfoque humanista y sociocultural. Ella se traza como meta reformar la sociedad a través de la educación, b) su estructura epistemológica apunta a que el conocimiento debe responder a los intereses sociales y comunitarios en la búsqueda de crear conciencia de los problemas sociales, de la crisis mundial c) el enfoque ontológico plantea el deber del docente y de los estudiantes de despertar la conciencia ante los problemas sociales y su capacidad de convertirse en agente de cambio para la reconstrucción social.

## **LA PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES EN LOS DISEÑOS CURRICULARES.**

Después de la anterior exposición de los elementos históricos de las corrientes curriculares en los niveles de Educación Media General y Media Técnica en Venezuela, se reconoce que las últimas propuestas curriculares, han permitido la participación de los docentes en su diseño. Seguramente esta posibilidad ha sido entendida como una necesidad, porque siempre el docente ha sido un “convidado de piedra” en las llamadas reformas curriculares. Por un lado, unos diseñan el currículo y

por el otro, es el docente quien lo termina ejecutando, viviendo y palpando las realidades escolares. La brecha entre el diseño y la acción se hizo insostenible.

Las directrices ministeriales, específicamente el documento titulado “Proceso de Cambio Curricular en Educación Media” (junio 2016) refieren que un punto de partida fundamental es que los profesores y las profesoras sean creadores del currículo. Se aprecia la consideración al trabajo que realizan los docentes. Su posición como sujeto y no como objeto del conocimiento. Es el currículo que configura la práctica. ¿Y cómo se llegó por fin a esta postura teórica? Pues desde la forma primigenia de un diseño: Consultar al interesado. En este caso, la llamada Consulta Nacional por la Calidad Educativa, se realizó en el año 2014 y recogió las observaciones, sugerencias y críticas en un primer proceso de consulta que incluyó los docentes de Educación Media General y Educación Media Técnica de diferentes liceos y escuelas técnicas del país.

El proceso de consulta tomó en cuenta aspectos teóricos y prácticos, experiencias, propuestas, reuniones con directivos de planteles de educación media de todos los estados, opiniones y propuestas de autores de la Colección Bicentenario, así como reuniones con representantes de las distintas universidades que en el país cuentan con formación docente de pregrado (Ministerio del Poder Popular para la Educación, septiembre 2015).

De allí, surgen las corrientes críticas o emancipadoras. Useche y Orta (2008) indican que “Es la libertad de pensar y crear conocimientos propios. Es la escuela libre donde se reflexiona y se asumen responsabilidades independientes. La libertad en un currículo emancipador se da por niveles: desde la conciencia hasta la acción práctica” (p.21). Se considera que, la consulta educativa fue una manera emancipadora, innovadora de construir la nueva propuesta curricular en los niveles de Educación Media General y Educación Media Técnica a partir del trabajo con los actores del hecho educativo: directivos, docentes, estudiantes, universidades con programas de formación docente, entre otros.

Ubicado el asunto curricular en el contexto nacional se requiere ahora, presentar la situación que nos atañe describiendo las causas, consecuencias, posibles variables que intervienen o afectan el problema.

## **CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA**

En el caso de la contextualización del problema a nivel regional, el caso Fe y Alegría, la Escuela Técnica “Unidad Educativa San Javier del Valle Grande” es una institución perteneciente al Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría, Convenio Asociación Venezolana de Escuelas Católicas AVEC. La institución está ubicada en el municipio Libertador Parroquia Gonzalo Picón Febres, sector San Javier del Valle, carretera Mérida La Culata Km. 6. El punto de referencia es la Casa de Ejercicios Espirituales San Javier.

La Institución, cuenta con tres Especialidades de estudio: Industrial Mención Mecánica de Mantenimiento; Agropecuaria, mención Producción Pecuaria; por último, Arte Visual, mención Arte Puro. A partir del año 2009, por motivos de organización, de captación de recursos, de organización de personal e intencionalidad de atención a los jóvenes, San Javier del Valle adquiere la conciencia y la estructura de “complejo”, comprendiéndose como Complejo Educativo San Javier del Valle. Este

complejo educativo está conformado por tres instituciones educativas: la Unidad Educativa Instituto San Javier del Valle (Colegio), la Entidad de Atención San Javier del Valle (Internado) y la Unidad de Producción San Javier del Valle (Finca).

Los lineamientos curriculares por los que se guía la institución proyectan una formación en Educación Media Técnica, dirigida a jóvenes de escasos recursos, desarrollando sus potencialidades y los valores que les permitan acceder con éxito al emprendimiento, al mundo laboral y/o continuar sus estudios superiores a través de una formación basada en el enfoque curricular por competencias, en la creación de un ambiente dinámico y productivo que les haga participativos y proactivos en un proceso autogestionario.

En el año 2014 se realizó un trabajo colaborativo bajo la metodología de talleres de trabajo de las escuelas técnicas Ignacio Huarte (Maracaibo), Juan XXIII (Barquisimeto), Padre Madariaga (Mérida), P. Kennedy (Caracas), San Javier (Mérida) y La Rinconada (Caracas), donde participaron más de 140 docentes. De allí surgen los documentos: a.- Mecánica de mantenimiento y b.- Textil. Ambas son Propuestas Piloto de Formación Técnica Acreditada con Enfoque de Competencias Laborales e Inserción Comunitaria para Jóvenes de Cinco Zonas Suburbanas y una Rural de Venezuela.

**Cuadro 1**  
Diseños curriculares de Formación Técnica en Unidad Educativa San Javier del Valle Grande; Fe y Alegría, Mérida, Venezuela.



Nota. Datos tomados de Fe y Alegría (2014). Propuesta Piloto para el área de Textil en Formación Técnica Acreditada con Enfoque de Competencias Laborales e Inserción Comunitaria para Jóvenes de Cinco Zonas Suburbanas y una Rural de Venezuela. Caracas, Venezuela: Autor.

Por consiguiente, para el cumplimiento curricular en esta institución se han acoplado el documento prescriptivo del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2015, 2016, 2017) y la Propuestas Piloto de Formación Técnica

**Cuadro 2**  
El enlace entre dos propuestas curriculares, la Ministerial y la institucional.



Nota. Información comparativa entre el documento del Ministerio del Poder Popular para la Educación (septiembre 2015) y el documento Proceso de Transformación Curricular en Educación Media. Fe y Alegría (2014).

## **EL PROBLEMA.**

Es necesario preguntarse en atención al hecho educativo: ¿Qué piensan los estudiantes? ¿Qué gustos y necesidades tienen? ¿Cómo aprenden mejor? También es necesario entender que los docentes no son simples aplicadores del currículo. Ellos tienen experiencias, debilidades, pero rara vez alguien se interesa por saber sobre ellas. La importancia radica en que al conocer las fortalezas y debilidades de docentes y estudiantes, e interpretar las realidades en materia curricular, se encuentran numerosas posibilidades para mejorar la motivación y el compromiso de los docentes y estudiantes. Se reconoce que cada estudiante aprende de manera diferente y se vincula el compromiso de los docentes para conocer nuevas metodologías y diseñar estrategias de enseñanza que se adapten a las necesidades de cada estudiante y les permitan alcanzar su máximo potencial.

En caso contrario, cuando las reformas se imponen, cuando se desconoce las fortalezas y debilidades de docentes y estudiantes no hay contextualización, solo una especie de “adiestramiento” de personajes secundarios para ejecutar unos contenidos pensados por otros de manera tradicional: un currículo impositivo.

Se ha considerado profundizar en esta situación educativa y dar respuesta a un problema. Esta investigación precisa evaluar las Inteligencias Múltiples que tienen docentes y estudiantes de la mención Arte Puro en la Unidad Educativa San Javier del Valle, Municipio Libertador del Estado Mérida.

La enseñanza del arte tiene una naturaleza distinta a cualquier otra área. El arte es un elemento de realización y creación. El trabajo artístico desafía la inercia y permite el crecimiento personal, la

liberación económica, la independencia personal y el desarrollo social. Aprender con la integración de trabajo y arte es un proceso que permite el aprendizaje integral, el desarrollo cognitivo, físico, psicomotriz, afectivo y social.

El método didáctico tiene vital importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El método debe ajustarse a los fines educativos, objetivos, los conocimientos básicos del aprendizaje, debe contribuir al mejoramiento de la práctica educativa y tener en cuenta los intereses, diferencias individuales y capacidades de los estudiantes. Por ello se considera que evaluar las Inteligencias Múltiples Gardner, (1983/1993) como Estilo de Aprendizaje permitiría dar otro tratamiento pedagógico-didáctico, para diseñar, construir, identificar, interpretar y apreciar nuevas alternativas didácticas a través del trabajo con diferentes técnicas artísticas y manuales que expresen arte y creatividad.

En los nuevos paradigmas de la educación emergen diversas realidades, nuevas disciplinas, ciencias y tecnologías. Por ello, el diseño tradicional de programas y los planes de estudio, deben ser totalmente repensados. Una vía para el desarrollo curricular es establecer puentes entre las partes desagregadas de las currícula, los programas y los planes, en un intento por integrar lo que está separado. Sin embargo, aún estos esfuerzos son insuficientes para que la educación sea pertinente y significativa. Nuestra propuesta aquí, es intentar diseñar más que planes y programas, rutas para el aprendizaje; rutas que no sean lineales, sino que desde su nacimiento sean espirales e interconectadas entre sí y con el mundo.

La teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) ha mostrado nuevas formas para entender aspectos vinculantes con la educación, como la inteligencia, las emociones, las motivaciones. Con esta teoría, los profesionales de la educación (de cualquier nivel educativo) tienen la posibilidad de diseñar los programas de enseñanza abarcando otras áreas del conocimiento que han sido descuidadas porque sólo se le ha dado importancia a la inteligencia lingüística y matemática. Incluir la tecnología con toda una diversidad de juegos, aplicaciones, redes, sitios web que se instalan en el teléfono móvil, el computador u otros dispositivos tecnológicos, dan la posibilidad de potenciar los diferentes tipos de inteligencias: Lógica - Matemática, Inteligencia Lingüística, Espacial, Musical, Corporal - kinestésica, Intrapersonal, Interpersonal, Naturalista.

En tal sentido, con el desarrollo de esta investigación, se buscaron respuestas a dos interrogantes centrales: ¿Cuál es la formación teórico práctica que posee el docente de Educación Media General en la Teoría de las Inteligencias Múltiples? ¿Qué percepción tienen los docentes y estudiantes sobre los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples en el área Arte Puro? En tal sentido, los objetivos centrales fueron:

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Objetivo General**

Evaluar las Inteligencias Múltiples como Estilo de Aprendizaje en la Unidad Educativa San Javier del Valle, Municipio Libertador del Estado Mérida.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Determinar la formación teórico práctica que posee el docente de Educación Media General en la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

- Diagnosticar los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples como canal personalizado de formación que tienen docentes y estudiantes en el área Arte Puro en la Institución objeto de estudio.

### Delimitación de la Investigación

El desarrollo de la investigación se hace en las siguientes periferias:

- **Nivel educativo:** Educación Media General Técnica. Estudiantes 4º, 5º y 6º Año
- **Escenario geográfico:** Unidad Educativa San Javier del Valle ubicado en la Parroquia Gonzalo Picón Febres, población El Valle, estado Bolívariano de Mérida, Venezuela.
- **Escenario pedagógico:** Evaluación de las Inteligencias Múltiples como Estilo de Aprendizaje en la Unidad Educativa San Javier del Valle, Municipio Libertador del Estado Mérida.
- **Periodo:** el desarrollo del estudio comprendió un lapso entre julio 2020 a julio 2021.

### MARCO TEÓRICO

El marco teórico puede entenderse como la fundamentación teórica dentro de la cual se enmarca la investigación a realizar.

### LOS ANTECEDENTES.

Se muestran en el siguiente cuadro la correlación entre objetivos comunes:

#### CUADRO 3

Categorización de los antecedentes según objetivos de investigación.

PAIS	AUTORES	TITULO	OBJETIVO
<b>CATEGORIA CURRÍCULO</b>			
<b>Colombia,</b>	Díaz, Posada, Varela, Londoño y Rodríguez (2017)	Inteligencias múltiples e implementación del currículo: avances, tendencias y oportunidades	Identificar desarrollos, tendencias y oportunidades de innovación en relación con la teoría de las inteligencias múltiples aplicada al currículo
<b>Colombia,</b>	Aguilar González (2020).	Propuesta de Educación del carácter centrada en la Resiliencia y las Inteligencias Intrapersonal E Interpersonal Colegio Howard Gardner.	El objetivo fue plantear una propuesta de Educación del carácter centrada en la resiliencia que fortalezca en el estudiante del Colegio Howard Gardner la competencia de “aprender a ser” a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal.
<b>México</b>	García Alarcón, (2005).	Las Inteligencias Múltiples en la Escuela Secundaria: El Caso de una Institución Pública del Estado de México	La investigadora se planteó dos objetivos: explorar las concepciones de Inteligencia e Inteligencias Múltiples en alumnos y docentes de una Secundaria Pública en Toluca, México, y Establecer lineamientos para la intervención pedagógica en este nivel educativo

<b>CATEGORIA ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS</b>			
<b>Colombia</b>	Gamboa Mora, García Sandoval y Beltrán Acosta (2013)	“Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo”	El objetivo fue presentar la valoración de este tipo de estrategias implementadas en una institución educativa del municipio de Ubalá, Inspección Laguna Azul, Bogotá-Colombia.
<b>Ecuador,</b>	Bravo Acosta y García Vera (2020)	“Flipped classroom con PowToon para desarrollar inteligencias múltiples	El objetivo estuvo dirigido a implementar estrategias innovadoras como la virtualización que permita desarrollando en los estudiantes la capacidad de reconocer sus múltiples destrezas y capacidades cognitivas
<b>España</b>	Shannon, (2013).	La Teoría de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Español.	Su objetivo fue investigar la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) y el impacto que podría tener en la educación, más específicamente en la enseñanza de español como lengua extranjera. El primer objetivo de este trabajo es práctico: prender la chispa del conocimiento en los maestros que todos los estudiantes son inteligentes en una manera u otra, y utilizando esta teoría, crear varias maneras de ampliar las capacidades de nuestros estudiantes para aprender una lengua en un modo más motivacional, menos convencional, y más eficaz para todos
<b>Argentina</b>	Etchegaray, Guzmán y Duarte, (2017).	Diseño de un recurso multimedia on line basado en Inteligencias Múltiples	Los objetivos de esta investigación son dos: a.- El diseño y experimentación de un recurso multimedia interactivo, denominado “Mine-ducation” (Multiple Intelligences new Education System), b.- Analizar la motivación del alumnado al momento de usar un recurso web multimedia interactivo que tiene en cuenta su perfil cognitivo permitiéndole elegir el formato en el que prefiere recibir los contenidos teóricos del curso (audio, vídeo o hipertextual),
<b>Mérida</b>	Rangel, Ruiz, Rondón y Angulo (2020)	“La inteligencia intrapersonal e interpersonal en los niños y niñas de educación inicial”.	Su objetivo fue determinar la importancia de las inteligencias múltiples mediante estrategias que fomenten el desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal en la Educación Inicial. La experiencia investigativa se realizó en un jardín de infancia del Municipio Libertador de Mérida Edo. Mérida
<b>CATEGORIA EDUCACION MEDIA GENERAL</b>			
<b>Venezuela</b>	Meléndez y Gómez (2008)	La Planificación Curricular en el Aula. Un Modelo de Enseñanza por Competencias	La investigación tuvo como propósito presentar un modelo guía de planificación curricular en el aula, basado en la enseñanza por competencias para las escuelas técnicas robinsonianas del municipio Iribarren del

			estado Lara. Este trabajo fue una investigación de campo, de carácter descriptivo y se desarrolló en tres fases: diagnóstico, diseño del modelo y validación del mismo. El estudio estuvo enmarcado en las líneas de investigación “comportamiento organizacional para las escuelas técnicas” y “estrategias, recursos e innovaciones pedagógicas de la educación técnica”.
<b>CATEGORIA ESTUDIANTES</b>			
<b>Perú</b>	Becerra Celis, y Zamora Huatay, (2019)	Inteligencias múltiples en de educación secundaria, Cajamarca	Su objetivo fundamental fue determinar las diferencias entre las inteligencias múltiples en los estudiantes de cuarto y quinto año de educación secundaria

**Nota.** Información tomada de la revisión biblio-hemerográfica del estudio.

**El análisis** de todo el conglomerado de antecedentes muestra los aspectos propios de cada investigación y que han resultado en los siguientes aportes relevantes para nuestro estudio:

#### **a.- Currículo**

El currículo formal de manera implícita y fragmentaria propone el desarrollo del perfil intelectual de los adolescentes y deja a los profesores la responsabilidad discrecional de este desarrollo, lo que ellos abordan deficientemente.

Es necesario reorientar el currículo formal y la formación magisterial para promover la estimulación integral del potencial intelectual entre los escolares. El modelo educativo debe centrarse en el aprendizaje no en la enseñanza

#### **b- Estrategias pedagógicas**

Las estrategias pedagógicas que utilizan los profesores son: talleres grupales o individuales, exposiciones, análisis de actividades, tareas y comprensión de lectura, las cuales favorecen la inteligencia lingüística. No se evidencia una pedagogía que ayude al aprendizaje autónomo.

Las inteligencias intrapersonal e interpersonal son habilidades que permiten al escolar adaptarse con éxito a los cambios y los asumen como un proceso normal y que a medida que se produce, se deben ir adaptando para superarlos; de igual manera, potenciar las inteligencias personales con las dimensiones brinda el escolar mayor competencia para relacionarse socialmente

Los docentes encuestados aplican estrategias tradicionales que no promueven el interés del alumno, ni recurren a estrategias de inteligencia intra e interpersonal. En tal sentido, se propone que los profesores apliquen didácticas innovadoras que fomenten y estimulen el desarrollo de una inteligencia bidireccional (intrapersonal e interpersonal) mediante la creatividad, la imaginación y la iniciativa.

El uso de la tecnología como un recurso didáctico permite potenciar significativamente la enseñanza, el aprendizaje y la gestión escolar, pero es de obligatoriedad el diseño de programas de

formación, actualización y capacitación de los profesores y estudiantes de Educación Media General y Educación Media Técnica a fin de renovar las formas de enseñar y aprender. El uso de las TIC en el aula se vincula de forma óptima a las Inteligencias Múltiples, permiten una educación personalizada, autónoma, por sus posibilidades interactivas y accesibles desde diferentes lugares.

### c.- Educación Media General

Existe la necesidad de diseñar un modelo de planificación curricular en el aula, vivencial y flexible bajo la enseñanza por competencias, con estrategias metodológicas novedosas que faciliten la actualización docente en sus funciones, desarrollando los cinco momentos de una planificación curricular: diagnóstico, propósito, selección de estrategias, herramientas y evaluación.

### d.- Estudiantes

Los actuales alumnos/as son usuarios habituales sin formación de las distintas tecnologías digitales (videojuegos, Internet, redes sociales, televisión digital, móviles, cámaras, entre otros).

Se encontró que existe diferencia significativa en las inteligencias: lógico matemática, musical, espacial y corporal kinestésica según sexo a favor de los varones. Sin embargo, la inteligencia más prevalente en ambos sexos es la interpersonal. Por lo tanto, hombres y mujeres tienen similares puntuaciones en las inteligencias: verbal lingüística, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

De manera gráfica se muestra la correlación existente entre los antecedentes internacionales, nacionales y regionales.



Gráfico 1. Relación de las categorías vinculantes entre antecedentes de la investigación

## **LA EDUCACIÓN MEDIA GENERAL TÉCNICA. LA UNIÓN DEL TRABAJO Y LA EDUCACIÓN.**

Hablar de la Educación Media General Técnica es encontrar la fusión de dos vocablos: trabajo y educación. La palabra trabajo proviene del latín tripaliare (torturar) y más allá de asociar el esfuerzo humano con el dolor, el ser humano ha entendido que su voluntad para superar la noción del “animal que produce”, es la que le permite potenciar su capacidad creadora. En el proceso de trabajo, el ser humano cambia la naturaleza exterior a él, pero además se moldea y cambia a sí mismo.

Los sistemas educativos han entendido la nueva concepción del trabajo en los diferentes niveles educativos. La transmisión a aprendizaje de destrezas manuales, profesionales u actividades productivas es posible realizarla a través de los contenidos y de los métodos. De las clásicas asignaturas como la llamada Educación para el Trabajo, (Rodríguez, 1995) se razonó sobre la necesidad de la organización de instituciones de enseñanza técnica por la lucha comercial e industrial que se libra en el orbe entero y que en Venezuela por sus circunstancias especiales se hacía más imperiosa y apremiante. Por ello, la enseñanza técnica tiene por objeto la práctica de artes útiles y la aplicación de estudios científicos y artísticos a las diversas ramas del comercio y demás industrias. La Resolución 238 (2002) estipula todo lo relacionado con la Educación Media Técnica por cuanto expresa:

La educación técnica profesional tiene como objetivos proporcionar a los educandos una educación diferenciada que comprenda una formación general técnicas y profesionales, que les facilite la adquisición de una cultura general, su ingreso al mercado de trabajo y la prosecución de estudios en el nivel de Educación Superior, en carreras afines a la especialidad cursada en la Educación Media Profesional. (p.5).

Unos años más tarde, se reorganiza el sistema educativo venezolano. En el artículo 25 de la Ley Orgánica de Educación (2009) se establece que “El nivel de educación media comprende dos opciones: Educación Media General con duración de cinco años, de primero a quinto año, y Educación Media Técnica con duración de seis años, de primero a sexto año. Ambas opciones conducen a la obtención del título correspondiente”.

## **LA EDUCACIÓN MEDIA GENERAL TÉCNICA EN VENEZUELA. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.**

En la presente sección se realiza una revisión histórica sobre la Educación Técnico Profesional en Venezuela. Se han tomado los aportes de Fernández De Pedro (1976) Ministerio de Educación (1978); Ministerio de Educación (1987); Rodríguez, (1995); Martínez, (1999); Ministerio de Educación y Deportes (2004) para realizar una línea de tiempo que permita entender la evolución de Educación Media General Técnica en Venezuela y los elementos de carácter político, económico social que se conjugan en sus reformas.

**CUADRO 4**

Línea de tiempo de los antecedentes históricos de la Educación Media Técnica.

<b>Siglo XIX</b>	
<b>En 1884</b>	Se crea por Decreto de Guzmán Blanco una Escuela de Artes y Oficios en Caracas, sólo para varones. la cual ofrecía los oficios de taller más tradicionales: albañilería, armería, carpintería, ebanistería, herrería, fundición, sastrería, zapatería, y la Escuela Politécnica Venezolana que ofrecía profesiones más relacionadas con nuevas tecnologías y las principales ramas de actividad económica del país: telegrafía, comercio, zoología y cría, mineralogía y minería, agricultura y botánica
<b>En 1893</b>	Se crearía una escuela de comercio para hombres y otra para mujeres, y un instituto agronómico.
<b>Siglo XX</b>	
<b>En 1913</b>	Se crea la Escuela de Artes y Oficios para mujeres, una escuela de enfermeras, otra escuela de comercio y una escuela federal de agricultura, cría y veterinaria. Todas estas escuelas fueron concebidas a nivel post-primario y se les consideraba como una formación paralela a la académica, sin equivalencia en cuanto a niveles educativos, denominada "Educación Especial", las cuales se dirigían a la formación terminal para el ejercicio de un oficio, se establecieron en instituciones separadas, desvinculadas del tronco central del sistema educativo, de esta manera se le daba respuesta al problema del papel económico de la educación sin tocar la orientación académica de los Colegios Nacionales.
<b>En 1914</b>	Se incluyen los estudios de la rama industrial.
<b>1936</b>	Procedente de la citada de Artes y Oficios, surge la primera Escuela Técnico-Industrial. En 1943 sale de ella la primera promoción de operarios especializados.
	Tras la muerte del General Gómez, toma auge el proceso de industrialización en Venezuela. El taller artesanal empieza a sustituirse por la industria fabril, y con ello surge el concepto del "técnico", quien se distingue del artesano u hombre de oficios en la dimensión científica inherente a los procesos de producción de la industria moderna. Esta transformación le da un nuevo status al técnico y abre el camino para la etapa gloriosa que sigue. Los egresados del Instituto de Administración Comercial y de Hacienda y de la Escuela Técnica Caracas, ahora contaban con 11 y 12 años de estudios, el más alto nivel de escolaridad ofrecida por el sector de educación especial hasta el momento. Sus egresados obtenían los títulos de administrador comercial y técnico industrial respectivamente.
<b>En 1938</b>	El Ministerio de Agricultura crea las Escuelas de Agentes Demostradores de Gonzalito (Aragua) y la Escuela de Prácticos Cafeteros de Bramon (Táchira).
<b>En 1945</b>	Los egresados del Instituto de Administración Comercial y de Hacienda tenían acceso a la Universidad Central de Venezuela –muy pronto también los egresados de la ETI Caracas también pudieron accederla-. Con este nuevo concepto del técnico, se observa, por primera vez, un importante incremento en las matrículas de los institutos de formación comercial e industrial.
<b>Entre 1946 y 1958</b>	Las Escuelas Artesanales que han ido surgiendo en Valencia, San Cristóbal, Mérida, Barquisimeto, Maturín y Trujillo y la Escuela de Tractoristas del Ministerio de Agricultura y Cría, se van transformando en Escuelas Industriales, así como la Escuela Técnica Femenina. Se crean, además, otras Escuelas Industriales como las de Maracay, Punto Fijo y Cabimas.
<b>En 1958</b>	Se organiza la Dirección de Educación Artesanal, Industrial y Comercial (DARINCO) para atender el crecimiento del sector.
<b>En 1969</b>	La Educación Técnica estaba integrada por las Sub-ramas Educación Industrial, Agropecuaria, Comercial y Artística. Para 1969, el sector oficial contaba con 55 escuelas artesanales, 39 escuelas industriales, 61 institutos de comercio y 5 escuelas técnicas agropecuarias, con un total de 112.161 alumnos.

	<p><b>La Educación Industrial se daba en esa fecha en dos tipos de Centros: Las Escuelas Industriales y las Escuelas Técnicas Industriales. En los primeros —que funcionaban en régimen diurno y nocturno—, tras cuatro años de estudio a partir del 6.º grado, se podía alcanzar el grado de Perito en las especialidades siguientes: Ebanistería, Carpintería de Ribera, Modelería, Patrones de Pesca, Conservería, Refrigeración, Fundición, Automecánica, Mecánica Agrícola y Mecánica de Maquinaria Pesada, Mecánica, Electricidad, Electrónica, Construcción Civil y Topografía.</b></p> <p><b>En las Escuelas Técnicas Industriales se estudiaban dos años más a partir del nivel de Peritos, o seis años a partir del 6º grado para obtener el título de Técnico, que permitía cumplir las funciones de mando dentro de las estructuras ocupacionales de las empresas, como asistente del Ingeniero, y los estudios enlazaban con los de este nivel.</b></p> <p><b>Al propio tiempo se habían ido creando las Escuelas de Comercio, con los grados de Perito Mercantil y Técnico Mercantil, las Escuelas Técnicas de Agricultura para la formación de Peritos Agropecuarios y las de Educación Asistencial, que preparaban Auxiliares de Enfermería y Enfermeras Graduadas con la colaboración del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social.</b></p>
<b>En agosto de 1969</b>	<b>Se produce una importante reforma educativa. Se plantea en la Enseñanza Media el Ciclo Diversificado, cuya aprobación en las menciones técnicas da derecho a obtener el título de bachiller con la mención correspondiente, que para efectos de incorporación al trabajo corresponde al certificado de Perito.</b>
<b>En 1969</b>	<b>Se instituye el Ciclo Básico Común, que tiene una duración de tres años, que sustituyó al sistema anterior. La Educación Secundaria, en cuya primera fase o Ciclo Básico se podía ingresar en una de las dos opciones establecidas: el Ciclo Básico Común o el Ciclo Básico Técnico, válidos ambos para proseguir estudios superiores. Al establecerse el Ciclo Diversificado, se eliminaron las Escuelas Industriales, Técnicas y de Comercio fusionándolas con los Liceos tradicionales</b>
<b>1969-1977</b>	<b>Se promulga el decreto 120 en agosto de 1969, con lo cual este sector pierde su identidad institucional y nivel de excelencia, porque la educación técnica fue convertida en una rama de la educación media, ya que se implanta el ciclo básico común y se elimina todo el subsector de formación vocacional de tercer nivel conducente al título de perito. Se eliminó DARINCO y la educación técnica pasa a ser dirigida por la dirección de Educación Media. Se cerraron las escuelas y las carreras vocacionales se ofrecerían ahora en cualquier liceo. Muchos docentes de alto nivel migraron hacia las universidades debido a que se establecieron sueldos comunes a toda la educación media en el área técnica. La formación técnica de la época no había logrado una relación estrecha con el sector productivo. Se crearon institutos y colegios universitarios donde se ofrecían carreras cortas trasladando la formación técnica hacia el nivel de educación superior postergando el ingreso de los jóvenes al mercado de trabajo.</b>
<b>En 1976</b>	<b>Se anuncia el restablecimiento de las escuelas técnicas industriales, tomando medidas que buscan rescatar la rigurosidad teórica y la profundidad práctica de los antiguos programas, ofrecer una formación profesional cercana al nivel primario y rescatar la identidad institucional de la educación técnica. Se reabrieron 38 escuelas técnicas en las áreas industriales, (ETI), comerciales (ETC), agropecuarias (ETA) y asistenciales.</b>
<b>En 1991</b>	<b>Se implanta a modo de prueba en quince planteles del sector. Se elimina el ciclo básico técnico y se implementa un nuevo ensayo curricular de cuarto nivel que pretende ser más actualizado, riguroso y global que el ofrecido en el ciclo diversificado. Desde el punto de vista estructural, la secuencia de estudios no difiere mucho de éste último. La mayor innovación, desde el punto de vista curricular, es la extensión de las pasantías en empresas de seis semanas a dos lapsos. Con ello se espera vincular</b>

	<b>institucionalmente la formación de los estudiantes con las necesidades del sector productivo</b>
<b>1999</b>	<b>Se promulgó la Resolución Ministerial N° 177 de fecha 08-09-99, en la cual se declara en condición de experimentalidad pedagógica y administrativa la Educación Técnica Agropecuaria e Industrial a través de la Reactivación y Modernización de las Escuelas Técnicas Robinsonianas como “Proyecto Bandera”. Se decreta el “Carácter Experimental” de estas Escuelas, tal como se hizo con el nuevo enfoque del área de Educación para el Trabajo que trajo como resultado un aumento de 20.000 nuevos inscritos en el 7° grado.</b>
	<b>A tales efectos, se inició un proceso de transformación curricular desde cada Escuela Técnica, mediante la cual se actualizan, reforman o elaboran perfiles, objetivos y/o competencias, estrategias metodológicas y de evaluación de las menciones que conforman las especialidades de Educación Técnica. El descrito es un proceso lento y laborioso desde cada plantel, no obstante tienen unidad conceptual y normativa mediante el enfoque común de los rasgos generales relacionados con las habilidades de base en la formación integral del técnico medio y las competencias profesionales y de cualificación específica</b>
<b>Siglo XXI</b>	
<b>En el año 2000</b>	<b>Se crean las Escuelas Bolivarianas y se fortalecen las Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamoranas</b>
<b>En 2002</b>	<b>El Ministerio de Educación y Deportes, a través de la Dirección de Educación Media Diversificada y Profesional, con carácter experimental, implementó como política de Estado y espacio de formación integral el Proyecto Escuelas Técnicas Productivas enmarcado en el Proyecto de Reactivación y Modernización de las Escuelas Técnicas y el principio de “APRENDER HACIENDO Y ENSEÑAR PRODUCIENDO</b> <b>Se promulgó la Resolución 344 del 02 de octubre de 2002, publicada en la Gaceta Oficial N° 37.544 del 08 de octubre de 2002, en las cuales se establecen la creación de unidades de producción en las Escuelas Técnicas que serán las encargadas de planificar y ejecutar los proyectos productivos del plantel.</b>
<b>En 2003</b>	<b>Se crean las Misiones Educativas (Robinson, Ribas y Sucre)</b>
<b>En 2004</b>	<b>Se crean los Liceos Bolivarianos</b>
<b>En 2007</b>	<b>Se propone el Currículo Nacional Bolivariano</b>
<b>En 2015</b>	<b>Se da un Proceso de Transformación Curricular en Educación Media. Se presenta el Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales como documento prescriptivo para los diferentes niveles educativos. Media General y Media Técnica.</b>

**Nota.** Información recabada de diversas fuentes bibliohemerográficas.

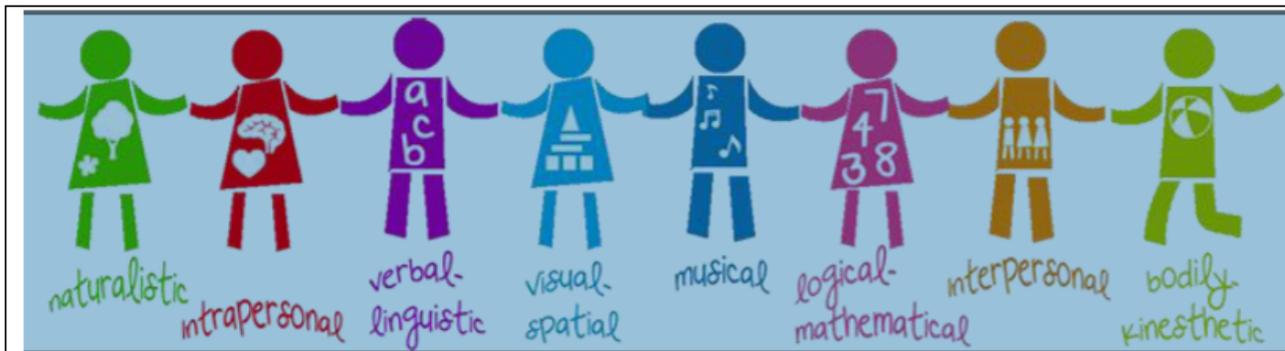
En líneas generales, se puede señalar que el nivel de Educación Media Técnica ha sufrido cambios importantes en sus fundamentos curriculares que tienen incidencia en los propósitos generales que se plantean. Desde las Escuela de Artes y Oficios, las escuelas de labores, industriales, normativas, misiones, currículos prescriptivos, todo ha permitido la evolución de este nivel educativo en nuestro país.

### **El concepto de Inteligencias Múltiples**

El psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard Howard Gardner (1983/1993) propone una teoría que rompe con la idea asentada de considerar la inteligencia como un elemento fijo e inmodificable, indisoluble de aptitudes lingüísticas, matemáticas y espaciales. Gardner apuesta por un modelo cognitivo abierto, expansivo que muestra otras posibilidades de la inteligencia. Ya no es única, ni indivisible; son ocho (8) tipos de inteligencia: musical, naturalista corporal, intra e

interpersonal. Así pues, se trata claramente de un modelo curricular construido en torno al concepto de multidimensionalidad de la inteligencia, considerando ésta como la capacidad para resolver problemas y crear productos valorados culturalmente (Gardner, 1983).

Con relación a la obra de Gardner, Carrillo García y López, (2014), señalan que en referencia al concepto de inteligencias cada persona está dotada de una inteligencia formada a su vez, por una combinación de inteligencias múltiples que varían en grado y profundidad, pudiendo todas ellas ser potenciadas desde la práctica y el entrenamiento. A partir de estos planteamientos, se reconocen las diferencias existentes entre los estudiantes, debido a que cada uno responde a sus propios estilos de aprendizaje, preferencias o capacidad intelectual. A continuación se muestran las características de los ocho tipos de inteligencia:



<b>Inteligencia Lingüística</b>	<b>La habilidad para utilizar el lenguaje de forma especial y creativa, y que tienen bien desarrollada personas que desempeñan trabajos como el de abogado, escritores, editores, intérpretes, entre otros.</b>
<b>Inteligencia lógica y matemática</b>	<b>Es la habilidad para pensar de una manera racional, a menudo encontrada en profesionales que se dedican a la medicina, ingeniería, programación, ciencia</b>
<b>Inteligencia espacial</b>	<b>Es la habilidad para formar imágenes y modelos mentales de realidades especiales y del mundo como tienen los arquitectos y arquitectas, decoradores y decoradoras, escultores y escultoras, pintores y pintoras</b>
<b>Inteligencia musical</b>	<b>Tener un buen oído para la música, como en músicos y compositores y compositoras</b>
<b>Inteligencia corporal y kinestésica</b>	<b>Tener un cuerpo bien coordinado como podemos ver en deportistas, bailarines y bailarinas, actores y actrices</b>
<b>Inteligencia interpersonal</b>	<b>La que tienen las personas que trabajan en contacto con otras personas como pueden ser los vendedores y vendedoras, políticos y políticas, profesores y profesoras</b>
<b>Inteligencia intrapersonal</b>	<b>En esta destacan las personas que se conocen bien a sí mismas y que son capaces de aplicar su talento de manera exitosa, la tienen las personas bien equilibradas y que se manejan bien en los diversos planos de la vida</b>
<b>Inteligencia naturalista</b>	<b>Es la inteligencia para entender y organizar las pautas de la naturaleza.</b>

Gráfico 2. Las inteligencias múltiples.

A partir del trabajo de Gardner se han desarrollado teorías que definen otros tipos de inteligencia, como la inteligencia emocional (Goleman: 1996, 1999), la inteligencia mecánica, y la inteligencia práctica, pero Gardner defiende tan sólo las ocho inteligencias definidas por él, debido a que están avaladas por las pertinentes investigaciones.

### **Los docentes, el currículo la Teoría de las Inteligencias Múltiples.**

Los docentes enseñan cómo han aprendido. Esas estructuras epistémicas muchas veces se consolidan fuertemente en su práctica, y cuando conocen nuevas teorías, deben reconstruir su marco epistémico. Desde la aparición de la Teoría de las IM muchos docentes han tenido la oportunidad de conocerla y entienden que educar ya no es lo mismo, la aplicación del modelo permite a los docentes reflexionar sobre el diverso perfil de inteligencias de sus alumnos.

El contacto permanente en las aulas, las actividades y gustos de sus estudiantes, sus conversaciones, las observaciones, le muestran a los docentes aquellas inteligencias que se encuentran más desarrolladas y toman conciencia de los aspectos que tienen un menor desarrollo. Asimismo, permite valorar la existencia de talentos. El diagnóstico del grupo debería permitir generar perfiles cognitivos para ampliar las formas de aprendizaje y adquisición de conocimientos hacia nuevos estilos no considerados. Para Carrillo García, y López (2014) asumir la teoría de Gardner supone un cambio significativo en el modelo educativo, ya que implica la toma en consideración de las potencialidades innatas del alumnado, de manera que la enseñanza se convierta en un proceso de estimulación de cada una de las inteligencias de la persona.

El éxito en la activación de las inteligencias radica en que los docentes se conviertan en diseñadores del currículo, de unidades, analistas, buscadores o inventores de actividades, y responsables de la planificación de un ambiente rico en actividades multisensoriales dentro de la realidad de aula, con sus características propias en lo que se refiere a tiempo, espacio y material.

## **METODOLOGIA**

Tomando en cuenta el problema en estudio en la institución Complejo Educativo San Javier del Valle interés particularmente: Evaluar las Inteligencias Múltiples como Estilo de Aprendizaje en la Unidad Educativa San Javier del Valle, Municipio Libertador del Estado Mérida

### **Enfoque de la Investigación**

La investigación se orientó en el enfoque cuantitativo, según Caiceo y Mardones (2006) “es aquel que utiliza predominantemente información de tipo cuantitativo directo y consiste en aplicar una serie de técnicas específicas con el objeto de recoger, procesar y analizar características que se dan en personas de un grupo determinado” (p.8). En la presente investigación se utilizó dicho enfoque porque fue necesaria la recolección de los datos a través de la aplicación de los instrumentos (cuestionarios) a los estudiantes y docentes que laboran en la Institución objeto de estudio.

De igual manera, la investigación se ubicó dentro de las denominadas de campo prospectivo, ya que fue dirigida a obtener información sobre la situación actual de la variable: estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples como canal personalizado de formación. Al respecto, afirma Balestrini

(2010), que “los datos e información se recogen en forma directa en la realidad”. (p.132). Es decir, la investigadora obtiene los datos de la realidad mediante la administración de un instrumento impreso de los sujetos que conformaron la muestra en estudio.

Para la realización de la presente investigación, la población objeto de estudio la conformaron dieciocho (18) docentes que laboran en Educación Media General Técnica y treinta y un (31) Estudiantes. La muestra, de acuerdo con Cortés (2012) “es una parte del universo sobre la cual se generalizan los resultados” (p.61).

**CUADRO 5**  
 Elementos particulares de la metodología de la investigación

OBJETIVO	MUESTRA	TECNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	INSTRUMENTO	TECNICA DE ANÁLISIS DE DATOS
Determinar la formación teórico-práctica que posee el docente de Educación Media General en la Teoría de las Inteligencias Múltiples	18 Docentes	Encuesta	Cuestionario Google forms	1.-Revisar la base de datos de c/u de los cuestionarios para verificar las respuestas. 2.- Tabular los datos para determinar las frecuencias y porcentajes para cada uno de los ítems.
Diagnosticar los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples como canal personalizado de formación que tienen docentes y estudiantes en el área Arte Puro en la Institución objeto de estudio	18 Docentes	Encuesta	Cuestionario Google forms	3.- Organizar los datos en cuadros y gráficos de distribución de frecuencias, en función de cada dimensión; uno para cada indicador. 4. Analizar en razón de los indicadores, describiendo cada reactivo y efectuándose el análisis por las dimensiones. 5.- Los datos se contrastan con la teoría descrita en las bases teóricas, con el propósito de verificar los resultados
	31 estudiantes			
	31 estudiantes			

**Nota.** Cada objetivo fue desarrollado en función de la naturaleza de la investigación

En cuanto a la confiabilidad, Hernández, Fernández y Baptista (2010) se refiere “a la estabilidad, consistencia y exactitud que presentan los resultados de un instrumento si se vuelven aplicar sobre la misma muestra en igualdad de condiciones” (p.329). Para estimar la confiabilidad del instrumento fue necesario aplicar una prueba piloto a una pequeña porción de la muestra, con la finalidad de contrastar la reacción de los encuestados y establecer si los ítems son comprendidos y si se producen respuestas confiables, esto permitió efectuar los ajustes necesarios, eliminando información irrelevante para la investigación.

Tomando en cuenta las características del cuestionario, la confiabilidad se determinó mediante del método de consistencia interna. Una vez aplicada la prueba parcial, los datos fueron vaciados en una tabla de criterios o matriz de forma manual, y procesados estadísticamente a través del Coeficiente Alfa de Cronbach con valores de 0,87 y 0,90 respectivamente.

## Técnica de Análisis de Datos

En opinión de Arias (2006a) la técnica de análisis de datos describe las distintas operaciones a las que serán sometidos los datos que se obtengan, comprende la clasificación, tabulación y análisis” (p.111) en otras palabras los procedimientos aplicados para obtener los resultados.

En este sentido, una vez obtenidos los datos a través de la aplicación de los cuestionarios a los docentes y estudiantes que conformaron la muestra en estudio, se realizaron las siguientes acciones: 1.- A partir de la base de datos revisaron cada uno de los cuestionarios para verificar las respuestas. 2.- Se elaboró una matriz de doble entrada, con las variables vinculadas directamente con el instrumento: (sexo, edad, nivel de estudio, otras), luego se realiza un cruce de variables para analizar su relación. Al obtener la tabulación de los datos se determinaron las frecuencias absolutas y porcentajes para cada uno de los ítems. 3.- Los datos se organizaron en cuadros y gráficos de distribución de frecuencias, en función de cada dimensión; uno para cada indicador. 4.- El análisis se realizó en razón de los indicadores, describiendo cada reactivo y efectuándose el análisis por las dimensiones. 5.- El criterio de análisis se fundamentó en la admisión o presencia de la dimensión; tomándose el reconocimiento del porcentaje mayor en las opciones correspondientes, al hallar el promedio en cada una de las dimensiones; se tomaron como significativas las de mayores porcentajes de respuestas. Tales datos se contrastaron con la teoría descrita en las bases teóricas, con el propósito de verificar los resultados. 6.- Para finalizar se procedió a la elaboración de las conclusiones y recomendaciones en función del diagnóstico y en conformidad con cada uno de los objetivos planteados.

## PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A objeto de dar cumplimiento a los objetivos específicos, se presenta la información obtenida de los cuestionarios administrados a docentes y estudiantes que conformaron la muestra. En este punto, se describen las distintas operaciones a las que fueron sometidos los datos que se obtuvieron, el proceso de clasificación, registro, tabulación, codificación y análisis.

### Desarrollo.

#### Datos Generales: profesión, edad.

En la muestra de docentes en lo relativo a Profesión u ocupación el 100% son docentes. Las edades de los docentes están en una media de 30 a 42 años, el 64,7% son femeninos y 35,3% son masculinos. Los títulos de las carreras de origen son los que se presentan a continuación:

Prevalen en este grupo, Docentes con título Licenciatura en Educación en diferentes menciones (11) sin embargo hay personal sin título de docentes, (5). El análisis también arrojó que doce (12) docentes no poseen postgrado (70,6%) y cinco si tienen estudios de postgrado (29,4%)

**Las conclusiones más importantes en el primer objetivo: Determinar la formación teórico práctica que posee el docente de Educación Media General en la Teoría de las Inteligencias Múltiples fueron:**

Los datos aportados para el indicador planificación, en el cual un promedio porcentual del 64.7% de los docentes responden positivamente a que planifican sus clases con estrategias dinámicas,

asimismo el 58.8% han realizado un diagnóstico de los estudiantes para conocer sus habilidades y preferencias de formación, un 29.4% responde como indeciso y un 35.3% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo ante la posibilidad de abrir posibilidades para que en la planificación participen los estudiantes.

Afrontar este problema conlleva a los profesores a que puedan conocer la población estudiantil e identificar el nivel de profundidad y comprensión sobre los temas que se tratan en las distintas asignaturas, y no solo ello, sino buscar estrategias metodológicas novedosas que faciliten la actualización docente en sus funciones y potencie el conocimiento de la enseñanza de las Inteligencias Múltiples.

**En cuanto al objetivo: Diagnosticar los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples como canal personalizado de formación que tienen docentes y estudiantes en el área Arte Puro en la Institución objeto de estudio se alcanzaron los siguientes resultados:**

Ante la pregunta ¿Poseo conocimientos sobre la Teoría de la Inteligencias Múltiples?, el 29.4% de los docentes responden indecisos y un 52.4 % están de acuerdo. El hecho, de que la mitad de la muestra del personal docente de la institución objeto de estudio, responda indecisos determina un desconocimiento de los aportes de esta teoría al campo educativo. Cierta vacilación, confusión o imprecisión, requiere apoyar la formación de los docentes en las diferentes teorías psicológicas y sus aportes a la educación. Se les pregunto si ¿han asistido a talleres de capacitación y/o actualización relacionados con la Teoría de la Inteligencias Múltiples y su aplicación en el aula? El 64,7% respondieron estar totalmente de acuerdo.

Esta institución se ha caracterizado por el interés que mantienen en la capacitación y actualización del personal docente. En referencia al Indicador: Habilidades y el dominio práctico en la aplicación de los diferentes tipos de inteligencia, un 47,1 % están de acuerdo en tener dominio sobre los diferentes tipos de inteligencia para facilitar la aplicación efectiva en el aula. El 58.8 % de los docentes está de acuerdo en orientar el proceso de enseñanza en una educación individualizada que atienda las necesidades, intereses y motivaciones del alumno.

Un aspecto interesante apunta a que la muestra de docentes el 94, 1 % responde en desacuerdo en que “Creo que todos los estudiantes deben estudiar las mismas materias, con los mismos métodos y ser evaluados del mismo modo”. El 58.8% de los docentes encuestados están de acuerdo en dar una orientación a los estudiantes que le permita el uso de distintos métodos y estrategias para fomentar distintos tipos de inteligencias. El 64.7% de los docentes planifica sus clases con estrategias dinámicas, y un 58.8% ha realizado un diagnóstico de los estudiantes para conocer sus habilidades y preferencias de formación. Sin embargo, se determina que un 29.4% responde como indeciso y un 35.3% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en la planificación participen los estudiantes. Es decir la planificación está siendo realizada casi exclusivamente por el docente. Muy poca participación de los estudiantes.

Los análisis en referencia al objetivo vinculado a Diagnosticar los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples como canal personalizado de formación que tienen docentes y estudiantes en la Institución objeto de estudio se obtuvo altos porcentajes en:

**Inteligencia verbal / Lingüística.** A estos jóvenes les gusta leer, escribir, contar historias y los juegos de palabras: para potenciar aún más esta fortaleza se recomienda abordar el lenguaje en forma oral o escrita, incluir el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje). El apoyo del uso de la tecnología y la diversidad de herramientas como audios libros, mapas mentales, conceptuales, proyección de películas pueden ayudar. Este grupo requiere hacer énfasis en debates, redacción de informes, análisis de textos y estrategias para incrementar el vocabulario.

**En el Indicador Inteligencia Lógica/ Matemática** se encontró altos porcentajes para ambos grupos docentes y estudiantes en la habilidad para sumar o multiplicar mentalmente con mucha rapidez, trabajar con calculadora y computadoras, resolver puzles y entretenerse con juegos electrónicos, les interesa el funcionamiento de las máquinas. Sin embargo, encontramos porcentajes bajos en habilidad para resolver problemas que requieran cálculos numéricos, les gusta poco el ajedrez, las damas y los juegos de estrategia en general. Es necesario aprovechar al máximo y consolidar la búsqueda de herramientas educativas para potenciar las habilidades lógico-matemáticas que se requieren en este nivel educativo.

**El Indicador Inteligencia Corporal/Cinestésica** Este grupo muestra ciertas particularidades. Los jóvenes tienen gran dinamismo por las actividades que requieran habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad. Les gusta practicar ejercicios, andar en bicicleta, patines. Sin embargo, para el grupo de docentes esta habilidad se muestra con tendencia a la baja.

**En cuanto al Indicador Inteligencia Intrapersonal** ambos grupos tienen grandes fortalezas en este tipo de inteligencia. Ello demuestra una madurez y capacidad de construir una percepción precisa de uno mismo y de organizar la propia vida; aptitud de autoconocimiento y de entenderse, hay conciencia de los propios estados de ánimo, de los puntos fuertes y débiles, deseos interiores y motivaciones.

**En lo que respecta al Indicador Inteligencia Interpersonal** los estudiantes les gusta reunir grupos de personas en una fiesta o evento especial, pero no son mediadores cuando surgen disputas, tienen muchos amigos, son capaces de convencer a otros que sigan sus planes o ideas, pero tienen temor de exponer un tema en público, les gusta iniciar y mantener conversaciones con diferentes personas (nuevos compañeros de curso, por ejemplo). Los docentes son más conciliatorios se dan cuenta de los estados de ánimo de las personas con quienes se encuentran, les entusiasma coordinar un grupo (de estudio, por ejemplo) no temen exponer un tema en público (un debate o asamblea, por ejemplo), no son tímidos para hablar con personas de mayor autoridad (directivos, por ejemplo)

**En lo que atañe al Indicador Inteligencia Naturalista.** El grupo de estudiantes y docentes poseen grandes fortalezas. Les gusta la naturaleza, las visitas, los jardines, les gusta realizar visitas a museos de botánica, paseos a la montaña, les interesa recopilar fotos y dibujos de animales y plantas. A los docentes le interesan los experimentos, le encantan cuidar y estar en jardines mientras que a los estudiantes les gustan las mascotas, le llaman la atención los acuarios y los invernaderos

**El Indicador Inteligencia Visual/Espacial.** Las respuestas del grupo en los ítems, son las más bajas. Se requiere potenciar las capacidades de percibir el mundo en tres dimensiones y llevar a

cabos transformaciones basadas en esta percepción. También el Indicador Inteligencia Musical/Rítmica se encontró con los niveles más bajos en competencia musical rítmica. ¿Qué se puede hacer para incentivar este tipo de inteligencia en los jóvenes? Planificar actividades para potenciar la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, incluir formas para la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre, ritmos y melodías.

## **RECOMENDACIONES**

### **PARA COADYUVAR EN LA FORMACIÓN TEÓRICA PRÁCTICA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL:**

- El personal directivo y docente en conjunto deben desarrollar actividades de formación e investigación permanente, que les permita compartir experiencias sobre la aplicación práctica de las inteligencias múltiples y sugerir su aplicación en el aula. Además de realizar el acompañamiento pedagógico para orientar y asesorar en la aplicación efectiva de las mismas.
- Asimismo organizar cursos, talleres, diplomados, en la institución educativa, con ayuda de otras Instituciones, AVEC y el Ministerio para el Poder Popular para la Educación en donde le brinden la oportunidad al docente de prepararse de acuerdo a su área con el fin de motivarlos.
- Se requiere organizar jornadas de capacitación y/o actualización profesional en relación con el uso de las tecnologías de la información y comunicación donde se le permita al docente acceder a material o herramientas de trabajo de modo que adquieran las competencias digitales que enriquezcan su práctica profesional y repercutan en la gestión.
- Es necesario trabajar la metodología de las inteligencias múltiples como una forma de tener en cuenta los intereses y capacidades de los estudiantes y una oportunidad de desarrollo institucional con la renovación del currículo.

### **RECOMENDACIONES PARA POTENCIAR ESTILOS DE APRENDIZAJE E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES COMO CANAL PERSONALIZADO DE FORMACIÓN EN DOCENTES Y ESTUDIANTES EN EL ÁREA ARTE PURO DOCENTES:**

- Compartir experiencias con otros docentes a fin de facilitar la aplicación de las inteligencias múltiples en el desarrollo de contenidos, estrategias y recursos para renovar su planificación y gestión en el aula.
- Facilitar toda la información necesaria sobre las inteligencias múltiples que permita a los docentes renovar su práctica en las diferentes áreas de aprendizaje.
- Brindar la adecuada orientación de la aplicación de las inteligencias múltiples para que los estudiantes puedan participar de manera activa en la planificación, organización y desarrollo fortaleciendo el trabajo cooperativo y dinámico.
- Se requiere planificaciones para el estudio del color, las líneas, la forma y el espacio. También actividades que permitan percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas

y representarlas gráficamente. Igualmente ejercicios corporales para lograr que orienten adecuadamente en el espacio.

- Desarrollar actividades vinculadas a uso de cuadros, gráficos, esquemas, películas, mapas conceptuales, diseñar y visualizar, así como los juegos de imaginación y los puzzles. En tanto que la mención de Arte Puro está íntimamente vinculada con el área, se requiere hacer énfasis en actividades de escultura, pintura, decoración y arquitectura.
- Realizar actividades prácticas continuas entre los docentes y con los estudiantes sobre el desarrollo de inteligencias múltiples, a fin de adquirir los conocimientos y experiencias necesarias en su correcta aplicación en el aula.
- Motivar de manera permanente a los docentes y estudiantes para que participen activamente durante el desarrollo de las inteligencias múltiples y, evaluar los resultados a fin de que se pueda retroalimentar el proceso.

## **ESTUDIANTES**

- Solicitar al docente toda la información necesaria sobre las inteligencias múltiples a fin de que puedan aplicarlas en el aula.
- Realizar consultas e investigaciones con relación con las inteligencias múltiples con el propósito de adquirir conocimientos y habilidades para la debida aplicación en el aula de clase y otros espacios o ambientes de aprendizaje.
- Participar activamente en el desarrollo de inteligencias múltiples con las diferentes técnicas grupales y estrategias que aplica el docente en el aula.
- Propiciar el uso de las tecnologías y las diferentes apps para potenciar el conocimiento sobre elementos del medio ambiente, como de la fauna y la flora, formas musicales, incluir formas para la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre, ritmos y melodías. Apoyarse en el uso de herramientas tecnológicas que permiten asistir a conciertos virtuales, tocar algún instrumento virtual, o cantar acompañados. Conocer biografías de compositores, directores de orquesta, críticos musicales, músicos.
- Promover actividades en la institución educativa que requieran habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad. Practicar ejercicios, andar en bicicleta, patines, actividades como bailar, correr, saltar, juegos de rol, teatro, movimiento, deportes, juegos físicos y experiencias táctiles. Los docentes también deberían integrarse en este tipo de actividad.

## **REFERENCIAS**

Aguilar González Rubio, Sara Helena (2020). Propuesta de Educación del carácter centrada en la Resiliencia y las Inteligencias Intrapersonal E Interpersonal Colegio Howard Gardner. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.

- Angulo, Lilian (2015). Reseña Histórica de Escuelas de Educación Primaria del Estado Mérida. Administración Educativa Anuario del Sistema Educativo en Venezuela, N° 3, Pp. 129-154
- Angulo, Lilian N. (2013). El currículo como proyecto de desarrollo humano desde una perspectiva compleja. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre. N° 19, pp. 103-119.
- Arias Odón, Fidias G. (2006a). El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. 5ª edición. Caracas: Episteme.
- Arias Odón, Fidias G. (2006b). Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación. 3a ed. Caracas: Episteme.
- Asamblea Nacional Constituyente de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Publicada en Gaceta Oficial N° 5.908 extraordinario, de fecha 19 de febrero de 2009. Ediciones de la Asamblea Nacional. Caracas, abril de 2009
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 39.098.
- Balestrini, A. (2010). Proceso Metodológico en Investigación Cualitativa. Caracas: Academia Nacional de Ciencias Económicas.
- Becerra Celis, Nora y Zamora Huatay, Noemí (2019) Inteligencias múltiples en estudiantes de educación secundaria, Cajamarca. Perú. Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo. Facultad de Psicología.
- Bravo Acosta, Adelina Esperanza y García Vera Carlos Enrique (2020) Flipped classroom con PowToon para desarrollar inteligencias múltiples. Revista Científica Dominio de las Ciencias. Vol. 6, núm. 3, julio-septiembre 2020, pp. 04-25
- Caiceo, M y Mardones, A. (2006) Metodología de la Investigación. México: Trillas.
- Carpintero Molina Elvira; Cabezas Gómez Diana y Pérez Sánchez, Luz (2009) Inteligencias Múltiples y Altas Capacidades. Una Propuesta de Enriquecimiento Basada en el Modelo de Howard Gardner. Faisca, 2009, Vol. 14 N°16, 4-13 Universidad Complutense de Madrid.
- Carrillo García, María Encarnación y López López, Amando. (2014). La Teoría de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de las Lenguas. Universidad de Murcia Contextos Educativos, 17 (2014), pp. 79-89
- Cortés, M. (2012). Metodología de la Investigación Científica. México. Editorial Trillas.
- Cosme Ramos Paula (2019). "Las Inteligencias Múltiples y los Estilos de Aprendizaje como método de enseñanza. ¿Se tienen en cuenta hoy en día en el Currículo?". Tesis de Grado. Universidad de La Laguna.
- Díaz, Leidy; Posada Sandra; Varela, Patricia, Londoño, Lilian; Rodríguez, Patricia (2017) Inteligencias múltiples e implementación del currículo: avances, tendencias y oportunidades. Colombia.
- Efland, Arthur. (2002). Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona, España: Paidós.
- Escuela Técnica, "Unidad Educativa Instituto San Javier del Valle Grande "Fe y Alegría" Mérida. Proyecto Escolar Integral Comunitario 2019-2022. Mérida: material mimeografiado.

- Etchegaray, M. C.; Guzmán, M. D.; Duarte, A. M. (2017). Diseño de un recurso multimedia on line basado en Inteligencias Múltiples. *Campus Virtuales*, 6(1),pp.51-65.
- Fe y Alegría (2011). *La Escuela Necesaria de Calidad y su Sistema de Mejora. Modelo de Educación Popular de Fe y Alegría Venezuela*. Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín. Dirección Nacional de Escuelas. Caracas, Venezuela: Autor.
- Fe y Alegría (2014). *Propuesta Piloto para el área de Mecánica de Mantenimiento en Formación Técnica Acreditada con Enfoque de Competencias Laborales e Inserción Comunitaria para Jóvenes de Cinco Zonas Suburbanas y una Rural de Venezuela*. Caracas, Venezuela: Autor.
- Fe y Alegría (2014). *Propuesta Piloto para el área de Textil en Formación Técnica Acreditada con Enfoque de Competencias Laborales e Inserción Comunitaria para Jóvenes de Cinco Zonas Suburbanas y una Rural de Venezuela*. Caracas, Venezuela: Autor.
- Fe y Alegría (2019). *Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) de la Unidad Educativa Instituto San Javier del Valle Grande del periodo escolar 2019-2022*. Mérida, Venezuela: Autor.
- Fe y Alegría (sept. 2014). *Propuesta Piloto para la Especialidad Agropecuaria, Mención: Producción Pecuaria en Formación Técnica Acreditada con Enfoque de Competencias Unidad Educativa Hermana Felisa, San Francisco, Tovar, con el apoyo del equipo Zonal Andes.Tovar, Mérida, Venezuela: Autor.*
- Fernández De Pedro Simeón (1976). *Las Enseñanzas Técnico Profesionales En Venezuela*. *Revista Educación*. N.º 242. Enero-febrero, 1976; pp.69-82
- Gamboa Mora, María Cristina; García Sandoval Yenny y Beltrán Acosta Marlén. (2013). *Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo*. *Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia* No. 12, enero - junio.
- García Alarcón, Graciela de los Ángeles (2005). *Las Inteligencias Múltiples en la Escuela Secundaria: El Caso de una Institución Pública del Estado de México*. *Revista Tiempo de Educar*. Año 6, segunda época, número 12.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. London: Fontana (traducción castellano), *Estructura de la Mente*. Barcelona: Paidós, 1995).
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, José. (2001). *La educación obligatoria: su sentido educativo social*. Madrid, España: Morata
- Goleman, David. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, David. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guzmán, Belkys; Castro, Santiago (2005). *Las inteligencias múltiples en el aula de clases* *Revista de Investigación*, núm. 58, 2005, pp. 177-202 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw – Hill.
- Márquez C, Maira A. (2016). *El saber y trabajo en educación media técnica*. Universidad de Los Andes / Núcleo Universitario “Valle del Mocotíes”. Pp.83-90.
- Meléndez M., Sileny; Gómez V., Luis J. (2008). *La Planificación Curricular en el Aula. Un Modelo de Enseñanza por Competencias*. *Laurus*, vol. 14, núm. 26, enero-abril, 2008, pp. 367-392. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- Ministerio de Educación y Deportes (2004). Escuelas Técnicas Robinsonianas. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación. (1978). Educación. Revista para el Magisterio. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación. (1987). Marco Legal Conceptual y Administrativo del Área Educación para el Trabajo en el Nivel de Educación Básica. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación. (2001). Escuela Técnicas Robinsonianas. Refundación de las Escuelas Técnicas. Proyecto 2000 - 2006. Caracas: Autor
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Currículo Bolivariano. Subsistema de Educación Primaria Bolivariana. Caracterización psico-pedagógica del niño y la niña del Subsistema de Educación Primaria. Caracas: Autor
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano. Caracas: Autor
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). Áreas de Formación en Educación Media General. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (julio 2016). Orientaciones para el proceso de Transformación Curricular en Educación Media Técnica. Dirección General de Educación Media Técnica. Caracas: Autor
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (junio 2016). Proceso de Transformación Curricular en Educación Media. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (septiembre 2015). Proceso de Transformación Curricular en Educación Media. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales. Caracas: Autor.
- Pérez Edgardo R y Medrano Leonardo (2007). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado: Un Estudio de Validez de Criterio. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Revista Avances en Medición, N° 5, pp. 105-114.
- Ramírez Angulo, Alcira (2013). La Enseñanza en la Educación Media Técnica. Caracas: Fe y Alegría.
- Ramírez Angulo, Alcira y León Salazar, Aníbal (2012). La Enseñanza en la Educación Media Técnica. Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la educación No 6. Enero-diciembre, pp. 32-57
- Rangel Ilka; Ruiz, Lidia F; Rondón, Luz y Angulo, Lilian (2020). La inteligencia intrapersonal e interpersonal en los niños y niñas de educación inicial. Anuario ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL Anuario del Sistema de Educación en Venezuela / Número 8, Especial, 2020, p.p 116 - 134
- Resolución N° 238. (2002). Diseño curricular en ensayo para el nivel de educación media diversificada y profesional: Educación Técnica Profesional. Caracas-Venezuela.
- Rodríguez, Nacarid. (1995). Educación Básica y Trabajo. Caracas: Ediciones de la UCV
- Santrock, J. (2003). Introducción a la Psicología. México: Mc Graw Hill
- Shannon, Alicia Marie (2013). La Teoría de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Español. España: Universidad de Salamanca.

Silva, J. (2007). Metodología de la Investigación. Elementos Básicos. Caracas: Ediciones CO-BO.

Sin autor (s/f). Inteligencias Múltiples. ¡No te quedes sólo con una!

Suárez, Jaqueline; Maiz Francelys y Meza Marina. (2010). Inteligencias Múltiples: Una Innovación Pedagógica para Potenciar el proceso Enseñanza Aprendizaje. Revista Investigación y Postgrado, Vol. 25 N° 1, 2010 (pp.81-94)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1990). Manual de trabajo de grado de maestría y tesis doctorales. Caracas: Autor.

Useche, José Antonio y Orta de Useche, Argelis. (2008). Currículo. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador FEDUPEL.





Familia en la sombra  
Anibal León - Año 2022



# Administración EDUCACIONAL

Número 13 (enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

## Ensayos

Este aparte contiene reflexiones sobre la visión de la educación y cómo concebirla en estos tiempos de crisis.

**EL PRINCIPIO DE CORRESPONSABILIDAD Y EL ACOSO ESCOLAR**

Javier Spacca Ch

**EL REALISMO PEDAGÓGICO DE ARTURO USLAR PIETRI**

Irene Ramírez R

**EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA GLOBAL. UNA ALTERNATIVA  
PARA EL PROCEDER CÍVICO DE QUIEN SE FORMA**

Jesús Alfredo Morales Carrero

**LA PEDAGOGÍA ITINERANTE, UNA PRAXIS INTEGRAL**

Herminia Monsalve

# Administración EDUCACIONAL

Número 13 (enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

**EL PRINCIPIO DE CORRESPONSABILIDAD Y EL ACOSO ESCOLAR**

**THE PRINCIPLE OF SHARED CO-RESPONSIBILITY AND SCHOOL BULLYNG**

Javier D. Spacca Ch  
<https://orcid.org/0009-0006-0549-4611>  
prof.spacca@gmail.com  
Universidad de Los Andes  
Mérida edo. Merida

Recepción: 08-08-2023  
Aceptación: 05-09-2023

## RESUMEN

En la actualidad existen dos elementos que resultan sumamente importantes de considerar en el ámbito educativo, uno es la corresponsabilidad y otro es la prevención del acoso escolar. En el presente artículo se pretende, en primer término, analizar el sentido o alcance del término corresponsabilidad desde el punto de vista jurídico, así como las distintas normas que regulan el principio de corresponsabilidad en materia educativa en Venezuela, para establecer cuáles son las responsabilidades y obligaciones que tienen tanto las instituciones u órganos de la administración pública, los padres y representantes de los estudiantes de subsistema de Educación Básica; y la sociedad en general, en el proceso educativo. Seguidamente, se intentará establecer la relación que existe entre este principio y la prevención del acoso escolar, ya que, siendo este un problema multifactorial, su abordaje y tratamiento, es una tarea que no solo es responsabilidad del personal directivo y docente de las instituciones educativas, sino también de la familia y la sociedad, tal y como se establece en los principios de la Doctrina de la Protección Integral en materia de niños, niñas y adolescentes.

**Palabras Clave:** Acoso Escolar, Corresponsabilidad, Familia, Escuela, Leyes.

## SUMMARY

At present there are two elements that are extremely important to consider in the educational field, one is co-responsibility and the other is the prevention of bullying. This article intends, first of all, to analyze the meaning or scope of the term co-responsibility from the legal point of view, as well as the different norms that regulate the principle of co-responsibility in educational matters in Venezuela, to establish what are the responsibilities and obligations that both the institutions or bodies of the public administration, the parents and representatives of the students of the Basic Education subsystem have; and society in general, in the educational process. To then establish the relationship that exists between this principle and the prevention of bullying, since, being this a multifactorial problem, its approach and treatment it is a task that is not only the responsibility of the management and teaching staff of the institutions educational, but also of the family and society, as established in the principles of the Doctrine of Comprehensive Protection in matters of children and adolescents.

**Keywords:** Bullying, Stewardship, Family, School, Laws.

## INTRODUCCIÓN

La Educación constituye uno de los pilares fundamentales de toda sociedad, siendo la familia y la escuela dos partes fundamentales del proceso educativo de los seres humanos. El proceso educativo y de formación de las personas no ocurre exclusivamente en la escuela, se forma y se educa desde el propio seno de la familia; es ésta la encargada de la primera formación, en virtud de lo cual, como base de la sociedad, debe centrar y dedicar su tiempo y esfuerzo principal en enseñar principios, valores, ciudadanía, autonomía, así como también debe propiciar momentos para la reflexión y orientación de cada uno de sus miembros, mientras que la escuela es responsable de la enseñanza instruccional o del conocimiento.

La corresponsabilidad que tienen el Estado y la familia, es un factor decisivo para hacer que la educación cumpla verdaderamente con su propósito. Dicha noción de corresponsabilidad, se fundamenta en una concepción de democracia participativa, en la que todos los ciudadanos se deben involucrar en los asuntos públicos, entendiéndose este deber y derecho como la suma de voluntades, esfuerzos y de recursos, por parte del Estado, y de la sociedad que tienen como meta el diseño y el cumplimiento de objetivos que son de interés general.

En el caso de Venezuela, tal y como lo afirma Anzola (2011), a partir de la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999),

La corresponsabilidad se concibe como un principio del novísimo constitucionalismo social, que sustenta el modelo de Estado y de sociedad; en donde el Estado, tiene unas funciones y responsabilidades específicas, y los ciudadanos también tienen derechos y obligaciones que cumplir en los asuntos públicos. (p.61)

En este orden de ideas, en el ámbito educativo venezolano, el llamado principio de corresponsabilidad, ha venido tomando cada vez mayor importancia en tanto que, la interacción entre el Estado, la familia y la sociedad con las instituciones educativas ha cobrado cada vez más

relevancia y dimensión. Ello se refleja en las normas establecidas en la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente (2000) y en la Ley Orgánica de Educación (2009). Instrumentos legales, que consagran de manera obligatoria la intervención y participación activa de esta triada conformada por organismos del Estado, los padres, representantes y responsables, y la sociedad organizada, en el proceso de formación académica de los niños y adolescentes.

Actualmente, en el sistema educativo venezolano se fomenta este sentido de corresponsabilidad tanto de la familia (padres y representantes), como de la sociedad civil (consejos comunales, asociaciones civiles, empresas, ONG), principalmente en el subsistema de educación básica. Razón por la cual, en el presente trabajo se considera importante estudiar los aspectos legales del llamado principio de corresponsabilidad, en las instituciones educativas venezolanas, y su relación con el fenómeno cada vez más presente del acoso en el ámbito escolar.

Es por ello, que iniciaremos esta disertación analizando el sentido del término corresponsabilidad desde el punto de vista jurídico, así como las distintas normas que regulan el principio de corresponsabilidad en materia educativa, para establecer cuáles son las obligaciones que tienen tanto las instituciones u órganos de la administración pública, como los padres y representantes de los estudiantes, en el proceso educativo. Luego, se procederá a analizar el rol que tienen los padres, representantes y responsables, en la atención y prevención del acoso en las instituciones educativas, entendiendo que este es un problema que se genera por diversas causas, razón por la cual, el abordaje para su prevención es una tarea que requiere de la intervención tanto del Estado, del personal de las instituciones educativas, de los padres, representantes y responsables, así como de la sociedad.

## **I.- LA NOCIÓN DE CORRESPONSABILIDAD.**

Según el diccionario de la RAE, el término corresponsabilidad significa “1.f. Responsabilidad compartida”. Su origen se relaciona con una palabra de raíz latina, formada por el prefijo “Co”, el cual denota conjunto, unión, participación, mientras que el sufijo “idad” proviene de latin “bilis” (que puede, que es capaz de), unido a su vez con el verbo latino “responder”, que significa dar correspondencia a lo prometido.

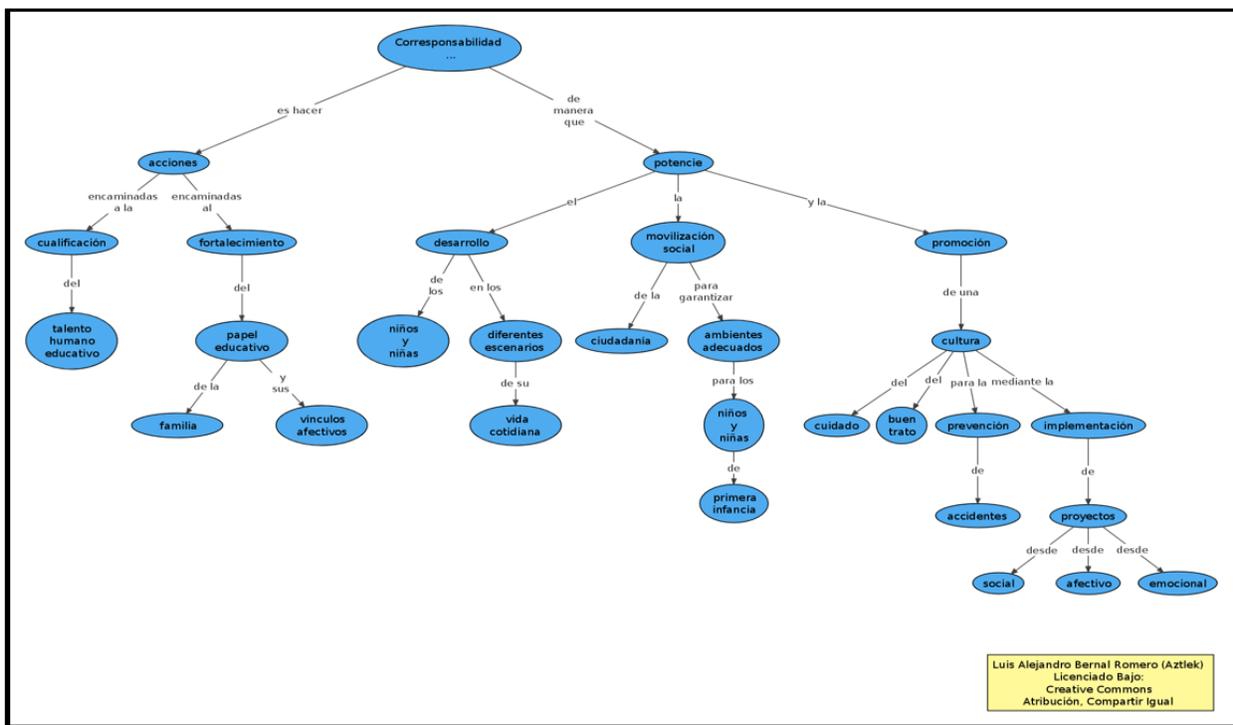
El significado de corresponsabilidad en materia jurídica, hace referencia en primer lugar al sentido del vocablo responsabilidad, este término se atribuye de manera general, a la obligación como parámetro del actuar del hombre tanto en la esfera ética, moral y jurídica, sin embargo, para efectos de la presente reflexión nos limitaremos solo a su dimensión jurídica. Según Ricoeur (1997), “El adjetivo responsable, alude al cumplimiento de ciertos deberes, a la asunción de ciertos cargos, al respeto de ciertos compromisos”. (p.5)

En este orden de ideas, el significado de responsabilidad en términos estrictamente jurídicos, puede entenderse en varios sentidos: Primero, como obligación o deber derivados del ejercicio de un determinado rol; Segundo, como sinónimo de capacidad; Tercero, como sinónimo de causalidad; y, finalmente, como sinónimo de sancionabilidad. Dedicándonos por el momento a considerar solo el primero de estos 4 sentidos, es decir, como el respeto del deber de participación activa y del cumplimiento de las obligaciones que tienen las personas naturales o jurídicas dentro de la sociedad en virtud de una norma jurídica.

Desde el punto de vista jurídico, el término corresponsabilidad hace referencia entonces a una responsabilidad compartida entre dos o más personas, en una determinada situación, obligación o compromiso. Por lo tanto, las personas corresponsables poseen los mismos deberes y derechos en su capacidad de responder por sus actuaciones en determinadas situaciones a su cargo. La corresponsabilidad, puede ser también más abstracta e involucrar a toda la sociedad, en temas tales como: educación, la protección del medio ambiente, la prevención de la violencia intrafamiliar, la defensa de los animales, entre otros los cuales legalmente son responsabilidad tanto del Estado, como de todos los ciudadanos.

Por esta razón, los habitantes de un país poseen lo que algunos autores denominan “corresponsabilidad ciudadana”, para evitar que sea el Estado a través de sus instituciones el único responsable de garantizar el bien común de la sociedad. Para hacer efectivos los derechos y contribuir a la realización de la ciudadanía, es fundamental implementar políticas públicas, programas, actividades, acciones cotidianas que atiendan a la sociedad en las exigencias de su desarrollo, con miras a promover el pleno ejercicio de la ciudadanía y con ella la corresponsabilidad, como lo propone Bernal (2013) en la Figura 1.

**Figura 1.**  
**Corresponsabilidad Escolar**



Nota. Corresponsabilidad Escolar. Fuente Bernal (2013)

En el esquema propuesto por Bernal, se aprecia claramente la red que debe tejerse para lograr el efectivo ejercicio de la corresponsabilidad en la sociedad. Por consiguiente, es importante que tanto desde las instituciones del Estado, como desde la sociedad organizada se incentive una cultura según la cual, todos los ciudadanos comprendan la importancia de este principio constitucional y legal, el cual debe trascender más allá de su consagración en la normativa jurídica.

## II.-EL PRINCIPIO DE CORRESPONSABILIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

En materia de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, la corresponsabilidad es uno de los principios fundamentales de la Doctrina de Protección Integral, establecida a partir de la entrada en vigencia de la Convención Internacional de los Derechos del Niño aprobada por la Organización de las Naciones Unidas el 20 de enero de 1989. En este instrumento jurídico, se evidencia la materialización del principio democrático de la corresponsabilidad, al otorgar el derecho y la obligación de intervenir, tanto a los organismos del Estado, a los padres, madres, representantes y responsables, a la sociedad y a los propios niños y adolescentes en las medidas y decisiones que se precisen tomar en relación con estos últimos.

Venezuela en su condición de estado firmante de esta Convención, comenzó a partir de 1990, la incorporación progresiva de políticas, lineamientos y mecanismos de articulación entre diferentes instituciones, sectores, organismos gubernamentales y no gubernamentales, asociaciones públicas y privadas, nacionales, regionales y municipales, para lograr que tanto las familias, como la sociedad entendieran que la protección y atención integral a la infancia y adolescencia no es competencia exclusiva de una institución o sector particular.

A partir de la entrada en vigencia de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la corresponsabilidad entre Estado, familia y sociedad, se convierte en uno de los principios fundamentales que sustenta el modelo del Estado Venezolano, según el cual, este tiene unas funciones y responsabilidades específicas y los ciudadanos tienen unos derechos y unas obligaciones que cumplir en los asuntos públicos, es decir, un Estado y una sociedad, actuando de manera conjunta en la formulación y aplicación de políticas, planes, programas y actividades dirigidos al logro del bien común.

En este sentido, la corresponsabilidad, no es solo un principio jurídico sino también un valor social insustituible para la observancia de los derechos humanos, para el debido cumplimiento de las obligaciones de unos en relación con los otros, lo cual puede generar mejoras significativas en las interrelaciones sociales, tales como la participación. Por ello, Combellas, citado por Anzola (2011), señala que “la corresponsabilidad es un principio sugerente y novedoso que incorpora en su seno el texto constitucional. Parte del rompimiento de la clásica dicotomía liberal Estado-sociedad civil. Donde, la esfera pública no se circunscribe exclusivamente a la burocracia del Estado, pues allí se involucra directamente la sociedad organizada” (p.65). Por lo que, en materia educativa resulta responsabilidad de todos los involucrados (Estado, Escuela, Familia y Comunidad), trabajar de manera colaborativa y participativa, a fin de contribuir con el mejoramiento del proceso y la gestión escolar.

El principio de corresponsabilidad, además de estar previsto en la Constitución, se encuentra expresamente establecido en el artículo 4-A, de la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (en adelante LOPNNA). En la cual se resalta la importancia de la triada conformada por el Estado, la familia y la sociedad como corresponsables de la protección de la infancia, lo que no sólo impone la adopción de una nueva ética social y la producción de significativos cambios en la estructura institucional del Estado, sino que, sobre el cumplimiento efectivo de este principio recae gran parte del éxito del paradigma de la protección integral en materia de niños y adolescentes. Mientras que, en el ámbito educativo, este principio ha sido consagrado en la propia Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), tal y como se expresa en la parte final del artículo

102: “El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y la Ley” (p.23).

Con base en este precepto constitucional, en la Ley Orgánica de Educación (2009), el legislador desarrolló de manera amplia las implicaciones de la corresponsabilidad en materia educativa, señalando en los artículos 17, 18, 19 y 20, el rol protagónico de las familias, las organizaciones comunitarias, y de todos los integrantes de la denominada Comunidad Educativa, como corresponsables de la Educación. Estableciendo el derecho y deber de todos ellos, en intervenir activamente para propiciar la formación integral en valores éticos, principios, actitudes y hábitos de los niños, niñas y adolescentes, tanto en sus hogares como en las instituciones escolares, resultando evidente entonces la importancia que tiene la intervención de estos actores en los distintos espacios educativos para garantizar su correcto y armónico funcionamiento.

Del mismo modo, encontramos las normas establecidas en la Resolución 058, dictada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación y publicada Gaceta Oficial número 40.029, de fecha 16-10-2012, mediante la cual, se establecieron las directrices para la conformación y funcionamiento de los Consejos Educativos, figura esta que constituye un espacio en el cual tanto los padres y representantes, así como los miembros de la sociedad, intervienen directamente junto al personal de las instituciones educativas (directivo, docente, administrativo y obrero), tanto en el acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, como en la gestión administrativa de los centros educativos.

Resulta indudable entonces que, de acuerdo a las distintas normas jurídicas vigentes en nuestro país, tanto en materia de derechos de niños, niñas y adolescentes, como en materia educativa, hay un deber y un derecho compartido entre las instituciones del Estado, las familias y la sociedad en participar de forma conjunta en el proceso educativo de niños y adolescentes. En su sentido amplio, dicho proceso, no solo abarca la educación formal impartida en las instituciones educativas, sino también la que se imparte en el propio hogar, el cual desde este punto de vista se constituye, en el escenario natural en donde se inicia la formación y desarrollo integral de todo ser humano, mediante la enseñanza de valores, costumbres y normas de convivencia social, lo que contribuye con la formación de la personalidad del futuro adulto y ciudadano.

En la presente investigación se resalta la corresponsabilidad, no sólo como un deber, sino como un derecho para todos los ciudadanos, enmarcada tanto en los principios legales que la establecen, como en principios éticos y morales. Esta posibilidad de intervención y participación activa de la familia y la sociedad en el proceso educativo, implica que todos los integrantes de la comunidad educativa, sean responsables de garantizar un adecuado ambiente escolar, lo cual incluye lógicamente la exclusión en estos espacios del bullying o acoso escolar.

La sociedad actual demanda asumir el proceso educativo en correspondencia a las exigencias de un mundo dinámico y controvertido; en tal sentido, en las instituciones educativas se hace necesario que se fomente y exista una responsabilidad compartida entre docentes, personal, administrativo, obrero, estudiantes, padres y representantes para lograr no solo el buen desarrollo de dicho proceso, y de la propia gestión educativa, sino también la garantía de la convivencia pacífica en el ámbito escolar, lo que implica la erradicación de cualquier tipo de violencia, discriminación e intolerancia y, por consiguiente, la creación de una sociedad cada vez más justa e inclusiva.

De nada sirve que los padres se empeñen en que sea la escuela la que se encargue de la educación y formación de sus hijos. El proceso de educar y formar no es exclusivo de la escuela: se forma y se educa desde el seno de la familia, es ésta la encargada de la primera formación como asiento de la sociedad: es en el hogar donde se deben enseñar principios y valores que, posteriormente, serán reforzados en la escuela.

Actualmente, no es posible pensar que el proceso educativo y de formación de un ser humano se lleva a cabo solo en el ámbito escolar. En este proceso entran en juego las responsabilidades compartidas sobre los educandos por parte de todos los integrantes de la tríada ya antes mencionada. Es necesario, entonces, que estos 3 actores se planteen repensar su accionar tradicional y buscar nuevos recursos y estrategias que les permitan enfrentar las dinámicas y los conflictos propios de la cotidianidad escolar, tales como la intolerancia, la discriminación y el acoso escolar, entre otros.

Esta corresponsabilidad, implica que se debe dar importancia a la enseñanza de valores y principios que inculcan las familias en cada hogar, al diálogo permanente entre docentes, padres y representantes, y el compromiso por parte de todos los ciudadanos para coadyuvar en el proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes, logrando que estos últimos también puedan dar sus aportes. Como se ha podido observar, en Venezuela la legislación establece claramente el deber y derecho que tienen tanto los padres, representantes y responsables, como la sociedad en general, de participar activamente en el proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes. El fin es lograr en los estudiantes una formación ciudadana integral, teniendo tanto la familia, como la sociedad en general una responsabilidad directa e intransferible sobre el proceso de educación formal y no formal de los ciudadanos, para garantizar así, una adecuada y completa formación educativa y con ello una mejor sociedad.

### **III.-CORRESPONSABILIDAD Y ACOSO ESCOLAR.**

Comenzaremos este punto, aproximándonos a una noción de lo que es el bullying o acoso escolar, fenómeno que ha sido objeto de múltiples definiciones. Para fines del presente artículo, construiremos una definición propia de acoso escolar, refiriéndonos a este como un tipo de violencia que se manifiesta por agresiones psicológicas, verbales o físicas ocasionado por cualquier medio contra un niño, niña o adolescente en el entorno escolar o fuera de e, siempre y cuando sea producido por uno o más de sus compañeros de estudio, de forma reiterada e intencionada, generando en quien lo recibe (víctima), un sentimiento o situación de maltrato e indefensión.

A pesar de que, en los años recientes, ha sido cada vez más frecuente ver noticias y estudios sobre este tema, en virtud del notable aumento de casos de acoso en espacios escolares, no solo en Venezuela, sino a nivel mundial, este no es un fenómeno novedoso o de reciente aparición. El acoso, puede ocurrir en cualquier ambiente donde exista interacción colectiva, siendo las instituciones educativas algunos de los espacios donde se presenta frecuentemente este tipo de conducta negativa, tanto de manera individual como colectiva. La intimidación, de uno o más estudiantes en contra de otro u otros compañeros, ha existido desde que la escuela existe y es una práctica universal, puede darse en cualquier escuela de cualquier país, indistintamente de su nivel de desarrollo social o económico.

Tal y como lo señala Castillo-Pulido (2011), las primeras investigaciones sobre el acoso en las escuelas, se iniciaron a finales de los años sesenta y principios de los setenta, con los trabajos pioneros

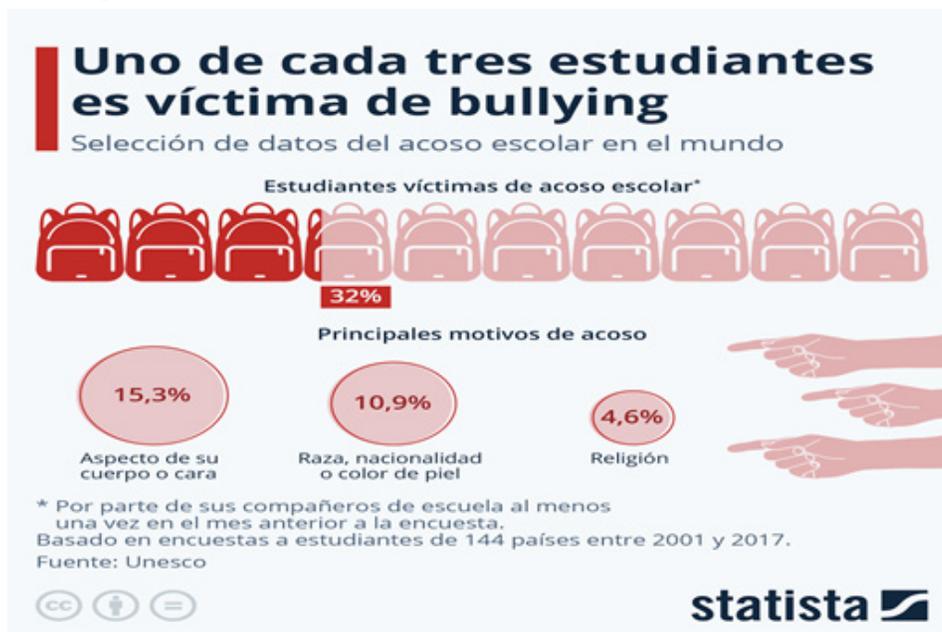
de Heinemann (1969) y Olweus (1973), los cuales revelaron una alta presencia de conductas de acoso escolar en muchas escuelas escandinavas, atrayendo también la atención de la prensa (Zanetti, 2007). Siendo Olweus (1996), el primero en formular una definición de este fenómeno, afirmando que un estudiante es acosado, es decir, es violentado cuando uno o más compañeros lo someten repetidamente a un comportamiento agresivo, durante un período de tiempo.

Actualmente la práctica del acoso en el ámbito escolar es un problema que está cada vez más presente; incluso, algunos gobiernos y organizaciones no gubernamentales, tratan el acoso escolar como un problema de salud pública, ya que, aunque esta situación se inicia o se genera en los espacios de educación formal, sus consecuencias trascienden al ámbito familiar e incluso al de la sociedad en general. Por ello García y Posadas (2018) afirman que:

La violencia provoca consecuencias negativas para todos, agravada por un entorno inmediato de “tolerancia” que no hace sino incrementar el riesgo de malestar psicológico en las personas, lo que representa un problema de conflictos agravados en el que todos son afectados: quienes agreden, quienes reciben la agresión, los espectadores y los que de una u otra forma participan. (p.15).

Las causas del acoso escolar son múltiples, algunas relacionadas con situaciones familiares, sociales y económicas, tales como: violencia intrafamiliar, segregación racial o religiosa, pobreza, la “fascinación del poder”, la ausencia de valores y principios en el hogar, entre muchos otros factores presentes actualmente en nuestra sociedad a nivel global. Según Statista (2023), uno de cada tres estudiantes sufre de Bullying, como refleja la Figura 2.

Figura 2.  
Víctimas de Bullying o Acoso escolar



Nota. Víctimas de Bullying. Fuente Statista (2023)

Como puede apreciarse en la figura anterior, lamentablemente, el acoso escolar está cada vez más presente en las instituciones educativas; y, a diferencia de lo que comúnmente se podría pensar, este fenómeno no afecta solo a entornos económicamente desfavorecidos, sino que también se presenta en contextos o estratos sociales privilegiados.

Como ya se mencionó, este es un problema multifactorial y el abordaje para su atención es una tarea que no puede ni debe ser atendida solo por el Estado, sino que se requiere también del compromiso concurrente de la sociedad organizada, Asociaciones Civiles, Fundaciones, Iglesias, ONG y por supuesto de los padres, representantes y responsables, e incluso los propios estudiantes.

En Venezuela, la Constitución y las leyes establecen que la Educación es competencia y potestad del Estado, el cual debe crear las políticas, programas, planes y acciones para garantizar este derecho a todos los ciudadanos, bajo los principios de responsabilidad social, igualdad y no discriminación, formación de una cultura de paz, inclusión, equidad y respeto a los derechos humanos, entre otros. Las familias y la sociedad también están facultadas y obligadas legalmente, a involucrarse de manera directa en este proceso, a fines de garantizar el cumplimiento de estos principios en las instituciones educativas.

En general, los gobiernos deben adoptar cuantas medidas sean necesarias, adecuadas y efectivas para garantizar que los derechos de la infancia y adolescencia sean cumplidos y respetados en todos los ámbitos y espacios, siendo esto fundamental lógicamente en el ámbito educativo, ya que la mayoría de sus integrantes son justamente niños, niñas y adolescentes. Pero para que las políticas, programas y medidas gubernamentales sean efectivas, en primer lugar no pueden ser entendidas como temporales u ocasionales; por el contrario, deben ser parte de una política sostenida y continuada que garantice la perdurabilidad del ejercicio de estos derechos, generación tras generación, para lo cual es necesario que todos los ciudadanos sean parte tanto de la formación de estas políticas, programas y medidas, como de la implementación y posterior evaluación de las mismas.

En este sentido, es importante señalar que actualmente, existe en el seno de la Asamblea Nacional Venezolana un proyecto de Ley dirigido a regular de manera específica el tema del acoso escolar en nuestro país. Dicho proyecto, el cual lleva por nombre “Ley de Convivencia Pacífica Escolar”, establece en su artículo 1, que su objeto es el de:

Promover la convivencia pacífica escolar para prevenir y proteger ante cualquier forma de acoso escolar contra los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en el territorio nacional, así como brindarles protección integral a las víctimas directas e indirectas de estas situaciones, con la finalidad de garantizar su integridad personal y el libre desarrollo de la personalidad, *bajo el principio de corresponsabilidad entre el Estado, las familias y la sociedad.* (Resaltado nuestro)

A través de esta propuesta legislativa, la cual ya ha sido aprobada en primera discusión, encontrándose a la espera de su aprobación definitiva y posterior promulgación por parte del poder Ejecutivo, el principio de corresponsabilidad se instituye como un eje fundamental y transversal a todo el tema de la prevención y atención del acoso escolar en Venezuela.

La importancia de abordar de manera corresponsable la prevención y erradicación del acoso escolar, se pone de manifiesto al revisar las estadísticas de este fenómeno a nivel mundial y en especial en los países de América Latina, donde este flagelo está cada vez más presente en las aulas de clases, tal y como se puede apreciar en el estudio realizado por la ONG mexicana Fundación en Movimiento en el año 2017 y cuyos resultados se plasman en la siguiente imagen.

Figura 3.



Fuente: [www.fundacionenmovimiento.org.mx](http://www.fundacionenmovimiento.org.mx)

La penosa realidad reflejada en este informe, lamentablemente se ha venido manteniendo e incluso aumentando en los años recientes, y de la cual no escapan las instituciones educativas venezolanas, donde son cada vez más frecuentes las noticias sobre casos de violencia principalmente física en espacios educativos formales (escuelas, colegios, liceos). Razón por la cual, se hace necesario, que tanto las autoridades en materia de educación, los docentes, los padres y representantes y los propios estudiantes, colaboren y emprendan acciones de manera conjunta para lograr mejorar sustancialmente la convivencia en estos espacios educativos, haciéndolos cada vez más amigables y seguros para toda la comunidad educativa y en especial para los niños, niñas y adolescentes.

Es sumamente necesario enfatizar la importancia de la alianza escuela – familia, ya que el acoso escolar es un fenómeno que trasciende los espacios escolares, porque, aunque se produce en estos espacios, en muchas ocasiones las causas que lo originan se encuentran en el hogar de quien ejerce las violencias físicas, psicológicas o ambas en la escuela. Podría ser que este tipo de conducta sea producto de un ambiente familiar violento, o con carencias económicas, entre otros factores; además, las consecuencias del acoso escolar se evidencian tanto en los hogares de las víctimas, como en la propia sociedad.

Se hace imperioso destacar que, así como en cualquier otro aspecto que tenga que ver con el proceso educativo de niños, niñas y adolescentes, en materia de acoso escolar, el personal directivo y docente tienen una parte importante de responsabilidad, en este caso la de establecer medidas, planes y actividades para evitar actitudes o conductas violentas en las aulas de clases; mientras que otra parte de esta responsabilidad recae en las familias y la sociedad, quienes deben contribuir con la formación ética y moral, la construcción de hábitos, la generación de valores, y otras actitudes positivas en los niños y adolescentes; lo cual repercute directa y positivamente en su proceso educativo.

Sistemáticamente el proceso educativo de todo individuo se inicia en la vida familiar donde se desarrolla el afecto, adquiriendo las primeras lecciones de socialización, formando las bases que construirán su identidad. Para ello, la escuela debe conocer su universo social y ampliar esa comprensión, siendo este el gran desafío con el que se enfrentan los educadores, teniendo en cuenta que esta es un espacio para aprender saberes y también para ejercitar la convivencia.

Tal y como lo señala Razeto (2016), “entre familias y establecimientos educativos debería desarrollarse una relación colaborativa, una relación de sociedad o alianza (partnership) entre educadores, padres y otros actores de la comunidad, en la que compartan la responsabilidad por el aprendizaje y el desarrollo” (pág. 192).

En tal sentido, el apoyo e influencia positiva de padres y representantes, repercute directamente en el comportamiento del estudiante, generando en este un deseo por ser mejor persona, proyectándose a futuro como un individuo más colaborador, solidario, íntegro, preocupado por el bienestar de sus compañeros de clases y por la armonía de la institución donde estudia.

Las anteriores afirmaciones y reflexiones, nos llevan a destacar la necesidad de que tanto la familia como la sociedad organizada, asuman realmente la responsabilidad que tienen en el proceso de formación de los ciudadanos, no solo dentro de los hogares, sino también en las instituciones educativas. Los padres y representantes, no deben conformarse o limitarse con participar en las reuniones o asambleas organizadas en las escuelas para abordar temas propios de la gestión educativa o del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos; es necesario además que, como parte de su responsabilidad jurídica y social en el campo educativo, contribuyan con la formulación de políticas públicas, planes, programas y actividades que contribuyan a la construcción de espacios educativos cada vez más completos, donde se garantice no solo un proceso educativo de calidad, sino también una formación ciudadana integral, que permita lograr espacios educativos libres de cualquier tipo de acoso escolar.

## **CONCLUSIONES**

Hoy por hoy, se deben tener en cuenta una serie de principios y valores para lograr una sociedad cada vez más armoniosa y respetuosa de los Derechos Humanos, siendo la corresponsabilidad uno de estos principios fundamentales para alcanzar este fin. Sin embargo, la construcción de una cultura de responsabilidades compartidas entre las instituciones del Estado y los ciudadanos, resulta en muchos casos complicada, o por lo menos, una tarea que no se logra en poco tiempo.

La noción de corresponsabilidad, se fundamenta en una suma de voluntades, de esfuerzos y de recursos que tienen como meta el diseño y el cumplimiento de reglas que son de interés general. Para ello es indispensable que se coordinen esfuerzos y se colabore entre las instancias institucionales del Estado y la sociedad civil, desde los distintos ámbitos que le son propios a cada uno, para alcanzar el bienestar común y el desarrollo de la sociedad.

En este sentido, coincidimos plenamente con la afirmación hecha por Anzola (2011), cuando señala que,

La corresponsabilidad implica una verdadera transformación social de un país y la construcción de un proceso social en donde se conjuguen valores y modos de aprehensión de la realidad política, social, jurídica, en atención a un contexto histórico dado. La auténtica vida democrática exige la creación de espacios permanentes para que los sectores sociales participen en el diseño, aplicación y control de las políticas públicas, especialmente en áreas como la educación, la salud, la seguridad, la protección civil, entre otras (p.68).

En el ámbito educativo, pensar en un adecuado ambiente o clima escolar, implica la discusión y reflexión por parte del Estado, la familia y la sociedad, cuyos miembros necesitan relacionarse entre sí, para lograr un objetivo primordial: educar integralmente a los niños y jóvenes. Establecer una alianza entre la familia, la sociedad y la escuela se vuelve, por lo tanto, esencial para la implementación de los cambios necesarios que logren el propósito de mejorar tanto el proceso educativo como la convivencia pacífica en estos espacios.

Como se señaló a lo largo de este trabajo, aunque en Venezuela existe actualmente un marco jurídico que fomenta entre otros principios fundamentales para el desarrollo de la sociedad, la corresponsabilidad ciudadana en la mayoría de los asuntos públicos, y especialmente en el ámbito educativo, esto no ha sido suficiente para lograr construir en la sociedad venezolana una cultura de responsabilidades compartidas, para el logro del bien común. Resulta necesario y además urgente, comenzar a cambiar la actitud de la comunidad, de la escuela y de la familia, para que este involucramiento sea más efectivo y redunde en mejoras no solo para la educación sino para la sociedad misma.

Aunque, frecuentemente nos encontramos con casos de personas, incluso de quienes poseen cargos de responsabilidad públicos o privados, que evitan asumir sus responsabilidades, y en su lugar procuren o prefieran que otros las asuman por ellos, no se debe desfallecer en la búsqueda para crear los espacios y los procedimientos necesarios para comprometer cada vez más a los ciudadanos en general, y en el caso del sector educativo, a todos los integrantes de dicha comunidad para que comprendan la importancia que tienen sus ideas y aportes, su trabajo mancomunado, para lograr convertir a la escuela en un verdadero espacio para el desarrollo del crecimiento intelectual, la reflexión, la cooperación y el respeto al ciudadano, lo cual es clave para erradicar el acoso escolar.

Ciertamente, lo anterior no resulta un trabajo fácil, en virtud sobre todo de varios factores que actualmente se encuentran presentes no solo en las instituciones educativas venezolanas, sino también del resto de América Latina, tales como la desmotivación tanto de docentes como del resto de los integrantes de la comunidad educativa, la falta de compromiso con el desarrollo del proceso educativo de los estudiantes, la difícil situación económica que viven muchos padres y representantes, la cada vez mayor existencia de familias disfuncionales, el escaso conocimiento de las normas jurídicas que establecen derechos y obligaciones para los padres, representantes y la sociedad en el ámbito educativo, entre muchos otros.

Lo indicado hace necesario que desde el propio Estado, desde el ámbito familiar y desde la propia sociedad se impulsen cada vez más iniciativas que permitan estimular la práctica de la corresponsabilidad en los espacios educativos formales, en la búsqueda de un verdadero compromiso por parte de todos los miembros de esta comunidad, para asumir cada uno su cuota de compromiso en los asuntos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la gestión escolar y la convivencia en estos espacios.

En función de tales esperanzas, nos atrevemos a sugerir algunas acciones que coadyuven a fomentar el principio de corresponsabilidad en las instituciones educativas venezolanas, tales como: a) la inclusión dentro de los currículos educativos de materias o áreas de estudio como la de Derechos Humanos y formación ciudadana; b) retomar en las instituciones educativas la figura de las

llamadas “Escuelas para padres”, para lograr la concientización de los padres y representantes sobre la importancia de su rol dentro y fuera de la escuela, figura que ha tenido un impacto positivo en el sistema educativo de países como Argentina; c) el impulso de campañas publicitarias de difusión masiva con mensajes dirigidos a fomentar ambientes escolares libres de violencia y por ende, el rechazo del cualquier forma de acoso escolar; y d) la promulgación inmediata de la Ley de Convivencia Pacífica Escolar.

## REFERENCIAS

- Anzola, A. (2011) La corresponsabilidad como principio constitucional en Venezuela. Compendium, vol. 14, núm. 27, pp. 61-80 Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado Barquisimeto, Venezuela. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/880/88024213004.pdf>
- Asamblea Nacional. (2022). Proyecto de Ley de Convivencia Pacífica Escolar. Disponible en <https://www.asambleanacional.gob.ve/leyes/proyecto/ley-de-convivencia-pacifica-escolar> <https://AsambleNacional9391/el-acoso-escolar-en-el-mundo/>
- Bernal, A. (2013) Proyecto Prioritario: Corresponsabilidad En La Generación De Condiciones Para El Desarrollo Integral De Los Niños Y Las Niñas. En Mapas Conceptuales. Plan De Desarrollo De Bogotá Humana. Disponible en <https://aztlek.org/2013/01/10/proyecto-prioritario-corresponsabilidad-en-la-generacion-de-condiciones-para-el-desarrollo-integral-de-los-ninos-y-las-ninas-en-mapas-conceptuales-plan-de-desarrollo-de-bogota-humana/>
- Castillo-Pulido, L. (2011) El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, 2011, pp. 415-428. Pontificia Universidad Javeriana. Bogota-Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722009>.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Disponible en [https://www.oas.org/dil/esp/constitucion\\_venezuela.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf)
- Convención Internacional de los Derechos del Niño aprobada por la Organización de las Naciones Unidas el 20 de enero de 1989. Disponible en [http://www.plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/convencion-derechos-del-nino/?gclid=CjwKCAjwIJimBhAsEiwA1hrp5jBPkdVLAVnI71eaObfulmfOgSANr6hUAmkPLAn\\_U3VSu45PT-mBohoCq8cQAvD\\_BwE](http://www.plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/convencion-derechos-del-nino/?gclid=CjwKCAjwIJimBhAsEiwA1hrp5jBPkdVLAVnI71eaObfulmfOgSANr6hUAmkPLAn_U3VSu45PT-mBohoCq8cQAvD_BwE)
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela (2012) Resolución 058, sobre las normativas del funcionamiento del Consejo Educativo. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Nro.40.029, de fecha 16-10-2012.
- García-Piña, Corina Araceli, & Posadas-Pedraza, Sandra. (2018). Acoso escolar: de lo tradicional a un enfoque integral. Acta pediátrica de México, 39(2), 190-201. <https://doi.org/10.18233/apm39no2pp190-2011579>.
- Ley Orgánica de Educación (2009) Disponible en <https://www.urbe.edu/portal-biblioteca/descargas/Ley-Organica%20de-Educacion.pdf>

Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescentes (2000). Disponible en [https://www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic4\\_ven\\_ley\\_org\\_prot\\_ninos\\_adolc.pdf](https://www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic4_ven_ley_org_prot_ninos_adolc.pdf)

Razeto,A.(2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. Scielo Uruguay, versión On-line. Pág. Educ. vol.9 no.2 Montevideo dic. 2016.

Ricoeur, P. (1997) El concepto de responsabilidad. Ensayo de análisis semántico y la idea contemporánea de responsabilidad, un concepto en expansión. Lo justo. Trad. Carlos Gardini. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.

Statista (2023) Acoso Escolar: Uno de cada tres estudiantes es víctima de bullying. Disponible en <https://es.statista.com/grafico/29391/el-acoso-escolar-en-el-mundo/>

Tua, A, (2021) Corresponsabilidad de los padres en el proceso educativo de sus hijos durante el confinamiento por Covid-19.Revista Educare, Volumen 25, nro. 2 Mayo.

## **EL REALISMO PEDAGÓGICO DE ARTURO USLAR PIETRI**

## **THE PEDAGOGICAL REALISM OF ARTURO USLAR PIETRI**

Irene Ramírez R  
<https://orcid.org/0000-0002-2017-5161>  
ramirezrojasirene@gmail.com  
Universidad de Los Andes  
Mérida edo. Mérida

Recepción: 17-07-2023  
Aceptación: 14-08-2023

### **RESUMEN**

El texto que se presenta a continuación intenta explicar el realismo pedagógico de Arturo Uslar Pietri. En estas páginas el lector se encontrará con una breve contextualización de la situación de la educación en Venezuela para la época y se presentan las ideas de Uslar sobre la importancia de la escuela, la sociedad, la cultura, el maestro de educación primaria, la universidad venezolana y lo que implica educar para Venezuela. Estas reflexiones surgen del seminario doctoral Saber y cultura pedagógica del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes.

**Palabras clave:** Realismo pedagógico, educación, escuela, sociedad, cultura.

### **SUMMARY**

The text presented below attempts to explain the pedagogical realism of Arturo Uslar Pietri. In these pages the reader will find a brief contextualization of the situation of education in Venezuela at the time and it is presented Uslar's ideas about the importance of school, society, culture, the primary education teacher, the university and what it means to educate for Venezuela. These reflections arise from the doctoral seminar Knowledge and pedagogical culture of the Doctorate in Education at the University of Los Andes.

**Keywords:** Pedagogical realism, education, school, society, culture.

### **INTRODUCCIÓN**

La educación venezolana ha contado con pensadores y pedagogos de la talla de Rousseau, Dewey, Decroly y Freire, no obstante, el desconocimiento de los aportes de maestros y personajes ilustres, en muchos casos no trascienden o van más allá del acercamiento sostenido con el Libertador, tal es el caso de Don Simón Rodríguez, quien se popularizó por ser el maestro de Bolívar, y por la serie de historias referidas a su manera particular de enseñar. Existen también importantes aportes de hombres como Andrés Bello, el Dr. José María Vargas, Luis Beltrán Prieto Figueroa, Cecilio Acosta y Arturo Uslar Pietri, todos referentes en el área educativa del país; pero, como parte de la cultura venezolana, se les ha dado mayor visibilidad a las ideas extranjeras, que a la producción nacional. Es

por ello que, en este ensayo, me propongo exponer las ideas del Dr. Arturo Uslar Pietri en el ámbito educativo. La referencia al realismo pedagógico, alude a la invitación de Uslar a reconsiderar la educación venezolana no desde lo abstracto o imaginario, sino de las particularidades del contexto de los estudiantes y de la escuela a la que acuden, es decir, su entorno real inmediato.

El realismo mágico es la combinación de lo real y lo fantástico, lo cotidiano y lo extraordinario; se le acuña el término al Dr. Arturo Uslar Pietri en 1947 quien lo introdujo para referirse a la cuentística venezolana. El término realismo se comenzó a usar en Europa desde mediados del siglo XIX (aproximadamente desde 1850), sin embargo, no se precisaba aún su significado. En literatura, el realismo

(...) constituyó el comienzo de algo nuevo, porque estaba basado en un nuevo conjunto de concepciones del Universo. Negaba que existiese una realidad de esencias o formas que no fuese accesible a la percepción ordinaria de los sentidos, insistiendo, en que la realidad debe ser considerada como algo inmediatamente a la mano, común a la humana experiencia ordinaria y abierto a la observación (Becker, 1975, p. 15)

Por tanto, puede definirse el realismo pedagógico como la enseñanza contextualizada, la enseñanza que considera las características temporo-espaciales donde ocurre, en este caso educar en Venezuela para aprender a vivir en ella, en sus tierras, comprender su economía, su cultura, sus tradiciones, el trabajo requerido para el desarrollo de cada región. Una educación para un hombre común. Esta idea del Dr. Uslar, deviene de la necesidad de “sembrar el petróleo”, que no es más que la tesis de invertir el dinero producto de la renta petrolera en el desarrollo del sector agroproductivo del país.

Arturo Uslar Pietri fue un venezolano notable, y uno de los intelectuales más importantes de Venezuela. Abogado, periodista, filósofo, escritor, productor de televisión y político; dedicó gran parte de su vida a la escritura, especialmente a la referida al desarrollo educativo, social y económico de la nación. Existen ideas erróneas sobre Uslar Pietri, derivadas de la diatriba entre una educación de élites o educación de masas, esta última propuesta por Luis Beltrán Prieto Figueroa. Sin embargo, es importante remontarnos al año 1935, para poder comprender la necesidad de una renovación en el ámbito educativo venezolano, o más bien la reestructuración del mismo.

Cuando fallece el General Juan Vicente Gómez (17 de diciembre de 1935), las condiciones en que se encontraba el país eran paupérrimas, pese a que ya había iniciado la explotación petrolera y al mismo tiempo el período de abundancia económica, la educación fue uno de los sectores más golpeados por la dictadura. Se le dio poca importancia al tema educativo y la educación estaba destinada a las élites. La tasa de analfabetismo, tal como lo presenta el Ministerio de Fomento (1940) a través del Sexto Censo de la Población, era de 69.4%; esta cifra no es de extrañar ya que, en 1936, “solo estaba inscrita en las escuelas 20% de la población en edad escolar” (Ramos, 2008, p. 84). Por otro lado, la formación de docentes era insuficiente, “para el año 1935 había dos escuelas normales federales y un plantel privado con apenas 141 inscritos” (Ibídem).

No en vano, Rómulo Gallegos (1936), Ministro de Instrucción Pública, expresó que la mayor necesidad de Venezuela era la alfabetización de las masas. Para El Dr. Uslar ese proceso de alfabetización implicaba mucho más que la descodificación, porque el analfabetismo era consecuencia de una situación social y cultural, por tanto, expresaba que “la mera enseñanza de la habilidad de leer

no es suficiente para hacer pasar a un ser humano del mundo de la cultura oral tradicional al del libro y al saber escrito” (Uslar, 1982, p. 157), la complejidad de la alfabetización incluía al ser y a su relación con el entorno, con las tareas diarias realizadas por los individuos.

Los cambios sociales surgidos a partir del nuevo sistema político del país (transición de un sistema dictatorial a uno democrático), requerían una legislación acorde con la realidad nacional, y la modernización era una de ellas. El Dr. Uslar incursionó en la actividad política de Venezuela siendo aún muy joven, apenas con 33 años asumió el Ministerio de Educación (1939-1941) y atendiendo a esa necesidad y realidad nacional (la de la modernización), aprobó la Ley Orgánica de Educación (1940), instrumento que de acuerdo con él mismo permitiría formar

Hombres de recia disciplina moral y social contra la anarquía e indolencia que por tantos años nos han destruido; hombres con capacidad técnica para el trabajo y la producción, contra el empirismo, la improvisación y el escaso rendimiento; hombres capaces de luchar con éxito contra la naturaleza hostil; hombres con un claro sentido de sus deberes para con la patria, para con los demás y para consigo mismos; hombres, en una palabra, capaces de sacar adelante la empresa de crear un gran país, una gran nación en el marco geográfico de Venezuela (Ministerio de Educación, 1940).

La exposición de Uslar sobre la ley de educación, no es más que un retrato de la sociedad venezolana de la época, y plantea allí la necesidad de transformación del ciudadano en la escuela, evidenciando el poder de ésta para el desarrollo del país. Esa formación del individuo incluye la axiología al referirse a la disciplina moral, es decir, la formación de un ser humano trabajador, productivo, reflexivo y consciente sobre su papel e importancia en la construcción de Venezuela.

La escuela venezolana de principios del siglo XX estaba destinada a una minoría privilegiada, el contenido de la enseñanza, no correspondía a las necesidades y características de la época. No en vano, afirmaba Uslar “entre la sociedad, realidad, vida y escuela se va creando una separación” (1982, p. 63), pero el verdadero sentido de la educación es formar para la vida, no puede existir por tanto una dicotomía entre la escuela y lo social, lo real, lo que existe fuera de ella, porque “en todo lo que nos rodea hay enseñanza” (Ibídem, p. 52). La educación desde esta perspectiva es un medio para alcanzar el desarrollo y la plenitud del ser humano. Además, esta es una idea de inter y transdisciplinariedad, ya que en cada contenido e incluso experiencia de vida hay un material lleno de aprendizajes aprovechables para la formación del individuo como ser social; proceso en el que la escuela, la sociedad y la cultura constituyen elementos clave, a los que me referiré de inmediato:

Primero, la escuela. Esta es un espacio artificial para promover la asimilación cultural del individuo. Por eso, lejos de propiciar la enseñanza a partir de las teorías de aprendizaje populares para la época, Uslar Pietri insistió en la necesidad de educar para Venezuela “Una educación hecha para una realidad histórica, social y económica. Una educación que sea camino y no laberinto (...) una educación para un ser real y no para un fantasma intelectual” (1982, p. 14), lo que implica:

1. Considerar los problemas y desafíos del país, así como las potencialidades.
2. Concebir la educación como un proceso que lleve a los estudiantes a alcanzar sus metas y no un obstáculo que les impida avanzar.
3. Pensar la educación como una institución que prepara a los estudiantes para la vida real y no solo para el mundo académico.

La formación de ese ser real al que se refería Uslar, estaba orientada a la de un hombre productivo, a la adquisición y desarrollo de actitudes hacia el trabajo y al aprendizaje de un oficio, de manera que no existieran recursos desaprovechados, sino más bien, suficientes para una actividad social productiva. Por ello, hizo énfasis en una educación diferenciada para el niño de la zona urbana y la zona rural; ya que los saberes transmitidos de las generaciones adultas a las más jóvenes, o el proceso de socialización ocurrido en el campo, era mucho más rico y provechoso para un niño, que los contenidos, en muchos casos vacíos, carentes de significados y descontextualizados, que se presentaban en la escuela. De allí la afirmación “la escuela que no enseña a vivir a nada enseña. Y no puede enseñar a vivir quien no parte de la vida real y de sus condiciones” (Uslar, 1982, p. 17), porque desde entonces eran notorios los vacíos que podía estar dejando la escuela en los niños educados en esa época.

Segundo, la sociedad. Si la enseñanza debe ser aplicable a la vida diaria, entonces deberá estar emparentada con la sociedad y con el trabajo. Uslar en sus escritos, refiere a la importancia de la cultura y la sabiduría práctica de los pueblos, transmitida de manera oral, de generación en generación, por parte de los adultos a los más jóvenes. Esta forma de enseñanza de las sociedades primitivas, permitía una estrecha vinculación, prácticamente inseparable entre la vida y el aprendizaje. “Vivir y aprender era la misma cosa” (Uslar, 1982, p. 117), permitía además la formación de un sentido de pertenencia al grupo social en el que le había correspondido vivir al individuo, aprender sus valores, internalizarlos y aplicarlos desde la infancia a distintas situaciones cotidianas. Por tanto, abogaba por la necesidad de aprender y dominar el oficio de sus padres, en todos los aspectos (bien fuese agricultor o pescador), desde la niñez.

La poca o casi inexistente aplicación práctica de lo aprendido en la escuela vino a constituir una separación entre la sociedad y la educación formal, lo que implicaba al mismo tiempo un desarraigo con el grupo al que pertenecía el individuo. “La escuela terminaba por segregar al niño de su medio, por coartarle el aprendizaje vital tradicional y por alejarlo por una ruta que lo hacía en gran parte inútil y ajeno a los suyos” (ibídem, p. 118). Ruta que también lo mutilaba por la poca relación cerebro-mano, por la poca preparación para enfrentar los desafíos de la vida real. Las enseñanzas proporcionadas en la escuela debían brindar información sobre contenidos, pero a su vez la enseñanza de un oficio, ya que, “una educación que solo se ocupe de almacenar informaciones en el cerebro, mientras deja la mano sin provecho y sin utilización, equivale a una mutilación no sólo del individuo, sino de la sociedad entera” (Uslar, 1982, p.119).

Tercero, la cultura. No menos importante y emparentada con la sociedad, este elemento es particular en cada grupo humano (religión, arte, ciencia, moral, organización social, organización política y económica, maneras de comunicarse, entre otras). A partir de ella, de lo creado, de lo existente, se crea lo nuevo, surgen innovaciones en los distintos ámbitos de la vida social del ser humano. Es una de las características que nos diferencia de los demás animales, y cuya transmisión nada tiene que ver con la herencia o la genética, sino con el compartir y convivir con otros individuos, y ahí la educación constituye un elemento clave al servir como vía de transferencia cultural. Uslar, ratificaba entonces que la educación para ser realmente tal, debía estar conectada con la cultura de cada estado del país.

De manera que la sociedad y la cultura, coherentemente vinculadas con la escuela, representarían elementos de gran valor en el desarrollo integral de la nación y un puente hacia la sociedad global. Pese

a que el Dr. Uslar no obtuvo el título de educador, sus ideas y reflexiones sobre el tema, las hizo con mucha profundidad, desde lo que anhelaba como ciudadano de un mundo moderno. Razón por la que insistía en que el objetivo de la escuela debía ser: enseñar a vivir al individuo, a ser útil, a aprender, a ser hombre; además expresaba que desde muy temprano “hay que aprender las técnicas y las maneras de conocer; a utilizar la inteligencia que está en nosotros, a desarrollarla, a completarla y a defender esa libertad de conciencia que es la base misma de la dignidad humana” (Uslar, 1982, p. 55).

## **EL MAESTRO**

Para el logro de estos objetivos, no solo eran necesarias políticas de estado y un currículo acorde con la realidad y necesidad venezolana, sino también de un maestro con vocación que condujera y guiara a los niños en la tarea de aprender para la vida. Al igual que Simón Rodríguez, Uslar Pietri expresaba la necesidad de contar con maestros idóneos, con dominio en el arte de enseñar, porque facilitaría el deseo de los niños por aprender, y esta es una de las tareas más difíciles; en la concepción de ambos pensadores “maestro es el que enseña a aprender y ayuda a comprender” (Simón Rodríguez), es además quien en la escuela ayuda a suplir todo lo que se ignora en casa, debe formar hábitos para el estudio, disciplina y buenos modales, porque los contenidos no son suficiente para formar a los niños, que vienen a constituir los cimientos de la sociedad. El maestro es entonces un colaborador en la formación de la conducta social de los jóvenes, esto incluye el enseñarlos a expresarse, a comunicar, a tratar a otras personas, especialmente a los mayores; el emplear normas de cortesía, al cómo desempeñarse en la vida cotidiana (incluso el cómo vestirse).

Por ello, y en palabras de Uslar “cualquiera no es maestro. Es maestro el que tiene el don, el que tiene la vocación, el que tiene el gusto y el interés por enseñar, por cultivar”. (1982, p. 47).

Estos planteamientos no son nada nuevos, incluso en la etimología de la palabra educación (del latín *educere*), que significa sacar de adentro, se encuentra implícito el sentido de la enseñanza, ayudar a exteriorizar lo que se tiene, es un trabajo asistido, de ayuda, de cooperación, un proceso de descubrimiento y exteriorización de talentos. Tarea nada sencilla, a la que no cualquiera se puede dedicar.

## **EDUCAR PARA VENEZUELA**

Educación, es pues, una tarea particular, no requiere copias, ni adaptaciones de experiencias extranjeras. Educar para Venezuela, requiere observar las características y necesidades inmediatas de la sociedad para organizar una educación efectiva, que responda a las tareas que el tiempo impone,

(...) y llevar finalmente, por la evaluación de las aptitudes y el estímulo de la excelencia, aquellos que estén en capacidad de aprovecharlos, a los más altos, exigentes y severos niveles de estudio e investigación que aseguren para el mañana la mayor capacidad de decisión y de orientación. Es decir, hacer que todos sirvan, en el límite superior de sus capacidades, para los requerimientos del país que necesitamos tener desde hoy para mañana (Uslar, 1982, p. 9).

Para Uslar se imponía la necesidad del aprender a ser, a hacer y a expresarse. De ser útil al país, pues tiene mucho más valor el aprender haciendo, que memorizando. Los conocimientos generales (porque en la escuela se presenta mucha información, pero no se profundiza ni ahonda en ningún

tema o área) carecen de utilidad en el proceso de formación de un niño. Por eso, lejos de mostrar superficialidades, la escuela tiene el deber de enseñar a los estudiantes a expresarse, a comunicarse, porque esta es una herramienta indispensable para la vida. Es a través del lenguaje, que podemos interactuar con otros y por medio de él, evidenciamos nuestro pensamiento. “Quien no sabe hablar es un mutilado, un maltrecho, un ser incompleto” (Uslar, 1982, p.129), quien no sabe expresarse bien, no puede pensar bien. De nada sirve tener conocimientos generales sobre distintas áreas si un niño no es capaz de expresar de manera coherente y eficaz un mensaje. Si hay fallas en ese proceso de comunicación, entonces significa que nada se está enseñando en la escuela, que nada se está aprendiendo en ella.

La enseñanza de la gramática en la escuela, por ejemplo, poco ayuda en la habilidad de expresión de un individuo. Ese aprendizaje mecánico de la estructura de las palabras y la forma en que se combinan para formar oraciones, resulta una manera inútil de enseñar, a este tipo de aprendizaje, incluso el mismo Andrés Bello se oponía.

A pesar del poco desarrollo tecnológico existente para la época (siglo XX), Uslar Pietri, criticaba la influencia de la tecnología en el desarrollo del lenguaje de los niños, porque enseñaba (a decir verdad, enseña) mucho más que la escuela y motivaba un empleo del lenguaje cada vez más básico y elemental. La mutilación social a la que se refiere Uslar en sus escritos, no solo incluye el no enseñar a los individuos a ser seres productivos, sino también, incapaces de expresarse correctamente de manera oral.

La importancia del lenguaje en el proceso de comunicación, es que delata lo que somos, nuestro nivel cultural, el cómo pensamos, permite ver qué ocurre en nuestra mente y los procesos cognitivos que en ella operan, es decir, cómo funciona nuestra memoria, cuál es nuestra capacidad de inferir, de describir, de explicar, de argumentar. Por ello es necesario que la escuela se adapte a los nuevos recursos y los considere como aliados en el proceso de formación de los estudiantes, que aproveche las ventajas de estos nuevos equipos y que se adapte a la realidad de la época.

## **LA UNIVERSIDAD**

La universidad es el cerebro de un país, y destruirla, es, por tanto, descerebrarlo. Palabras más, palabras menos, este es el planteamiento de Uslar sobre *la casa que vence las sombras*. Destruir la universidad, es entonces un verdadero acto de terrorismo. Hoy es mucho más vigente el pensamiento de Arturo Uslar Pietri al respecto, en especial por la crisis económica, social y política en que se encuentra Venezuela. Descerebrar el país es contrario a hacer revolución, ya que las verdaderas revoluciones se logran a través de la investigación y el trabajo duro, no con la violencia. Se alcanzan por medio del debate, la confrontación de ideas, la lucha y conquista de derechos para alcanzar el bienestar de todos.

¿Qué implica la destrucción de la universidad? ¿Cómo se le destruye? Con los recortes presupuestarios, con coartar los salarios de la masa profesional del país, con motivar las actividades ilícitas, la corrupción y no la formación académica de la población. Pues aunque no todos podamos ser profesionales, todos merecemos una educación de calidad. Una educación que evidencie a través de la investigación y la actividad científica, que contamos con personal altamente capacitado para enfrentar las dificultades de la época. Hacer revolución debe implicar la promoción y formación

de científicos, de la talla de Jacinto Convit, por ejemplo; de hombres que pongan el nombre de Venezuela en alto y que permitan mostrar que, a pesar de lo pequeño del territorio, aquí se cuenta con profesionales cualificados y con una población que está aprendiendo a levantarse después de 22 años de una progresiva crisis en todos los ámbitos imaginados.

En las universidades se encuentra la llave del progreso, saber es poder, en tanto que el conocimiento es un activo valioso que puede utilizarse para obtener influencia y control, y que además mejora la vida de los individuos y de la sociedad en su conjunto. La educación superior, proporciona a los estudiantes las herramientas que necesitan para adquirir el conocimiento y utilizarlo para el bien. Por ello, a ningún gobierno dictatorial le conviene la formación, la educación de calidad. Un ejemplo lo representa el cierre de la UCV desde 1912 hasta 1922, durante la dictadura de Gómez. Los 27 años de su gobierno (1908-1935) dejaron una alta cifra de analfabetos –que se indica al principio de este texto- de allí, el pronunciamiento y preocupación de Arturo Uslar Pietri y de otros políticos venezolanos. Hoy, la historia se repite, pues aunque las escuelas y universidades permanezcan “abiertas”, se forman analfabetas funcionales, los estudiantes están egresando sin las habilidades necesarias para comprender y utilizar la información de manera efectiva. Entre las razones por las que se puede estar produciendo este fenómeno, se encuentran los procesos de enseñanza aprendizaje centrados en la memorización y la repetición, y no en el desarrollo de procesos cognitivos superiores, lo que impide que, pese a que los estudiantes estén expuestos a la información, desplieguen las herramientas necesarias para procesarla eficientemente.

Ningún gobierno había hecho tanto daño al país, como el que en este momento lo administra. Sus ejecutores se han encargado de atacar sistemáticamente su cerebro, la universidad, así como a la educación en general, en todos sus niveles y modalidades a través del control de la información y la opinión pública; la vigilancia y el acoso de los profesores y los estudiantes, creando un clima de miedo y represión en las escuelas y universidades; la reducción del presupuesto, afectando: la renovación de las bibliotecas, el acceso a materiales impresos y digitalizados, el subsidio del pasaje estudiantil, el acceso a un seguro médico, el mantenimiento de la planta física de las instituciones y entre muchos otros aspectos, el no poder acceder a una alimentación balanceada. Estos ataques tienen como propósito disminuir el nivel de conocimiento y comprensión de la población, limitar la capacidad para pensar de manera crítica y la consolidación del gobierno en el poder. Estas acciones han promovido la deserción escolar, así como la fuga de talento, pues son cientos los profesionales que han migrado de Venezuela en busca de mejores condiciones de vida y de un salario digno, o que al menos les permita la satisfacción de necesidades básicas.

Se descerebró al país y lejos de invertir el dinero proveniente de la renta petrolera en educación y en industrias, se despilfarraron todos los recursos. Los corruptos, los políticos y empresarios involucrados, no tienen idea de la magnitud del daño ocasionado. Tardarán décadas en recuperar lo que la revolución del siglo XXI hizo a Venezuela, a sus habitantes, a los niños y jóvenes que les robó el futuro.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

- El realismo pedagógico de Arturo Uslar Pietri no es más que la enseñanza contextualizada, la formación integral del niño, lo que incluye la capacitación intelectual y práctica, en atención a las características geográficas y particulares donde se desarrolla el hecho educativo.

- La educación para Uslar, es un elemento esencial en la construcción de Venezuela. Es necesario entonces que atienda la formación para la vida, para el trabajo, el aprendizaje de un oficio, en sí, formar al ser humano en su plenitud. Educar de manera congruente entre lo que ocurre dentro y fuera de la escuela.
- Los maestros contribuyen al desarrollo del país, en tanto que su función estriba en desplegar en los estudiantes las habilidades cognitivas, emocionales y sociales; modelan además los valores que quieren que los estudiantes adopten, razones por las que la educación debe estar a cargo de personal altamente calificado y con vocación de servicio.
- La universidad constituye la llave del progreso del país. Es la institución encargada de formar a los profesionales que liderarán el desarrollo económico, social y cultural de la nación. De allí la necesidad de invertir en ella, lo que constituye un verdadero acto revolucionario.
- Los aportes de Uslar Pietri a la educación venezolana son de los más importantes en la historia del país. Era simple lo requerido, formar a un ser útil para Venezuela, productivo; ni las tierras, ni la formación de profesionales cualificados, capital del más alto valor, podían desaprovecharse en un país en construcción. Una educación real era la propuesta de este hombre ilustre, que logró fotografiar la realidad venezolana, el observar “el aquí y ahora” para evitar los males futuros, que son los que padecemos en la actualidad.
- Uslar se preocupó por la formación de un hombre común, porque estaba consciente de la importancia del saber para el progreso, saber que debía estar siempre al servicio de Venezuela.

## **REFERENCIAS**

- Becker, J. (1975). Documentos del realismo literario moderno. Ediciones de la Biblioteca de la universidad Central de Venezuela: Caracas.
- León, A. (). Una mirada a través del sueño educativo de Arturo Uslar Pietri.
- Uslar, A. (1982). Educar para Venezuela. Editorial Lisbona: Caracas
- Uslar, A. (1985). De una a otra Venezuela. Monte Ávila Editores: Caracas.
- Ramos, F. (2008). Ideas pedagógicas de Arturo Uslar Pietri. Revista de filosofía y sociopolítica de la educación 8(4) 81-93.

## EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA GLOBAL. UNA ALTERNATIVA PARA EL PROCEDER CÍVICO DE QUIEN SE FORMA

## EDUCATION IN GLOBAL CITIZENSHIP. AN ALTERNATIVE FOR THE CIVIC PROCEDURE OF THOSE WHO ARE TRAINED

Jesús Alfredo Morales Carrero  
<https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>  
lectoescrituraula@gmail.com  
Universidad de Los Andes  
Mérida edo. Mérida

Recepción: 19-07-2023  
Aceptación: 15-08-2023

### RESUMEN

Convivir en condiciones armónicas y pacíficas, refiere a un objetivo ampliamente reconocido en los programas educativos mundiales. La búsqueda del entendimiento desde el proceder recíproco y respetuoso, se entienden además de virtudes humanas definitorias de la recuperación del tejido social, como principios rectores de la coexistencia funcional entre individuos diversos social, ideológica y culturalmente. Esta investigación como resultado de una revisión documental, tiene como propósito exponer los cometidos de la educación para el ejercicio pleno de la ciudadanía global, como el proceso que procura además de redimensionar el proceder cívico, impulsar el establecimiento de condiciones que redunden en la reducción del individualismo, la exclusión y la xenofobia mediante la adopción de actitudes integradoras, flexibles y abiertas a la aceptación de las particularidades individuales y grupales. Operar en esta dirección, supone el compromiso de la educación en lo referente a la promoción de valores empáticos, el espíritu público, democrático y pluralista que refuerce la solidaridad y reivindique la condición humana en razón del sentido de apertura a las diferencias que encarna el Otro. En conclusión, lograr la cohesión humana en tiempos de movilidad social, implica la promoción del sentido crítico, que ensanche las posibilidades de interacción humana respetuosa, en la que el eje vertebrador sea el respeto recíproco y el proceder solidario que permita convivir en condiciones dignas.

**Palabras clave:** educación en ciudadanía, virtudes cívicas, formación en valores, reconocimiento recíproco, diversidad sociocultural.

### SUMMARY

Coexisting in harmonious and peaceful conditions refers to a widely recognized task in global educational programs. The search for understanding from the reciprocal and respectful procedure, are understood as well as defining human virtues of the recovery of the social fabric, as guiding principles of functional coexistence between socially, ideologically, and culturally diverse individuals. This research, as a result of a documentary review, has the purpose of exposing the tasks of education for the full exercise of global citizenship, as the process that seeks, in addition to resizing civic behavior, to promote the establishment of conditions that result in the reduction of individualism, exclusion

and xenophobia by adopting inclusive, flexible and open attitudes to the acceptance of individual and group characteristics. Operating in this direction, supposes the commitment of education in relation to the promotion of empathic values, the public, democratic and pluralistic spirit that reinforces solidarity and vindicates the human condition due to the sense of openness to differences that the Other embodies. In conclusion, achieving human cohesion in times of social mobility implies the promotion of a critical sense, which widens the possibilities of respectful human interaction, in which the backbone is reciprocal respect and the solidarity procedure that allows living in decent conditions.

**Keywords:** citizenship education, civic virtues, formation in values, mutual recognition, sociocultural diversity.

## **INTRODUCCIÓN**

Educación en ciudadanía como propósito ampliamente promovido por las agendas globales, tiene su fundamento en la necesidad de construir escenarios que aporten al acondicionamiento de una vida plena, en la que cada individuo independientemente de su pertenencia social, cultural e ideológica logre expresar en condiciones de igualdad y libertad sus propias creencias, prácticas de vida y las particularidades de su cosmovisión del mundo, sin que exista ninguna limitante que imposibilite la manifestación de su identidad personal y colectiva. Esto como parte del proceder cívico refiere a la coexistencia mediada por el reconocimiento de las particularidades socioculturales y cosmovisiones, como requerimientos para acoger con calidez a sujetos con pertenencias diversas (Cortina, 2009; Sen, 2021; Sutcliffe, 1998).

Estos propósitos estrechamente relacionados con el cohabitar en espacios básicos refieren a un concepto más amplio denominado cultura ciudadana, como la herramienta educativa encargada de potencializar competencias cívicas y fortalecer el respeto por las normas sociales convenidas en torno a fines comunes que, aunado a empoderar al individuo para el alcance de propósitos colectivos también orienta su actuación tanto autónoma como responsablemente hacia el vivir civilizado, en el que el sujeto de manera voluntaria y consciente adopte los estándares éticos y morales como dimensiones garantes de mantener la sostenibilidad de la sociedad, así como el equilibrio funcional y la participación equitativa necesaria para redimensionar el bienestar grupal e individual (Garzón, Cardona y Romero, 2015).

Según Olmedo (2018), la educación en ciudadanía se encuentra vinculada no solo con la praxis de valores universales que -al ser operativizados- cohesionan a la humanidad en torno a fines comunes que convertidos en ideales colectivos, son los encargados de conducir el proceder del individuo y de las agrupaciones sociales hacia el cultivo de virtudes vinculadas con el autodomínio, la templanza y la fortaleza espiritual para consolidar tanto la identidad social como el sentido de pertenencia, al que se entiende como el reforzador de sólidas convicciones sobre la convivencia; lo cual, debe entenderse como la revitalización de la confianza y la articulación de intereses que guíen a la sociedad hacia el trato humano, el respeto por las particularidades socioculturales y el reconocimiento de los derechos que le asisten a cada individuo.

Al respecto Ferrajoli (2016), indica que convivir en sociedad refiere a un proceso vinculado con el desarrollo de la convicción sobre los derechos que le asisten al Otro y, que por contender

el reconocimiento de su condición humana procuran paliar los efectos de la diferenciación social y cultural, otorgándole a cada individuo la posibilidad real de coexistir plenamente, en un intento por reivindicar las garantías sociales, civiles y culturales que den lugar al sentido de lo único, posibilitando de este modo la manifestación de sus intereses con apego al bien común.

Este trato justo fundado en el reconocimiento recíproco tiene su fundamento en la educación ciudadana, que además de promover la reflexión individual posibilita el establecimiento de acuerdos sucesivos entre los seres humanos. Ampliando de esta manera “una enorme cantidad de esfuerzo para superar los conflictos, armonizar voluntades, alcanzar acuerdos, hacer concesiones, supeditar la voluntad al bien común y suprimir la imposición de la voluntad propia sobre los demás” (Camps, 2010a, p. 16).

Al referirnos a la educación para el ejercicio pleno de la ciudadanía global, implícitamente se evoca el accionar humano con apego a la libertad positiva, como el valor universal que pretende impulsar la manifestación tanto de la autonomía como del respeto por la individualidad, que supone, entre otros aspectos la posibilidad real de operar en diversos contextos y dimensiones de la vida social, sin transgredir los límites del Otro y sí, en cambio, asumiendo con responsabilidad el compromiso de velar por el cumplimiento de los derechos que le asisten a cada sujeto por su condición humana (Camps, 2007; Cortina, 2002; Morales, 2021).

Lo dicho como principios básicos tanto de la justicia social como de la libertad individual, se entienden como impulsores de la convivencia humana, por entrañar el sentido de comunidad y de fraternidad, que al ser operativizados a través de procesos educativos amplían las posibilidades de estrechar vínculos positivos que potencien la vida armónica; pero además, el fortalecimiento de la “identidad cívica compartida a la que se le adjudica la fuerza cohesionadora que mantiene unida a la sociedad” (Kymlicka, 1996, p. 239).

Desde esta perspectiva, es preciso indicar que una de las funciones de la educación para la praxis de los principios rectores de la ciudadanía global, supone la compleja tarea de precisar los valores éticos de alcance y validez universal, que permitan a los individuos provenientes de cada latitud “ir más allá de las diferencias culturales y temporales, dejando al margen conflictos destructivos que históricamente han exacerbado el distanciamiento entre agrupaciones” (Markus, 2021, p. 13). Para ello, la promoción del sentido crítico como aliado de la valoración moral, toma especial importancia por aportar a la reducción de los prejuicios que amenazan con exterminar la diversidad sociocultural y la riqueza que esta entraña como patrimonio de la humanidad.

Según Maalouf (1999), la educación en ciudadanía procura identificar entre sujetos disímiles socioculturalmente, rasgos identitarios e históricos compartidos que amplíen los lazos de pertenencia entre unas culturas y otras, haciéndoles ver la existencia de nexos a partir de los cuales tender puentes de encuentro, en un intento por romper con la perpetuidad de prejuicios que han empujado a la sociedad a execrar, materializar vejaciones y someter a humillaciones sistemáticas a quienes no comparten su propia cosmovisión, factor que ha derivado en atrocidades heredadas.

Frente a este desafío histórico y social se precisa la necesidad de humanizar en torno a la aceptación de las diversas formas de vida, proceso que supone elevar la capacidad para operar desde

el verdadero sentido de comunidad, el cual involucra fortalecer la reciprocidad que nos permita consensuar unos con otros y establecer parámetros de convivencia comunes que medien en razón de comprender las motivaciones del Otro, escuchar sus posiciones e intercambiar tanto demandas como deseos que conduzcan a la definición de actitudes favorables para todos (Camps, 1991; Savater, 2000).

Esta investigación como resultado de una revisión documental, procura un acercamiento a la denominada educación para el ejercicio pleno de la ciudadanía global, a la que se entiende como una alternativa ampliamente reconocida por los programas educativos y de atención social inclusiva, procesos a los que se adjudica el potencial para redimensionar el proceder cívico de quien se forma en la actualidad, aportándole la sensibilidad, el desarrollo de la disposición crítica así como la flexibilidad de pensamiento para reconocer el pluralismo y la diversidad sociocultural, ideológica e histórica que particulariza tanto a individuos como agrupaciones humanas.

### **EDUCACIÓN PARA EL EJERCICIO PLENO DE LA CIUDADANÍA GLOBAL. UNA ALTERNATIVA PARA EL REDIMENSIONAMIENTO DEL PROCEDER CÍVICO DE QUIEN SE FORMA EN LA ACTUALIDAD**

Educación en ciudadanía como desafío de los sistemas educativos en todos los tiempos, ha tomado especial importancia en la actualidad dada las inminentes actitudes, arremetidas y manifestaciones de hostilidad que vivencian las agrupaciones humanas como resultado de su movilidad a nivel mundial. En razón de estas actuaciones contrarias a la convivencia dignificante, emergen planteamientos interesantes que dejan por sentada la ineludible participación del accionar sensibilizador de educación, como la alternativa no solo oportuna sino estratégica a partir de la cual lograr el redimensionamiento de la capacidad racional, así como “entender, escuchar, argumentar, intercambiar opiniones y motivos, con la finalidad de ejercer una mejor ciudadanía” (Savater, 2000, p. 24).

En tiempos críticos como los que atraviesa la sociedad por la omnipresente conflictividad que la permea, promover la superación de las particularidades socioculturales, demanda de los procesos educativos el trabajo en torno al descubrimiento de quienes somos y cuál es el origen de los rasgos identitarios que nos definen, en un intento por construir espacios en los que sea posible el entendimiento amistoso que logre compenetrar individuos y agrupaciones en torno a un ideario universal que reconozca la riqueza contenida en cada cosmovisión, adherir a la sociedad a los principios y valores que propician la construcción de una proceder cívico mediado por la comprensión empática y el sentido de la tolerancia inclusiva.

Desde esta perspectiva lograr el encuentro verdadero entre individuos con características históricas, ideológicas y socioculturales contrapuestas o con escasos matices semejantes, constituye el punto de partida para el operar activo de la enseñanza con enfoque universal, en el que el centro del proceso procure una significativa estimación de los modos de pensar, proceso que entraña la ampliación de la capacidad para comprender que, es a través de la aceptación de la diversidad y del pluralismo que es posible la construcción de una sociedad democrática, cuya disposición inclusiva se adopta como el eje tangencial a partir del cual estrechar lazos sólidos de fraternidad y reconocimiento (Camps, 1996; Olmedo, 2018; Torres, Torres y Miranda, 2021).

Lo anterior refiere implícitamente al equipamiento del ser humano para el proceder activo y democrático, cuya sensibilidad y sentido de apertura le venga dado de la adopción de principios

universales y de conocimientos asociados con las múltiples maneras de concebir el mundo, a los cuales entender desde el espíritu crítico que además de comprender las razones que sustentan la existencia de posiciones distintas sobre la realidad, las representaciones propias y las manifestaciones socioculturales, también permita dilucidar los espacios comunes desde los que sea posible estrechar lazos de encuentro (Camps, 2007; Esteinou, 2012).

Cultivar el sentido de comunidad global como cometido de la educación para la ciudadanía, se entiende como un aliado de la revitalización del tejido social por entrañar funciones tanto de cohesión grupal como de inclusión efectiva, a las que se les adjudica la posibilidad para tender puentes de encuentro entre agrupaciones con una marcada diversidad cultural. Por ende, lograr la estabilidad pacífica y funcional de la sociedad, se precisa como el resultado de la convicción individual y colectiva que potencia la capacidad del individuo para tolerar, desarrollar cualidades y desplegar actitudes asociadas tanto con el espíritu de unidad como con el proceder cívico.

Al respecto Markus (2021), esgrime que este proceder cívico como una actitud ciudadana mediada por la conciencia, es el resultado de la concreción del diálogo racional que permite al Otro, participar y compartir de la vida social sin negar su existencia, su diversidad de pensamiento y sus cosmovisiones; esto como parte de la educación en ciudadanía refiere a la actitud sensible que valora desde el fundamento moral las posibilidades de aceptación inclusiva, en la que cada individuo independientemente de su procedencia sea visto con el lente del respeto activo y la solidaridad como elementos inherentes a la convivencia social.

En tal sentido, el ejercicio de la ciudadanía como el proceso que redimensiona el sentido de apertura a la diversidad y al pluralismo, involucra el compromiso institucional en torno a la promoción de valores tangenciales que permitan cultivar las más elevadas virtudes cívicas y humanas, a partir de las cuales comprender los modos de vida existentes en otros contextos. Estas virtudes como mediadoras de la convivencia social pacífica y armónica, sugieren conocer y reconocer que “cada persona, cada grupo y cada sociedad está constituida por una serie de valores, que recogen su propia visión del mundo y, que determinan su proceder frente a la realidad” (Cortina, 2009, p. 187).

En razón de lo planteado, la educación en ciudadanía refiere entre otros aspectos a la disposición activa de liberar a quien se forma tanto de prejuicios como de los rasgos impositivos propios del individualismo, como factores a los que se le adjudica la discriminación destructiva que excluye desdibujando la dignidad del Otro así como anulando toda posibilidad de aceptar su forma particular de estimar su condición de igual. Frente a este desafío que procura la inclusión verdadera, es imperante el reforzamiento del compromiso formativo que debe girar en torno a la promoción de valores comunes que procuren el encuentro, en el que cada individuo sintiéndose reconocido logre manifestar con autonomía su modo de pensar, lograr la libre expresión y concreción de sus intereses y posiciones.

En tal sentido, formar en ciudadanía para la actuación coherente en cualquier contexto del mundo, implica la praxis de principios rectores de la vida en comunidad, entre los que se precisa la solidaridad, la comprensión empática y el altruismo, como valores que por sus implicaciones positivas, permiten entre otras cosas “acondicionar el mundo para que podamos vivir plenamente como personas, requerimiento que dadas las condiciones de hostilidad y destrucción, demandan

el reconocimiento recíproco de la particularidades individuales que nos hacen irrepetibles” (Cortina, 2009, p. 188).

Proceder en esta dirección demanda el diseño de acciones estratégicas que desde el punto de vista educativo reduzcan los riesgos derivados de la exclusión y la xenofobia, como factores de riesgo frente a los cuales responder a través de la flexibilización del pensamiento para trascender los desencuentros y, en su lugar, reconocer el derecho universal de la coexistencia dignificante, en el que el sentido de paridad se superponga albergando la posibilidad para alumbrar la convicción sobre lo que nos une más que lo que nos diferencia.

Esta búsqueda del encuentro entre sujetos social, ideológica y culturalmente diversos, insta al accionar educativo enfocado en la defensa y protección de los derechos que le asisten a cada agrupación, es decir, a la posibilidad real de convivir sin transgredir los múltiples estilos de vida, las prácticas e intereses propios de la cultura de pertenencia (Cortina, 2002; Kymlicka, 1996); lo cual, se entiende como la posibilidad para operar en función de la libertad individual y la igualdad social, valores universales a los que se entiende como garantes de ampliar el ejercicio pleno de la ciudadanía, así como de acuerdos amistosos que permitan precisar soluciones equitativas a la “condición radicalmente conflictiva de los humanos” (Camps, 2010a).

En sentido estricto, alcanzar la convivencia entre agrupaciones disímiles social y culturalmente, sugiere la sensibilización del individuo en torno a la adopción del compromiso con la reivindicación de los derechos de los más vulnerables, hasta conseguir la reestructuración social que reconozca no solo la libertad individual que permite el accionar activamente en todas las dimensiones de la vida en comunidad, sino además, la manifestación de la autonomía personal para orientar su propia existencia en atención a sus intereses, a códigos de conducta aceptables, coherentes y funcionales que apuntalen la convivencia solidaria y pacífica.

Desde la perspectiva de Markus (2021), este modo de relacionamiento que procura flexibilizar la capacidad adaptativa del ser humano, debe forjar los fundamentos de una sociedad cívica, en el que el proceder autónomo se vea mediado por el desarrollo de nuevas competencias sociales, a través de las cuales lograr que “cada sujeto alcance fortalecer su autocontrol por medio de la razón moral, como la dimensión del ser humano que procura evitar la fragilización de la integridad psicológica, social y cultural de quienes no comparten su misma cosmovisión del mundo” (p. 12).

En razón de lo expuesto, educar para el ejercicio de la ciudadanía en un mundo globalizado, debe tener como enfoque específico la reconciliación entre los derechos que le asisten universalmente a cada individuo y, que se entienden como dispositivos de protección que procuran cumplir con los cometidos de vivir y dejar vivir, sin imponer ni excluir tanto por razones ideológicas como socioculturales. Este énfasis en el valor de la reciprocidad, insta tanto a la sociedad como a la institución educativa a establecer una jerarquización de principios así como la determinación de pautas de coexistencia que recojan los límites de actuación mediados por la tolerancia, logrando de esta manera que se evite “cualquier intento de imponer los valores de la cultura dominante a las minorías” (Kymlicka, 1996, p. 214).

Para el autor, la educación en ciudadanía involucra también el desarrollo de la capacidad de adaptación que, junto a la flexibilidad mental, posibilitan la comprensión de la responsabilidad

personal en torno al trato sensible y solidario con el Otro, proceso que refiere implícitamente a la racionalización de las convicciones más profundas que defiende cada agrupación y que, además, deben asumirse como moduladores de actitudes a partir de las cuales establecer pautas de relacionamiento que impidan la vulneración de costumbres socio-históricas y culturales, valiosas para cada agrupación humana.

Según Markus (2021), estos parámetros deben sustentarse en la denominada nueva solidaridad, como la tendencia emergente que procura la transformación humana mediante la elevación de su conciencia reflexiva, de la que emerja la inquietud por mejorar las circunstancias sociales, tornándolas más armónicas y empáticas; esto refiere a su vez, a la adopción de un pensamiento ético sostenible, capaz de flexibilizar la disposición para ajustar el comportamiento de manera recurrente, respondiendo de este modo a los requerimientos del presente y del futuro, entre los que se precisan: el cultivo de actitudes correctas y respetuosas, el proceder cívico, la praxis de buenos modales y la adopción de la cultura pública de convivencia (Camps, 2010a; Cortina, 1999; Morales, 2021).

Se trata entonces de promover una visión renovada del bien común que conduzca al descubrimiento y profundización de quienes somos como seres humanos, en un intento por recuperar la confianza mutua de la cual, a su vez, se derive la aceptación recíproca de lo que nos particulariza e identifica como sujetos diversos. Consolidar estos procesos tangenciales para la convivencia en la denominada comunidad global demanda de los procesos educativos el involucramiento de una nueva ética que inste al individuo a la “praxis de una ética fundada en valores universales que trasciendan las fronteras y le otorgue reconocimiento al pluralismo que permea a las comunidades en las que nos movemos y participamos cotidianamente” (Markus, 2021, p. 14).

Esta vocación universal hacia el reconocimiento recíproco como el eslabón de la vida en comunidad, sugiere guiar el comportamiento humano hacia la adopción de pautas de reciprocidad que insten al ciudadano a emprender la búsqueda de razones que conduzcan a espacios comunes y racionales de convivencia, ayudando en la tarea de superar la discriminación y la exclusión social destructiva, a las cuales enfrentar desde la denominada responsabilidad compartida que equie a cada sujeto para la coexistencia sana, en cuyo seno se albergue la disposición para albergar al otro en condiciones paritarias que junto a los lazos de solidaridad que le den cabida a otras formas de vida, procesos de interacción e inclusión igualmente válidos.

De allí, el rol transformador de la educación para el ejercicio de la ciudadanía, el cual no se ciñe exclusivamente a la construcción de espacios comunes de convivencia, sino además, a generación de la interconexión global que reduzca las contradicciones y la conflictividad por razones sociales, históricas y culturales, y en su lugar, se tome el camino tanto del accionar solidario como de la tolerancia activa mediante el apoyo de mecanismos comunicacionales sensibilizadores y racionales, cuyo nivel de alcance involucre tanto posibles de vías para gestionar diferencias como los puntos medulares sobre los que han girado interpretaciones erradas que a lo largo de la historia, conduciendo al distanciamiento entre los seres humanos, sociedades y comunidades.

Según Cortina (2009), la educación en ciudadanía supone el establecimiento de parámetros sociales y morales que redimensionen la valía que entraña la diversidad, logrando con esto cohesionar individuos cuyos intereses y estilos de vida contrapuestos logren encontrarse, aportando al disfrute

de una vida plena de auténtica libertad, en la que además de respetar los derechos que le asisten a cada sujeto, también se inste a la praxis del sentimiento de universalidad, como factor unificador de voluntades en torno a la coexistencia dignificante, pacífica y armónica.

Lo dicho deja entrever la idea de respeto activo como el valor sobre el que se sustentan los sistemas democráticos y que sirven de piso para el desarrollo de actitudes tolerantes, a las que Cortina (2009) asume como el resultado de la inserción transversal dentro de los programas educativos de propósitos que amplíen la conciencia de la equidad y la justicia social que posiciona a quien se forma en el rol de sujeto con la disposición para adherirse a la construcción de oportunidades que revitalicen la vida comunitaria.

Para Maalouf (1999), este proceso de sensibilización involucra el compromiso con la reivindicación de los derechos de quienes han sido excluidos, tomando como punto de partida la comprensión de que nuestras identidades son compuestas, es decir, responden a un mosaico de construcciones diversas que integran creencias, prácticas y modos de ver el mundo provenientes de orígenes diversos, condición que ubica nuestra pertenencia en lazos comunes o al menos cercanos que delimitan rasgos de semejanza más que de diferenciación.

En concordancia Savater (2000), indica que la búsqueda de un mundo en el que prime la coexistencia plena requiere de acciones educativas que reivindiquen la importancia que entraña lo único, lo particular, lo diverso, dejando ver que los rasgos idiosincráticos de cada individuo entrañan una singular riqueza sociocultural que merece trascender en el tiempo y, que además, suponen la posibilidad de reflexionar sobre lo que nos define como ciudadanos, lo que conforma nuestra identidad y mentalidad, ampliando de este modo las posibilidades para precisar espacios comunes de interacción y encuentro.

Esto desde la educación en ciudadanía se entiende como una posibilidad para sustanciar condiciones de reconciliación, que demanda actuaciones educativas estratégicas que allanen el camino del encuentro real, en un intento por darle funcionamiento al mundo, mediante el “entretener de vínculos, la disipación de malentendidos, el manejo de razonado de conflictos históricos y sociales, hasta lograr que se den enlaces mediadores que reconcilien diversas comunidades y culturas” (Maalouf, 1999, p. 6). Esto refiere a la adquisición de competencias sociales que le permitan al sujeto actuar dentro de cualquier contexto, con la disposición democrática y el sentido de apertura al reconocimiento de la diversidad, como una respuesta cívica que le otorga al otro la posibilidad de participar activamente en los diversos contextos de la vida social sin restricciones de ninguna índole.

En otras palabras formar para el ejercicio de la ciudadanía global, en tiempos donde la movilidad social por diversos motivos se ha elevado exponencialmente, supone fomentar la actitud crítica a través de la cual impulsar la consolidación del encuentro verdadero entre los seres humanos, en el que cada quien asuma como eje vertebrador el trato respetuoso y la interacción en condiciones equitativas que permitan el afianzamiento de la autonomía personal, así como la identidad individual que conduzca a la libre expresión del pensamiento, de los estilos de vida y de las prácticas propias de su contexto de origen.

Este espíritu crítico como proceder inherente a la actuación ciudadana, le otorga al individuo la flexibilidad para asumir con responsabilidad la co-construcción de un sistema de valores que

sustentados en una visión universal, ensanchen el repertorio actitudinal para coexistir con las posiciones diversas tanto social, como cultura e ideológicas que conforman el mundo, frente a las cuales actuar con criterio hasta lograr la concreción de los fundamentos de una sociedad armónica y democrática, dispuesta a asumir desde el pluralismo la inclusión paritaria del diverso, del diferente.

Desde esta perspectiva, la educación en ciudadanía se vale de la instrumentación de “la convivencia democrática, la responsabilidad social, la búsqueda del bien común y la solidaridad, con la finalidad de potenciar la interdependencia que permita la consolidación de vínculos humanos que apunten la convicción sobre la vida en comunidad” (Esteinou, 2012, p. 15). Esto refiere al operar reflexivo que deviene en ajustar las actitudes individualistas a modos de proceder colectivo, en los que se privilegie la construcción de una vida tanto digna como justa, de la que emerjan vínculos que revitalicen el valor de la condición humana por encima de creencias, estructuras de pensamiento e intereses.

Desde esta perspectiva, la idea de comunidad socia-global toma especial relevancia como construcción permanente asociada a la convivencia digna, que procura instar a los individuos al establecimiento de acuerdos en torno a deberes, derechos y obligaciones, pero además, en razón de privilegiar el bien común como el punto de partida para definir parámetros que sustentados en intereses colectivos permitan precisar lo realmente bueno y beneficioso. Lo planteado tiene su asidero en la denominada ética comunitaria que propone, entre otros aspectos, la formación en virtudes asociadas con la civilidad, como el valor universalmente reconocido por su vinculación con la construcción de sociedades democráticas en las que prevalezca la idea de garantizar el bienestar el Otro y su justa inclusión como fundamento para alcanzar el equilibrio funcional propio.

En correspondencia, Olmedo (2018), propone que la educación en ciudadanía constituye el eje transversal capaz de “transformar el tramado social, de reconstruir el valor de la armonía que permita alcanzar cierto equilibrio de fuerzas, en el que toda acción irreflexiva sea sustituida por la responsabilidad en el cuidado del otro, por actitudes comunitarias e inclusivas” (p. 20). Esto como compromiso ciudadano refiere al derecho tanto de existir como de coexistir, mediante la praxis de valores diversos y la adopción de intereses colectivos, como aspectos que aunado a sustanciar la convivencia solidaria coadyuven con la prevalencia del trato igualitario, valores que por sus implicaciones sociales engendran lazos consistentes y funcionales de interacción humana.

Lo dicho debe entenderse en su relación con la educación en derechos humanos, como proceso vertebrador de un mundo inclusivo y tolerante, en el que los conflictos centrales alcancen su resolución mediante actitudes cívicas que medien en la consolidación de la participación sustantiva que dignifique la existencia, los estilos de vida y “las diferentes formas como la mayoría de las personas viven, actúan y representan su realidad” (Olmedo, 2019, p. 70).

Esto sugiere de la búsqueda constante de un orden más o menos armónico en el que cada sujeto y cada agrupación humana logren albergar la idea de una sociedad global que sustentada en una imagen tanto común como generalizada de la convivencia, a la cual aspirar mediante la ruptura de las fronteras cargadas de prejuicios destructivos y, en su lugar, revitalizar la idea ciudadanía, que conduzca a recuperar ideales vinculaos con la ética solidaria, la fraternidad y la potenciación de consensos auténticos que articulen compromisos colectivos en torno preservación de la identidad personal y el sentido de pertenencia (Camps, 2010b; Cortina, 2009).

Educación en ciudadanía también refiere a la coexistencia fundada en el acatamiento de normas de comportamiento social, como dispositivos que determinan cómo construir vínculos sólidos y relaciones fundadas en la tolerancia a la diversidad; según Cortina et al (1996), los vínculos humanos funcionales además de acondicionar el mundo en torno a su habitabilidad pacífica, en la que cada individuo logre forjar su carácter mediante la praxis de valores vitales, que civilicen y procuren la promoción de la existencia tanto plena como verdaderamente humana.

Lo planteado refiere al desarrollo de la denominada conciencia moral social, como el eje a partir del cual construir escenarios democráticos que fundados en principios universalistas le otorguen progresividad a la paz, a la vida en comunidad, al sentido empático y solidario, así como al respeto activo que constituya a cada individuo responsable de su proceder; pero además, potencie la disposición para compartir miradas sobre el mundo, creencias y posiciones ideológicas, en un intento por generar el diálogo profundo que conduzca a la reducción de las brechas de distanciamiento histórico y sociocultural.

Para ello, algunas acciones que deben asumirse desde la educación en ciudadanía parten de la sensibilización sobre el pluralismo cultural, que propone entre otros aspectos, la orientación del individuo hacia la determinación de lo realmente valioso y trascendental, con la finalidad de establecer alianzas en torno a propósitos comunes relacionados con la cohabitación; esto en palabras de Bonfil (1991), demanda la interacción profunda entre agrupaciones culturales que redimensionen las capacidades, para compartir espacios mediante el establecimiento de principios organizativos que, como ejes vertebradores de la convivencia apuntalen los esfuerzos en función de construir la sociedad del futuro, es decir, aquella en la prime lo pluricultural y el reconocimiento al carácter diverso que permea cada grupo, cada individuo.

Desde esta perspectiva, Bonfil (1991), propone la educación intercultural como aliada de la convivencia justa, en la que cada individuo alcance el ejercicio pleno de la ciudadanía y de sus derechos, actuación que implica emprender estrategias que giren en torno a: promover el diálogo comprensivo entre culturas, el trabajo formativo en torno a la racionalización de los efectos socio-históricos que han impulsado la emergencia de la xenofobia, discriminación, exclusión y trato hostil, fomentar actitudes de respeto que consideren las pertenencias, rasgos y particularidades de cada agrupación humana.

Al respecto Maalouf (1999), plantea la necesidad de resignificar los procesos educativos con apego al reforzamiento del civismo, lo cual entraña como intencionalidad la construcción de ejes que reivindiquen intereses comunes, a través de los cuales desdibujar las fronteras que impiden el acogimiento entre nacionales y los que no lo son, cumpliendo de este modo no solo lo establecido en los derechos fundamentales que asisten a cada individuo, sino además, la valoración de actitudes y de los modos de pensar destructivos que requieren ser suprimidos para lograr la cohesión, la superación de las diferencias así como la trascendencia a la unidad en medio de la diversidad.

Según el autor, el logro de la conciliación y el encuentro entre seres humanos con pertenencias de culturas diversas y plurales, requiere de esfuerzos socioeducativos que potencien la formación en competencias de convivencia que eviten la negación del Otro; estas deben girar en torno la construcción de una identidad sustentada en la actitud abierta, como medio para lograr el enlace recíproco que refuerce la inclinación natural a la aceptación, al cobijo y a la disposición de

calibrar posiciones que minimicen el distanciamiento, reduzcan las tensiones y definan códigos de comportamiento mediados por la equidad, el respeto y la justicia.

En estos términos, la educación en ciudadanía como proceso en construcción dado el dinamismo derivado de la movilidad social, implica sensibilizar al sujeto en formación en lo referente a multiplicidad de identidades y pertenencias que conforman la denominada comunidad humana universal (Sen, 2021), en un intento por acercarle a las diversas cosmovisiones, pluralismos y modos de vida, a los cuales asumir desde una posición racional que procura, entre otros aspectos superponer el respeto a la dignidad humana por encima de los individualismos; en otras palabras, se trata de formar sujetos comprometidos con la coexistencia respetuosa tanto de las particularidades sociales como de los rasgos identitarios propios de cada cultura, como aspectos no solo reconocidos en los instrumentos jurídicos internacionales sino en los programas educativos globales (Cortina, 2001; Sutcliffe, 1998).

Esta búsqueda de una vida fraternal se entiende como condición *sine qua non* para consolidar la coexistencia democrática, en la que prime la praxis de la libertad positiva y la tolerancia crítica que permite, además de la construcción de relaciones amistosas y pacíficas la adopción del diálogo activo que anima la precisión de elementos comunes en las dimensiones socio-histórica y cultural, permitiendo de este modo la convivencia de sujetos con pertenencias diversas en un mismo espacio geográfico. Esto como parte de los propósitos tangenciales de la educación en ciudadanía global plantea la cohabitación mediada no solo por el reconocimiento de los derechos fundamentales, sino además, ampliar la convicción sobre la importancia de practicar la paz como el valor universal que posibilita la vida tanto armónica como pacífica (Camps, 2011a; Cortina, 2001).

Desde la perspectiva de Nussbaum (2010), la educación en ciudadanía global como eje de los programas educativos mundiales, involucra aspectos fundamentales para la vida humana en comunidad, entre los que se precisan: la actitud crítica para pensar las pertenencias desde la tolerancia crítica que examina razones y reflexiona sobre las oportunidades de vida juntos; profundizar en los aspectos históricos y socioculturales de las demás pertenencias que conforman el mundo, en un intento por entender sus cosmovisiones; accionar en pro del bienestar colectivo, del bien común y de la justicia social inclusiva que aporte a la ampliación de las posibilidades de vida feliz, en condición de libertad y democracia.

En razón de lo expuesto, se trata de formar desde un enfoque planetario que permita la cohabitación de la familia humana en unidad armónica y plena (Morín, 1999), en la que cada sujeto consciente de la conexión directa o indirecta con otras pertenencias, cosmovisiones e identidades asuma el ejercicio de la ciudadanía global responsable, como el proceso que demanda el despliegue de recursos actitudinales, éticos y comportamentales para unirse a una vida en democracia, en la que se desdibujen las jerarquías y prevalezca el proceder civilizados y cívico que asume desde la corresponsabilidad la erradicación de los prejuicios y sí, en cambio, la adopción del compromiso de construir lazos de hermandad que cohesionen sinérgicamente las voluntades en función de fines comunes.

Esta lucha por la ruptura de los lastres históricos y sociales que han distanciado a la humanidad en todos los tiempos, supone el cultivo de virtudes humanas en torno al respeto mutuo y la reciprocidad (Nussbaum, 2010), que como pilares fundamentales de la sociedad tanto libre como democrática

posibilite la configuración de una personalidad flexible cuya tolerancia crítica le transforme en un agente responsable de velar por la capacidad de agencia del Otro, en quien reconoce en condiciones de libertad e igualdad su sentido paritario; esto implica una invitación a transformarnos en seres socialmente conscientes, cuyo repertorio actitudinal le conduce al interés genuino por el bienestar de quienes comparten su contexto de vida con independencia de las diferencias individuales (Camps, 2011a; Cortina, 1999).

En síntesis, la convivencia pacífica solo es posible siempre y cuando los sistemas educativos logren operativizar la reciprocidad, como la clave para manejar la incompatibilidad entre valores y formas de ver el mundo, instando al individuo a comprender la funcionalidad y la existencia de otras realidades, sistemas de creencias y cosmovisiones que demandan actitudes comprensivas que desmonten viejas confrontaciones, hasta lograr la ubicación de los intereses particulares e individualistas en el plano de lo común, en la adopción de actitudes que aporten al fortalecimiento de la dignidad humana y, que por consiguiente coadyuven en sustituir la rivalidad, la intolerancia y la arbitrariedad, como factores de riesgo que atentan contra el proceder autónomo, la libre manifestación del ser y el ejercicio pleno de la coexistencia.

## **CONCLUSIONES**

Educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía global como desafío del presente siglo, supone instar al individuo a la praxis de la convivencia pacífica, democrática, pluralista e inclusiva, en la que el reconocimiento a la diversidad se erija como el eje orientador de una vida dignificante, mediada por el respeto y la tolerancia. Esto como parte del compromiso activo implica el desarrollo de la conciencia de comunidad, el juicio moral y la adopción de la sensibilidad humana para tratar al Otro en condiciones paritarias hasta lograr su involucramiento en la vida pública como un igual, requerimiento que sugiere lograr el trato cívico que mediado por la reciprocidad permita la participación justa y ausente de discriminación.

Lo dicho refiere a la convicción ciudadana en torno al derecho humano de coexistir en condiciones de respeto mutuo, proceso que supone asumir actitudes racionales y empáticas que refuercen la acogida plena del Otro, entendiendo las razones sociales, históricas y culturales que permean su visión de la realidad y, en función de las cuales pautar acuerdos de convivencia, construir lazos de fraternidad y precisar posibles rasgos particulares que aporten a la cohesión e inclusión efectiva. Esta capacidad racional para involucra la disposición para dialogar, intercambiar ideas y posiciones, pero además, de asumir con responsabilidad el establecimiento de parámetros sobre cómo vivir en armonía y en paz.

En otras palabras, la educación en ciudadanía global puede entenderse como el proceso que insta a la unificación de esfuerzos sinérgicos en torno a la construcción de un mundo inclusivo, tolerante y solidario en el que prime el trato ético entre las personas; es decir, en el que tome primacía el respeto por la condición humana, así como el trato dignificante dentro del marco de los derechos fundamentales que le asisten a todo individuo y, que por consiguiente, le hacer portador de derechos y garantías asociadas con el ejercicio de las libertades individuales, medios de los que depende la actuación autónoma, responsable y moral.

En estos términos, formar en ciudadanía refiere la promoción de la flexibilidad del pensamiento para aceptar la coexistencia humana y el respeto por la diversidad social, ideológica y cultural,

entendiendo al Otro como portador de una cosmovisión diferente que demanda la adopción del sentido de apertura, de la adquisición de competencias sociales y el despliegue del espíritu crítico para ajustar el modo de proceder individualista a los principios asociados con el bien común, el trato equitativo y justo entre agrupaciones, así como la estimación de la dignidad humana, valores a partir de los cuales construir ciudadanía y procesos de relacionamiento positivo que ayuden a cohabitar sin prejuicios.

Lo planteado como tarea de los sistemas educativos en todos los niveles, insta a la enseñanza de un sistema de valores y de normas sociales que conduzcan a la construcción de un proyecto de vida común, en el que cada individuo se auto perciba responsable de estrechar lazos de encuentro y practicar la voluntad de vivir juntos sin vulnerar la integridad de Otro. Esto constituye una fructífera posibilidad para la coexistencia desde la denominada disposición global positiva, que permite la interacción entre culturas distantes y disímiles, a las cuales encontrar empáticamente a través de la adopción de actitudes fundadas en la praxis de valores universales que al potenciar civismo en la sociedad, también reduzca las repercusiones de las discrepancias, impulsando la unificación de voluntades que redunden en la construcción de lazos de encuentro razonable que mitiguen la resistencia y estrechen vínculos de reconocimiento desde la reciprocidad.

Se trata entonces, de crear puentes de encuentro fundamentados en principios universales que fortalezcan la convicción y el compromiso con la proximidad humana, con la determinación de aspectos comunes que redimensionen el encuentro, la reconciliación y el sentido de la reciprocidad que inste a la creación de los fundamentos de una sociedad moralmente pluralista, que le permitan al individuo construir vínculos sólidos y relaciones interpersonales que amplíen el accionar ciudadano hasta la auténtica aceptación que dé lugar a la cohabitación, al sentido de comunidad que involucre una interpretación de los aspectos disímiles hasta lograr la convicción en torno a la pertenencia global que nos hace sujetos unidos directa o indirectamente por elementos socio-históricos y culturales.

En suma, educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía parte del establecimiento de acuerdos universales que pauten los mecanismos potenciadores del encuentro y la convivencia civilizada. Esto refiere a la promoción de competencias empáticas, altruistas e inclusivas que estrechen los lazos de fraternidad, lo cual demanda esfuerzos formativos en torno a la creación de condiciones democráticas, en las que el pluralismo y la diversidad apuntalen la concreción de virtudes cívicas, actitudes de apertura y flexibilidad para lograr la coexistencia armónica, en la que cada individuo alcance la libre expresión de su identidad, de sus creencias y prácticas socioculturales sin ninguna restricción.

## **REFERENCIAS**

Bonfil, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México. D.F: Alianza Editorial.

Camps, V. (1991). *Virtudes públicas*. Barcelona: Espasa.

Camps, V. (1996). *El malestar de la vida pública*. Madrid: Grijalbo.

Camps, V. (1999). *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Editorial Crítica.

- Camps, V. (2000a). Qué hay que enseñar a los hijos. Barcelona: Nuevas Ediciones de Bolsillo.
- Camps, V. (2000b). Los valores de la educación. Madrid: Editorial Anaya.
- Camps, V. (2001a). Una vida de calidad. Reflexiones sobre la bioética. Barcelona: Editorial Crítica.
- Camps, V. (2001b). Introducción a la filosofía política. Barcelona: Editorial Crítica.
- Camps, V. (2002). Principios, consecuencias y virtudes. Revista de Filosofía, 27, 63-72.
- Camps, V. (2006). Historia de la ética. Barcelona: Editorial Crítica.
- Camps, V. (2007). Educar para la ciudadanía. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Camps, V. (2010a). Manual de civismo. Madrid: Ariel.
- Camps, V. (2010b). El declive de la ciudadanía. La construcción de la ética pública. Barcelona: GP Actualidad.
- Camps, V. (2011a). Creer en la educación. Madrid: Editorial Quinteto.
- Camps, V. (2011b). El gobierno de las emociones. Barcelona: Herder Editorial.
- Cortina, A., Escámez, J., Pérez y Mestre-Escrivá, V. (1996). Un mundo de valores. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Cortina, A. (1999). El quehacer ético. Guía para la educación moral. Madrid: Santillana.
- Cortina, A. (2001). Alianza y contrato. Política, ética y religión. Madrid: Editorial Trotta.
- Cortina, A. (2002). Educación en valores y responsabilidad cívica. Bogotá: Editorial El Búho Ltda.
- Cortina, A. (2009). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2013) ¿Para qué sirve realmente la ética? Barcelona: Paidós.
- Cortina, A. (2021). Los valores de una ciudadanía activa en educación, valores y ciudadanía. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Tecnología y Fundación SM.
- Esteinou, M. (2012). Formación humana y ciudadanía. Estado Delawer: Red Tercer Milenio.
- Ferrajoli, L. (2016). Los derechos y sus garantías. Madrid: Editorial Trotta.
- Garzón, Á., Cardona, D y Romero, Z. (2015). Convivencia y cultura ciudadana: Perspectiva desde la ciudad Heroica. Cartagena: Universidad Libre.
- Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Barcelona: Editorial Paidós.
- Maalouf, A. (1999). Identidades Asesinas. Madrid: Alianza Editorial.

- Markus, G. (2021). *Ética para tiempos oscuros. Valores universales para el siglo XXI*. Barcelona: Pasado y Presente.
- Morales, J. (2021). Un acercamiento multidisciplinar a las dimensiones del desarrollo humano. *Revista Conocimiento Educativo*, 8 (1), 23-57.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Olmedo, E. (2018). *Ética y formación ciudadana*. Iximulew: USAC Guatemala.
- Savater, F. (2000). *Ética y ciudadanía: tolerancia y solidaridad*. Ciudad de México: Editorial Ariel.
- Torres, G., Torres, O y Miranda, O. (2021). Adela Cortina. Educar en libertad. *Revista de filosofía*, 38 (99), 581-601.
- Sen, A. (2021). *Un hogar en el mundo*. Taurus.
- Sutcliffe, B. (1998). *Nacido en otra parte. Un ensayo sobre la migración internacional, el desarrollo y la equidad*. Bilbao: Hegoa.

## **LA PEDAGOGÍA ITINERANTE, UNA PRAXIS INTEGRAL**

### **THE ITINERANT PEDAGOGY, AN INTEGRAL PRAXIS**

Herminia Monsalve  
<https://orcid.org/0009-0009-2704-2466>  
herminiamonsalve@gmail.com  
Universidad de Los Andes  
Mérida edo. Mérida

Recepción: 25-09-2023  
Aceptación: 09-10-2023

#### **RESUMEN**

El proceso educativo implica la conducción del estudiante por el docente hacia la construcción de su propio conocimiento siendo que éste un sujeto con un perfil personal y profesional definido; en el marco de la itinerancia pedagógica realiza un trabajo continuo desde la vocación y la ética en atención de forma individualizada a cada estudiante apoyándose en una práctica de acción planificada, organizada y supervisada, que se adecua al entorno familiar y socio-cultural. Esta modalidad de enseñanza al ser considerada en toda su amplitud, además de innovadora se convierte en una praxis integral puesto que aborda al estudiante en toda su constitución como sujeto aprendiente desde el conocer, hacer y, sobre todo, el ser. Con base en ello, se narra la experiencia de la autora destacando las vivencias que derivan de una acción de su cotidianidad.

**Palabras clave:** Pedagogía Itinerante, educación integral, modalidad educativa, pedagogía

#### **SUMMARY**

The educational process implies the student's conduction by the teacher toward the construction of its own knowledge. Understanding this is a subject with a definite personal and professional profile; within the framework of pedagogical itinerancy, it carries out continuous work based on vocation and ethics in the individualized attention to each student, leaning in a action-planned, organized and supervised practice that adequates to the familiar and socio-cultural environment, This teaching modality, which being considered in all its amplitude, in addition to being innovative converts itself into an integral praxis because it tackles the student in all their constitution as a learning subject, from knowing, doing and, mostly, being. Based on that, is narrated the experience of the author, highlighting the experiences that derive of an action of her daily life.

**Keywords:** Itinerant pedagogy, integral education, educative modality, pedagogy.

#### **LA PEDAGOGÍA ITINERANTE, UNA LABOR DE LA COTIDIANIDAD**

La escritura representa una acción profunda en la que subyace el conocimiento, la claridad y la creatividad en torno a un objeto de estudio, en este caso los planteamientos presentados surgen desde la mirada del autora con una temática que refleja una serie de vivencias que terminan cimentadas

por teorías del aprendizaje y, en conjunto, dan forma a una práctica educativa de gran importancia que ha marcado pauta en el centro de interés: los estudiantes, quienes han sido abordados desde de su propia realidad, consolidando una experiencia que se desea comunicar.

En este sentido, la denominada *pedagogía itinerante* forma parte de la cotidianidad de la autora, lo que ha permitido reflexionar acerca del ethos de esta práctica, las características de quienes participan en ella: el docente itinerante y el sujeto aprendiente, y la influencia determinante del contexto sociocultural. Además de establecer los fundamentos que hacen de esta línea pedagógica una praxis integral gracias a los resultados tangibles obtenidos tras la continuidad de esta acción educativa de carácter individualizada.

Esta experiencia ha consistido en otorgar apoyo pedagógico a distintos estudiantes bajo la premisa de una movilidad de la maestra carentes de sitios fijos e ir brindado acompañamiento en sus propios y diferenciados entornos, en el que aula es cada uno de los hogares, el tiempo es definido por las características del caso y el ritmo de trabajo condicionado por la realidad del alumno.

La movilidad constante de quien conduce hacia el aprendizaje no representa precisamente una innovación, pero si el generar una filosofía de trabajo en torno a la labor realizada, establecer principios y, ante todo, convertirla en una praxis integral cuyo enfoque es la atención del saber, del hacer pero ante todo, del ser desde la afectividad, el compromiso y la vocación, razón por la cual he identificado como *pedagogía Itinerante*, al trabajo docente sumado a un adjetivo que calza con la movilización del conocimiento, como bien lo dice Eugene(1993): "sin un sitio fijo pero construyendo el lugar antropológico para educar".

Esta afirmación toma como referente un planteamiento de García (2022) quien manifiesta que: "el contexto determina la mediación pedagógica apropiada. Las acciones pedagógicas establecen la construcción de conocimientos donde se toman en cuenta el contexto donde se ejecuta la asesoría" (p.22). Por ello, la *Pedagogía Itinerante*, se referencia a la asesoría en el trabajo académico de los estudiantes a través de una intervención planeada y articulada en su ambiente de convivencia.

Así pues, al considerarla como una labor de la cotidianidad, se enmarca en los valores de la responsabilidad, compromiso, constancia y dedicación, con miras a generar una solidez y formalidad. Tal como lo indica la teoría de Rockearch, R. (1973), quien establece que estos valores conocidos como instrumentales, son modos de conducta adecuados para lograr obtener las finalidades personales. Por ende, ha de considerarse que asumir un proceso de enseñanza-aprendizaje debe iniciar desde la ética, alimentado por la vocación que solidifica la esencia de tener una vida que educar.

Educación implica interacción entre el docente y el alumno, un acto que descifra su esencia: *educere*, que en su acepción latina significa guiar y conducir al aprendiz. Desde lo más intrínseco del educando éste debe lograr construir su propio saber a partir de sus conocimientos previos, para lo cual es necesario se respete su ritmo biológico, sus etapas del desarrollo y, sobre todo, su individualidad.

Ese actuar diario del docente amerita distintos elementos que confluyen de manera amalgamada, no son aspectos aislados ni difusos, al contrario son una fusión de índole personal y profesional que deben hacerse presente en su praxis pedagógica entendiendo conscientemente lo que esto implica y la gran responsabilidad que recae en su ejercicio ante la interacción con un ser humano en toda

su expresión; con características propias, un ritmo biológico definido, una emocionalidad inherente a unas condiciones socioculturales y un ambiente familiar que le condiciona, es decir un sujeto aprendiente, permanentemente aprendiente.

## **PERFIL DEL DOCENTE ITINERANTE**

En este orden de ideas, el docente además de ese amplio sentido ético y nivel de vocación debe poseer una adecuada formación, como lo indica Rivas (2016) al afirmar que: “el dominio que un sujeto tiene de las concepciones, teorías, principios y estrategias que explican, a través de diferentes saberes disciplinarios, el fenómeno de la educación en cualquiera de sus expresiones” (pág. 51). Tal caracterización define su acción profesoral. Por tal razón, ese conjunto de saberes debe ser auténticos, además de alimentados constantemente destacando que ellos están condicionados por la dinámica diaria del estudiante; por lo que es función del docente itinerante descubrir, intervenir, complementar, reforzar y asegurarse de que el aprendizaje sea transformador.

De tal manera, que el docente en sumo a su adecuada formación se involucra expresamente en los distintos roles, tal como lo expresa la Resolución No 12 ministerial sobre Políticas de Formación Docente (1984), la cual bajo un análisis factorial desarrollado por León (2016), establece “que el docente en su actuación profesional debe desempeñar los roles de facilitador, de orientador, de promotor social y de investigador” (p.119)

En primer lugar, el docente ha de construir un diagnóstico a partir de técnicas e instrumentos, cuya pertinencia le permita considerar las distintas dimensiones del alumno para lograr propiciar escenarios adaptados a su ritmo biológico, a los procesos cognitivos y a esa etapa del desarrollo donde se ubica, con miras a establecer un proceso de enseñanza - aprendizaje sustentado en estrategias asertivas que coadyuven el desarrollo de sus capacidades partiendo de los conocimientos que ya posee, he aquí su rol de *facilitador*.

Aunado a ello, el docente ha de tener la consideración del educando como persona, en sí, abordar ampliamente un enfoque desde lo actitudinal con esa necesidad imperante de atender sus intereses y necesidades. Trabajar a favor de sus fortalezas para que conjuntamente vayan mermando sus debilidades, como también dar atención a sus hábitos y valores para respetar así su heterogeneidad, desempeñando así el rol de *orientador*.

En este sentido, la diversidad de casos con los que debe trabajar en compañía de las múltiples situaciones que sólo la cotidianidad tiene la certeza de determinar le impulsa a continuar documentándose para enaltecer su rol de docente *investigador*. Lo que ha de concederle una intervención eficiente en los distintos escenarios ya que justamente lo que conozca del caso le permitirá un actuar eficiente y oportuno.

La particularidad que define la itinerancia pedagógica es la interrelación con los miembros de la familia, en un marco de mayor amplitud y sensibilidad que la escuela formal, en consideración que es justamente en el hogar del niño donde se desarrolla la labor educativa, razón por la cual esa efectiva integración escuela- comunidad es lo que le permite actuar bajo el rol de *promotor social*.

En este orden de ideas, el maestro itinerante no es distinto al que debería existir en cualquier escuela formal pero éste tiene que estar consciente de la influencia que ejerce en cada uno de

los lugares donde ejecuta su acción escolar, ya que con estímulos adecuados conduce al logro de propósitos, posee confianza en sí mismo, por lo que este factor permite direccionar a sus estudiantes, como también orientar a sus familiares y trabajar en forma sincronizada con el docente del aula poniendo en alto el valor de su acción.

En otras palabras, en este actuar educativo, el docente no puede olvidar la gran influencia que genera en la vida de los distintos estudiantes con quienes interactúa a diario. Es menester su carácter académico, pero su humanidad no puede desprenderse ya que su labor de manera directa se ocupa del ámbito afectivo - emocional. Un docente en la experiencia itinerante, de hecho, se convierte en un sujeto involucrado con cada núcleo familiar bajo los distintos roles ya mencionados que caracterizan su perfil de educador.

Su actuar sólido se desprende desde su fuerza pedagógica más importante: *la vocación*, a sabiendas que su acción difiere de los parámetros escolares convencionales, ya que su función se condiciona por el trabajo de otros, pero su acción en perspectiva de los múltiples contextos representa un aporte valioso en la vida de sus estudiantes.

## **LA PEDAGOGÍA ITINERANTE Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA FORMAL**

Ahora bien, considerar al docente como sujeto hace mención al proceso específico de enseñanza que se ejecuta dentro de esta modalidad educativa, y en relación a ello, se comparte el criterio de Zambrano (2005) respecto a la pedagogía, que de forma amplia la determina como las distintas prácticas de enseñanza, así como los medios que se utilizan, las posturas que se adoptan y la forma asimétrica en que ejercita la comunicación de los saberes respetando los lineamientos disciplinares, acción que al ser ejecutada va en relación con la dinámica diaria de cada estudiante.

En este sentido, se afirma que la práctica pedagógica condicionada por cada uno de los casos, conlleva a que las prácticas de enseñanza, como lo comenta Zambrano, se ejecuten de una manera desigual, pues cada uno de los estudiantes está en un nivel académico determinado, con docentes que tienen una dinámica de trabajo específica, con asignaciones definidas, en instituciones educativas distintas, en un contexto familiar propio, pero, ante todo, con los lineamientos de su individualidad.

Resultado de ello estas prácticas han de estar proyectadas a reforzar lo que deviene de la escuela y, por ende, debe existir solidez en los conocimientos del docente para ser capaz de complementar, aportar y enriquecer, del mismo modo considerar qué aspectos son necesarios asumir para aplicar una pedagogía apropiada en toda su amplitud.

En esta línea de la experiencia, se hace presente una realidad que no se debe evadir, ya que la necesidad de una atención individualizada deriva de lo que Rivas (2016) ha definido como Pedagogía de la Cotidianidad, al considerar que los estudiantes están sometidos a un entorno de aprendizaje condicionado por parámetros rígidos, prescritos por el currículo escolar identificado con contenidos que no pueden alterarse ni acoplarse a la necesidades individuales; esto hace que éstos sean impartidos sin determinar el avance individual si no grupal resultando fundamentalmente una intervención externa que sea capaz de romper los preceptos tradicionales.

En definitiva, el planteamiento anterior es uno de los cimientos de esta modalidad de enseñanza personalizada, que asume el acto educativo como un encuentro de gran espiritualidad por su enfoque

humanístico que aspira contribuir a lograr un sujeto educable conduzca su vida más autónoma, como un ser con miras a que logre pensar, internalizar, analizar, comprender y desarrollar sus propios actos, lo cual implica generar una acción pedagógica que transforme y rompa las barreras de la convencionalidad.

La realidad anterior descubre la presencia de tres actores fundamentales de una experiencia consolidada con más de treinta (30) estudiantes que cursan distintos niveles del sistema educativo venezolano (SEV), quienes se atendieron en horarios preestablecidos, a lo largo de la semana y se sumaban de manera espontánea. En unos se cumplía el plan diseñado y se daba paso a nuevos estudiantes. La triada estaba representada principalmente por el docente itinerante, el estudiante en el marco de la familia en sus múltiples contextos (educacionales, culturales, políticos, económicos...) y el docente de aula en el marco institucional donde labora.

Los dos primeros actores se consideran los polos comunicacionales en interacción constante. Sin olvidar que el maestro que dirige el proceso formal posee un registro interpretativo de la actuación del estudiante, su desarrollo dentro del aula, el manejo de las relaciones interpersonales como también de los aspectos a seguir trabajando; ese marco de información determinó un aspecto fundamental de la atención individualizada, ya que permitió un trabajo mancomunado.

En esta misma línea, el segundo actor está representado por el sujeto educable en el que se requiere considerar el contexto primario más importante de la educación: *el entorno familiar y socio afectivo*, con base en que cada uno de los estudiantes proviene de un núcleo con características particulares, roles establecidos y una cultura propia que determina parámetros de su personalidad, condiciona su rendimiento y enmarca patrones de conductas específicos. Y es que, aunque son aspectos conocidos en el ámbito educativo, juegan un papel determinante ya que el docente itinerante se involucra en ese espacio donde hacen vida, discerniendo posibles actuaciones y estructurando un diagnóstico con más y mejores soportes.

Es por ello, que al generarse una cercanía afectiva clave se direcciona un acto que representa un anclaje emocional sólido, ya que existe un nexo diario de forma directa cuyo acompañamiento implica una atención exclusiva y eso conlleva a que el estudiante genere mayor confianza, seguridad, y afecto, se exprese libremente y logre ejecutar su trabajo minuciosamente ante una supervisión exhaustiva del docente itinerante.

## **FUNDAMENTOS DE LA ITINERANCIA PEDAGÓGICA**

De esta manera, se puede observar una práctica contextualizada en las líneas del constructivismo en el que ese armazón continuo, reforzará conocimientos y permitirá un aprendizaje significativo, ese que va más allá de lo teórico y conceptual, ese que se construye, se adapta, se alimenta y se forja en cada individuo bajo la conducción del maestro que se apoya en distintas concepciones educativas: pensamiento lógico matemático, lecto-escritura, el vínculo estudiante- maestro (a), principios y criterios que genera óptimos resultados.

La Pedagogía Itinerante no consiste en atender estudiantes en masa para reforzar lo que la escuela ofrece, sino en razón por la cual trabaja con un currículo oculto, que es diferenciado para cada

uno, se acopla a lo que la escuela formal conduce, su ritmo biológico, su proceso de aprendizaje, pero lo determina sus necesidades, sus intereses y sus particularidades. En sí, la atención particularizada difiere de las llamadas “tareas dirigidas” y, más que un trabajo académico, se encarga de la formación integral contextualizada del estudiante como un ser en toda su expresión humana.

Claro está, es una pedagogía -que a juicio de la autora- se encuentra en una etapa de reflexión y escritura, cuyo proceso de gestación no posee en la literatura antecedentes explícitos. Los autores encontrados tratan el tema con fundamentos y propósitos muy diferentes a partir de trabajos comunitarios para poblaciones específicas, emprendimientos políticos o proyectos gubernamentales a lo largo de América Latina, que llegan a las poblaciones más desposeídas. Pero sin los registros de principios que deriven de una práctica privada con cimientos en los múltiples contextos que lo explican, ni una filosofía de enseñanza con una carga humanitaria de alto nivel, que con remuneración o no atiende casos de estudios específicos que ameriten atención por distintas razones.

Es una labor que deriva de un sistema de organización, que está fundamentada en la planificación, dirección y control, como en la cercanía, rigurosidad, afecto, constancia y firmeza entre los sujetos involucrados lo que permite los avances se materialicen ante la dedicación en un trabajo individualizado.

El trabajar de forma exclusiva con cada estudiante en una completa movilidad, con la escuela andante subyace de considerar la estrecha relación de los distintos elementos que se han venido desarrollando, y es que, aunque se esté condicionado por un lapso acorde a la edad, nivel y requerimientos del estudiante, implica un monitoreo constante de su aprendizaje, así como una comunicación efectiva con el representante, y un vínculo con el docente de aula.

Como también implica compromiso y dedicación además de una formación sólida en distintas áreas del conocimiento, ya que es una labor condicionada o dirigida en primera instancia por los parámetros de la educación formal; por tal razón, es fundamental incorporar estrategias acordes hacia la direccionalidad de un óptimo aprendizaje; por tal razón se comparte los criterios de Díaz y Hernández (2002) en lo que respecta a las estrategias entendidas como como procedimientos adaptativos y flexibles a las distintas circunstancias de la enseñanza, y es que el trabajo ejecutado implica alternativas moldeables a la particularidad del alumno.

Sin duda, en esta práctica es fundamental la creatividad e inventiva del docente itinerante al momento de establecer las referidas estrategias, ya que la finalidad inevitable es promover un aprendizaje para la vida misma, es decir, una promoción sin arbitrariedades. Estrategias que deben ser establecidas en un marco de interacción entre las distintas áreas de aprendizaje, así como la incorporación de los contenidos en sus distintas variantes, ya que la unión entre lo manejado en la escuela y la interacción del refuerzo continuo, se encuentra una determinación establecida por la interdisciplinariedad y la transversalización de categorías epistémicas fundamentales de orden conceptual, procedimental y actitudinal.

Todas las estrategias que han de ejecutarse deben estar sustentadas en cimientos teóricos coherentes, con una organización y una sistematización, y es que cada alumno recibe de la educación formal, unos contenidos curriculares que implican una coherencia, en la mayoría de los casos el contenido nuevo ha de estar enlazado con los que el estudiante ya conoce, de manera que la nueva

información sea incorporada, en concordancia con el planteamiento de Vigotsky y su zona de desarrollo próximo.

Esta praxis pedagógica se ha enmarcado en el establecimiento tácito de una cultura organizacional establecida por una serie de acciones, creencias y convicciones que condicionan el acto educativo que va desde la determinación de un espacio físico sólo para recibir las clases dentro de las casas de los estudiantes, hasta el respeto por el tiempo de enseñanza; sin omitir que cada hogar genera sus propias normas que fomentan hábitos personales observados en la constancia, la disciplina y el afecto. Por tanto, la empatía es fundamental, así como la mirada semiológica para descifrar en los estudiantes los gestos, el lenguaje no verbal, así como adecuar la durabilidad de cada encuentro a su edad, contexto y necesidades.

La Pedagogía Itinerante va más allá del mero contacto y la atención puntual de niños, púberes y adolescentes, implica la intervención directa en la vida de los estudiantes, ser parte de su proceso de aprendizaje, conocer sus gustos e intereses, sus actividades complementarias, cómo se distribuye su tiempo y, además, el sumergirse en el hogar de los infantes implica insertarse de forma directa al entorno familiar. El docente es la brújula, es un ser que además de poseer formación académica sólida con el dominio de un amplio abanico de conocimientos en distintas áreas del saber, debe tener una humanidad sin fronteras, esa que enarbola con la ética, cimienta con la vocación y opera con respeto y reconocimiento al otro. La Pedagogía Itinerante sólo es posible desde el amor.

También se tiene que considerar que el estudiante, en cualquiera de las etapas en que se encuentre, está formado como un ser humano en todas sus dimensiones. Lo que implica que el educador itinerante siempre orientará su función más allá de las fases operativas del proceso educativo, a sabiendas que ha de trabajar a favor del desarrollo cognitivo, afectivo, emocional, social, cultural y espiritual de sus estudiantes. Desde este espacio de trabajo conducido individualmente se llevará a resultados tangibles deseados.

En conclusión, la complejidad de esta expresión educacional, se visibiliza como una práctica que ha de adecuarse a distintos contextos, a la interacción directa con los demás miembros del entorno del estudiante, así como disponer de una planificación *ad hoc*, responder a una organización y a una supervisión permanente, bajo el establecimiento de espacios y tiempos de trabajo que incluyen el constante monitoreo de una práctica sostenida en las dimensiones del conocer, hacer, el ser y el convivir.

La Pedagogía Itinerante se observa como una praxis integral que aborda todos los aspectos subjetivos y materiales del sujeto aprendiente en el marco de su propia individualidad en compañía de sus particulares multicontextos que definen su ethos. En esta cotidianidad itinerante se localiza tanto la complejidad como la sencillez de cada caso de un estudiante y la itinerancia de una docente que debe descubrir el sentido y la significación de cada situación escolar *sui generis* paralela, un reto y un compromiso que tendrá una lectura pedagógica y una acción. El develar el currículo oculto es uno de sus propósitos más importantes.

El epílogo de estas notas concluye afirmando que la Pedagogía de la Itinerancia se orienta por una filosofía que considera la educación como el proceso vital que hace posible la humanidad en el sujeto educable; y en consecuencia su concepción se encuentra inspirada en el principio de la teoría

de John Dewey que sostiene que la educación no es para la vida sino es la vida misma. Educar siempre será el acto encargado de despertar en el sujeto aprendiente sus potencialidades y capacidades innatas, a la par de contribuir a su desarrollo integral.

### **Nota**

*El presente relato es parte de una experiencia pedagógica de la autora presentada en el Seminario Teoría de la Administración. Proceso Administrativo y Gerencia, de la Maestría en Administración Educacional de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida- Venezuela.*

## **REFERENCIAS**

- Antúñez Ángel y Rivas, Pedro. (2009). Educación, formación Docente y postmodernidad. Cuaderno N°7. Fundación Fondo de Ediciones Universitarias Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente PPAD. Escuela de Educación. Universidad de los Andes. Mérida – Venezuela
- Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. 2ed. McGraw-Hill. México.
- García, Angelinala (2022). “Perspectivas docentes basada en la asesoría pedagógica itinerante para generar estrategias de acompañamiento en estudiantes de bachillerato de la Zona 083 Tepeaca”, México
- León, Aníbal (2004). Estudio del Perfil del Docente de Educación Básica: un análisis Factorial. Mérida: Venezuela. Universidad de Los Andes
- Marc Eugene. (1993). Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: GEDISA.
- Martínez, Valentín. La mirada a la persona en la educación actual. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-diciembre, N° 17 (2011): 127-141.
- Moreno y otros (2016) Clima Organizacional en el Contexto Educativo. Revista Científic. - Artículo Arbitrado - Caracas Venezuela
- Resolución 12. Ministerio de educación (Políticas de Formación Docente) Gaceta Oficial de la República de Venezuela 3.085. (Extraordinario) Enero 24, 1983.
- Rivas, Pedro. (2016). Educación, docencia y globalización. Mérida - Venezuela
- Terán Mirian, Quintero Roy y Pachano Lizabeth (2008) Enseñanza de la Geometría en la Educación Básica 1era edición. Fundación Fondo de Ediciones Universitarias Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente PPAD. Escuela de educación. Universidad de los Andes. Mérida –Venezuela
- Valbuena, Morillo y Salas (2006). Sistema de valores en las organizaciones. Omnia, vol. 12, Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela
- Zambrano, Armando (2005). Didáctica, Pedagogía y Saber. Colección seminario Magisterium, Colombia

# Administración EDUCACIONAL

Número 13 (enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

## 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.
6. Lidia F. Ruíz. P.p 11-13. Año 6-Número especial (Julio 2018)
6. Lidia F. Ruíz. P.p 11-13. Año 6-Número 6
7. Lidia F. Ruíz. P.p 11-13. Año 7-Número 7
8. Irene P. Ramírez P.p. 13-14. Año 8- Número especial (Julio 2020)
9. Irene P. Ramírez P.p. 13-14 Número 9 vol. 9.
10. Irene P. Ramírez R. P.p. 13-15 Año 10-Número 10
11. Irene P. Ramírez R., Lidia F. Ruíz. Pp 13-15, año 11-número especial (julio 2022)
12. Lidia F. Ruíz. P.p 13-15. Año 12, número 12.

### 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. 25 - 26. Año 5 - Vol. 5.
27. Sandra García. El Rol del Director como Promotor de la Formación y Actualización del Docente. Pp. 27 - 28. Año 5 - Vol. 5.
28. Yumara Barón. Propósitos Educativos y Procesos Administrativos de un Parque Temático de la Ciudad de Mérida. Pp. 29 - 30. Año 5 - Vol. 5.
29. 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.
30. 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-Número especial (Julio 2018).
31. María Meritu Blanco. Estudio diagnóstico del rendimiento estudiantil en los postgrados de la Universidad de los Andes. Años 2002-2006. Pp. 21-22. Año 6-Número especial (Julio 2018).
32. 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-Número especial (Julio 2018).
33. Gladys Zambrano Márquez. Perfil del director escolar en sus dimensiones: humana, académica y administrativa. Pp. 25-26. Año 6-Número especial (Julio 2018).

34. 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. Pp. 17-18. Año 6-Vol. 6.
35. Ana Fabiola Dávila Sánchez. Influencia del Liderazgo Directivo al frente de la gestión pedagógica en Educación Media General. Pp. 19 – 20. Año 6-Número 6.
36. Mary Ysabel Maldonado. Acompañamiento pedagógico en dependencias educativas nacionales: conocimiento, aceptación y valoración de la supervisión. Pp. 21 – 22. Año 6- Vol. 6.
37. Néstor Pinto. Un Enfoque Educativo sobre el Control Administrativo de los Desechos Sólidos en la Parroquia Domingo Peña de la Ciudad de Mérida. Pp. 19-20. Año 7 – Número 7.

## 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 Educativos y los Retos de la Calidad Educativa para el Siglo XXI. Pp. 35 – 44. Año 1 – Vol. 1.
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 Administración Educativa 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 dictada en la ciudad de Tovar en ocasión de la inauguración del Programa de Postgrado: Maestría en Administración Educativa. 5 de Marzo, 2016. Pp. 37 - 43. Año 4 - Vol. 4.
7. Pedro Rivas Los estudios de Maestría en Administración Educativa. Discurso pronunciado en la instalación de la Maestría en Administración Educativa 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-Número especial (Julio 2018).
11. Gaudy A. Avendaño A. Adolescencia, Sexualidad y Postmodernidad. Pp 27 – 32. Año 6- Número 6.
12. Lilian Angulo. Palabras en ocasión de las jornadas de educación continua dirigida a los docentes en ejercicio del Sistema Educativo Merideño. Pp. 25-27. Año 7 - Número 7.
13. Luis Albarrán. Nuevas tendencias de atención en la educación física, el deporte y la recreación en la educación especial. Pp. 19-29. Año 8-Número especial (julio 2020)
14. Pedro José Rivas. ¿Cuando hablamos de educación hablamos de lo mismo? ¿y en los paradigmas emergentes en tiempos de pandemia y de postpandemia, será igual? . Pp 20-27, año 11-número especial (julio 2022).
15. Mery López de Cordero. Pensar el Reinicio: Nuevos retos de la Educación. Pp. 28-30, año 11-número especial (julio 2022).

## ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

1. Aníbal 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 Angulo, 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. Elysmar 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. Angulo Lilian y Peña Daniel. Conductas disruptivas presentes en estudiantes del tercer año de educación media general. Pp. 87 – 110. Año 2 – Vol. 2.
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 Educativa. 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. Yasmery 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-Número especial (Julio 2018).
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-Número especial (Julio 2018)
24. Ymmer Vanegas. El planetario escolar artesanal: un espacio educativo alternativo e innovador. P.p 81-87. Año 6-Número especial (Julio 2018).
25. Joaquín Yodman Peña Rivas. La educación: un proceso multifactorial y multidimensional. P.p 89-100. Año 6-Número especial (Julio 2018).

26. Mayra Alejandra Ponce, Sileyra María Briceño, María Nazareth Rojas y Flor Cecilia Márquez. Atención educativa a niños pacientes oncológicos del aula hospitalaria, IAHULA. Piso 8. Pp. 101-113. Año 6-Número especial (Julio 2018).
27. Beatriz González Rojas. Memoria y Comprensión: polos opuestos o complementarios en la Ciencia Cognitiva. Pp. 37 – 57. Año 6- Número 6.
28. Irene Ramírez; Aníbal León. Prescripción curricular de la escritura en la Educación Primaria venezolana. Pp. 59 – 81. Año 6- Número 6.
29. Marcos Harvey Romero Rojas. La escuela interpretada como una organización social bajo el enfoque de sistemas para fortalecer la estructura cognitiva del administrador educacional. Pp. 83 – 98. Año 6- Número 6.
30. Lesly Luisana Márquez Moreno; Mery Margarita López de Cordero. El uso de aplicaciones móviles como estrategia de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Pp. 32 – 47. Año 7 – Número 7.
31. Ondina Rodríguez Briceño. Estelaridad (I). Principios de la Investigación Estelar: historiar en el presente (\*). Pp. 48-60. Año 7 – Número 7.
32. Lenny Maribel, Lobo Uzcátegui; Ramón Erasmo, Devia Quiñones; Aníbal Ramón, León Salazar. Expansión de la Educación en el estado Mérida-Venezuela entre 1990 y 2011. Pp. 61-77. Año 7 – Número 7.
33. Jhonattan Rafael Parra Andara; Carlos Dávila Guillén. Curso en línea abierto para la enseñanza de la matemática básica universitaria. Pp. 78-88. Año 7 – Número 7.
34. Sandra Benítez. El pensamiento complejo y la innovación tecnológica y educativa en las universidades del futuro. Pp. 89-99. Año 7 – Número 7.
35. Irene P. Ramírez R. Evolución de la estructura del sistema educativo venezolano (1948-2009). P.p. 34-53. Año 8 - Número especial (julio 2020).
36. Sorángel R. Camacho. El director escolar eficiente. El liderazgo en la escuela. P.p. 54-74. Año 8 - Número especial (julio 2020).
37. Carlos R. Camacho A. Las Plazas Públicas Megaaulas para las Prácticas Profesional Docentes (Una propuesta). P.p. 75 – 92. Año 8 - Número especial (julio 2020).
38. Ailil Coutinho. Storytelling. Actividades prácticas para impulsar destrezas en estudiantes de inglés como lengua extranjera. P.p. 93 – 104. Año 8 - Número especial (julio 2020).
39. Ligia Rojas, Ada Angulo de Escalante, Yamira Chacón Contreras. Estrategias de aprendizaje para orientar el proceso de escritura del inglés en estudiantes de Educación Primaria. P.p. 105 – 115. Año 8 - Número especial (julio 2020).
40. Ilka Rangel, Lidia F. Ruiz, Luz M. Rondón, Lilian Angulo. La inteligencia intrapersonal e interpersonal en los niños y niñas de educación inicial. P.p. 116-134. Año 8 - Número especial (julio 2020).
41. Ada Angulo de Escalante. El docente investigador en Educación Primaria. Un estudio piloto. P.p. 29-43. Número 9 vol. 9.
42. Dayerlin D. Avendaño Hernández, Katherine Gutiérrez T., Mery López de Cordero. Actividades lúdicas para el desarrollo socioemocional en niños preescolares con padres en proceso de separación. P.p. 44-60. Número 9 vol. 9.
43. Ilka Rangel, Lidia F. Ruiz, Luz M. Rondón, Lilian Angulo. La inteligencia kinestésica y musical en las aulas de educación inicial. P.p. 61-77. Número 9 vol. 9.
44. Ruth Puente Valera. Estado de la identidad resiliente docente en Venezuela. P. p. 20-36. Año 10 - Número 10.
45. Antonio Dasco Cetani. Curso en línea de planificación estratégica dirigido a directivos y equipo coordinador docente de organizaciones educativas. P.p. 37-52. Año 10 - Número 10.
46. Mariely del Valle Rosales Vilorio, Beatriz E. Coronado B. Habilidades directivas en la gerencia de instituciones educativas en el contexto de la pandemia Covid19. P.p. 53-65. Año 10 - Número 10.
47. Enver José Briceño Briceño, Mery López de Cordero. El desarrollo de la expresión oral en el libro de texto de Inglés de Primer Año de la Colección Bicentenario. P.p. 66-81. Año 10 - Número 10.

48. Noel Alejandro Guevara Barrios, Aníbal León Salazar. Adolescentes frente al carácter normativo de la escuela. Conflicto entre el estudiante y el sistema escolar. P.p. 82-100. Año 10 - Número 10.
49. Nancy Santana Cova. En el contexto de la pandemia: Cada familia una escuela. Aproximación a la dinámica de la nueva escuela en el primer grado. P.p. 101-113. Año 10 - Número 10.
50. María del Pilar Quintero-Montilla. La Educación y el cambio social. Pp 35-49, año 11-número especial (julio 2022).
51. Gustavo Salas. Efectos psicológicos en los estudiantes expuestos a la educación a distancia en contexto de pandemia. Pp 50-58, año 11-número especial (julio 2022).
52. Angélica María Salas González. El cuento de hadas desde un enfoque reflexivo. Pp 59-66, año 11-número especial (julio 2022)
53. Yuleima Molina. Dimensión epistemológica de la pedagogía del amor: reconstrucción histórica social. Pp 20-31. Año 12, número 12.
54. Carlos Raúl Camacho Acosta, Miguel Antonio Rosario Cohen. Miriam Pérez Méndez y la educación ambiental a través del reciclaje de desechos sólidos. P.p 32-51. Año 12, número 12.
55. Antonio J. Torres P, Ada M. Angulo E. Los mitos griegos: una experiencia estética de la lectura en educación primaria. P.p 52-62. Año 12, número 12.
56. Jesús Morales. Una política pública educativa con enfoque holístico-integral a partir del Anteproyecto de Ley de Convivencia Escolar Pacífica. P.p 63-77. Año 12, número 12.

## 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. María Pastora Barradas Nahr y Mario Alejandro Rico Montilla. Desde la filosofía de Baruch De Spinoza hacia una praxis pedagógica virtuosa. Pp. 119-126. Año 6-Número especial (Julio 2018).
11. Mery López de Cordero. El Plagio como atajo y sus consecuencias. Pp. 103 - 109. Año 6- Vol. 6
12. Luz Marina Uzcátegui Ávila; José Gregorio Fonseca; Carlos Dávila. Hacia una cultura de la evaluación y formación del docente. Pp. 111 - 119. Año 6- Vol. 6
13. José Alberto Escalona Tapia. La Investigación-acción para la organización escolar dinámica y sustentable. Pp. 104-114. Año 7 - Número 7.
14. Roberto Rondón Morales. Educación universitaria en tiempos de pandemia. Pp. 139-140. Año 8-Número especial (julio 2020).
15. Roberto Donoso Torres. Algunas reflexiones sobre mitos, simulacros y fantasías en educación. P.p. 82-96. Número 9 vol.9.
16. Angely Contreras. La posibilidad de la ética en un mundo virtual. P.p. 97-103. Número 9 vol.9.
17. Ailil Coutinho. Venezuela en pandemia y la enseñanza remota de emergencia. Reflexiones de una instructora de inglés como lengua extranjera. P.p. 118-131. Año 10 - Número 10.

18. Angely Massiel Contreras. La ética, un camino sinuoso para encontrar la tecnología. Pp. 132-139. Año 10 – Número 10.
19. Jesús Morales. El perfil del docente de la post-pandemia. Una mirada desde la perspectiva humanista de la psicología. P.p. 140-148. Año 10 – Número 10.
20. José Manuel López D’Jesus, Gerardo Valero Sánchez. Literatura y Música: dos modos para enriquecer la filosofía de la educación en la actualidad. Pp 71-79, año 11-número especial (julio 2022).
21. Wilberth Suescun Guerrero. Una Bandera por la Profesionalización en Venezuela: Valores y Perspectivas. Pp 80-85, año 11-número especial (julio 2022).
22. Milagros Sanchez Carrillo. Lo otro en la Educación de hoy. Pp 86-88, año 11-número especial (julio 2022).
23. Piedad Londoño M. Mi preocupación al desnudo en el aniversario de la escuela. Pp 89-91, año 11-número especial (julio 2022).
24. Joel O. Vielma R. Las tecnologías de la información y la comunicación en los escenarios social y educativo: posibilidades y riesgos. P.p 82-95. Año 12, número 12.
25. Dayana Angulo. La generación del conocimiento en la pedagogía de los valores. Pp 96-102. Año 12, número 12.

## 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 Educativo. 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 Frabboni. Pp. 119 - 121. Año 3 - Vol. 3.
4. Gloria Mousalli-Kayat. Hijos Brillantes, Alumnos Fascinantes. Autor: 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 Blandria. 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, Mairret Cuevas y Pedro Márquez. La evaluación como proceso de investigación. Ortiz, Marielsa (2008), La Evaluación como proceso de investigación. Colección Procesos Educativos N° 18, Fe y Alegría, 3ra edición actualizada. Caracas, Venezuela. P.p 131-132. Año 6-Número especial (Julio 2018).
8. Roberto Donoso Torres. El envejecimiento humano. Sus derivaciones pedagógicas. Norma Tamer Nader. Pp. 125 – 134. Año 6- Vol. 6.
9. Irene Ramírez. Teoría del currículum y escolarización. Lundgren, U.P. (1992). Pp. 119-120. Año 7 – Número 7.
10. Irene Ramírez. Enseñar en tiempo de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes. P.p. 108-110. Número 9 vol. 9.

## 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.
3. Lilian Angulo. Reseña Histórica de Escuelas de Educación Primaria del Estado Mérida. Pp. 139 – 155. Año 6 - Vol. 6.
4. Lilian Angulo. Reseña histórica de las Universidades en Mérida. Pp. 125-138. Año 7-Número 7.

5. Lilian Angulo. Reseña de instituciones educativas estatales adscritas a la Dirección de Educación de la Gobernación del Estado Mérida. P.p. 115-131. Número 9 vol. 9.
6. Lilian Angulo. Reseña histórica de la escuela de educación de la Universidad de Los Andes. Visión organizativa y funcional. P.p. 151-175. Año 10 – Número 10.
7. Lilian Angulo. Reseña de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Estudio de la planta profesoral. P.p. 96-116, año 11-número especial (julio 2022).
8. Lilian Angulo. Reseña fotográfica de las escuelas merideñas. P.p 107-123. Año 12, número 12.

# Administración EDUCACIONAL

Número 13 (enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en 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. Las producciones escritas a presentar pueden ser las siguientes:

**Artículos:** Basado en contribuciones de importancia para la comunidad educativa, el docente, los equipos directivos.

**Informes de Investigación:** Contempla la información parcial o final de los descubrimientos producto de los trabajos de investigación.

**Propuestas Pedagógicas:** Se refiere a supuestos de cómo desarrollar un determinado proceso educativo el cual tiene que estar debidamente sustentado desde el punto de vista teórico y metodológico.

**Experiencias Didácticas:** Las mismas deben presentar una sustentación teórica adecuadamente fundamentada, la descripción de la experiencia, los resultados que arrojó y las conclusiones obtenidas.

**Ensayos:** Se basa en la presentación de textos expositivos, argumentativos o reflexivos. En su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.

**Reseñas:** Comentario crítico y analítico de publicaciones recientes en el campo o áreas de conocimiento de la revista.

Tanto los artículos como los informes de investigación deben estar estructurados de la siguiente manera:

**Introducción**

**Marco teórico**

**Metodología (diseños, sujetos o informantes instrumentos y procedimientos)**

**Resultados y**

**Conclusiones.**

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](mailto: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 EDUCACIONAL

Número 13 (enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

## **Criterios para el arbitraje del anuario administración educacional - Estado Mérida**

### *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).

#### **ASPECTOS A EVALUAR**

##### **Arbitraje**

El arbitraje de los artículos enviados al Anuario, se cumple en la modalidad «doble ciego» y, en esta modalidad, a cada árbitro le 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. Se les dará un lapso de 30 días contados a partir de la entrega del material a los árbitros para realizar la evaluación, al cabo del cual deben hacer llegar los resultados al Comité Editor.

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 está evaluando, deberá manifestarlo en planilla anexo con su respectivo soporte.

## ***ELEMENTOS PARA LA EVALUACIÓN***

- Originalidad
- Pertinencia del tema
- Solidez de las argumentaciones
- Estructura del trabajo
- Organización interna del artículo
- Solidez de las conclusiones
- Resumen en caso de artículo

# Administración EDUCACIONAL

Número 13 (enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

## Formato para la evaluación de los artículos y ensayos del anuario administración educacional - Estado 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 EDUCACIONAL

Número 13 (enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL  
ESTADO MÉRIDA - VENEZUELA

## DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

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 Educacional - 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 Educacional, 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 EDUCACIONAL

Número 13 (enero-diciembre) 2023  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

## Anuario administración educacional - Estado 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 versión digital de la revista Administración Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela de la Universidad de Los Andes, se realizó cumpliendo con los criterios y lineamientos establecidos para la edición electrónica en el año 2023. Publicada en el Repositorio Institucional SaberUla Universidad de Los Andes - Venezuela**

[www.saber.ula.ve](http://www.saber.ula.ve)  
[info@saber.ula.ve](mailto:info@saber.ula.ve)

Esta edición del Anuario Administración Educacional Número 13, 2023.  
Se terminó de diagramar en Noviembre 2023  
Para ser incorporada en la Sección de Revistas Electrónicas del  
Portal Saber-ULA de la Universidad de Los Andes.  
Teléfonos: 0274 - 240 18 35  
E-mail: [anuade@ula.ve](mailto:anuade@ula.ve)  
Mérida - Venezuela

La Educación es una de las ciencias sociales más complejas del mundo académico. Su vinculación con la naturaleza y el desarrollo humano la hace rica en enfoques, teorías y variables metodológicas. Esas diversas modalidades no son excluyentes sino -observadas con criterio de perfectibilidad- van creando consensos continuos y evolutivos, según el avance de los tiempos y los aportes de especialistas, observadores e investigadores.

Con ese objetivo, la Universidad de los Andes -atenta a no perder su ganado prestigio de fuente avanzada en la investigación multidisciplinaria- a través del Departamento de Administración Educativa ha impulsado la creación de este Anuario como vertiente amplia para el flujo de las inquietudes de estudiosos y profesores interesados en el auspicioso desafío de mejorar los métodos integrales de la Educación, especialmente en lo referente a la Administración.

Los objetivos de la Revista **ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL**. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela, dentro del pluralismo y amplitud de los aportes, persiguen reunir trabajos de excelencia que resulten verdaderos e iluminadores aportes al perfeccionamiento de la docencia. Para cumplir con ese propósito, el Comité Editorial asumirá la tarea de analizar los contenidos, sometiéndolos a calificados arbitrajes, por parte de especialistas en la materia pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes.

Consecuencialmente, dicha revista es un medio para canalizar estas inquietudes académicas surgidas, especialmente, de la experiencia y valiosa observación **in situ** de los profesionales de la docencia.

El Anuario del Sistema de Educación en Venezuela espera -dentro del parámetro expuesto- la colaboración y recepción de inquietudes pedagógicas de todos los colegas que aspiran enriquecer la noble misión de sembrar conocimientos y formar sociedades virtuosas.