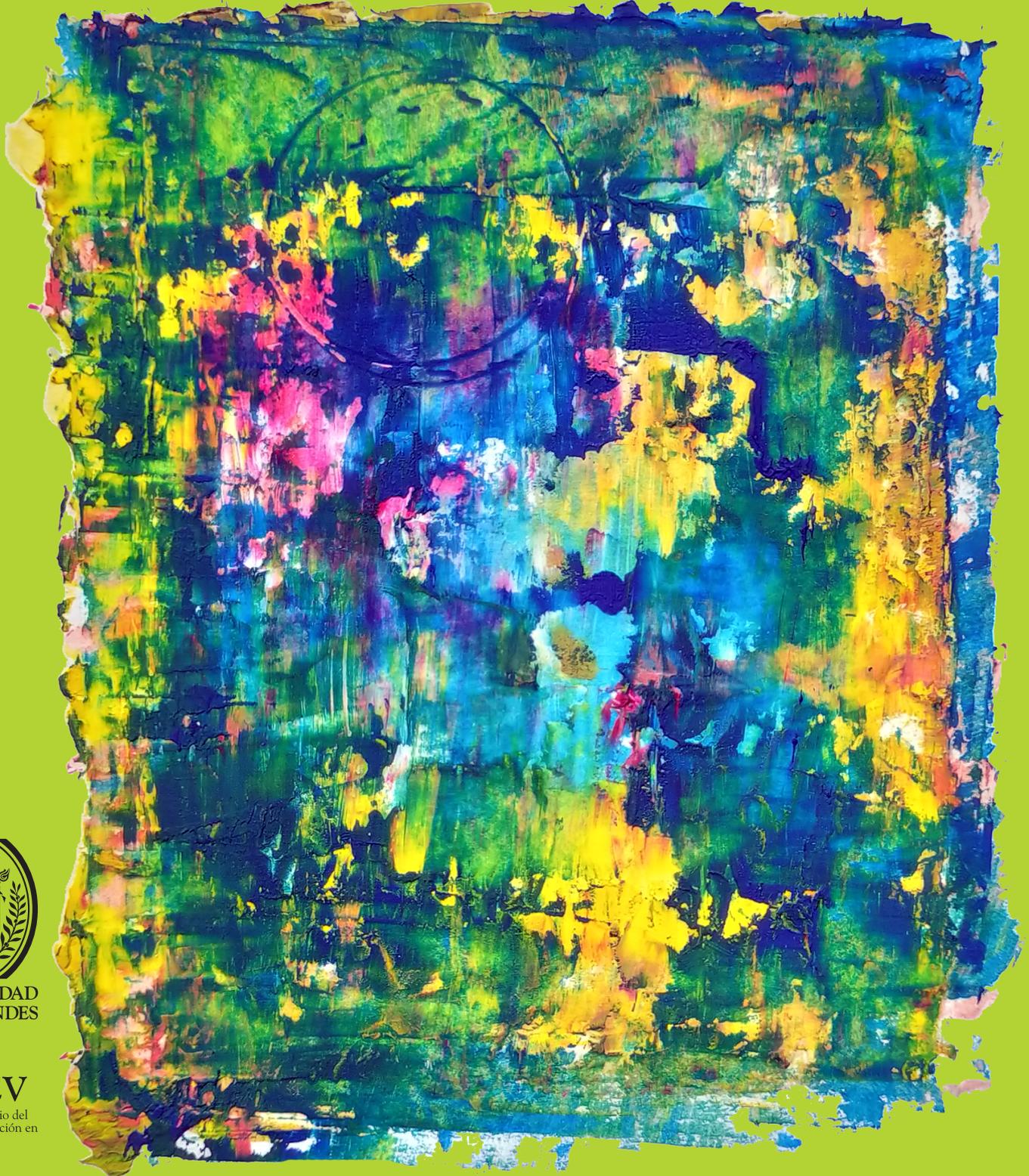


Administración EDUCACIONAL

Número 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
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 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Número 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples vertientes para
atender al estudiante en su Formación Integral

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Administración EDUCACIONAL

Número 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
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, Información Institucional y fundamentalmente por Artículos de Investigación relacionados con la Administración Educacional y áreas a fines, producidos por los profesores y estudiantes. El proceso de arbitraje de los artículos consignados se realiza mediante la evaluación de expertos en el área de conocimiento específico para cada caso, bajo el sistema doble ciego. Dichos artículos deben ser originales e inéditos.

El Anuario Administración Educacional se propone, en consecuencia, abrir un espacio para la discusión y la reflexión teórica en procura de la promoción y difusión del conocimiento innovador y transformador en los campos de administración de la educación, teoría y cultura organizacional, supervisión educativa, comunidad, cultura y educación, políticas públicas en educación, legislación educativa y expansión, crecimiento y diversificación del sistema educativo en Venezuela. 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 arbitros 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

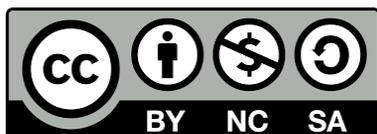
AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Mario Bonucci	Rector
Patricia Rosenzweig	Vicerrectora Académica
Manuel Aranguren	Vicerrector Administrativo
Manuel Morocoima	Secretario

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Mery López de Cordero	Decana
Fabiola Guerrero de Navia	Directora de la Escuela de Educación
Luz Rondón C.	Jefa del Departamento de Administración Educacional

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.



Administración EDUCACIONAL

Número 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

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

Número 14 Especial, 2024

El Sistema de Educación y las múltiples vertientes para atender al estudiante en su Formación Integral

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

Rosalba Rojas

Ilustración de la Portada

Aníbal León
Título: sin nombre
Técnica: Óleo
Año: 2024

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
2024

Administración EDUCACIONAL

Número 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
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 - 19

Ada de Escalante, Julisse Velásquez

Las Habilidades Sociales en los Niños con Autismo. Una indagación con
estudiantes de Educación Primaria 20 - 30

María Briceño P, Mery López de C

Promoción de la Salud en la Educación Preescolar. Ayudemos a los niños a
crecer fuertes 31 - 48

Stephanie Peña D, Annyulie Rodríguez C

Actividades recreativas dirigidas al fortalecimiento del proceso de
socialización de niños preescolares de 3 a 5 años de edad 49 - 69

Nancy Daboin D

Aplicación de la Neurodidáctica en el aula de Educación Inicial mediante la
gamificación 70 - 83

Wuilmer Gutiérrez

Entre la libertad de enseñar y el derecho de aprender. Un acercamiento a los
principios del estado docente desde la mirada de Luis Beltrán Prieto Figueroa 84-95

Reinaldo Mora N

Contexto educativo multisensorial. Una mirada autoreflexiva 96-105

Yaramix Santiago; Heibett Cabrera; Jesús Montilla; Regina Tapia; Marianela Reinoza; María Luz Salas	
Implicaciones socio-educativas del Síndrome de Down. Caso de Estudio	106 - 117
Luz González N	
La actualización Gerencial Educativa desde la gestión proactiva y la resiliencia	118 - 130
Yamira Chacón, Aníbal León	
La Estructura Cognitiva en la Interacción Verbal del Aula de Clases	131 - 145
Luz Rondón C, Lidia F. Ruiz	
Valores que subyacen en leyes que norman el proceso evaluativo en Educación Media General	146 - 162
Noel Guevara B, Anibal León	
Formalidad y conflicto escolar: excesos y resultados	163 - 178
ENSAYOS	182
Yuleima Molina	
Procesos reflexivos de la pedagogía del amor desde la complejidad teórico-práctica para la formación integral del ser humano	183 - 192
ÍNDICE RETROSPECTIVO	194 - 201
NORMAS PARA COLABORADORES	202 - 204
CRITERIOS PARA EL ARBITRAJE	205 - 206
FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS Y ENSAYOS	207 - 208
DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD	209
FICHA DE SUSCRIPCIÓN	210

Administración EDUCACIONAL

Número 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
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 - 19

Ada de Escalante, Julisse Velásquez

Social skills in children with Autism. An investigation with
Primary Education students 20 - 30

María Briceño P, Mery López de C

Health Promotion in Preschool Education. Let's help children grow strong 31 - 48

Stephanie Peña D, Rodríguez, Annyulie

Recreational activities aimed at strengthening the
socialization process of preschool children from 3 to 5 years of age 49 - 69

Nancy Daboin D

Application of Neurodidactis in the early childhood
education classroom through gamification 70 - 83

Wuilmer Gutiérrez

Between the freedom to teach and the right to learn. An approach to the
principles of the teaching state from the perspective of Luis Beltran Prieto Figueroa 84 - 95

Reinaldo Mora N

Multi-sensory educational context. A self-reflective look 96 - 105

Yaramix Santiago; Heibett Cabrera; Jesús Montilla; Regina Tapia; Marianela Reinoza; María Luz Salas	
Socio-educational implications of Down Syndrome: Case Study	106 - 117
Luz González N	
The Educational Management update from proactive management and resilience	118 - 130
Yamira Chacón, Aníbal León	
The Cognitive Structure in Verbal Interaction in the Classroom	131 - 145
Luz Rondón C, Lidia F. Ruiz	
Values that underlie laws that regulate the evaluation process in General Secondary Education	146 - 162
Noel Guevara B, Anibal León	
Formality and school conflict: excesses and results	163 - 178
ESSAYS	182
Yuleima Molina	
Reflective processes of the pedagogy of love from the theoretical-practical complexity for the integral training of the human being	183 - 192
RETROSPECTIVE INDEX	194 - 201
RULES FOR COLLABORATORS	202 - 204
CRITERIA FOR ARBITRATION	205 - 206
FORMAT FOR THE EVALUATION OF ARTICLES AND ESSAYS	207 - 208
DECLARATION OF ORIGINALITY	209
SUBSCRIPTION FORM	210

Administración EDUCACIONAL

Número 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

PRESENTACIÓN

El Anuario Administración Educacional en su número 14 presenta una edición especial referida al Sistema de Educación y las múltiples vertientes para atender al estudiante en su Formación Integral y, al mismo tiempo, reflexiones sobre la visión de la educación para superar los momentos de carencia institucional, social, económica y conductual.

Así tenemos que, en la sección de Artículos, **Ada Angulo de Escalante y Julisse Monika Velásquez Perdomo** disertan sobre las habilidades sociales en los niños con Autismo. Una indagación con estudiantes de Educación Primaria; con la finalidad de determinar las experiencias de carácter social que afectan a los niños con trastornos del espectro autista (TEA) y que interceden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. **María Antonella Briceño Piccioni y Mery López de Cordero** presentan la Promoción de la Salud en la Educación Preescolar. Ayudemos a los niños a crecer fuertes. Allí se estudia la labor de los docentes en el fomento de la salud así como las estrategias pedagógicas y la importancia del juego en la promoción del bienestar. **Stephanie Liseth Peña Díaz y Annyulie Rodríguez Carrero** exponen sobre las Actividades recreativas dirigidas al fortalecimiento del proceso de socialización de niños preescolares de 3 a 5 años de edad. Por cuanto las relaciones sociales, según las autoras, deben ser respaldadas con actividades creativas y dinámicas que permitan la convivencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Nancy Daboín Durán** en su Aplicación de la Neurodidáctica en el aula de Educación Inicial mediante la gamificación, considera una propuesta pedagógica para apoyar la enseñanza y aprendizaje de la educación inicial apoyada en los juegos como estrategia neurodidáctica.

Continuando con la sección de los Artículos, Entre la libertad de enseñar y el derecho de aprender. Un acercamiento a los principios del estado docente desde la mirada de Luis Beltrán Prieto Figueroa, **Wuilmer A. Gutiérrez** plantea que es un deber irrenunciable del Estado brindar Educación a la sociedad. **Reinaldo Leonardo Mora Nava** en su Contexto educativo multisensorial: una mirada autoreflexiva, propicia que las interacciones sociales sean desarrolladas a partir del sentir con la intención de promover el empoderamiento de la neuroeducación en las aulas de clases. **Yaramix Santiago; Heibett Cabrera; Jesús Montilla; Regina Tapia, Marianela Reinoza y María Luz Salas** en el ejercicio investigativo Implicaciones socio-educativas del Síndrome de Down. Caso de Estudio, resaltan la necesidad de una aproximación, conocimiento y respeto a las personas que presentan

condiciones de discapacidad. **Luz Marina González Niño** en La actualización Gerencial Educativa desde la gestión proactiva y la resiliencia, trata de resaltar estos elementos como mecanismos transformadores de las organizaciones educativas.

Siguiendo con esta sección, **Yamira Chacón y Aníbal León** en La Estructura Cognitiva en la Interacción Verbal del Aula de Clases, revelaron que una estructura mayormente informativa y una función referencial del lenguaje ayuda al surgimiento de procesos cognitivos esenciales como son la memoria y la atención. En los Valores que subyacen en leyes que norman el proceso evaluativo en Educación Media General, **Luz Rondón C y Lidia F. Ruiz** deducen que los valores planteados en la normativa para realizar la actividad evaluativa deben estar orientados por los docentes, desde sus prácticas educativas, hacia la excelencia en la formación. Finalmente, **Noel Guevara B y Aníbal León** en Formalidad y conflicto escolar: excesos y resultados, establecen que hay una relación directa y proporcional entre la formalidad excesiva en la normativa escolar y la generación de conflictos.

En cuanto a la sección de Ensayos, **Yuleima Molina** en sus Procesos reflexivos de la pedagogía del amor desde la complejidad teórico-práctica para la formación integral del ser humano, concluye que la educación debe ser reorientada y encaminada hacia el respeto de la individualidad física, psíquica, espiritual y racional.

Estas investigaciones y reflexiones, cónsonas con los propósitos superiores y esfuerzos de la Universidad de los Andes, buscan superar las carencias de apoyo que afectan actualmente a las instituciones educativas, contribuyendo así a las exigencias que reclama la modernización de la Academia y la avasallante tecnología de nuestros tiempos.

Muchas gracias

Lidia F. Ruiz
Editora



Administración EDUCACIONAL

Número 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
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 las diferentes vertientes para atender la Formación Integral del estudiante en el Sistema de Educación en Venezuela

LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS NIÑOS CON AUTISMO. UNA INDAGACIÓN CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Ada de Escalante, Julisse Velásquez

PROMOCIÓN DE LA SALUD EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR. AYUDEMOS A LOS NIÑOS A CRECER FUERTES

María Briceño P, Mery López de C

ACTIVIDADES RECREATIVAS DIRIGIDAS AL FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS PREESCOLARES DE 3 A 5 AÑOS DE EDAD

Stephanie Peña D, Annyulie Rodríguez C

APLICACIÓN DE LA NEURODIDÁCTICA EN EL AULA DE EDUCACIÓN INICIAL MEDIANTE LA GAMIFICACIÓN

Nancy Daboin D

ENTRE LA LIBERTAD DE ENSEÑAR Y EL DERECHO DE APRENDER. UN ACERCAMIENTO A LOS PRINCIPIOS DEL ESTADO DOCENTE DESDE LA MIRADA DE LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA

Wuilmer Gutiérrez

CONTEXTO EDUCATIVO MULTISENSORIAL. UNA MIRADA AUTOREFLEXIVA

Reinaldo Mora N

IMPLICACIONES SOCIO-EDUCATIVAS DEL SÍNDROME DE DOWN. CASO DE ESTUDIO

Yaramix Santiago; Heibett Cabrera; Jesús Montilla; Regina Tapia, Marianela Reinoza, María Luz Salas

**LA ACTUALIZACIÓN GERENCIAL EDUCATIVA DESDE
LA GESTIÓN PROACTIVA Y LA RESILIENCIA**

Luz González N

**LA ESTRUCTURA COGNITIVA EN LA INTERACCIÓN
VERBAL DEL AULA DE CLASES**

Yamira Chacón, Aníbal León

**VALORES QUE SUBYACEN EN LEYES QUE NORMAN EL
PROCESO EVALUATIVO EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL**

Luz Rondón C; Lidia F. Ruiz

FORMALIDAD Y CONFLICTO ESCOLAR: EXCESOS Y RESULTADOS

Noel Guevara B, Anibal León

Administración EDUCACIONAL

Número 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

**LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS NIÑOS CON AUTISMO
UNA INDAGACIÓN CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**SOCIAL SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM
AN INVESTIGATION WITH PRIMARY EDUCATION STUDENTS**

Ada Angulo de Escalante
adamarinaalex@gmail.com
Código ORCID 0000-0002-8793-2876
Universidad de Los Andes
Mérida edo. Mérida

Julisse Monika Velásquez Perdomo
1monikitaunica@gmail.com
Código ORCID: 0009-0003-9448-4201
Escuela Básica "Gabriel Picón González"
Mérida edo. Mérida

Recepción: 17-02-2024
Aceptación: 18-03-2024

RESUMEN

La presente investigación se basó en la experiencia escolar con estudiantes de Educación Primaria en la ciudad de Mérida-Venezuela, el objetivo fue identificar las habilidades sociales afectadas en los niños con trastornos del espectro autista (TEA) que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este estudio se abordó desde el paradigma cualitativo aplicando un método etnográfico, bajo la modalidad de la observación participante, en un grupo de cuatro (04) estudiantes con edades comprendidas entre 8-11 años de Segundo, Tercero y Cuarto grado, atendidos de forma individual en el aula de Educación Integral. La observación y registro de esta investigación sucedió en un período escolar de post pandemia. Los resultados demostraron que existen diversidad de comportamientos que influyen en las habilidades sociales, afectando capacidades o funciones intelectuales y sensoriales, socioafectivas y comunicativas, así como el área comunicativa lingüística en las personas con TEA, lo que compromete todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras claves: aprendizaje, autismo, estrategia, habilidad social, escolar

SUMMARY

The research was based on the school experience with students of Primary Education in the city of Merida-Venezuela; the objective was to identify the social skills affected in children with autism spectrum disorders (ASD) that influence the teaching and learning process. This study was approached from the qualitative paradigm applying an ethnographic method, under the modality of participant observation, in a group of four (04) students aged between 8-11 years of Second, Third and Fourth grade, attended individually in the Integral Education classroom. The observation and recording of this research took place in a post-pandemic school period. The results showed that there is a diversity of behaviors that influence social skills, affecting intellectual and sensory, socio-affective and communicative capacities or functions, as well as the linguistic area in people with ASD which compromises the entire teaching and learning process.

Key words: learning, autism, strategy, social skills, schooling.

INTRODUCCIÓN

El autismo hace referencia a un conjunto de condiciones que ocasionan en algunas personas dificultades y desafíos para la comunicación y la interacción social. Así, los patrones de intereses, la conducta y el procesamiento sensorial, relativos a este comportamiento varía, va de acuerdo con características que describen a cada una de las personas con autismo.

Vázquez (2001) define el autismo como las alteraciones que padece un individuo y que afecta áreas como la interacción social, el manejo conductual cognitivo, es decir, cada una de estas áreas están alteradas de diferentes formas, es por ello que se presentan en grados distintos en los sujetos; tal situación varía con el diagnóstico que se consiga. Estas consideraciones permiten inferir que cada individuo tiene características completamente diversas.

Otra de las definiciones de autismo es la establecida por Hernández, Otero y Rodríguez (2015) quienes expresan que el trastorno del espectro autista (TEA) se presenta como una alteración del desarrollo, caracterizada por diversas deficiencias cualitativas que influyen en la interacción social y en la comunicación; todos estos comportamientos vienen acompañados por patrones repetitivos y estereotipados que afectan la comunicación, además de las relaciones sociales y afectivas.

Para Silva y Olivera (2021) el autismo es un espectro variado que se expresa con múltiples dimensiones independientes como interacción social, lenguaje expresivo, lenguaje comprensivo, funciones comunicativas, imitación, entre otros. Cada una de estas dimensiones varían en las personas que se encuentran dentro de este espectro, es decir, existen las particularidades que caracterizan y distinguen a cada individuo.

Barthélémy, Fuentes, Howlin, y Van derGaag (2019) definen el autismo como un trastorno del desarrollo que se caracteriza por la presencia de dificultades o déficits en el procesamiento de los estímulos sociales. Cada una de estas definiciones coinciden en que el autismo presenta características que influyen en las habilidades sociales e identifican a un individuo con esta condición, sin embargo, cada una de ellas varía, es decir, se manifiesta de formas diversas y no cumple un patrón repetitivo en las personas con TEA.

Conocer cada una de las características y las diversas dimensiones que definen el comportamiento de una persona con Trastornos de Espectro Autista (TEA) garantizan el correcto abordaje para atender a los niños y jóvenes de acuerdo con las particularidades reflejadas. Todo ello permite el uso de herramientas necesarias en las diversas situaciones escolares que se generan en los espacios educativos.

Algunas de las características y dimensiones mencionadas en los párrafos anteriores, han pasado desapercibidas tempranamente por los familiares. Esta situación es definida por Rivière y Martos (2000) como “tranquilidad expresiva”, este término utilizado por los autores delimitan la situación entendiéndola como una cualidad de temperamento y no como una alteración en el desarrollo, es decir, los familiares hacen caso omiso de patrones de conducta durante el desarrollo del niño que se encuentran dentro de las características mencionadas, evitando darle la atención temprana que requiere en casos de TEA. De allí, que el sistema educativo tiene el compromiso de lograr identificar las características que surgen en los comportamientos sociales de los niños con TEA en el ambiente escolar y sugerir estrategias adecuadas para abordar cada una de las aristas que componen la estructura psicológica y social que presentan los niños autistas.

OBJETIVO GENERAL

Identificar las habilidades sociales afectadas en los niños con trastornos de espectro autista (TEA) que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Las habilidades sociales influyen en el desenvolvimiento e integración de los seres humanos, por tal motivo existe una gran preocupación en el efecto de estas habilidades en los niños con TEA durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así como autores tales como Bejarano (2012) expresan que en la psicología las habilidades sociales definen el éxito o el fracaso de las personas en la sociedad, porque son la forma de percibir, interactuar y comprender en diversas situaciones sociales. Tales habilidades se hallan en una condición crítica en el caso de los niños con condiciones del espectro autista, a quienes se les dificulta responder a determinados estímulos sociales.

Existen rasgos distintivos que describen a los niños con TEA y orientan a los padres y a especialistas para la atención temprana. Estos indicadores varían, es decir, no existe un patrón único de conducta, simplemente estas descripciones orientan a la identificación temprana de los niños con autismo.

En relación con ello Barthélémy, Fuentes, Howlin, y Van derGaag (2019) expresan que cada persona en el espectro del autismo puede presentar una variedad de características que pueden estar directamente relacionadas con su diagnóstico, es decir, que varía en función de cada caso.

Las personas dentro del espectro autista pueden tener características multidimensionales, dentro de la flexibilidad mental, así, pueden evidenciar competencias de ficción, lenguaje comprensivo, e intención comunicativa, algunas muy marcadas en una dimensión, y muy poco visibles en otras. En otras palabras, la alta variación hace que la diversidad dentro del espectro autista sea muy grande, por lo tanto, nunca será suficiente describir las características de la persona con autismo, sin embargo, es fundamental que todos los profesionales conozcan cómo se explican esos particulares comportamientos.

Se pueden identificar ciertos patrones de conducta que orientan a los padres y profesionales. Estos esquemas son interpretados como signos de alarma que permiten realizar un diagnóstico temprano e informar a los padres y maestros sobre esta condición. Este primer paso genera abordajes oportunos para la inclusión en el entorno donde se desenvuelve.

Vázquez (2001) señala algunas capacidades o funciones que se encuentran alteradas en las personas con TEA como **capacidades intelectuales y sensoriales, socioafectivas y comunicativas**, particularmente, el **área comunicativa Lingüística** afectadas en el autismo y varían según cada individuo. De igual forma Riviere (1997) citado por Bejarano (2012) clasifica estas capacidades como trastornos de la relación social, trastornos de las funciones comunicativas, trastornos del lenguaje, trastornos de la flexibilidad mental y trastornos del sentido de la actividad propia. Estos trastornos presentan las mismas características de las funciones mencionadas por Vázquez (2001) las cuales se utilizarán en esta investigación.

Una de las primeras características es **la intelectual y sensorial** que está conformada por las cualidades de *atención senso-percepción, flexibilidad mental y memoria*.

En relación con esta dimensión, puede decirse que el interés de las personas con TEA surge a partir de estímulos, es decir, las personas con autismo enfocan su atención en objetos, personas, lugares que les parezcan agradables, con los que se sientan cómodos, por ejemplo, el sonido, la imagen o la textura de alguna prenda; cada persona con TEA admira estos detalles, pues pareciera que su grado de interés es generado por algo en particular denominado enfoque en túnel por Vázquez (2001) quien explica que las personas con TEA amplían cada uno de estos detalles, como si se tratase del zoom de una cámara fotográfica.

Vázquez (2001) expresa que la cualidad de la *Senso-Percepción* se relaciona con las diversas sensaciones que una persona con condición autista manifiesta, por lo tanto, pueden ser auditivas, visuales, táctiles, olfativas, propioceptivas (ubicación o movimiento) de forma positiva o negativa. En consecuencia, pueden generar molestias o fascinación, cada una de ellas se encuentra presente en los niños con TEA, unas aparecen de forma individual y otras, en conjunto, ocasionando sensibilidad en diversas situaciones o lugares. Cada individuo con esta condición muestra comportamientos de rechazo o aceptación en función de las sensaciones que perciben; puede ser sensible a ruidos fuertes, diversas texturas, colores llamativos, tono de voz, olores y sabores, mostrando signos de hipersensibilidad. También se toma en cuenta dentro de estos rasgos la hiposensibilidad que es lo opuesto a todo lo antes mencionado, no hay reacción a llamados, provocaciones, los niños no reaccionan a ciertos estímulos, como por ejemplo, los llamados de atención y tolerancia al dolor.

La *flexibilidad mental* es otra cualidad dentro de la característica intelectual y sensorial explicada por Vázquez (2001) quien establece que a los niños con TEA se le dificulta anticipar situaciones futuras ocasionándoles ansiedad y rechazo cuando cambian inoportunamente la rutina diaria. Para los niños con esta condición modificar cualquier plan diario (lugares, horarios, rutinas establecidas) se convierten en un motivo de angustia debido a que no tienen la plasticidad para comprender los cambios que ocurren en el entorno.

Otra cualidad expresada por Vázquez (2001) es la memoria como un proceso cognitivo que presentan las personas autistas quienes aprenden información por secuencias, permitiendo recordar todo con exactitud. De ahí, que es común en algunos niños con TEA la capacidad de traer

a la mente información exacta, una copia de lo que observan. Cerdán (2011) llama a este fenómeno memoria visual, fotográfica o icónica que permite recordar lo que se ve, las imágenes visuales o sus representaciones de forma exacta.

Otra de las áreas señalada por Vázquez (2001) es **la social y afectiva**: el autor expresa que en estas particularidades es donde se encuentran las dificultades del *autoconcepto*, *comprensión emocional*, *dificultades para compartir* y *dificultad para desarrollar la teoría de la mente* (reconocimiento de sentimientos, lectura de intenciones, comprender malentendidos, comprender motivos de afecto, cooperar en equipo, comprender reglas, anticipar lo que los demás pudieran pensar sobre las propias acciones, engañar o comprender el engaño). Para los estudiantes con autismo las emociones juegan un papel importante, en la mayoría de los casos hay poca comprensión y desarrollo para identificar las emociones (tristeza, enojo, alegría, miedo, enojo, culpa, vergüenza, culpa, orgullo, lastima entre otros). De igual forma, compartir como un acto en común o realizar algo conjuntamente es una acción que evidentemente los niños con TEA no comprenden, lo que les dificulta incorporarse en actividades sociales con facilidad. El hecho de ser poco empáticos también les genera un inconveniente para comprender, trabajar en equipo, cooperar y socializar; a las personas autistas les resulta complejo comprender las intenciones y sentimientos de los demás, esta es una gran desventaja, puesto que no identifican fácilmente la mentira o el engaño.

Como última característica sugerida por Vázquez (2001) encontramos **el área comunicativa Lingüística** donde se encuentra presente la función comunicativa, algunas personas con TEA presentan dificultad en esta área, pues no alcanzan a comprender los componentes verbales y no verbales, es decir, algunos presentan dificultades en la *fonología o articulación* (se expresan a través de gestos, llantos, entrega de objetos, la fuerza física todo ello lo hacen para comunicarse), *prosodia y entonación* (similar a las caricaturas, variar la entonación) *sintaxis o gramática* (dificultad para organizar frases largas), *comprensión literal de las palabras* (limitación para comprender el sentido figurado de las expresiones) *dificultad para comprender la comunicación no verbal* (comprender significados de miradas, sonrisas, posturas, movimientos corporales).

Estas características se integran de forma general a las habilidades sociales, así lo señalan Mora y Mora (2016) quienes manifiestan que los individuos con TEA, por lo general, se encuentran aislados socialmente, evitan el acercamiento a otras personas, presentan dificultades para guardar secretos, difícilmente comprenden metáforas e ironías. Además de ello, no establecen adecuado contacto visual y la conversación es unilateral, aunque se trate de un tópico definido y rutinario, influyendo en el desarrollo escolar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La descripción anterior de los niños con autismo se encuentra en cada uno de ellos en mayor o menor medida. La variabilidad de las manifestaciones corresponde con la particularidad de cada caso. Por ello, lo más conveniente es conocerlas al momento de aplicar un diagnóstico en los niños. Es deseable que esto suceda a una temprana edad porque así se identificará la condición que presentan con la finalidad de orientar las habilidades sociales para la interacción en el ambiente escolar. Sin duda, el reconocimiento de estas deficiencias permite ofrecer estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños para optimizar los resultados en su aprendizaje y en el manejo de las interacciones sociales.

METODOLOGÍA

Para identificar las habilidades sociales que presentan los niños con trastornos de espectro autista (TEA) y que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Primaria, las

investigadoras se basaron en el paradigma cualitativo, asumiendo un enfoque etnográfico, bajo la modalidad de la observación participante en una escuela pública de la ciudad de Mérida-Venezuela. Se tomó una muestra de cuatro (04) estudiantes, con edades comprendidas entre 8-11 años de Segundo, Tercero y Cuarto grado, atendidos de forma individual en el aula de Educación Integral durante 10 sesiones de clases en el periodo escolar post pandemia en el año escolar 2022-2023, en una sesión individual semanal con cada participante.

La etnografía narra en detalle todo lo que sucede en un entorno en relación Social. Martínez (2005) establece que el investigador etnográfico se acerca a la verdadera naturaleza de las realidades humanas, se centra en la descripción y la comprensión, es así como a medida que las impresiones se van formando, las analiza y compara con diferentes medios mediante una cierta triangulación de perspectivas hasta que su interpretación le parezca válida.

La observación, que también es aplicada en el estudio, es uno de los métodos más antiguos usado por los investigadores para describir y comprender la naturaleza y el ser humano. Es un instrumento que utiliza la información y permite verificar el aprendizaje; esta es una habilidad básica que puede ser utilizada para determinar las habilidades sociales en los niños con TEA y generar nuevas estrategias.

A partir de la observación, las investigadoras realizaron anotaciones que les permitieron describir las habilidades sociales identificadas en los niños con TEA que se ven afectadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así como las interacciones develaron una diversidad de comportamientos que influyen en el entorno escolar, logrando determinar que las capacidades intelectuales y sensoriales, socioafectivas y comunicativas se encuentran afectadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera muy evidente. Esto se desarrollará en el apartado que sigue a continuación.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

Este estudio se aplicó durante 10 sesiones de clases en el periodo escolar post pandemia en el año escolar 2022-2023, se realizó en sesiones individuales de 02 horas con cada participante, quienes tenían edades comprendidas entre 8-11 años de edad cursantes de Segundo, Tercero y Cuarto grado de Educación Básica. Cada estudiante fue atendido en el aula de Educación Integral. En el desarrollo de los encuentros se pudieron identificar algunas capacidades **intelectuales y sensorial, socioafectivas y comunicativas, y comunicativa Lingüística** que se encuentran alteradas en los niños con TEA.

A continuación se presentan algunos diálogos relevantes, en los cuales es posible apreciar la descripción de las sesiones individuales de cada uno de los participantes. Como ya se mencionó, se observan hallazgos relacionados con las habilidades sociales en los niños con TEA:

Maestra: M

Estudiantes: E1, E2, E3, E4

Sesión 1:

E1-No quiero escribir porque el lápiz no lo puedo gastar, es nuevo, me lo dio mi mamá.

M- Debes escribir para que puedas hacer la actividad.

E1-Mi mamá se pone brava porque se gasta el lápiz.

En este encuentro el estudiante expresa que él no va a escribir porque el lápiz se le va a acabar. Allí es posible observar la anticipación que está relacionada con las habilidades sociales dentro de la flexibilidad mental, el niño anticipa lo que sucederá si usa el grafito, toma literalmente las palabras de su madre y obedece para que no se enfade, se rehúsa a escribir. Aquí se aprecia una de las características mencionadas por Vázquez (2001), la **intelectual y sensorial**, donde aparece la poca flexibilidad mental en el estudiante, quien rechaza la observación de la profesora porque tiene establecida una orden que debe cumplir, siente que habrá consecuencias si no obedece. De igual forma, se puede observar cómo el **área comunicativa Lingüística** está presente porque aparece con la comprensión literal de las palabras, dado que el estudiante tiene una limitación para comprender el sentido figurado de las expresiones.

Sesión 2:

M - Estás sudando ¿por qué no te quitas el gorro de lana para trabajar?

E2 - No me quito el gorro, mi mamá me dijo que no lo bote

M - Pero hace calor y estás sudando a chorros

E2 - ¿Chorros? ¿Cómo está el tubo de la cocina? ¡Así estoy! si es así ¡mi ropa estaría mojada!

Se puede identificar en la conversación que nuevamente aparece la característica **comunicativa Lingüística**, hay dificultad para la *comprensión literal de las palabras*, el estudiante tiene limitación para procesar el sentido figurado de las expresiones.

Es un hecho que está sudando, a pesar de ello, no accede a seguir las sugerencias de la maestra; bajo ninguna circunstancia desobedece lo expresado por su madre, no comprende que hace calor, simplemente toma la literalidad de lo que le han manifestado y no acepta cambio alguno.

También se aprecia otra de las características de Vázquez (2001) relacionada con el **área social y afectiva** pues se observa la dificultad para la comprensión de lo que le está explicando la maestra a través de la comparación, presenta *dificultad para desarrollar la teoría de la mente*, el niño no puede emprender dos acciones al mismo tiempo: es decir, desobedecer la orden que le han dado y comprender lo que le indica la maestra a través del ejemplo.

Sesión 3:

E3 - ¿M... tú eres mi maestra o una especialista?

M - ¡soy especialista!

E3 - Ok, te cuento que mi tío peleó con su pareja, la pareja es muy celosa.

M - Bien E3....., hay situaciones de los adultos que es difícil que los niños comprendan

E3 - Nooooo, es que me dijeron que no le contara a la familia, ni a la maestra, pero tú no eres maestra, por eso el chisme te lo digo a ti porque eres especialista.

En esta sesión se observó que “E3 “necesita contar lo que sucedió en su casa, pero su abuela le indicó muy puntualmente que no le contara a la maestra, ni a la familia, entonces le cuenta lo que sucedió a “M” porque no es familia, ni maestra, ella es “especialista”. Aquí se observa el **área comunicativa Lingüística en la comprensión literal de las palabras**, ya que el estudiante obedece a lo expresado por su abuela, además, la respuesta de la profesora le da la oportunidad de contarle lo sucedido. El hecho de, aparentemente, no romper los acuerdos de casa, hace que el estudiante narre

el suceso familiar, porque no establece diferencia alguna, toma literalmente la orden que le han dado por la dificultad en relación con la limitación para comprender el sentido figurado de las expresiones.

Sesión 4:

Situación presentada antes del trabajo individual con el niño con TEA:

E4- ¿Por qué vienes a mi salón?

M- He venido a dar una clase

E4- Eres la especialista, no la maestra del aula, no puedes entrar a dar clases

M- Necesito dar una información a los estudiantes

E4- No deberías entrar, porque no eres mi maestra de aula

En esta sesión se observó cómo aparece la característica **intelectual y sensorial**, específicamente en la *flexibilidad mental* mencionada por Vázquez (2001). Al estudiante se le dificulta anticipar situaciones futuras, esto le ocasiona ansiedad y rechazo, de modo que no tolera cambios en la rutina diaria, no logra comprender los cambios que ocurren en el entorno. En la mayoría de los niños con autismo las rutinas sirven para crear un orden, razón por la cual el caos y la incertidumbre pueden ser agobiantes para ellos.

Se observa que el estudiante no consiente que la especialista entre al salón a dar alguna clase, porque no es la maestra del aula; él no admite este cambio, sólo acepta la orientación como especialista en el Aula Integral.

Estas habilidades sociales afectadas en los niños con TEA presentadas anteriormente son algunos de los ejemplos que se encontraron en la investigación. A continuación, se presenta una tabla donde se describen cada una de ellas y se establece la estrategia de las historias sociales sugeridas por las investigadoras que consiste en describir una situación social a través de cuentos o historias con material gráfico para explicar a los niños con TEA cualquier concepto, situación y eventos que puede ser confusa de comprender para el estudiante.

Tabla 1

Ejemplos de habilidades sociales observadas en la investigación

Ejemplos de registros de la investigación	Habilidades Sociales observadas	Estrategia Sugerida
E1 -No quiero escribir porque el lápiz no lo puedo gastar, es nuevo, me lo dio mi mamá	- área Intelectual y sensorial (Flexibilidad mental) - área comunicativa Lingüística (Comprensión literal de las palabras)	Historias sociales
E2 -No me quito el gorro, mi mamá me dijo que no lo bote	- área comunicativa Lingüística (Comprensión literal de las palabras) - área social y afectiva (<i>teoría de la mente</i>)	Historias sociales
E3 - Me dijeron que no le contara a la maestra, pero tú no eres maestra, eres la psicopedagoga, por eso te lo digo a ti	- área comunicativa Lingüística (Comprensión literal de las palabras)	Historias sociales
E4 -Eres la especialista no la maestra del aula, no puedes entrar a dar clases	- área Intelectual y sensorial (Flexibilidad mental)	Historias sociales

Nota: Esta tabla muestra las habilidades sociales afectadas por los niños con trastorno de espectro autista y las estrategias sugeridas para el abordaje.

El área intelectual y sensorial se hace presente, específicamente “*La Flexibilidad*” como lo plantea Vázquez (2001). La modificación de cualquier plan diario genera angustia debido a que no tienen la capacidad para comprender y anticipar los cambios que ocurren en el entorno, esta característica se observó en las sesiones 1 y 4.

El área social y afectiva manifiesta dificultad para desarrollar “*la teoría de la mente*”. Para los estudiantes con autismo las emociones juegan un papel importante, en la mayoría de los casos, hay poca comprensión de la sensibilidad para identificar las acciones y las emociones; esto se pudo observar en la sesión 2.

El área comunicativa Lingüística es la que más se repite, se puede apreciar en las sesiones 1, 2, y 3, ya que los niños comprenden literalmente las frases o expresiones que han escuchado, es decir, su elaboración mental no alcanza a representar un significado alternativo de los mensajes que escuchan. En relación con ello Vázquez (2001) expresa que los niños con TEA tienen limitación para comprender el sentido figurado de las expresiones.

Es indudable que estas características influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del niño de Educación Primaria. En consecuencia, las alteraciones que se presentan en las habilidades sociales estudiadas anteriormente si influyen en la comprensión o elaboración de un contexto, también en las interacciones en el aula, las discusiones grupales, los trabajos en equipo, entre otros eventos propios del salón de clases.

CONCLUSIONES

Este estudio permitió identificar las dificultades en las habilidades sociales en un grupo de niños con TEA observando que en ellos la afectación de sus capacidades **intelectuales y sensorial**,

socioafectivas y comunicativas, y comunicativa Lingüística se encuentran alteradas. Su desarrollo regular se ve disminuido por encontrarse dentro del espectro autista. En este sentido se sugiere la incorporación de estrategias para mejorar estas situaciones que mediatizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre las estrategias que pueden ayudar a que los años escolares sean óptimamente productivos, Barthélémy, Fuentes, Howlin, y Van derGaag (2019) sugieren la creación de un plan de estudios estructurado con un enfoque en la comunicación social y la adquisición de habilidades funcionales y prácticas. Este plan debe considerar las particularidades de sus destinatarios.

A partir de ello, se recomienda como una de las estrategias la historia social. El docente de aula puede incluir esta herramienta en las adaptaciones curricular de los estudiantes, lo que permitirá mejorar estas debilidades; es necesario que el docente participe activamente en la implementación de esta estrategia, en relación a este aspecto, Silva y Olivera (2021) establecen que hay que promover un ambiente positivo e inclusivo, que el personal docente esté atento, sea observador, y que los padres sean abiertos a la conversación y a la colaboración, además, es primordial que los niños sean estimulados en el disfrute de sus diferencias.

Con las historias sociales se aplican pictogramas o imágenes, algunos autores como Sánchez (2015) manifiestan que el uso de láminas, pictogramas, fotos, dibujos, que han sido denominados “Material analógico”, permiten que las personas con autismo muestren progresos importantes. Hoy en día es más fácil para ellos, sus familias y profesionales lograr su rehabilitación y mejorar sustancialmente su calidad de vida.

Las habilidades sociales que se ven afectadas en los niños con TEA influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se convierte en todo un reto para el docente de aula en el contexto educativo, pues no sólo debe identificar cuáles son las habilidades sociales que se encuentran alteradas, sino también ofrecer a los estudiantes estrategias pedagógicas para generar situaciones de aprendizaje inclusivas que los incorporen a diversas actividades sociales. Sin duda, este es uno de los más grandes desafíos que enfrenta.

Barthélémy, Fuentes, Howlin, y Van derGaag (2019) señalan que es importante comprender que no existen tratamientos milagrosos para el autismo, sin embargo, los enfoques educativos adecuados, las orientaciones de las familias en este proceso y la intervención de profesionales bien preparados pueden mejorar la vida de las personas con autismo.

En función de lo expresado por los autores, se puede inferir que, al mejorar las habilidades sociales en los niños con condición autista en un entorno educativo y familiar, se posibilita la inclusión colectiva y se facilita la interacción social. El desarrollo de las habilidades sociales se vuelve un requisito indispensable en edad escolar. Es innegable que el coeficiente intelectual y las capacidades cognitivas son necesarias para el aprendizaje, pero si el comportamiento en las habilidades sociales no es el adecuado se le dificultará la comprensión y la interacción con otros estudiantes. De modo que, un desarrollo integral del ser humano implica tanto sus componentes biológicos y psicológicos como sociales y culturales.

Julisse M Velásquez. *Lcda en Educación Especial; Especialidad en Retardo Mental y Autismo; Profesora de la E.B. Gabriel Picón González, Mérida.*

Ada A de Escalante. *Lcda en Educación Integral. Magister en Lectura y Escritura. Doctora en Educación. Diplomado en Autismo. Profesora adscrita al Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Escuela de Educación, Universidad de Los Andes.*

REFERENCIAS

- Arce. C., Mora. L., y Mora. G. (2016) Trastorno del espectro autista. Disponible en: <https://www.binasss.sa.cr/revistas/rmcc/621/art05.pdf>
- Bejarano C. (2012). Habilidades sociales en el espectro autista. Revista Científica De Ciencias De La Salud, 5(1), 47-54 https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/141
- Barthélémy. C., Fuentes, J., Howlin. P. y Van derGaag. R. (2019). Personas con el trastorno del espectro autista. Disponible en: https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2019/11/People-with-Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf
- Cala Hernández, Odilkys, Licourt Otero, Deysi, & Cabrera Rodríguez, Niurka. (2015). Autismo: un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética. Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río, 19(1), 157-178. Recuperado en 16 de enero de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942015000100019&lng=es&tlng=es.
- Cerdán, L. L. (2011). La memoria en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Pedagogía magna, (11), 311-319. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629232.pdf>
- Martínez, M. (2005) Método Etnográfico de Investigación. Disponible en: https://uis.edu.co/wp-content/uploads/2022/09/13_Investigacionetnografica.pdf
- Rivière., A. y Martos., J. (2000) El niño pequeño con autismo. Disponible en: https://enlafiladeatras.files.wordpress.com/2013/01/nic3b1o_pequec3b1o_con_autismo.pdf
- Sánchez, A. (2015) Espectro Autista: aprendices visuales. Disponible en: <https://docplayer.es/12362599-Espectro-autista-aprendices-visuales.html>
- Silva., J. y Olivera., M. (2021). Aproximación al autismo. Disponible en: <https://redparacrecer.org>
- Vázquez, M. (2001) El desarrollo integral de los niños con trastornos del espectro autista: De la descripción a la explicación. (Pp-24) Disponible en: https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/pc2cJuWof6-1Libro_Autismo.pdf

PROMOCIÓN DE LA SALUD EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR AYUDEMOS A LOS NIÑOS A CRECER FUERTES

HEALTH PROMOTION IN PRESCHOOL EDUCATION LET'S HELP CHILDREN GROW STRONG

María Antonella Briceño Piccioni
antonellabriceno@gmail.com
Tesista para optar al título
Licenciada en Educación Peescolar
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes
Mérida edo. Mérida

Mery López de Cordero
mmlmdc@gmail.com
Código ORCID: 0000-0002-1220-0427
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes
Mérida edo. Mérida

Recepción: 08-02-2024
Aceptación: 1-03-2024

RESUMEN

El siguiente artículo aborda la importancia de la salud infantil en el bienestar de los niños, enfocándose en el papel crucial de la educación preescolar en la promoción de hábitos saludables, resaltando aspectos como alimentación saludable, prevención de enfermedades, seguridad personal y educación en emergencias. Se analiza el rol fundamental de los docentes en la promoción de la salud, junto con estrategias pedagógicas y el uso del juego como recurso efectivo en la promoción de la salud. El artículo busca proporcionar un marco integral para el diseño de programas de promoción de la salud en entornos educativos preescolares, con el objetivo de contribuir al desarrollo pleno y saludable de los niños en sus primeros años de vida.

Palabras claves: Promoción de la Salud, Salud, Educación Preescolar, Promoción de la salud en la educación preescolar.

SUMMARY

The following article addresses the importance of child health in the well-being of children, focusing on the crucial role of preschool education in promoting healthy habits, highlighting aspects such as healthy eating, disease prevention, personal safety, and emergency education. The fundamental role of teachers in health promotion is examined along with pedagogical strategies and the use of play as an effective resource in health promotion. The article aims to provide a comprehensive framework for designing health promotion programs in preschool educational settings, with the goal of contributing to the full and healthy development of children in their early years of life.

Key words: Health Promotion, Health, Preschool Education, Health promotion in preschool education.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación preescolar, la promoción de la salud se reconoce como un elemento crucial para el crecimiento y desarrollo integral de los niños. Sin embargo, esta labor va más allá de simplemente transmitir conocimientos sobre hábitos saludables; requiere de un enfoque que reconozca la salud como un derecho de cada individuo, especialmente de los niños. Este artículo examina varios aspectos vinculados a la promoción de la salud en el ámbito de la educación preescolar, abordando tanto aspectos teóricos como aplicados, dirigido especialmente a las educadoras de este nivel educativo.

Este artículo comienza con el concepto de promoción de la salud, destacando su carácter preventivo y su enfoque en el empoderamiento de las personas para tomar decisiones saludables. Se explora cómo la promoción de la salud se entrelaza con la educación preescolar, subrayando la importancia de integrar prácticas de cuidado y prevención desde los primeros años de vida.

También se analiza el rol crucial de la educación para la salud como elemento fundamental de la promoción de la salud en la etapa preescolar. Se identifican los principales temas y áreas de intervención que deberían contemplarse en los programas educativos, desde la alimentación saludable hasta la prevención de lesiones y el uso adecuado de sustancias nocivas.

Asimismo, se aborda la importancia de promover hábitos saludables y brindar una atención integral que favorezca su bienestar físico, emocional y social. Se exploran las estrategias para la enseñanza de educación para la salud en la etapa preescolar, reconociendo el juego como un recurso pedagógico fundamental para transmitir conocimientos y promover comportamientos saludables de manera lúdica.

Además, es importante mencionar que este artículo se presenta como una herramienta de reflexión y acción para las docentes de preescolar, con la finalidad de contribuir a su formación integral y proporcionarles recursos y orientaciones para promover la salud y el bienestar de sus alumnos. Cabe destacar que este artículo tiene como objetivo cumplir con el trabajo final del grado para obtener el título correspondiente a la Licenciatura en Educación, mención Educación Preescolar, y su contenido se orienta hacia la investigación y reflexión crítica en torno a la promoción de la salud en la educación preescolar.

LA PROMOCIÓN DE LA SALUD EN LOS ESPACIOS ESCOLARES

La promoción de la salud, es una práctica que está destinada a mejorar el bienestar físico y psicológico de una persona, grupo de personas o comunidades, teniendo como uno de sus principales enfoques el prevenir problemas de salud antes de que ocurran, a través de acciones que comprendan entre muchas otras, el promover comportamientos de vida saludables, fomentar controles periódicos médicos e implementar aquellas medidas que reduzcan los factores de riesgo de enfermedades.

Requiere de la implementación de diversas estrategias como la creación de planes, programas o campañas de prevención, a corto y largo plazo. Implica la colaboración entre gobiernos, especialmente aquellos miembros de la Organización Mundial de la Salud (desde ahora OMS), entre individuos, comunidades, profesionales de la salud, educadores de todas las etapas, de diversas organizaciones, y de todos aquellos que juegan un papel esencial en el mantenimiento de la salud, en particular la de

los niños. Además, la promoción para la salud reconoce la importancia de integrar la educación para la salud en los currículos escolares y en las prácticas educativas cotidianas, no solo como una materia aparte, sino como un enfoque integral entre todas las áreas de estudio y actividades escolares.

EDUCACIÓN Y SALUD

La educación proporciona conocimientos sobre riesgos de salud y enfermedades, formando a las personas en los saberes necesarios para adoptar estilos de vida apropiados para prevenir enfermedades. Los beneficios para la salud, si existe una adecuada educación, se observan en el desarrollo de habilidades y buenos hábitos para el mantenimiento de la salud, en otras palabras, tiene un efecto sobre la prevención y el comportamiento saludable a lo largo de la vida.

La educación, en este aspecto, se concentra en el desarrollo de habilidades y la transmisión de conocimientos y actitudes relacionados con la salud, haciendo a las personas más capaces de entender sus necesidades de salud y ayudándolos a la toma de decisiones en cuanto a la misma y a mejorar sus comportamientos. De modo que la educación tiene el potencial para mejorar la salud, proporcionar bienestar y una mejor calidad de vida; es la base fundamental para enseñar comportamientos y prevenir o retrasar la aparición enfermedades prevenibles y lesiones; por esto su relación con aspectos fundamentales de la vida.

La educación para la salud es un componente de la promoción de la salud, ya que es el proceso por el cual las personas aprenden sobre aquellos factores que contribuyen con el fomento, el mantenimiento o la recuperación de su salud, teniendo por objeto mejorar el acceso a la información para dar a las personas un mayor control sobre su salud y bienestar. El concepto se ocupa no sólo de la difusión de los temas de salud, sino también busca impartir habilidades y conocimientos para la seguridad de la vida y sobre cómo prevenir enfermedades. Según la OPS (2022):

La educación orientada a la salud implica generar intencionalmente situaciones de enseñanza mediante una comunicación diseñada para fortalecer las competencias en salud, abarcando el enriquecimiento del saber y la transferencia de conocimientos prácticos que fomentan el bienestar tanto a nivel individual como comunitario. (p. xii)

El objetivo es suscitar la adquisición de conocimientos para el desarrollo de las habilidades necesarias para una vida saludable por medio de la integración de la educación y la promoción de la salud en las instituciones educativas y en los currículos escolares, como base para el aprendizaje y para la adquisición de capacidades durante la escolarización, puesto que sólo en el ámbito escolar se tiene la oportunidad de tener un público al que se le pueda transmitir conocimientos de la manera apropiada.

Tal como menciona la UNESCO en la Estrategia de la UNESCO sobre educación para la salud y el bienestar (2017) “Una educación de calidad es el cimiento de la salud y el bienestar. Para llevar una vida productiva y saludable cada individuo debe poseer los conocimientos necesarios para la prevención de enfermedades y patologías”. (p. 1). La educación tiene como objetivo, promover el desarrollo integral de niños, facilitando el despliegue de sus capacidades; en consecuencia, debe asumir un proceso educativo integral en el cual, por una parte, atiende los aprendizajes y el desarrollo de lo lúdico, cognitivo, lingüístico, motriz, afectivo y social; pero también debe preocuparse por la satisfacción de las necesidades corporales y los aspectos que se refieren a la salud, la higiene y la alimentación.

PROMOCIÓN DE LA SALUD EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

La educación preescolar atiende a niños con edades comprendidas entre 3 a 6 años o hasta su ingreso en la Educación Primaria; busca favorecer el proceso de construcción del conocimiento para que los niños desarrollen habilidades que les permitan una mayor autonomía personal y desarrollar conocimientos sobre diferentes aspectos de la cultura y la sociedad en la que se encuentran, teniendo en cuenta que el crecimiento y el desarrollo obedecen a aspectos genéticos, biológicos, ambientales que influyen e interactúan con ellos.

La promoción para la salud, en las aulas de educación preescolar consiste en difundir información sobre enfermedades y sus tratamientos de una manera instructiva, propiciando el aprendizaje de contenidos referentes a hábitos saludables, de aspectos relacionados con las lesiones y su prevención, así como también de actitudes y situaciones que pueden afectar el bienestar integral de los niños. De la misma manera, involucra todos aquellos esfuerzos e iniciativas que son llevadas a cabo para promover el bienestar físico, mental y social de los niños, dentro de una institución educativa. Es decir, los programas de salud escolar tienen como objetivo crear un ambiente de apoyo para el aprendizaje de la salud y que al mismo tiempo aborde las principales necesidades de salud de los niños de esa comunidad escolar.

La promoción de la salud en la educación, apunta al bienestar de los niños a través del incremento del nivel de salud de la población estudiantil para la reducción de la enfermedad. Resalta la necesidad de realizar una educación sobre salud lo más temprana posible, que no incluya solamente peligros, sino que sea integral, es decir, que provoque cambios en ellos, en cuanto a su opinión y actitudes.

PROGRAMAS DE SALUD EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Una manera de poder lograr los objetivos de la promoción de la salud en preescolar es a través de los programas de salud, ya que los mismos constituyen una estrategia clave para prevenir riesgos significativos para la salud. Como explican de Lama y Fernández (1992), "Un Programa de Salud (PS) es un conjunto de acciones protocolizadas que tienen por finalidad promocionar la salud en un grupo de población (...)" (p.39) Los programas de salud en el aula de preescolar son un marco para evaluar necesidades y comenzar un proceso hacia una mejor salud para los niños. Ese programa, establece acciones en las que los docentes actúan para proporcionar un conjunto de estrategias y actividades para desarrollar la adquisición de autonomía en temas importantes que enriquezcan el estado de salud y, por consiguiente, alcanzar una mejor calidad de vida.

El objetivo es crear una conciencia en cuanto a la salud, logrando cambios en las actitudes para que exista un disfrute óptimo de la misma, a través de la incorporación de hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, siendo muchas veces necesario crear cambios en el comportamiento de los niños, para que puedan tanto mejorarla como mantenerla.

Los cambios en el estilo de vida de los niños pueden darse a través de una combinación de experiencias de aprendizaje que aumenten los conocimientos, la motivación y desarrollen habilidades y, lo más importante, que a través de la promoción de hábitos saludables se puede evitar el consumo de sustancias tóxicas para salud, la propagación de enfermedades transmisibles, entre otros,

evitándose de esta forma todas aquellas situaciones que producen las enfermedades que podrían prevenirse fácilmente.

Para poder lograr lo anteriormente señalado, Rodríguez, (1987) menciona, “Los objetivos de educación para la salud dirigidos a los niños deben incluir el entendimiento de las amenazas a corto plazo para su salud y supervivencia, tales como las infecciones, accidentes, enfermedades venéreas, alcoholismo y contaminación ambiental” (p.19) Para esto, en la etapa preescolar, el contenido que se presenta referente a la salud, debe propiciar el desarrollo de habilidades y competencias que les permita a los niños la conformación de hábitos saludables, tomando en consideración una serie de aspectos que involucran las características específicas del niño de esta etapa. Entre ellas, la presentación de un programa organizado y consecutivo, donde todos los temas necesarios a ser presentados y las situaciones de aprendizaje se desarrollen, siguiendo un orden.

Sobre esto, Brown, (2002), señala:

Los programas que tienen más éxito con los niños de escuela infantil tal como fueron desarrollados por M. Montessori, son aquellos que desarrollan un currículum que es tanto ordenado como secuencial. ...existen pruebas de que el aprendizaje programado ha tenido éxito en adultos tanto para los adultos como para los niños, y especialmente para éstos, la mejor manera de aprender es con un currículum secuenciado (p.12).

Los programas de la salud en el preescolar deben asegurarse de que los niños crezcan y se desarrollen en entornos que promuevan su bienestar integral desde los primeros años de su educación formal, presentando actividades acordes a su desarrollo evolutivo, que sean además ordenados y que, por el estado de vulnerabilidad de los niños, se desarrollen preferiblemente en colaboración entre educadores, profesionales de la salud y padres.

¿QUÉ DEBERÍA CONTENER UN PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA SALUD EN PREESCOLAR?

Tomando en consideración todo lo anteriormente señalado, se establece cuáles deberían ser los temas necesarios y más importantes que se deben presentar en la etapa preescolar, que representan las bases de la promoción de salud y que, además, resultarían determinantes para lo que podría ser la actitud futura de los niños hacia la salud:

HÁBITOS SALUDABLES

Los hábitos son rutinas, que se aprenden principalmente en la primera infancia y que se repiten a lo largo de la vida como un mecanismo estable. “Los hábitos son procesos influenciados por aspectos biológicos, ambientales y socioculturales y que durante la infancia contribuyen a un desarrollo y crecimiento óptimo, así como una maduración biopsicosocial” (Macias, Gordillo p.12). En su mayoría, los hábitos son, de alguna manera, culturales y son construidos en cada aula de preescolar en relación con las necesidades y realidades del grupo de niños. En las aulas, se enseñan y se practican de formas diferentes, y la idea es que a través de actividades sencillas se favorezcan, mejoren o profundicen sin que sean enseñados de manera monótona y arbitraria, ya que podría ser contraproducente para los niños.

Alimentación saludable

Los niños en edad preescolar tienen necesidades nutricionales específicas que son cruciales para su crecimiento, desarrollo y bienestar general. Estas necesidades alimenticias son satisfechas a lo largo de la vida a través del establecimiento de hábitos alimentarios saludables.

Varios expertos en el área de la puericultura y de la nutrición infantil han encontrado que una alimentación saludable durante la primera infancia es vital para favorecer el crecimiento, la actividad física y cognitiva y el desarrollo de los tejidos y órganos del cuerpo (Macias et al. 2005). Los niños en edad preescolar necesitan una cantidad suficiente de proteínas para el desarrollo muscular, la función inmune y el mantenimiento general de su cuerpo. Los carbohidratos proporcionan una fuente primaria de energía, por lo que es necesario el consumo de cereales integrales, las frutas, las verduras, además las legumbres son fuentes saludables de carbohidratos que también ofrecen vitaminas y minerales esenciales. Las grasas saludables son cruciales para el desarrollo del cerebro y la absorción de vitaminas. Los niños deben consumir además grasas como aguacates, nueces y semillas. El calcio es esencial para el desarrollo de huesos y dientes fuertes. Los productos lácteos, las leches vegetales fortificadas y las verduras de hojas verdes son buenas fuentes de calcio. El hierro es necesario para la formación de glóbulos rojos y la prevención de la anemia por deficiencia de hierro. Por lo que es importante consumir alimentos ricos en hierro como carnes magras, aves, pescado, cereales fortificados y legumbres (Ramírez et al. 2005).

Cada país, por medio de sus ministerios de salud y dietética, presenta una herramienta visual de salud pública que es utilizada por las organizaciones de salud o las instituciones educativas para promover hábitos alimenticios saludables, en la que se enfatiza la importancia de los diversos grupos de alimentos y el control de las porciones. Y aunque no es necesaria la utilización de esta herramienta en preescolar, sí es importante tener una representación visual de una dieta equilibrada y saludable para presentar a los niños, con el objetivo de ilustrar las proporciones de los diferentes grupos de alimentos que deben estar presentes en una dieta diaria.

Como docentes debemos enfocarnos en crear un ambiente positivo en nuestras aulas de preescolar a la hora de comer, que fomente la exploración de diferentes alimentos. Debemos ayudar a modelar conductas alimentarias saludables e involucrar a los niños en actividades relacionadas con la alimentación apropiada para su edad, enmarcando la alimentación saludable como un aspecto positivo y agradable de la vida diaria para que no cause rechazo.

Actividad física y ejercicios motores

La promoción de la salud involucra muchos aspectos de la vida que se deben considerar en las aulas de preescolar, pero, el caso específico de la actividad física es importante porque incorpora el juego, las actividades sociales al aire libre y los ejercicios. El ejercicio es una herramienta muy importante para el desarrollo del niño, ya que el mismo se considera un medio de exploración en cuanto a lo cognitivo, de interacción social, de expresión emocional y de salud física. En cuanto a la salud, la práctica regular de la actividad física desde la infancia ayuda al fomento de este hábito, y a que los niños aprendan desde temprana edad la importancia que tiene para la salud el mantener un estilo de vida activo y a cuidar su cuerpo, para reducir el riesgo de desarrollar ciertas enfermedades crónicas en un futuro. Además, ayuda al desarrollo de su cuerpo, a fortalecerlo, ayuda a promover la coordinación motora, aspecto importante durante las primeras etapas del desarrollo infantil, así como a la estimulación de sus sentidos.

Aseo e higiene personal

La higiene se refiere al conjunto de prácticas de aseo, pulcritud, cuidado y limpieza que se llevan a cabo para la conservación de salud. Estas prácticas implican el cuidado de la piel, oídos, lavado de manos, control de esfínteres e higiene bucal dental. La higiene personal se considera uno de los hábitos saludables fundamentales que los niños deben aprender desde una edad temprana, ya que juega un papel muy importante en el mantenimiento de su salud a lo largo de su vida. Muchas enfermedades que en el caso de los niños pueden ser mortales, como es el caso de la diarrea, pueden ser prevenibles solo con el adecuado lavado de manos.

Los niños en edad temprana son vulnerables al abandono de las prácticas de higiene personal debido a su naturaleza. Los malos hábitos higiénicos en edades escolares se deben a la falta de conciencia sobre los beneficios que las prácticas de cuidado y limpieza personal tienen para la salud de las personas.

La higiene personal tiene dos aspectos, el personal y el ambiental. El objetivo de los planes de salud en las aulas de preescolar es promover los estándares de limpieza personal, que se deben llevar a cabo diariamente, en diferentes oportunidades durante el día y bajo condiciones que no sean monótonas o carentes de sentido para los niños, sino creando actividades interesantes que enfatizan la importancia de los hábitos de higiene personal, incluido el lavado de manos, el cuidado bucal y la limpieza general, estableciendo además rutinas para las prácticas de higiene durante las horas escolares. En el aula de preescolar también se debe crear un ambiente de apoyo donde los niños se sientan cómodos hablando sobre higiene.

Los docentes de preescolar siempre deben recordar que las prácticas de higiene son habilidades para la vida y, por su importancia, debemos enmarcar la educación en cuanto a higiene como un proceso de desarrollo de habilidades, tal como otras habilidades necesarias durante el desarrollo de los niños. Lo importante es animar a los niños a seguir sus rutinas de higiene y a que entiendan que la limpieza es parte fundamental de nuestro bienestar y, aunque los niños en edad preescolar no comprenden completamente las conexiones entre la enfermedad y estos hábitos, debemos siempre tener presentes cuáles conocimientos errados sobre salud y malas prácticas de higiene personal contribuyen a las morbilidades de enfermedades como diarrea, infestación por lombrices o piojos, infecciones, entre otras enfermedades.

ENFERMEDADES

Una enfermedad es una condición patológica que se encuentra en alguna parte de nuestro cuerpo, que se puede presentar por diversas causas, y suele caracterizarse por síntomas, signos y alteraciones específicas en el funcionamiento normal del organismo (Fortuny y Gallego, 1988). Existen enfermedades que los niños son más propensos a padecer y que, en algunos casos, ocurren con cierta frecuencia. Entre ellas: gastroenteritis, varicela, resfriados, estreñimiento, alergias, infecciones, piodermatitis, parasitosis, eruptivas.

Enseñar a los niños acerca de las enfermedades, es hablar con los niños de ciencia. La ciencia nos ayuda a entender mejor el mundo que nos rodea, y en el caso de su enseñanza a niños, su contenido debe establecer una conexión entre conceptos y la aplicación práctica científica. Su enfoque no se centra principalmente en la información, y no porque no sea importante, sino porque la meta es que

los niños comiencen a comprender algunos conceptos básicos y cómo se conectan en el mundo en el que viven. Con ello se contribuye a sentar las bases de los conocimientos de salud necesarios para que cuiden y entiendan mejor de su salud, en tanto que muchas de las enfermedades más comunes en la infancia temprana son prevenibles. Además, ayudamos a que comprendan mejor lo que podría suceder en caso de contraer una de estas enfermedades.

INMUNIZACIONES Y VACUNAS

La inmunización es el proceso por el cual una persona queda protegida contra una enfermedad mediante la vacunación. La vacuna es el preparado que se utiliza para estimular la respuesta inmune de nuestro cuerpo contra las enfermedades que, durante el acto de vacunación, se administran mediante inyecciones con aguja, aunque algunas pueden administrarse por vía oral o rociarse en la nariz.

Hay numerosas enfermedades causadas por patógenos que pueden ser prevenidas a través de las inmunizaciones. Las vacunas entrenan nuestro sistema inmunológico para defenderse de invasores peligrosos y es necesario que, en las primeras edades, se cumplan con los esquemas de vacunaciones establecidos por la Organización Mundial de la Salud y los organismos médicos nacionales.

La inmunización es necesaria, pero por su misma naturaleza puede representar momentos de tensión y nerviosismo en niños de edades tempranas. Por lo que es importante hablar con los niños acerca de la importancia que tienen en nuestra vida, y de cómo preparan al cuerpo para combatir las enfermedades de manera más rápida y efectiva.

SEGURIDAD PERSONAL

La salud no sólo se refiere a la ausencia de enfermedades, sino también de heridas y de la prevención de situaciones que pongan nuestra vida en riesgo; la promoción de la salud enfatiza la importancia de adoptar medidas preventivas y promover estilos de vida saludables. Contempla además, prácticas y comportamientos destinados a minimizar los riesgos y mantener nuestro bienestar.

La edad preescolar es el momento en el que los niños comienzan a explorar el mundo que los rodea de manera más independiente. Enseñarles sobre la prevención de lesiones ayuda a crear conciencia sobre algunos de los peligros potenciales que existen; en tal sentido, también promueve comportamientos seguros en ellos, para lo cual es importante crear un entorno seguro y abierto para la comunicación, que asegure a los niños a sentirse cómodos al hablar de temas de seguridad personal.

APRENDER DE EMERGENCIAS Y PRIMEROS AUXILIOS

Ser capaz de reaccionar a situaciones de emergencia, y a cómo proporcionar primeros auxilios esenciales o buscar asistencia con prontitud es crucial para preservar nuestro bienestar. Una emergencia de salud, como un desastre natural, un brote de enfermedad o un ataque, pueden ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento, y los niños por su naturaleza son siempre más vulnerables que los adultos durante las emergencias.

A la mayoría de los niños se les puede enseñar a manejar los aspectos básicos de las situaciones de emergencia. El primer paso es definir qué es una emergencia real y la diferencia que existe entre un problema y una emergencia. Un problema es una situación que requiere ayuda, pero no necesariamente servicios de emergencia. Por otro lado, una emergencia implica una situación que demanda asistencia inmediata, ya sea de la policía, los bomberos o atención médica inmediata a través de paramédicos. Por las características de los niños preescolares el tema de emergencias y primeros auxilios se debe enseñar de manera práctica para desarrollar en ellos las habilidades necesarias que podrían necesitar usar en determinados momentos de emergencia. Además, es importante tener conversaciones para poder prepararlos para que puedan actuar durante los peores escenarios posibles de forma independiente y con confianza.

Entre algunos de los temas que debemos enseñar referente a las emergencias, encontramos:

- Emergencias: ¿Qué son?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Qué hacer?
- ¿Cómo llamar a emergencias? ¿Quiénes están para ayudarnos?
- RCP (Respiración Cardiopulmonar)
- Atragantamiento: mantener la calma, ¿qué hacer?
- Fracturas y torceduras, cortes, arañazos y abrasiones, conmociones
- ¿Qué hacer en caso de incendio?
- ¿Qué hacer en caso de sismos?
- Quemaduras: ¿qué hacer? ¿por qué nos duele tanto? ¿Cómo curarnos?
- Shock (anafiláctico): ¿qué es y qué hacer?
- Prevención de mordeduras y picaduras

CONSUMO DE SUSTANCIAS NOCIVAS Y LAS ADICCIONES

La prevención del uso de sustancias nocivas, adicciones y comportamientos relacionados en niños de edad preescolar es esencial para establecer una base sólida para su salud y bienestar a lo largo de la vida. En los planes de salud debemos introducir conceptos básicos de salud, incluyendo lecciones simples sobre el cuerpo, la importancia de una alimentación saludable y otras actividades positivas para nosotros, pero debemos incluir también conceptos sobre aquellas sustancias que causan efectos negativos en nuestra salud y que son perjudiciales para nosotros, como las sustancias que tienen propiedades adictivas, como la nicotina, el alcohol y las drogas ilícitas.

La educación y los programas de prevención de la salud juegan un papel crucial en la prevención del abuso de sustancias, al proporcionar a los niños conocimientos necesarios y desarrollar el camino para una conciencia para tomar decisiones informadas y resistir las presiones del consumo de drogas. La mejor forma es ayudando a los niños a comprender de las implicaciones que tiene en nuestro cuerpo el consumo de drogas.

Un plan de promoción de la salud en preescolar, con los temas anteriormente mencionados es una estrategia integral diseñada para promover el bienestar de los niños de preescolar, durante la escolaridad y en los años posteriores a la misma. Este plan presenta los temas en educación para la salud más importantes que se deben conocer en ésta etapa, promoviendo la actividad física, una alimentación balanceada y prácticas saludables y de prevención. Es en el preescolar, donde se establecen las bases del cuidado de la salud que se profundizará más adelante con temas más específicos. Lo principal es fomentar la conciencia sobre la importancia de la salud y capacitar a los niños para tomar decisiones informadas.

LA ENSEÑANZA SOBRE LA SALUD EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Brown (2002), plantea:

¿Cómo enseñamos a los niños? La respuesta es que en realidad no les damos clases, sino que les proporcionamos un entorno que les estimule y permita que ellos aprendan por sí mismos. Este entorno debe ser lo suficientemente rico e interrumpido como para que promueva el crecimiento y el aprendizaje (p.14).

Se trata entonces de acercar los temas a los niños de manera que tengan la oportunidad de participar en las actividades, de descubrir a través de la exploración, de observar y ordenar los aspectos que estén relacionados con su realidad, además que tengan la oportunidad de asumir tareas relacionadas y de intercambiar sus puntos de vista con el grupo de clase. El proceso de enseñanza debe propiciar oportunidades para que el niño goce de posibilidades para la expresión y movilidad corporal. En otras palabras, que tenga la capacidad de utilizar no sólo su cuerpo, sino que pueda gestualizar, que permitan y potencien en el niño la capacidad de crecer en un clima seguro, de aceptación, rico en experiencias y que alimenten la capacidad de maduración y desarrollo como ser integral.

En el nivel preescolar, la acción educativa es diferente a la que se lleva a cabo en otros niveles educativos por las características particulares de este grupo etéreo, y los objetivos que orientan dicha acción son de naturaleza muy especial. El niño que asiste al preescolar está en pleno desarrollo y se encuentra en una etapa en la que recién inicia en la comprensión de sí mismo y del mundo físico y social que lo rodea. Teniendo en cuenta estas características, los objetivos que se plantean en la etapa preescolar se orientan fundamentalmente a estimular el desarrollo de su personalidad sin exigir más de lo que el niño pueda comprender y hacer de acuerdo a sus habilidades.

En palabras de Brown, (2002):

Cuanto más conocimiento adquieren, más fundamentación tienen para desarrollar nuevos conceptos. Al tocar, manipular, experimentar, sentir, etc., se hacen mas capaces de integrar información en conceptos preexistentes. De esta manera amplían y profundizan su comprensión del mundo que los rodea (p.8).

Es decir, el desarrollo integral de los niños está en directa relación con la mayor cantidad de experiencias que tengan con materiales, objetos, instrumentos, recursos, imágenes, tendrán cada vez más conocimientos, que se harán cada vez más complejos y podrán relacionar con aspectos de su vida cotidiana.

ROL DOCENTE EN LA PROMOCIÓN DE SALUD

Díaz y Hernández citado por Parra (2014), mencionan:

El docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento y su función primordial es la de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a sus competencias (p. 157).

Los docentes juegan un papel central en la enseñanza, sirven de ejemplo y pueden desempeñar un rol importante en la promoción de la salud. Parte del trabajo docente, es ayudar a que los niños tomen decisiones conscientes sobre salud a lo largo de su vida, cómo, por ejemplo, comer alimentos saludables y ser físicamente activos.

De igual manera, Stant, (1972), explica:

Las maestras deben estar permanentemente alertas para satisfacer las necesidades y los intereses de los niños. Al mismo tiempo, deben acordarse de impulsarlos a aprender cosas nuevas mediante la introducción de lo desconocido en el programa. Esto hace que los niños se percaten del mundo que los rodea y las posibilidades de mantener los ojos y los oídos abiertos a nuevos hallazgos, nuevos descubrimientos. El cumplir con esta responsabilidad constituye un desafío; el hacerlo bien es lo que otorga valor a la enseñanza (p.30).

La labor en cuanto a la promoción de la salud en las aulas de preescolar, no es sencilla. Existe una gran cantidad de temas que se deben presentar a los niños, y hay, además, aspectos sobre su desarrollo físico que deben ser atendidos. El docente de preescolar, entre sus deberes, tiene una labor preventiva de la salud, razón por la cual debe desarrollar las acciones necesarias para detectar en los niños cualquier situación de problema en su desarrollo, proporcionando soluciones a su alcance o remitiendo a profesionales especializados. Además, es su deber tener siempre presente en su actividad diaria la necesidad de lograr, como parte del proceso formativo integral, que cada niño tenga la posibilidad de evitar todos aquellos aspectos negativos que pueden ocasionar una mala salud física o mental. Entre algunas de las tareas que los docentes deben realizar en cuanto a la prevención de enfermedades y promoción de la salud, se encuentran:

- Promover la adopción de hábitos saludables en cuanto a lo nutricional, la higiene y cuidado del cuerpo, limpieza, deposiciones diarias, ejercicio físico y descanso.
- Supervisar el crecimiento, a través de la toma de medidas de talla-peso
- Detectar precozmente patologías y enfermedades frecuentes, para poder orientarlos a acudir a los especialistas respectivos en búsqueda de soluciones
- Vigilar el desarrollo psicomotor y alteraciones en la conducta
- Mejorar el nivel nutricional a través de recomendaciones a los padres
- Atender al cumplimiento del calendario de vacunas
- Planificar actividades para la promoción de la salud, cuidado del ambiente, importancia de la vida sana, al aire libre, y sin consumo de sustancias nocivas, involucrando a familias y comunidades.

Es por esto, que los docentes para promover las prácticas de salud, deben tener un extenso conocimiento del tema y así poder difundir esa información, desempeñándose como facilitadores de experiencias de aprendizaje que conduzcan a la formación integral de los niños, centrándose en sus características y necesidades, sin dejar de contemplar la inclusión de todos aquellos aspectos necesarios para el desarrollo de actitudes y la adquisición y consolidación de la salud.

Los docentes deben concebir una planificación que contemple de forma funcional todas aquellas áreas de la educación como las matemáticas, las ciencias, la historia y las artes, sin desatender la vigilancia del desarrollo del niño y de todos aquellos temas relevantes para la salud. Por tales razones, los docentes deben poseer conocimientos que les permitan elaborar planificaciones eficaces para propiciar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, a fin de promover la formación integral del niño.

Se deben seleccionar y adecuar los contenidos de salud más importantes para desarrollarlos en el aula, planteándose la utilización y aplicación de una variada gama de estrategias didácticas, como juegos, canciones y recursos didácticos que garanticen la transferencia de conocimientos

y favorezcan la ejecución del proceso de enseñanza- aprendizaje, contribuyendo a que el niño de preescolar construya las bases que le permitirán tener una salud futura.

Además, deben elaborar y ejecutar evaluaciones de las acciones llevadas a cabo para poder determinar y conocer el impacto y la calidad de las actividades presentadas en el aula, así como también el logro de los objetivos planteados.

Igualmente, se deben desarrollar acciones para lograr la integración de los padres a fin de propiciar la cohesión de los temas vistos en clase con las acciones que los niños llevan a cabo en sus hogares, para fomentar el desarrollo de la adquisición de hábitos para la conservación de la salud, de manera que el niño no sólo obtenga habilidades y conocimientos, sino que los ponga en práctica en cada ámbito de su vida.

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN Y PROMOCIÓN PARA LA SALUD EN LA ETAPA PREESCOLAR

Rodríguez, (1987), enfatiza, “El aprendizaje debe ser significativo para los alumnos, de modo que los métodos en educación para la salud comienzan con la selección del material que se va a enseñar y la forma cómo se va a aprender” (p.9).

El contenido de los temas de salud a ser presentados debe favorecer el contacto de los niños con realidades diversas, desarrollando temas relevantes para la salud, que al mismo tiempo sean interesantes y accesibles. Una guía de promoción de la salud en Educación Preescolar debe ofrecer indicaciones y propuestas suficientes para que los docentes tengan ideas con las que empezar y en las que profundizar.

En el nivel preescolar la idea de lo que se enseñará debe girar en torno a favorecer situaciones de enseñanza que permitan a los niños manifestar, desarrollar y enriquecer sus conocimientos e ideas acerca de la salud. Por esta razón, por tratarse de niños en las primeras etapas del desarrollo, la aproximación a todos estos conocimientos consistirá en abordar aspectos de la vida cotidiana, por medio de lo lúdico y lo concreto, para que, a través de estas situaciones de enseñanza, puedan establecer comparaciones entre los conceptos explicados en el aula y lo que ellos conocen y han visto en su vida.

ASPECTOS A CONSIDERAR POR LOS DOCENTES:

- No existe ningún juego o actividad que se pueda usar siempre y en cualquier circunstancia, casi nunca se encontrará una actividad aplicable a todos los grupos de niños y fines que se buscan conseguir.
- En cada salón de clase el docente y su grupo de niños crean un ambiente particular que ofrece un contexto particular para el desarrollo de las actividades, haciéndolas únicas, diferentes a como se llevan a cabo en otros salones.
- No es recomendable realizar las actividades de manera rutinaria, es decir, de manera que para el niño lo realice de forma automática, sin razonamiento de lo qué está haciendo y por qué.
- Las actividades poseen diversos grados de complejidad y necesitan diferentes recursos para llevarlas a cabo.

- Es importante tener presente que los niños no realizarán las actividades de forma idéntica, en la misma secuencia o en el mismo período del año escolar, debido a las diferencias individuales, los niveles de desarrollo, los intereses y las necesidades de cada grupo.

PREPARACIÓN DE LOS TEMAS SOBRE SALUD

Antes de llevar a cabo actividades sobre salud en el salón de clases, es importante hacer un diagnóstico de las necesidades e intereses que los niños tienen respecto al tema, reuniendo además toda la información necesaria para determinar la etapa de desarrollo en la que se encuentran. Se debe investigar en relación con los conocimientos que los niños tengan sobre los diferentes temas de salud que se van a presentar, así como también conocer sus entornos familiares. Igualmente, durante el diagnóstico el docente debe:

- Indagar sobre lo que los niños saben de los temas, preguntándoles sobre ellos.
- Durante la presentación de los temas darles correcta información a los niños porque éstos pueden saber algunas cosas de manera incorrecta o incompleta.
- Mantener siempre un lenguaje sencillo, sin tener que infantilizar el vocabulario, es decir, se deben explicar los temas en un nivel que el niño pueda entender.

Después de realizar el diagnóstico y planificar las actividades en el aula, se inicia la presentación de los temas. Para ello, es necesario preparar una variedad de información y actividades que apoyen la labor docente y permitan acercar la información, que se considera importante sobre salud a los niños, de una manera agradable.

El conjunto de actividades que se presenten tiene como objetivo promover la salud para niños de edad preescolar, pero, además buscan:

- Propiciar que el niño cuide de su salud, no porque es una obligación que los docentes y sus padres les imponemos sino, porque está convencido de que es un beneficio cumplir con los hábitos de salud.
- Facilitar en el niño la comprensión de que cuidar de sí mismo y de su salud no se hace para recibir la aprobación de otros sino, porque es necesario hacerlo.
- Orientar a los niños hacia el cuidado y respeto hacia su bienestar como un estilo de vida que se debe llevar a cabo más allá del salón de clases.

Los temas que se presenten deberían estar correctamente estructurados, así como también las actividades relacionadas con los mismos y deberían contener:

- 1. Nombre:** permite identificar la actividad
- 2. Objetivo:** permite conocer las competencias que queremos que los niños hayan alcanzado luego de llevada a cabo la actividad
- 3. Información para la docente:** guía de preguntas y conceptos básicos.
- 4. Información para los niños:** Conjunto de temas estructurados de acuerdo a su etapa cognitiva
- 5. Actividades sugeridas:** consiste en las acciones a llevar a cabo por los niños y por el docente para alcanzar el objetivo propuesto en relación con los temas de salud.

LO LÚDICO EN LAS ACTIVIDADES Y LOS TEMAS SOBRE SALUD A PRESENTAR EN EL AULA DE PREESCOLAR

Cada una de las actividades relacionadas con la salud que se le presentan a los niños debe tener determinado un propósito de porqué debemos realizarla. Al identificar este objetivo la docente podrá hallar la forma más clara de transmitir conocimientos a los niños; en esta definición, el cómo debería hacerlo es tan importante como el para qué hacerlo. Ya hemos mencionado que el niño en sus primeros años aprende a través de la lúdica por lo que los temas de salud se deben enseñar, como cualquier otro tema, a través del juego (Partida, 2022)

El juego es un término usado para describir una gran cantidad de actividades que, usualmente, se asocian con el placer y el disfrute recreativo y que es comúnmente asociado con los niños. En razón de los múltiples conceptos que el término “juego” tiene, es necesario advertir que, a los efectos del presente trabajo, nos referiremos a la acepción del juego infantil, entendida como una actividad que se da de forma espontánea en los niños, no se encuentra condicionada y en ella se siente libre de actuar como quiere. Produce placer, debido que proporciona satisfacción inmediata y para el niño significa su mundo, es la actividad más placentera y gratificante que realiza.

Las actividades lúdicas son una herramienta poderosa para enseñar temas de salud a los niños en edad preescolar. A través del juego, los conceptos de salud se arraigan en la mente de los niños de forma más duradera, lo que les permite internalizar y aplicar esos conocimientos en su vida diaria. Estas actividades no solo facilitan un aprendizaje significativo y promueven la participación activa, sino que también contribuyen al desarrollo de habilidades sociales y emocionales, así como al desarrollo físico de los niños. En conjunto, hacen que el proceso de aprendizaje sea más memorable y divertido para los niños.

Debido a la importancia del juego, durante la presentación de los temas de salud siempre se deben preparar un conjunto de actividades lúdicas para ayudar en el desarrollo de las actividades y en el entendimiento de los mismos. Estos recursos o actividades lúdicas, la mayoría de las veces deben ser preparados por el docente de acuerdo a las necesidades, intereses y características del grupo de niños a los que se les presentarán las mismas. Es importante mencionar que entre las actividades lúdicas que se presentan para enseñar temas de salud, se deberían incluir canciones, poemas, cuentos, juegos de imágenes, juegos de roles, obras de teatro, inclusive actividades de arte y manualidades. Todas estas actividades lúdicas pueden ser enfocadas en los diferentes temas de salud para así ayudar a los niños a comprender sobre estos temas de manera práctica y divertida.

LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA PROMOCIÓN DE LA SALUD EN EL PREESCOLAR

Otros medios útiles y necesarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje son los recursos didácticos. Estos son utilizados por los docentes al momento de exponer a sus alumnos un determinado tema. Sobre esto menciona Solves, (2000), “Los recursos didácticos son un soporte en el desarrollo de las planificaciones planteadas, ayudan a los docentes a comunicarse con sus alumnos, presentando modelos concretos de un tema” (p.22). Mediante su uso, los docentes proponen una experiencia directa con el tema, orientando la información y permitiéndoles experimentar, entretenerse y aprender de una manera más dinámica. Los docentes guían el desarrollo infantil, seleccionando y adaptando, los temas y materiales a las planificaciones de acuerdo a los intereses,

necesidades y capacidades de los niños. Por lo que se hace necesario el acercamiento a objetos que permitan a los niños establecer relaciones, a través de la manipulación de los mismos.

Al respecto Brown (2002), indica. "...la utilización de objetos reales y concretos es esencial en la enseñanza de las ciencias en la educación infantil. El niño necesita tener el objeto para poder sentir y ver sus propiedades de una manera activa" (p.11). Los recursos didácticos en la enseñanza de conocimientos de salud y prevención de enfermedades y lesiones, permiten que los niños tengan sus primeros contactos con estos importantes temas justamente a través de sus sentidos, del contacto directo con sus manos, con lo tangible.

El mismo autor señala que "Los niños pequeños no aprenden cuando les presentamos algo que no les interesa, simplemente lo dejan de lado. Sobre todo, les interesan los materiales y objetos que atraen y captan su atención" (p.10). Los recursos didácticos son una herramienta poderosa para enseñar temas de salud a los niños en edad preescolar, en tanto que facilitan un aprendizaje significativo, promueven la participación activa, desarrollan habilidades sociales y emocionales, contribuyen al desarrollo cognitivo y hacen que el aprendizaje sea más memorable y divertido para ellos.

Por esta razón, se propone aprovechar los recursos e incorporarlos en las actividades permitiendo que los niños interactúen con ellos, creando divertidas sesiones educativas en el aula. La utilización de recursos didácticos por parte del docente presenta una propuesta de aprendizaje diferente, que se encuadra en el juego, como estrategia didáctica ideal de la Educación Preescolar.

Entre los recursos didácticos encontramos tanto recursos materiales como recursos literarios, lo importante es que al momento de implementar las actividades de promoción de la salud, usemos todas aquellas estrategias que ayuden al niño a entender los diversos temas. Podemos usar entre muchos otros recursos, maquetas, dioramas, dibujos y pinturas, láminas, vídeos educativos, animaciones, presentaciones digitales, collages, cuentos, kits de primeros auxilios para niños y y otros materiales manipulativos que permiten a los niños explorar los conceptos de salud y fomentar su participación activa durante la presentación de los temas.

Es necesario que los docentes seleccionen y utilicen los recursos didácticos de manera creativa y adaptada a las necesidades e intereses de los niños, y así promuevan un aprendizaje significativo y estimulante. Partir de cada uno de los temas que debería contener un plan de promoción de la salud en preescolar, que se proponen en este trabajo para ser desarrolladas en el aula, pueden surgir diferentes actividades originales, producto de la creatividad y las experiencias tanto de los niños como de los docentes.

Además del uso de recursos lúdicos y didácticos para la enseñanza de la promoción de la salud en preescolar, una actividad que no se puede olvidar durante el planteamiento de los temas de salud en el aula preescolar, es el momento de recuento. El recuento para los niños de preescolar es un momento necesario en cada jornada para propiciar la estimulación y consolidación del conocimiento impartido, y propiciar que los niños apliquen lo aprendido en un contexto diferente al del salón de clases.

Es importante mencionar que lo recomendable es, en cada nueva clase, retomar lo visto el día anterior, para lo cual es factible asignar una tarea para el hogar para concluir con cada tema. Es

importante además, que el docente realice preguntas que ayuden al niño a analizar qué hicieron, qué es nuevo, qué les gustó y qué no les gustó, qué entendieron, conversar sobre qué van a hacer en sus casas, todo esto luego de realizar las actividades.

Es necesario e importante tomar en cuenta, al momento de plantearse las actividades y los temas sobre salud a presentar en el aula de preescolar, la participación de la familia y el hogar. La familia es la institución natural a quien corresponde educar al niño; y es uno de los entes más importantes de la promoción de la salud, por ello es fundamental que tal tarea comience en el hogar y en el preescolar se mantenga y se profundice en los diferentes temas necesarios. Ello es necesario en tanto que existe una relación directa entre la salud de la familia y la salud del niño, porque la alteración de la salud de un miembro de la familia, puede afectar la salud del grupo familiar. Y es que la familia funciona como un todo, y cualquier circunstancia, condición o situación que afecte la salud de uno de sus miembros, afectará al conjunto.

Esta relación entre los integrantes de la familia y la promoción de la salud, se conoce como salud familiar. La familia constituye uno de los ambientes en el que la enfermedad ocurre, por lo cual, es importante que se orienten las acciones necesarias para que los programas de salud escolares incluyan a la familia, debido a que si el nivel educacional presente en el hogar es inadecuado, puede favorecer el desarrollo de prácticas nocivas para la salud que afecten al niño.

Como señala Rodríguez, (1987).

Un programa de educación para la salud debe comenzar, para tener éxito, en la casa del niño durante su infancia, de modo que las actitudes y prácticas de los padres son determinantes poderosas de los conocimientos del niño, de sus actitudes y de su comportamiento en relación a su salud (8).

Los padres y las familias, por su relación de crianza y manutención de los niños, deben desarrollar acciones semejantes a las que ejercen los docentes en las aulas de preescolar, particularmente, en nutrición, supervisión del desarrollo, prevención de las enfermedades infecciosas y, fundamentalmente, en todos aquellos aspectos donde los valores familiares son especialmente importantes, por ejemplo, la sexualidad, la prevención del SIDA, el tabaco, el alcohol y las drogas.

Es por esto, que los programas de educación para la salud son más eficaces si los padres están involucrados, puesto que pueden complementar lo que los niños están aprendiendo en la escuela, durante las conversaciones y actividades en el hogar, creando de esta forma interés y motivándolos para un mejor cuidado de su salud.

El docente en su labor debe proponerse desarrollar vínculos de apoyo entre el hogar y el preescolar; es importante proporcionar información básica acerca de las decisiones saludables, porque el objetivo de la educación para la salud no es sólo aumentar el conocimiento sobre temas en los niños sino, crear actitudes positivas hacia el bienestar propio y, también, promover un comportamiento saludable. Si en los hogares estas actitudes no son llevadas a cabo será difícil para los niños mantener estas habilidades durante su vida.

Como docentes debemos compartir información de salud con los padres, para que podamos trabajar en conjunto ayudando a los niños y creando para ellos un ambiente más seguro y saludable. Es decir, debemos contribuir a unificar las experiencias familiares con las preescolares, reconociendo que el hogar es el núcleo principal de desarrollo de los niños.

CONCLUSIONES

Como se ha presentado en este artículo, la importancia del rol de las docentes de educación preescolar en la promoción de la salud de los niños en edad temprana es vital. Es así debido a que la impronta educativa durante los primeros años escolares, apunta a generar un impacto positivo en los niños a lo largo de su vida. En tal sentido, la educación en cuanto a la salud es extensa, no solo porque entre las labores del docente se encuentra la de supervisar el desarrollo y el crecimiento de los niños, sino por su labor preventiva de la salud, y porque debe ser el facilitador de experiencias de aprendizaje de la salud, lo que les exige poseer un conocimiento extenso de temas sobre salud.

El aula de preescolar es el lugar propicio para la promoción y fomento de la salud puesto que este nivel educativo busca promover en los niños su desarrollo integral, así como también la construcción del conocimiento; y en estas primeras etapas, cuando los niños comienzan a descubrir el mundo que los rodea, es importante influenciar la toma de decisiones positivas sobre la salud, creando en muchos casos cambios en su comportamiento, favoreciendo de la misma forma la autonomía de los niños.

Así surge la importancia de incluir en el currículo de preescolar un programa de promoción de la salud que aborde diversos aspectos: desde hábitos saludables y la prevención de enfermedades comunes, hasta la prevención de lesiones y el uso de sustancias nocivas, ya que la enseñanza de estos temas apuntan a mejorar la salud. Los reconocidos autores en el campo, usados como referencias en esta investigación, indican que la intervención educativa temprana en la formación de hábitos saludables de por sí posibilita una mejor calidad de vida.

Se concluye además que el juego es un recurso didáctico fundamental en la enseñanza de la salud en el preescolar porque promueve el aprendizaje significativo, facilitando, además, la internalización de conocimientos saludables de manera lúdica y efectiva. Al mismo tiempo es necesario crear y utilizar diversos recursos didácticos para promover y enseñar en los niños los conceptos de salud, de manera práctica, para promover su participación activa durante la exposición de los temas, creando así un ambiente de apoyo para el aprendizaje, indispensable durante la enseñanza en las primeras etapas de escolarización.

Este trabajo sugiere como su punto más importante la implementación de un programa de acción de promoción de la salud en el preescolar, que contemple la inclusión de hábitos saludables, la prevención de enfermedades comunes y lesiones, es decir, el fomento de un ambiente seguro y saludable, recalcando que estos temas representan un conjunto y que no son excluyentes los unos de los otros, todos debe ser incluidos durante la etapa preescolar. Este programa debe ser, además, diseñado pensando que no se trata sólo de transmitir información sino de generar un cambio de actitudes y comportamientos en los niños, por lo que se hace necesario que, en lo posible, se plantee de manera participativa, involucrando a docentes y padres, representantes y responsables, que debe ser adaptado a las necesidades y contextos específicos de cada aula de preescolar. En definitiva, se insta a que la promoción de la salud en el preescolar sea una prioridad en los programas educativos, reconociendo el papel fundamental de las docentes y el potencial transformador de esta etapa en la formación de hábitos y actitudes saludables que perduren a lo largo de la vida.

María Antonella Briceño. *Tesista para optar al título de Licenciada en Educación Peescolar en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.*

Mery López de Cordero. *Lcda. en Letras; Abogada; Estudios Especiales correspondientes al Componente Docente; Diploma de Estudios Avanzados en Educación y Democracia; Doctora en Educación y Democracia: Universidad de Barcelona-España; Decana encargada de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes; Profesora Titular e Investigadora adscrita del Departamento de Administración Educativa de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes y autora de diversos artículos y de un libro relacionados con la educación, los derechos humanos, la ciudadanía, democracia y convivencia, entre otros.*

REFERENCIAS

- Brown, S. (2002). Experimentos de Ciencias en Educación Infantil. España: Narcea, S.A. de Ediciones. https://books.google.com.pa/books?id=FmITdXFQc10C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- De Lama, G., Fernandez, J. (1993) Manual de Puericultura. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
- Fernández Toral, J y de Lama Suárez, G. (1992). Manual de puericultura. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
- Fortuny M., Gallego J. (1988). Educación para la Salud. Revista de Educación, núm. 287, 287-306 <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre287/re28713.pdf?documentId=0901e72b813c300e>
- Llamas Ruiz, M. (2009) "Teorías sobre el juego. Enseñanza y aprendizaje a través del juego". Innovación y experiencias educativas. 1-16. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csif/revista/pdf/Numero_22/MIGUELJOSE_LLAMAS_1.pdf
- Macias M, Adriana Ivette, Gordillo S, Lucero Guadalupe, & Camacho R, Esteban Jaime. (2012). Eating habits in school-age children and the health education paper. Revista chilena de nutrición, 39(3), 40-43. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182012000300006>
- Matos, N., Perdomo, O. y Sánchez, L. (2016) Empleo del método lúdico en la formación de sentimientos y cualidades del niño preescolar. EduSol, vol. 16, núm. 54, pp. 38-49. EduSol, vol. 16, núm. 54, pp. 38-49 <https://www.redalyc.org/journal/4757/475752820029/html/>
- Organización Panamericana de la Salud. (2022). Directrices de la OMS sobre los vicios de salud escolar. Organización Panamericana de la Salud. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/56726/9789275325865_spa.pdf
- Parra, K. (2014) El docente y el uso de la mediación en los procesos de aprendizaje. Revista de investigación (Instituto Pedagógico de Caracas). Vol. 38, (Nº 8), 155-180
- Ramírez Gómez, H., Gómez Ramírez J., y Posada Díaz A. (2005) El niño sano. Editorial médica Panamericana S.A.
- Rodríguez, R. (1987). Salud Escolar. Venezuela: Consejo de Estudios de Postgrado ULA.
- Solves, H. (2000). El Centro de Recursos didácticos hacia una comunidad de lectores. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Stant, M. (1972) El niño preescolar: actividades creadoras y materiales para juego. Argentina: Editorial Guadalupe.
- UNESCO. (2017). Estrategias de la UNESCO sobre la Educación para la salud y el bienestar: Contribución a los objetivos de desarrollo sostenible. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453>
- Partida, José. (2022). El juego en el preescolar desde la fenomenología del mundo social. México: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. LII, núm. 1, pp. 321-350. <https://www.redalyc.org/journal/270/27068693008/html/>

ACTIVIDADES RECREATIVAS DIRIGIDAS AL FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS PREESCOLARES DE 3 A 5 AÑOS DE EDAD

RECREATIONAL ACTIVITIES AIMED AT STRENGTHENING THE SOCIALIZATION PROCESS OF PRESCHOOL CHILDREN FROM THREE TO FIVE YEARS OF AGE

Stephanie Liseth Peña Diaz
Tesisista para optar al título
Licenciada en Educación Peescolar
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes
Mérida edo. Mérida

Annyulie Rodríguez Carrero
annyulierrc@gmail.com
Código ORCID: 0000-0001-6234-2629
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes
Mérida edo. Mérida

Recepción: 08-01-2024
Aceptación: 09-02-2024

RESUMEN

El presente trabajo de investigación surgió de las prácticas profesionales docentes de preescolar de la Universidad de los Andes, realizadas en una institución preescolar del municipio Libertador del estado Bolivariano de Mérida, donde se observaron situaciones que ameritan trabajar la **socialización** debido a que los niños se encuentran en procesos para consolidar relaciones sociales con sus pares y docentes. La metodología manejada se enmarcó en una investigación de campo, descriptiva con enfoque cualitativo, utilizando técnicas de observación y encuesta con sus instrumentos, un cuestionario y cuaderno de campo. Como resultado de los datos obtenidos se diseñó un plan de actividades recreativas dirigidas al fortalecimiento del proceso de socialización, a su vez estas fueron aplicadas brindando resultados positivos. Concluyendo así que las relaciones sociales deben ser favorecidas con actividades creativas y dinámicas permitiendo la convivencia y facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: Educación inicial, socialización, actividades recreativas, juego.

SUMMARY

The present research work arose from the professional preschool teaching practices of the Universidad de los Andes, carried out in a preschool institution in the Libertador municipality of the Bolivarian state of Mérida, where situations were observed that merit working on socialization because children They are in processes to consolidate social relationships with their peers and

teachers. The methodology used was framed in a field research, descriptive with a qualitative approach, using observation and survey techniques with its instruments, a questionnaire and field notebook. As a result of the data obtained, a plan of recreational activities was designed aimed at strengthening the socialization process, in turn these were applied providing positive results. Thus concluding that social relationships must be favored with creative and dynamic activities, allowing coexistence and facilitating the teaching-learning process.

Key words: Initial education, socialization, recreational activities, play.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las relaciones sociales comienzan desde que el niño nace, inicialmente esta relación empieza en el hogar, con los padres, familiares cercanos, vecinos, entre otros. De igual forma, al ingresar al preescolar comienza una etapa de socialización, que conlleva la adaptación a nuevas experiencias, el interactuar con los pares, compartir los juguetes, materiales y espacios de trabajo. Es en este período donde se inician conflictos tanto emocionales, como sociales propios de la jornada diaria, por tanto, es un proceso que debe estar acompañado de docentes preparados, mediadores que cuenten con las herramientas necesarias para guiar a los niños, es por ello que, es primordial que al inicio del año escolar ellas realicen un diagnóstico para así conocer las fortalezas, debilidades y las necesidades en el desarrollo evolutivo, para ir trabajando en ello tanto individual como colectivamente.

Núñez y Villalobos (2011) expresan que: “La socialización infantil se ha entendido como el proceso a través del cual los niños aprenden una serie de elementos como las creencias, comportamientos y sentimientos de acuerdo con el rol que desempeñan en su cultura” (p. 109). La afirmación avala que a través de las interacciones con otros se aprende a convivir, comunicarse y conocer las distintas tradiciones culturales existentes en el entorno.

Piaget citado por Núñez y Villalobos (2011) manifestaba que el aprendizaje era más significativo cuando existía una interacción entre niños de edades similares y que al interactuar constantemente con adultos, ese aprendizaje se podría limitar debido a las distintas formas de actuar y pensar en la relación entre un niño y un adulto.

Las prácticas profesionales docentes realizadas en una institución preescolar privada del municipio Libertador del estado Bolivariano de Mérida, brindaron la oportunidad de hacer posible la observación, el acompañamiento y la interacción completa en la jornada diaria de donde surgió la idea de investigación, en vista de que algunos niños prefieren jugar solos, dificultándose el compartir de los juguetes y materiales de trabajo, demostrando además llanto, peleas, gritos, mordiscos y dificultad para comunicarse entre sí, por tal razón se puede evidenciar las debilidades en el proceso de socialización.

De igual forma, se observó a las docentes de los niños de 3,4 y 5 años en su jornada diaria, iniciando esta sin ningún recibimiento o bienvenida, ellas suelen comenzar inmediatamente con actividades pedagógicas individualizadas, enfocadas en la escritura, (copiar en una hoja letras o números, siguiendo modelos), dibujos prediseñados y el libro de trabajo. Luego de ello, proceden con el lavado de manos para desayunar. Después de la comida se dirigen a los espacios de juego dentro del aula, donde se notó que los niños juegan libremente sin recibir orientaciones de las maestras.

Es importante acotar, que algunas educadoras esporádicamente promueven juegos didácticos (Rompecabezas, memorias, bingo, entre otros), brindando la oportunidad de realizar juegos grupales en este momento.

Seguidamente realizan otra actividad pedagógica (pintura, colorear, rasgar o pegar bolillos). Al finalizar, se dirigen al parque donde generalmente se limitan a observar, sin mantener una participación activa. Al ingresar del parque, se lavan las manos nuevamente, cumplen con la merienda y se les facilita a los niños plastilina, o se les indica que pasen a las áreas a esperar que los padres y representantes lleguen a retirarlos de la institución.

Habitualmente esa es la rutina que se maneja dentro de las aulas, en ocasiones varían, esperando a los padres, representantes o cuidadores en el parque. Es significativo indicar que mientras los niños están trabajando en sus actividades algunas docentes expresan “trabajen en silencio”, sin permitir mucha comunicación entre ellos. Otras son más comunicativas, recuerdan las normas de convivencia y propician conversaciones durante las actividades. Al ocurrir situaciones de conflicto, la mayoría de las educadoras no intervienen adecuadamente, implementan “castigos” que a la larga se hacen tediosos y sin importancia para los niños. A excepción de dos docentes que poseen una práctica distinta, ellas al observar las situaciones conversan, orientan y estimulan afrontando correctamente el conflicto.

La jornada diaria en las instituciones preescolares, debe adecuarse a la edad de los niños, pero se recomienda seguir con los lineamientos del Currículo de Educación Inicial 2005, el cual, hace referencia a momentos determinados, destacándose el recibimiento o bienvenida como el primer encuentro sostenido durante el día; la alimentación, aseo y descanso, para cubrir las necesidades básicas; las actividades pedagógicas, ideales para trabajar los aspectos cognitivos, considerando las necesidades e intereses; la recreación, donde es vital el juego y las actividades colectivas; y por último la despedida, pues es cuando los niños son retirados del aula. Cada uno de los momentos antes mencionados, deben ser planificados con anterioridad, sin embargo, han de aceptar cambios dependiendo de la receptividad y los ritmos de desarrollo de los niños.

Se hace evidente en la jornada diaria, que las docentes le están restando importancia al proceso de socialización, la recreación y el intercambio de juego de forma grupal. Por consiguiente, de seguir presentándose las situaciones previamente descritas, ocasionaría dificultades en el desarrollo, afectando las relaciones interpersonales, la personalidad y el aprendizaje, ya que es en el preescolar donde los niños obtienen bases sólidas para su crecimiento integral. Por tal motivo, es necesario abordar la práctica pedagógica de las educadoras e incluir en ella a la recreación como una herramienta favorecedora de los aprendizajes, con juegos y actividades dinámicas, colectivas, divertidas, creativas, incentivando a los niños a participar, compartir, divertirse y aprender junto a sus compañeros de aula.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Desarrollar actividades recreativas dirigidas al fortalecimiento del proceso de socialización de niños en edad preescolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las actividades planificadas por las docentes para el proceso socializador de los niños en edad preescolar.
- Determinar la importancia brindada por las docentes al proceso de socialización de los niños en edad preescolar.
- Diseñar un plan de actividades recreativas dirigidas al fortalecimiento del proceso de socialización de los niños en edad preescolar.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

EDUCACIÓN INICIAL

En el Currículo de Educación Inicial (2005) se define como: “Una etapa de atención integral al niño y la niña desde su gestación hasta cumplir los 6 años, o cuando ingresen al primer grado de educación básica...Comprende dos niveles: maternal y preescolar” (p.15), tal y como su nombre lo refiere, es el inicio de la formación, son las primeras experiencias y enseñanzas ofrecidas para el desarrollo, comenzando en el maternal con los niños de 0 a 3 años, para luego pasar al preescolar con niños de 3 a 6 años.

Así mismo, se destaca que dicha etapa posee finalidades orientadas a que el niño se desarrolle y logre adquirir las capacidades y habilidades para utilizar a lo largo de su vida, tales como: creatividad, espontaneidad, crítica, tolerancia, respeto, autonomía, comunicación, participación y convivencia, aspectos claves e importantes para lograr la socialización entre los pares y demás actores educativos (Currículo de Educación inicial, 2005).

SOCIALIZACIÓN

La socialización está inmersa en la vida de los seres humanos desde su nacimiento, es un proceso en el que la interacción y las distintas formas de comunicación son fundamentales para aprender las normas, los valores y formas de actuar (Yubero, 2004). El socializar es importante, la convivencia con otros puede enseñar al niño a desenvolverse en distintos ambientes, favoreciendo su desarrollo social, ayudándolo a establecer y mantener relaciones significativas.

El autor Yubero (2004) hace mención de las etapas de la socialización, iniciando con la enculturación, para él esta es la más importante de todas porque es la familia quien se encarga de enseñar valores, normas y hábitos, si estas no son transmitidas correctamente, es posible que al niño se le dificulte adaptarse a la etapa del preescolar, debido a que son ambientes nunca antes experimentados, es allí donde las docentes deben contar con un plan de trabajo donde se invite a vivir nuevas experiencias llenas de creatividad y diversión, ejerciendo el rol de mediadoras y guías enfocadas en el desarrollo de los niños.

Siguiendo el mismo orden de ideas, los niños son observadores y suelen imitar todo aquello que capte su atención, en ocasiones adoptan distintas maneras de hablar y actuar las cuales pueden llegar a ser favorables o desfavorables en su convivencia con otros. Como lo indica Yubero (2004), en la etapa de aculturación se involucran otros agentes socializadores, amigos, programas televisivos,

juegos tecnológicos, entre otros. Vygotsky es uno de los teóricos más resaltantes en lo referente a la socialización, por lo que se utilizó su teoría sociocultural para fundamentar la investigación. Lev Vygotsky (1927) citado por Moscoso et al. (2020) sostenía que:

Los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida. Aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas (p. 342).

Avendaño et al. (2020) expresaron que “Durante los primeros años de vida, la familia, la escuela y la comunidad cumplen una función importante, pues es en este periodo donde se va consolidando la formación integral del niño” (p. 47) las relaciones sociales poseen gran significatividad, las interacciones facilitan la construcción de los aprendizajes, por ello en el hogar y el preescolar es vital realizar actividades colectivas que permitan experimentar, analizar y comunicarse para lograr el desarrollo de las capacidades y habilidades sociales.

HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales son definidas por Caballo (2005), citado por Betina y Contini (2011) como “Conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación” (p. 164) en la edad preescolar, dichas conductas son las que propician la interacción, si estas están asimiladas incorrectamente es posible que exista dificultad para mantener relaciones armónicas.

Zamora et al. (2011) En su manual para promover el desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas preescolares, exponen la importancia de las docentes en dicho ámbito, pues ellas guían, enseñan y ayudan a que el niño sea empático; reconozca, maneje sus emociones y las de los demás; escuche cuando alguien quiere expresarse; de igual manera, sea capaz de resolver problemas por sí solo, todo ello se reduce a poseer habilidades sociales adecuadas. Es primordial que se cultive en el aula la comunicación asertiva y se promuevan estrategias que faciliten la comprensión de los aspectos antes mencionados, siempre orientándose hacia la realización de juegos colectivos, dinámicas y actividades recreativas.

ACTIVIDADES RECREATIVAS

Las actividades recreativas son aquellas realizadas con el fin de obtener diversión y descanso en los tiempos libres, luego del trabajo o de las ocupaciones diarias, estas son ejecutadas de acuerdo a los gustos y preferencias de cada persona o de un grupo en general, igualmente en el ámbito educativo, suelen utilizarse para desarrollar habilidades, destrezas y obtener conocimientos (Sánchez 2014).

Es importante que en los espacios educativos se promuevan este tipo de actividades, de modo que los niños puedan jugar y tengan la posibilidad de compartir e interactuar, facilitando el desarrollo de sus habilidades cognitivas, físicas y sociales.

Por otra parte, la recreación en Venezuela tiene gran importancia, en el año 2021 la Asamblea Nacional promulgó La Ley de Reforma Parcial de la Ley Orgánica de Recreación, esta posee 43 artículos destinados a explicar todo lo concerniente al tema, allí se refleja que todas las personas, niños, adultos, ancianos, pueden gozar de actividades que les permitan relajarse, divertirse y aprender, siempre de la mano de los profesionales o personal capacitado, quienes dirigirán los programas destinados para tal fin (Ley Orgánica de Recreación, 2021). Dicha legislación debería ser conocida en el ámbito profesional educativo, específicamente por docentes de educación inicial en sus dos etapas, tanto maternal como preescolar, pues es en estos períodos donde lo primordial es la recreación, los juegos colectivos y el aprendizaje significativo a través del juego.

EL JUEGO

El juego es una actividad que los niños quieren realizar la mayor parte de su tiempo, UNICEF (2018) en su informe titulado aprendizaje a través del juego expone que:

El juego constituye una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales. Por esta razón, las oportunidades de juego y los entornos que favorecen el juego, la exploración y el aprendizaje práctico constituyen el fundamento de los programas de educador preescolar eficaces (p. 7).

De acuerdo a lo antes citado, el juego facilita la obtención de conocimientos, es importante que las docentes de educación preescolar ofrezcan la oportunidad de aprender jugando, a través de actividades planificadas y con objetivos previamente determinados. UNICEF (2018) expresa que el juego es beneficioso, a través de este el niño descubre, conoce e interpreta sus experiencias de vida; es divertido, incentiva a la alegría, las sonrisas y el disfrute. Por último, invita a la participación activa, aspecto fundamental para la consolidación de los aprendizajes.

Siguiendo el mismo orden de ideas, para el área social es primordial el juego colectivo o cooperativo, este es definido por Arranz, (1993) como “Un juego donde el simple placer de jugar está puesto en avanzar dentro de la persecución de un objetivo de grupo, que será alcanzado gracias a la ayuda mutua dentro de las interacciones” (p. 7) Estos son fundamentales en la etapa preescolar, permiten la integración, la convivencia y las experiencias grupales que todo niño necesita para su desarrollo.

En tal sentido, dichos juegos brindan mejor rendimiento en las relaciones interpersonales, fortaleciendo la autoestima, la confianza en sí mismo y en los otros; además de experimentar emociones a través de las personas que le rodean; entender el comportamiento de los demás y aceptarlo; comprender a las personas que le rodean; superar los temores; vivir en grupo aceptando las responsabilidades de los actos, finalmente lograr una comunicación fluida y positiva con los demás (Arranz, 1993).

METODOLOGÍA

Tomando en cuenta el objeto de estudio se planteó una metodología de investigación de campo, con un enfoque cualitativo de carácter descriptiva, en la cual se aplicó la técnica de observación y encuesta para la recolección de los datos, con un cuestionario y cuaderno de campo como instrumento.

La población de la investigación se delimitó en una institución preescolar privada del municipio Libertador del estado Bolivariano de Mérida, en la que se tomó como muestra a 10 docentes de educación preescolar y las aulas de niños de 3, 4, y 5 años de edad (50 niños).

El cuestionario realizado contó con 10 preguntas diseñadas para realizar un diagnóstico de las docentes y conocer la información manejada por ellas acerca del tema de estudio. Es importante mencionar, que dicho instrumento fue evaluado y validado por tres (3) profesoras especialistas del área, pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presentan los datos sociodemográficos de las docentes de la institución preescolar.

Indicador	Características	Frecuencia
Edad (años)	20 a 29	02
	30 a 39	01
	40 a 49	02
	50 a 59	02
	60 a 70	03
Total		10
Nivel académico	Licenciadas Educación preescolar	04
	TSU educación preescolar	02
	Bachiller docente	03
	Otras carreras	01
Total		10
Años de servicio	1 a 10 años	04
	11 a 20 años	01
	21 a 30 años	02
	31 a 40 años	01
	41 a 50 años	02
Total		10

Tabla 1. Datos sociodemográficos de las docentes

Fuente: Peña, S. (2023) Elaboración propia.

De acuerdo a los datos obtenidos se determinó que la mayoría de las docentes cuentan con edades comprendidas entre 48 y 66 años de edad y el restante de ellas poseen edades que oscilan entre los 22 y 33 años de edad. En cuanto al grado académico de las docentes, se conoció que más

de la mitad de las docentes encuestadas poseen un título de T.S.U. o de licenciadas en Educación Preescolar, mientras que las restantes son bachilleres docentes y T.S.U. en minería, es decir, sus estudios académicos están desvinculados de la educación preescolar. Igualmente, se conoció que algunas poseen experiencia en las aulas escolares, desde los 20 hasta los 48 años prestando su servicio, mientras que otras están iniciándose en el camino de la docencia.

Seguidamente se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario:

1. ¿Qué es para usted la socialización?

Diez (10) docentes respondieron: la socialización es un proceso que permite la integración y la convivencia de los niños a la sociedad, mediante la transmisión de valores, costumbres y normas sociales, concordando el autor consultado anteriormente, Yubero (2004) cuando se refiere a la socialización como un proceso, donde es fundamental la interacción y comunicación para el aprendizaje de normas, valores y formas de actuar.

2. ¿Considera usted significativa la socialización de los niños en edad preescolar?

SI_ NO_ ¿Por qué?

Ocho (08) docentes expresaron que consideran significativa la socialización, coincidiendo en que es importante para el desarrollo de las habilidades y diferentes capacidades enfocadas a la salud emocional y la personalidad. (01) “la socialización es parte del crecimiento y madurez del niño en el hogar, la escuela y otros espacios” (01) “Al socializar los niños obtienen aprendizajes nuevos, siguen instrucciones, prestan atención y estimulan su lenguaje”.

Mediante la socialización los niños aprenden a comunicarse, obtienen normas, hábitos, valores y se desarrollan de forma cognitiva e integral, todo dependiendo del niño, las experiencias y la estimulación que se le brinde (Currículo de Educación Inicial, 2005). Es importante reconocer la importancia de la socialización, puesto que es en los primeros años de vida donde las bases comienzan a formarse y está en el rol docente conocer las áreas del desarrollo para ayudar a los niños a lograr un desarrollo óptimo.

3. ¿De qué manera interviene usted en la socialización entre los niños en el aula de clases para que este proceso sea favorable?

En esta interrogante, las respuestas fueron variadas: (04) docentes coincidieron en que aplican distintas actividades, rondas de canciones, juegos didácticos, actividades grupales, lecturas de cuentos, conversaciones, juegos dramatizados, propician el intercambio de materiales. (01) “Teniendo un ambiente agradable en el aula de clases”. (01) “Transmitiendo pautas sociales y valores”. (01) “En la jornada de trabajo día a día, desarrollo y cierre de la clase”. (01) “Apoyando y comprendiendo a los niños, haciendo de ellos personas seguras para lograr una formación integral. (2) docentes pasaron por alto la interrogante, sin brindar la información.

En el Currículo de Educación Inicial (2005) se concibe el rol de la educadora como “mediadora de experiencias de aprendizaje. ... el proceso mediante el cual se produce una interacción social entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta, con el propósito de producir un

conocimiento” (p.49), se puede observar que la mayoría de las docentes de la institución preescolar expresan cumplir su rol de mediadoras, cada una expone su intervención en el aula, sin embargo, es preocupante que algunas lo omitieran, pues conocer su trabajo es de gran relevancia, esto determinará significativamente, su actuación dentro y fuera del aula.

4. ¿Cuáles aspectos cree que se fortalecen en la personalidad del niño cuando socializa con sus compañeros del preescolar en el aula y espacios exteriores de la institución?

Cuatro (04) docentes coincidieron en sus respuestas, señalando la autonomía, autoestima, independencia y los valores, (empatía, compañerismo, tolerancia, respeto, amistad). (04) expresaron que se favorece el lenguaje, los sentimientos, las emociones, el trabajo en equipo y la memoria. (01) “favorece lo social, emocional, cognitivo, lenguaje y físico”. (01) “los niños poseen características particulares, por lo que su desarrollo es único”.

Harry Stack Sullivan, citado por Lawrence, (1997) resaltó la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo de la personalidad, él consideraba que mientras más interacciones existieran con la familia y el grupo de pares, esta se desarrollaba a un ritmo considerable. Así mismo, Linguado y Zorraindo, (1981) expresaron que gracias a la socialización, los niños pueden lograr mayor independencia, y considerarse individuos críticos con intereses que pueden llegar a marcar su personalidad.

5. ¿Ha observado usted situaciones que no favorezcan la socialización de los niños en el aula de clases o en los espacios exteriores a ésta? SI__ NO__ De ser afirmativo explique algunas de ellas.

Cinco (05) docentes desconocieron las situaciones no favorables en el proceso de socialización. (05) Coinciden que si han observado estas situaciones cuando a los niños se les dificulta compartir los materiales de trabajo y juego con sus compañeros y al encontrarse en el área de tacos, donde suelen lanzarlos, golpeando y lastimando a los demás.

Es común que en el preescolar se observen situaciones que desfavorecen la socialización, las docentes deben identificarlas fácilmente y estar al pendiente de lo que sucede con los niños para brindar su intervención. Goris, (2006) pensaba que los conflictos en las aulas preescolares surgían por el individualismo, las diferentes formas de pensar, sentir y el actuar de los niños.

Acosta(2021) expresó que es primordial realizar seguimiento a las conductas y comportamientos de los niños, de modo que estos puedan ser estudiados, analizados y encontrar posibles alternativas o soluciones que ayuden al niño a avanzar en su desarrollo.

6. Mencione tres estrategias y tres actividades que usted planifica para estimular la socialización en los niños en el aula de clases.

Siete (07) docentes coincidieron en sus respuestas al señalar la reunión de grupo, la interacción en los espacios, los conversatorios, actividades recreativas, juegos grupales, proyectos, exposiciones, trabajo en equipo y el interactuar en el parque como sus estrategias para estimular la socialización de los niños, es necesario acotar que ellas omitieron las actividades. Por su parte, el restante de

las docentes (03) agregaron sus estrategias y actividades utilizadas, tales como: juegos colectivos (juguemos en el bosque, juegos didácticos). Reuniones de grupo (Cantar canciones ¿Quién se comió la galleta sin decir?, canción de la familia, canción del saludo) y actividades gráfico-plásticas (Mosaicos con el grupo de niños y mural con las palmas de las manos).

En el Currículo de Educación Inicial (2005) las docentes de educación inicial en su jornada tienen que planificar constantemente para abordar las áreas del desarrollo del niño. Es importante, que las maestras de la institución intervengan de la manera correcta y enseñarles a los niños a convivir en ambientes armónicos, para ello las estrategias y actividades deben ser plasmadas correctamente con los objetivos claros y definidos.

Acosta (2021) expuso que es importante que el docente le brinde al niño seguridad dentro del aula escolar y que además lo pueda motivar y acompañar en la realización de las actividades, siempre tomando en cuenta sus sentimientos y emociones.

7. ¿Le gustaría realizar talleres de actualización profesional que le sirvan de ayuda en su práctica pedagógica con los niños? SI_ NO_ marque con una (x) su(s) respuesta(s) Talleres recreacionales_ Socialización infantil_ Expresión Musical_ Expresión corporal_ Otros ____

Seis (06) docentes les gustaría realizar todos los talleres de actualización profesional. (02) solo quisieran realizar los talleres recreacionales. (01) Los talleres de socialización infantil y expresión corporal, finalmente (1) talleres de expresión musical y corporal.

En la ley orgánica de educación (2009) específicamente en el apartado formación y carrera docente, se encuentra el artículo 38 donde hace referencia a que las docentes deben mantener una formación constante, de modo que los conocimientos sean actualizados y mejorados permanentemente, con la finalidad de garantizar una educación de calidad y acorde a los cambios continuos realizados en la sociedad.

Las docentes al realizar los talleres de actualización profesional estarían obteniendo aprendizajes y herramientas para implementar en las aulas, a través del tiempo surgen innovaciones en las áreas del ámbito educativo y no hay que quedarse en el pasado, sino avanzar hacia el futuro fusionando lo tradicional con las nuevas ideas y estrategias.

8. ¿Encuentra usted importantes las actividades recreativas para fortalecer el proceso de socialización de los niños preescolares en el aula? SI_ NO__ Justifique su respuesta.

Ocho (08) docentes coincidieron en que las actividades recreativas son importantes para la socialización, mencionando que a través de estas los niños interactúan, comparten, juegan y se comunican. (02) docentes omitieron la interrogante.

El autor consultado anteriormente, Sánchez (2014) expuso que las actividades recreativas además de aportar diversión facilitan la adquisición de destrezas y aprendizajes, es por ello que estas serían fundamentales para desarrollar habilidades sociales, la integración y convivencia tal y como lo expresan las docentes encuestadas.

9. ¿Le gustaría contar con un plan de actividades diseñadas para promover la socialización de los niños dentro de los espacios educativos? SI__ No__ ¿Por qué?

Las diez (10) docentes coincidieron en que les gustaría contar con un plan de actividades para la promoción de la socialización. (07) señalaron que la guía serviría para innovar en las actividades y estrategias. (01) docente expresó “Para que los niños tengan más diversión”. 01 “La planificación de las docentes muchas veces es repetitiva y monótona, hay que ser más dinámicas y divertidas para enseñar a los niños”.

Los planes son realizados para cumplir ciertos objetivos de un área del desarrollo específica, teniendo en cuenta las actividades, los recursos, la adecuación del ambiente y un lapso de tiempo estimado (Currículo de Educación Inicial, 2005).

10. Otro aspecto que usted considere importante y necesario agregar acerca de la socialización infantil.

De diez (10) docentes encuestadas, solo (2) agregaron su respuesta a la presente interrogante, concordando en que es importante incluir a las familias en el proceso educativo y en las actividades recreativas mensualmente.

La Ley Orgánica de Educación (2009) en su artículo 17 expresa que la familia, la escuela y la comunidad son una triada, trabajan conjuntamente en pro de la educación y en el desarrollo del niño. Las familias tienen que incorporarse en el proceso educativo desde el primer momento, participar en cada una de las actividades propiciadas (Eventos día del padre, día de la madre o día de la familia) aunque en muchas instituciones escolares esta práctica es omitida constantemente.

PLAN DE ACTIVIDADES RECREATIVAS DIRIGIDAS AL FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR

“Juego, aprendo y me divierto con mis amigos”

El siguiente plan de actividades recreativas fue diseñado con el fin de que se promueva la socialización de los niños, motivarlos y enseñarles a compartir, jugar y divertirse. Este contiene 10 actividades con sus estrategias, objetivos, recursos y un tiempo promedio estipulado. Las actividades se enfocan en juegos, dinámicas, bailes y acciones integradoras, con ellas se espera que los niños participen, expresen sus ideas, sentimientos, emociones, compartan los materiales de trabajo y los recursos didácticos con sus compañeros, respeten las normas de convivencia para la ejecución de las actividades, desarrollen la imaginación, creatividad y se diviertan obteniendo aprendizajes significativos.

Aplicación del Plan de Actividades

La mayoría de las actividades del plan fueron ejecutadas, menos dos de ellas, las docentes debían informar a los representantes sobre las mismas, sin embargo, ellos manifestaron que no se les notificó. También se destaca, que se invitaron a todos los niños junto a las docentes a participar en las mismas, pero algunas no se integraron expresando tener otras asignaciones por cumplir. A continuación, se presentan las actividades propuestas y su resultado.

Tabla 2. Actividad: Bailando con mis amigos

Actividad: Bailando con mis amigos	
Objetivo: Lograr la integración de los niños mediante el baile.	
Inicio: Reunir a los niños en el patio central, cantar algunas canciones y explicar la actividad.	
Desarrollo: El niño debe bailar y seguir las diferentes indicaciones de la docente. (Baila con el niño(a) que tienes al lado, ahora cambiemos de pareja y bailemos con otros amigos).	
Cierre: Realizar ejercicios de calma con música relajante y conversar sobre la actividad.	
Recursos: Humanos: Niños y docentes	Tiempo
Materiales: Corneta portátil con música infantil	20 minutos
<p>Resultado: La actividad fue realizada con 40 niños de 3,4 y 5 años.</p> <p>Algunos niños se les dificultaron integrarse a la actividad, mientras que otros preferían quedarse con la misma pareja, omitiendo el cambio de la misma. A pesar de ello, fue una propuesta divertida, donde tanto las docentes como la mayoría de los niños se integraron con facilidad, prestaron atención a las indicaciones y las realizaron, bailaron, sonrieron, saltaron, gritaron, demostrando que la actividad fue de su agrado.</p>	

Fuente: Peña, S. (2023) Elaboración propia.

Tabla 3. Actividad: Baile de la serpiente

Actividad: Baile de la serpiente	
Objetivo: Propiciar la participación de los niños en la dinámica respetando los turnos.	
Inicio: Reunir a los niños en una ronda cantando la canción “Hagamos una ronda”, cantar algunas canciones y explicar la dinámica recordando que deben esperar su turno para realizar la actividad.	
Desarrollo: La docente entonará la canción “soy una serpiente” acompañada de la melodía de un radio, cuando ella diga ¿Quiere ser usted una parte de mi cola? El niño debe responder si o no. Si: el niño pasa por debajo de las piernas de la docente y se coloca detrás de ella. No: la docente debe seguir con otro niño y luego intentarlo de nuevo. (Es importante motivar al niño que no lo realiza).	
Cierre: Conversar acerca de la actividad realizando preguntas generadoras, ¿Les gustó la actividad?, ¿Les gustaría jugar de nuevo?	
Humanos: Niños y Docentes	Tiempo:
Materiales: Corneta portátil con canción “soy una serpiente”	20 minutos
Resultado: La actividad fue realizada con 40 niños de 3, 4 y 5 años. Fue un momento divertido, la mayoría cantó la canción de la serpiente y accedió a ser parte de la cola, demostrando que la actividad fue de su agrado. Algunos niños decían “yo primero, yo quiero pasar” pero al expresarles que esperaran su turno, lo hacían pacientemente. Es importante mencionar que a otros se les problematizó involucrarse en la actividad, uno se escondió detrás de una silla y lloró, mientras que otros solo observaban sin tener una participación activa.	

Fuente: Peña, S. (2023) Elaboración propia.

Tabla 4. Actividad: Historias inventadas

Actividad: Historias inventadas	
Objetivo: Lograr que los niños cuenten historias utilizando su imaginación y creatividad.	
Inicio: Realizar previamente dos dados grandes y en cada cara colocarle una imagen (animal, pelota, casa, niño, entre otros). Reunir a los niños en una ronda y ubicarlos en un círculo para cantar algunas canciones. Enseñarles el recurso de la actividad y explicar la misma.	
Desarrollo: Consiste en que cada niño lanzará los dados y dependiendo de las imágenes que le salga, debe crear una pequeña historia para contar a sus compañeros.	
Cierre: Ofrecer el material para su manipulación y conversar sobre la actividad. ¿Qué aprendieron hoy?, ¿les gustó la actividad?	
Recursos: Humanos: Niños y docentes	Tiempo
Materiales: Dados realizados con material reutilizable con imágenes	25 minutos
<p>Resultados: Dicha actividad fue aplicada a 20 participantes de 3 y 4 años, se realizó en conjunto porque la cantidad de niños era adecuada. Al inicio querían lanzar los dados pero no contar las historias, sin embargo, poco a poco fueron realizándolo, expresaban frases, ideas o alguna experiencia de su vida, es importante mencionar que las docentes en ocasiones los ayudaban, porque expresaban “No lo sé hacer”.</p> <p>Algunos participantes rechazaron la actividad, se les ofreció ayuda y acompañamiento, pero fue difícil lograr su aceptación. Es una práctica nueva, hay que seguir propiciando este tipo de actividades que estimulen la imaginación, la creatividad, el lenguaje y la habilidad de comunicar a otros sus ideas.</p>	

Fuente: Peña, S. (2023) Elaboración propia.

Tabla 5. Actividad: Viajando con mis amigos

Actividad: Viajando con mis amigos	
Objetivo: Lograr la integración de los niños a través de la dinámica	
<p>Inicio: Pedirle previamente a los padres o representantes que ayuden a los niños a realizar un Volante de carro creativo y especificar el día que deben llevarlo al aula. Reunir a los participantes en una ronda, cantar, facilitarles los volantes y explicar la actividad.</p> <p>Desarrollo: La investigadora debe iniciar expresando que viajarán por toda Venezuela y que todos serán el chofer del autobús. Es importante hacer la simulación, e ir integrando obstáculos en el camino, curvas, semáforos, de modo que los niños puedan imaginar y divertirse juntos. Todo acompañado de las canciones “las ruedas del autobús” y “viajar”.</p> <p>Cierre: Finalizar con la participación de cada niño expresando hacia dónde quiere viajar y conversando sobre la actividad.</p>	
<p>Recursos Humanos: Niños y docentes</p> <p>Materiales: Volantes creativos realizados con ayuda de las familias, corneta con música “Las ruedas del autobús” y “viajar”</p>	<p>Tiempo: 25 minutos</p>
<p>Resultados: La actividad fue realizada con 25 niños de 3 y 4 años, cada uno llevó el volante realizado con sus familiares. En esta actividad las docentes dejaron a un lado su participación. En general fue una actividad divertida que logró la integración de todos, siguiendo el ritmo de las canciones y las indicaciones de la investigadora. A muchos se les dificultó comunicar hacia donde querían viajar, pero igualmente se involucraron realizando la simulación y escuchando a sus compañeros. Logrando el objetivo de la actividad.</p>	

Fuente: Peña, S. (2023) *Elaboración propia.*

Tabla 6. Actividad: Mural de la amistad

Actividad: Mural de la amistad	
Objetivo: Propiciar en los niños el compartir de los materiales de trabajo.	
Inicio: Organizar el espacio pegando cartulinas en el piso. Reunir a los niños en una ronda y cantar algunas canciones, luego conversar sobre la amistad ¿Qué es?, ¿Quiénes son tus amigos? Ubicarlos alrededor de las cartulinas y explicarles lo que realizarán.	
Desarrollo: Los niños tienen que dibujar algo relacionado con la amistad. (corazones, sus amigos, lo que ellos consideren que refleja la amistad en el preescolar), luego pintarse las manos con pintaditos y plasmarlas en la cartulina.	
Cierre: Al final cada uno debe compartir con sus compañeros y docentes lo que dibujo.	
Recursos: Humanos: Niños y docentes	Tiempo
Materiales: Cartulinas, colores, marcadores, pintaditos y pinceles.	25 minutos
<p>Resultado: La actividad fue realizada con la participación de 25 niños de 3 y 4 años. La misma fue ejecutada en cada aula. En general, fue una actividad donde todos participaron, pero se observó dificultad en el compartir de los materiales. Es importante establecer normas y reglas claras, lo que facilitaría la participación en los juegos y actividades.</p> <p>Fue resaltante que al final la mayoría de los niños expresó haber dibujado a sus amigos, a los hermanos jugando pelota, a la familia, las mascotas, flores y corazones, sin embargo, otros lo reservaron, de igual manera, es valioso que terminarán sus dibujos y plasmarán las manos con pintura de color de su preferencia, siendo creativos e imaginativos.</p>	

Fuente: Peña, S. (2023) Elaboración propia.

Tabla 7. Actividad: Día sobre ruedas

Actividad: Día sobre ruedas	
Objetivo: Lograr que los niños se diviertan y compartan los distintos juguetes de ruedas con sus compañeros de aula.	
Inicio: Previamente pedirles a los padres que lleven al aula bicicletas, patines, patineta, monopatín o carritos para su representado. Organizar el patio central y delimitar el área de la actividad. Reunir a los niños y explicar las normas de convivencia y seguridad en el patio.	
Desarrollo: Los participantes compartirán en el patio central utilizando los diferentes juguetes de ruedas, y pasando por los circuitos realizados.	
Cierre: Compartir una tizana y conversar sobre la actividad.	
Humanos: Niños, docentes.	Tiempo
Materiales: Bicicletas, carritos, monopatín, patinetas.	30 minutos
Resultado: La actividad no fue ejecutada.	

Fuente: Peña, S. (2023) *Elaboración propia.*

Tabla 8. Actividad: juguemos a la papa caliente.

Actividad: Juguemos a la papa caliente	
Objetivo: Propiciar el compartir de los niños siguiendo las normas del juego	
Inicio: Reunir a los niños y cantar algunas canciones, ubicarlos en un círculo y explicar la actividad.	
Desarrollo: Los niños deben pasarse una bomba inflada (mientras que un niño se encuentra diciendo “papa caliente”), al decir “se quemó” el niño que posea el globo debe bailar la conga e iniciar de nuevo con el juego.	
Cierre: Finalizar propiciando una conversación con los niños.	
Recursos: Humanos: Niños, docentes	Tiempo
Materiales: Globo inflado.	15 minutos
Resultados: La actividad contó con la participación de 20 niños de 3 y 4 años, todos se incluyeron en la actividad, al inicio algunos lo realizaban incorrectamente, permaneciendo con el globo para ser el ganador, pero con las debidas orientaciones la actividad fue fluyendo, todos sonreían, cantaban, bailaban la conga y pedían a la investigadora seguir jugando.	

Fuente: Peña, S. (2023) *Elaboración propia.*

Tabla 9. Actividad: Abracemos a nuestros amigos

Actividad: Abracemos a nuestros amigos	
Objetivo: Propiciar la interacción de los niños, motivándolos a ser afectivos.	
Inicio: Reunir a los niños y cantar algunas canciones	
Desarrollo: Los niños tienen que bailar al ritmo de la música, cuando esta se detenga, deben abrazar a sus compañeros. Dicha acción debe ser repetida en varias ocasiones, teniendo en cuenta que ninguno debe quedarse sin ser abrazado.	
Cierre: Para finalizar se le indica a los niños que todos se abrazan y bailan juntos.	
Recursos: Humanos: Niños y docentes	Tiempo
Materiales: Corneta portátil con música infantil.	25 minutos
Resultados: La actividad contó con la participación de 25 niños de 3 y 4 años, al inicio algunos se les dificultó integrarse, pero se siguió el proceso de motivación mediante palabras positivas “vamos a bailar y a jugar”, agarrándoles de las manos y bailando. Fue una actividad donde se logró tener mayor interacción entre los niños y docentes, algunos abrazaban a la investigadora sin querer soltarla. Al final todos se abrazaron, logrando así que todos se unieran y demostrarán afectividad a través del juego.	

Fuente: Peña, S. (2023) Elaboración propia.

Tabla 10. Actividad: Niños congelados

Actividad: Niños congelados	
Objetivo: Lograr la integración de los niños a través de la dinámica	
Inicio: Reunir a los niños y cantar algunas canciones.	
Desarrollo: Los niños tienen que bailar al ritmo de la música, cuando esta se detenga deben permanecer sin moverse, hasta que la música vuelva a sonar.	
Cierre: Culminar bailando juntos.	
Recursos: Humanos: Niños y docentes	Tiempo
Materiales: Corneta portátil con canción congelados de luli pampin	20 minutos
Resultados: La actividad contó con la participación de 20 niños de 3 años y 4 años, todos participaron en la actividad, bailaron y se encontraban atentos de lo que en la canción se iba diciendo. En general, fue agradable observar como los niños bailaban y hacían lo posible para permanecer inmóviles durante las etapas de silencio de la canción. Se logró la integración, el intercambio de sonrisas y el compartir en un momento divertido y agradable.	

Fuente: Peña, S. (2023) Elaboración propia.

Tabla 11. Actividad: Show de talentos

Actividad: Show de talentos	
Objetivo: Lograr que los niños valoren la presentación de sus compañeros, respetando sus talentos.	
Inicio: Conversar previamente con los padres o representantes para que apoyen a los niños en la preparación de su show de talento. Reunir a los padres, representantes y niños realizando la bienvenida, cantando algunas canciones y unas palabras de la investigadora.	
Desarrollo: Cada niño junto a su(s) representantes deben presentar el talento que posean ya sea bailar, cantar, preparar una receta, gimnasia entre otros.	
Cierre: Realizar un pequeño compartir y agradecer por la participación.	
Recursos: Humanos: Niños, Docentes, representantes Materiales: Requeridos para la presentación.	Tiempo Sin tiempo programado, depende del show.
Resultado: La actividad no fue ejecutada.	

Fuente: Peña, S. (2023) **Elaboración propia.**

CONCLUSIONES

En primer lugar, se concluye que la mayoría de las docentes proporcionaron en la encuesta, datos no concordantes con lo observado dentro de las aulas, sobre la realidad existente en dicho espacio educativo. Las planificaciones y jornadas allí implementadas se reducen a la individualidad, lo tradicional y cognitivo, pasando a ser una rutina monótona donde el ser, el compartir, las rondas, las actividades colectivas de juego, recreación y todo lo que abarca la socialización se está dejando a un lado, pues su ausencia es notable. Por tal motivo, se determinó que las docentes no le están brindando la importancia merecida al proceso de socialización.

Es necesario que las responsables de la educación inicial comiencen a realizar un trabajo enfocado en el ser, los valores, las actitudes, esencialmente el respeto de la persona, las ideas, el compartir de espacios, materiales y la comprensión. De igual manera, adecuar las estrategias para motivar al niño a aprender, interactuar y solventar las distintas situaciones ocurridas dentro del aula, siempre procurando el entendimiento hacia los demás. De esta forma convivir en un ambiente de paz, solidaridad, empatía, amistad, tolerancia y afecto.

En referencia a los aportes de la investigación, se realizó un plan de actividades recreativas, las cuales, están diseñadas para que las docentes en su práctica pedagógica tengan una orientación y permitan que los niños interactúen, pero sobre todo, que se diviertan y sin darse cuenta vayan estimulando y fortaleciendo su proceso de socialización. Algunas de las actividades fueron aplicadas,

arrojando resultados positivos y favorables, permitiendo que se propiciara un ambiente ameno, divertido, lleno de risas, bailes y compartir, logrando la integración de la mayoría de los niños, por lo que se tiene que seguir trabajando en ello.

Es de vital importancia que las docentes realicen talleres de actualización profesional, de modo que puedan renovar sus conocimientos, estar a la vanguardia de los avances estratégicos, permitiendo así transmitirles los conocimientos a los niños, de manera diferente y didáctica.

El artículo de investigación invita a la reflexión de las docentes de aula, para que le brinden la importancia que merece a cada una de las áreas destinadas para el desarrollo del niño, sin dejar de lado ninguna, todas son importantes para educar un niño integral. Por su parte, las relaciones sociales deben ser constantes, con actividades recreativas y dinámicas, ambas van de la mano, pues es necesario recordar que el niño preescolar obtiene sus aprendizajes significativos jugando y divirtiéndose.

De la misma manera, las actividades recreativas logran que los niños obtengan aprendizajes cognitivos, en cuanto a su imaginación, memoria, creatividad, jugando se apropian de los conceptos, tales como, colores, números, animales, medios de transporte, recetas, aprenden a compartir las reglas, normas, hábitos, lo importante es contar con los recursos y actividades que faciliten su adquisición.

Para finalizar, es primordial resaltar que la manera en que las docentes guíen a los niños(as), va a determinar significativamente el resultado final de la educación, la motivación y el esfuerzo que se le dedique a la labor educativa permitirá formar niños seguros, felices y motivados a seguir aprendiendo.

Stephanie Liseth Peña Diaz. *Tesista para optar al título de Lcda en Educación Peescolar en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.*

Annyulie Rodríguez Carrero. *Magister en Administración Educacional (ULA); Lcda en Educación Preescolar en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes; Estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas (ULA). Profesora. Asistente adscrita al departamento de Pedagogía y Didáctica. Participación en eventos nacionales como Internacionales, ponente con artículos publicados en revistas indexadas sobre Educación Emocional.*

REFERENCIAS

Acosta, M. (2021) Lo que aprendí mientras te portabas mal. 1era edición. Aracena. España

Arranz, E. (1993) juegos cooperativos y sin competición para la educación infantil. Madrid. https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/09/juegos_cooperativos_y_sin_competicion_para_infantil.pdf

Asamblea Nacional (2009, 15 de agosto) Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5,929.

- Asamblea Nacional (2015, 28 de diciembre) Ley Orgánica de Recreación. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 6.207. <https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-organica-de-recreacion-20211025152505.pdf>
- Avendaño, D., Gutiérrez, K. & Cordero, M. (2020) Actividades lúdicas para el desarrollo socioemocional en niños preescolares con padres en proceso de separación. *Revista Administración Educacional*. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela. Año 9- vol. 9 (Enero- Diciembre) p. 44-60 <http://erevistas.saber.ula.ve/administracioneducacional>
- Betina, A., & Contini, N. (2011) Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, vol. XII (23), p. 159-182 <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Currículo de Educación Inicial (2005) <http://www.ceiva.com.ve/CEIVAteca/MarcoLegal/CurriculoME/2005-02-EducacionInicialBasesCurriculares.pdf>
- Goris, B. (2006) Las ciencias sociales en el jardín de infantes. Unidades didácticas y proyectos. Ediciones HomoSapiens.
- Lawrence, S. (1997) La inteligencia emocional de los niños. Vergara editor, S.A. México.
- Linguido, M. & Zoraindo M. (1981) Proceso de socialización en la etapa preescolar. *Revista de Psicología (la plata)* 8,26-31. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2358/pr.2358.pdf
- Moscoso, Y., Carrión, H., González, L., Chirú, D. & Muñoz, R. (2020) Influencia de los factores endógenos y exógenos en el proceso de aprendizaje de los niños en edad preescolar, según la teoría sociocultural de Vygotsky. *Semilla científica*. Año 1. Número 1. Enero- abril. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=influencia+de+los+factores+endogenos&btnG=#d=gs_qabs&t=1697240195469&u=%23p%3DRZREIDm5OrMJ
- Núñez, K. & Villalobos, C. (2011). Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad Ch'ol. *Revista Pueblos y fronteras digital*, V.6, n° 12, p. 105-132. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187041152011000200004&lng=es&tlng=es.
- Sánchez, J. (2014) Las actividades recreativas: sus características, clasificación y beneficios. *Revista digital*. Buenos Aires, año 19, N° 196. <http://www.efdeportes.com/efd196/las-actividades-recreativas-clasificacion.htm>
- Unicef (2018) Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-lego-foundation.Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Yubero, S. (2004) Capítulo XXIV: Socialización y aprendizaje social. *Psicología Social, cultura y educación*. https://www.researchgate.net/profile/Dario-Pez-2/publication/285580199_Psicologia_Social_Cultura_y_Educacion_Libro_descatalogado_2014/links/565f878708ae1ef929855c68/Psicologia-Social-Cultura-y-Educacion-Libro-descatalogado-2014.pdf
- Zamora, M., Vega, L. & Poncelis, Ma. F. (2011) Manual para promover el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas preescolares. Puentes para crear. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Manual_desarrollo_habilidades_sociales._Zamora_Vega_Poncelis.pdf

APLICACIÓN DE LA NEURODIDÁCTICA EN EL AULA DE EDUCACIÓN INICIAL MEDIANTE LA GAMIFICACIÓN

APPLICATION OF NEURODIDACTIS IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION CLASSROOM THROUGH GAMIFICATION

Nancy Daboin Durán
nancydaboin0@gmail.com
Código ORCID: 0009-0009-1533-4357
Universidad Nacional Experimental
"Simón Rodríguez"
Núcleo Valera - Trujillo.

Recepción: 08-01-2024
Aceptación: 09-02-2024

RESUMEN

El interés de esta investigación surgió del interrogante: ¿Cómo aplicar la Neurodidáctica en el aula?. Para darle respuesta, se formuló como objetivo: presentar una propuesta pedagógica para contribuir con el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación inicial apoyada en el juego o gamificación como estrategia neurodidáctica. Se trata de ofrecer estrategias que abarcan procedimientos y recursos cognitivos (neuronas y neurotransmisores), que los estudiantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje jugando. Metodológicamente, se parte de una revisión sistemática de estudios referidos al tema, cuyo análisis y resultados sirvieron de base para elaborar la propuesta pedagógica. Los resultados de la revisión indican que la Neurodidáctica en el aula cuenta con diferentes estrategias, de las cuales, el juego o gamificación es la más apropiada. Se concluye que mediante el juego se generan nuevas conexiones neuronales, se activan los neurotransmisores requeridos para aprender y se logra completar el ciclo de aprendizaje.

Palabras claves: Neurodidáctica, neuroaprendizaje, proceso didáctico, juego, gamificación.

SUMMARY

The interest of this research arose from the question: How to apply neurodidactics in the classroom? To answer this, the objective was to present a pedagogical proposal to contribute to the teaching and learning process in early childhood education supported by games or gamification as a neurodidactic strategy. The aim is to offer strategies that encompass procedures and cognitive resources (neurons and transmitters), which students put into action when they face learning through play. Methodologically, it is based on a systematic review of studies on the subject, whose analysis and results served as the basis for the development of the pedagogical proposal. The results of the review indicate that neurodidactics in the classroom has different strategies, of which gaming is the most appropriate. It is concluded that through play, new neural connections are generated, the neurotransmitters required for learning are activated and the learning cycle is completed.

Key words: Neurodidactics, neurolearning, didactic process, game, gamification.

INTRODUCCIÓN

La neurociencia tuvo su origen en los descubrimientos que realizaron los investigadores sobre el funcionamiento del cerebro y las neuronas. Diferentes autores le atribuyen a Santiago Ramón y Cajal, ser el pionero de la ciencia neural, debido a sus estudios en el cerebro humano. Por ello en 1906 es galardonado con el premio nobel como padre de la neurociencia moderna, debido al éxito en descubrir que el sistema nervioso incluido el cerebro, está compuesto por células individuales denominadas neuronas. Fue el primero en plantear la plasticidad neuronal, refiriéndose a la capacidad del sistema nervioso, para modificar su estado, creando nuevas estructuras y conexiones neuronales en función de las condiciones del medio. De allí la célebre expresión “el hombre puede ser el escultor de su propio cerebro”.

En tal sentido se estima que el cerebro es un órgano que interviene directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje e incide en el aprendizaje mediante procesos neurobiológicos propios del órgano vital. De acuerdo con Ortiz (2009:28), “todo aprendizaje cambia el cerebro, pero la educación lo hace de una manera intencionada, dirigida; aprovechando conscientemente las posibilidades que el mismo cerebro proporciona”. De este modo, conociendo como aprendemos, pudieran diseñarse mejores currículos, concebir mejores estrategias pedagógicas, que hoy día son distinguidas o pertenecen a la neurodidáctica

La neurodidáctica, es la disciplina que estudia la optimización del aprendizaje basado en el funcionamiento del cerebro, tomando cuenta la estrecha relación con la neurociencia, que explica cómo actúan millones de células nerviosas individuales en el cerebro. El rol de las neuronas es organizarse en complejas cadenas y redes que transmiten información entre ellas, a los receptores sensoriales y a los músculos. Con el descubrimiento de que ciertas neuronas, denominadas neuronas espejo, se activan cuando se realiza una observación a otras personas que realizan una acción, o bien, realizando la misma acción, se entiende cómo el estudiante imita las acciones. Razón por la cual las estrategias bajo esta convicción favorecen el aprendizaje por imitación.

Durante las conexiones neuronales o sinapsis, las neuronas se encuentran cerca pero no hacen contacto entre ellas, por eso, durante la transmisión sináptica de información se activan los neurotransmisores, definidos como sustancias químicas que conducen el mensaje de una a otra neurona. En el contexto educativo, los neurotransmisores más relevantes son la dopamina, la adrenalina y la serotonina. La dopamina se activa en la motivación y curiosidad, la adrenalina, durante las actividades y la serotonina se genera en el placer que representa el logro o el éxito en un juego. Las estrategias neurodidácticas propician, justamente, la generación y activación de estos neurotransmisores, favoreciendo el cumplimiento del ciclo de aprendizaje. Aunque existen diferentes estrategias neurodidácticas, como el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje por resolución de problemas, es el juego o gamificación la estrategia neuroeducativa por excelencia, porque motiva, permite las interacciones, genera diferentes emociones durante su desarrollo; además, exige la mayoría de las veces, cumplir ciertas reglas (Acosta, Torres, Álvarez y Paba, 2019; Aranda y Caldera, 2018; Domínguez y Cuesta, 2022).

Sobre la base en las convicciones anteriores, se asume la importancia de aplicar estrategias neurodidácticas en el aula y se establece el propósito de este estudio. En ese sentido, se presenta una propuesta pedagógica para contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje con la neuroeducación en el nivel de educación inicial apoyada en el uso del juego o gamificación como

estrategia de neuroaprendizaje. Su importancia radica en actualizar la educación con base en los planteamientos actuales, ajustándose al nuevo paradigma que exige al docente planificar estrategias pedagógicas sustentadas en el funcionamiento del cerebro, cónsono con los contenidos curriculares.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Neurociencia

La neurociencia constituye el estudio científico del sistema nervioso, específicamente el cerebro, y sus funciones. El cerebro humano está conformado por 86 mil millones de neuronas o células nerviosas, cuyas interacciones químicas y eléctricas (sinapsis) generan todas las funciones humanas. Los estudios realizados pretenden explicar el funcionamiento de los pensamientos, emociones, motivaciones, actuaciones y su relación con las experiencias que vive el ser humano, sus interacciones (Burgos y Cabrera, 2021; Ocampo, 2019; Ortiz, 2015).

Debido a que se refiere a su base biológica, muchos estudios se han centrado en el funcionamiento de las neuronas, ya que son las encargadas de transmitir la información desde el cerebro hasta el músculo u órgano que va a realizar la acción o función. En este orden de ideas, autores como Burgos y Cabrera (2021), Díaz-Cabriales (2021), Lago (2012), Ocampo (2019), Ortiz, 2015; Rodríguez y Rodríguez (2019), refieren los resultados de experimentos que propiciaron el descubrimiento de neuronas que se activaban, no solo al realizar acciones o movimientos, sino también al observarlos, a las cuales se denominó neuronas espejo. La activación e interacciones o sinapsis entre las neuronas requieren de la presencia de neurotransmisores, que consisten en sustancias químicas que aseguran la transmisión de los mensajes de una neurona a otra. Los neurotransmisores pueden activar o inhibir la sinapsis para que las neuronas generen o no un impulso eléctrico y tienen gran relevancia en la motivación, atención, relajación; es decir, actividades más afines con las emociones. De ahí, se entiende, por una parte, que existe un vínculo estrecho entre las emociones y lo racional; por otra parte, los neurotransmisores se encuentran en todas las conexiones neuronales, pues son los mensajeros que transmiten las señales de una neurona a otra. Aunque existen más de cien, los más importantes para los efectos de esta investigación son la dopamina, la adrenalina y la serotonina.

La dopamina está vinculada con la motivación, ya que “hace que seamos capaces de mantener en el tiempo y focalizar la atención, haciendo posible la existencia de la llamada memoria a largo plazo que da lugar al aprendizaje (D’Addario, citado por Díaz-Cabriales, 2021, p. 79). La adrenalina, por su parte, está presente en situaciones que exigen acción inmediata, como el miedo, de estrés, en competencias. La serotonina propicia la calma, el sentimiento de satisfacción por los logros obtenidos. Díaz-Cabriales (2021) explica que, en una situación de aprendizaje, la motivación de los alumnos activa la dopamina, el neurotransmisor de la emoción, curiosidad, del placer; seguidamente se activa la adrenalina para realizar las acciones que involucra la motivación y, finalmente, ya culminado el proceso, se generará la serotonina debido al placer de haber cumplido.

Con ello, se evidencia su importancia en el proceso del aprendizaje, el cual cumple un ciclo que se inicia con la motivación hasta alcanzar la satisfacción por lo realizado. Es por eso que se demuestra el vínculo entre la neurociencia y la educación, que pasa por crear y aplicar actividades que estimulen la producción de neurotransmisores que aseguren sinapsis apropiadas en el cerebro de los alumnos. Porque, como dice Ocampo (2019: 55), el docente debe ser consciente que el cerebro tiene una función, un trabajo: “aprender, sin importar la edad, sexo y origen de las personas. De ahí

la importancia de relacionar los procesos cerebrales y la educación”. En consecuencia, aquí es donde entra en el juego la neurodidáctica, porque en el proceso de educar, se va transformando el cerebro.

La Neurodidáctica, sus Estrategias y el Neuroaprendizaje

Campos (2014) reconoce que la neurociencia está relacionada con la educación desde una perspectiva cognitiva, emocional y las respectivas funciones del sistema cerebral. Aplicada a la educación, involucra la psicología y la pedagogía, donde la psicología abarca los procesos mentales y el comportamiento del ser humano en los diferentes ambientes y la pedagogía se encarga en estudiar los métodos y técnicas aplicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, ambas disciplinas se articulan con la neurociencia y de allí emerge la neuroeducación.

En su orientación educativa, la neurociencia se dirige al docente, cuya práctica debe propiciar el uso de estrategias de neuroaprendizaje para la activación de zonas determinadas del cerebro con la finalidad de optimizar comportamientos, métodos y técnicas de enseñanza acordes con las actuales posiciones paradigmáticas de la educación (Briones y Benavides, 2021; Díaz-Cabriales, 2021; Ocampo, 2019; Ortiz, 2015; Ortiz, 2015; Paz, Acosta, Bustamante & Paz, 2019). De acuerdo con Ocampo (2019), la neurodidáctica consiste en una propuesta teórica encaminada al mejoramiento y el fortalecimiento del aprendizaje y la enseñanza, con bases filosóficas, epistemológicas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas, neurodidácticas.

Investigadores como Briones y Benavides (2021), Díaz-Cabriales (2021), Paniagua (2013) coinciden en que la neurodidáctica es una pedagogía que tiene como pilares fundamentales los conocimientos neurocientíficos que se aplican en el aula. En ese sentido, Díaz-Cabriales (2021) precisa ciertas estrategias sustentadas en el modo de aprender del cerebro y toma en cuenta lo que estimula su desarrollo en el ámbito escolar. Las estrategias neurodidácticas abarcan un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje, por lo que son coherentes con los componentes cognitivos que influyen en el proceso de aprender, abarcando actividades que activan los circuitos neuronales.

En este orden de ideas, con la aplicación de las estrategias se trata de obtener el mejor beneficio del funcionamiento cerebral durante la adquisición de nuevos conocimientos. Por eso se centran en la emoción, la curiosidad y la atención en el proceso. Aunque la lista de estrategias puede ser muy larga, las más mencionadas son: el juego o gamificación, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje basado en proyectos (Díaz-Cabriales, 2021; Mendoza y otros, 2023; Rodríguez, 2023; Rodríguez y Rodríguez, 2019; Salamanca-Kacic, 2021; Silva, Mendoza y Girado, 2018).

Cabe señalar que la mayoría de los autores referidos destaca la efectividad del uso de juegos en el aula o gamificación; aunque todas las estrategias permiten optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados en neuroaprendizaje. Este, analiza el funcionamiento del cerebro en la activación neuronal, la respuesta fisiológica del cuerpo por medio de generación de neurotransmisores y el proceso de aprendizaje (Caicedo, 2016; Díaz-Cabriales, 2021). La figura que sigue recoge la secuencia completa del neuroaprendizaje, indicando los aspectos antes analizados.

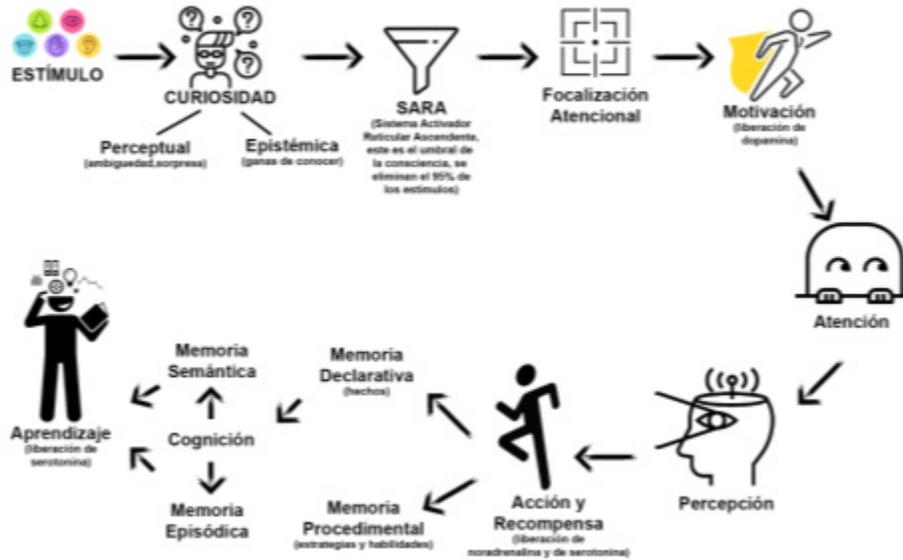


Figura 1. Proceso de neuroaprendizaje.
Fuente: Díaz-Cabriaes (2021, p. 67).

Gamificación como Estrategia Neuroeducativa

El juego abre las puertas de la imaginación y la creatividad de los niños, les mantiene en forma, les ayuda a generar estrategias y a resolver conflictos y les enseña a crear normas y respetarlas. Es juego es la mejor asignatura para los niños. Estas son sus grandísimas ventajas: es desestresante, libera de la presión de las actividades que en algunos casos son impuestas. El juego es atractivo y motivador, es considerado como vehículo de aprendizaje para los niños. Ayuda a establecer lazos sociales. Potencia y desarrolla el universo interno del niño. Jugar, sin más. Jugar al escondite, a los bolos, con los muñecos, con la pelota, o simplemente con la imaginación. Deja que tus hijos sueñen, imaginen, jueguen con otros niños. Estarán aprendiendo y mucho, de la mejor forma posible: divirtiéndose.

Generalmente la esencia del juego es para divertirse o entretenerse y en la que se ejercita alguna capacidad o destreza, por eso, es una de las mejores herramientas para favorecer el aprendizaje. Hay muchos tipos de juegos, pero todos tienen la finalidad de buscar la diversión. Además, resultan muy beneficiosos y varían según la edad de los niños y su nivel de maduración y va evolucionando con su crecimiento. En la etapa infantil el juego es una manera de expresarse y de aprender a relacionarse con los demás. Para los niños es una manera de aprender comportamientos sociales y de conocerse a ellos mismos, es decir que socialmente se da la conexión entre neuronas espejos.

METODOLOGÍA

El desarrollo del presente estudio se orientó en responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo aplicar la neurodidáctica en el aula? Para lograrlo se llevó a cabo una indagación en dos fases: un diagnóstico y el diseño de la propuesta (Hurtado de Barrera, 2010; UPEL, 2016). Para el diagnóstico se realizó una investigación documental con base en una revisión sistemática de estudios referidos al tema, que incluyó libros y artículos arbitrados nacionales e internacionales que conforman el estado del arte sobre la situación actual de la neurodidáctica (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Cabe destacar que se encontraron 53 estudios desde 1997, sin embargo, se seleccionó una muestra intencional de 12 de ellos, con una temporalidad entre 2017 y 2023. El análisis se centró en detectar el procedimiento general sugerido y en obtener las estrategias neurodidácticas aplicables en el aula que ofrecen o proponen los autores. Los hallazgos se sistematizaron bajo la forma de una tabla de doble entrada que se presenta en el siguiente apartado. Los resultados obtenidos en esta primera fase sirvieron de base para elaborar la propuesta pedagógica.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación, en coherencia con la metodología descrita, se muestran en dos fases: Resultados del diagnóstico y propuesta.

1.- Resultados del Diagnóstico

Aplicar la neurodidáctica en el aula implica el uso de estrategias fundamentadas en la neurociencia, las cuales tienen el propósito de estimular a las neuronas espejos y a los neurotransmisores que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de los autores indicados en la tabla 1 señala que se cimienta en los principios de la neurociencia y neurodidáctica, concediendo especial importancia a la estimulación de todos los sentidos y de las emociones. En ese sentido, a continuación, se presenta la tabla que recoge los autores y los hallazgos referidos al proceso general que indican y a las estrategias neurodidácticas que sugieren o aplicaron.

Tabla 1: Registro de los elementos de obtenidos de la revisión sistemática de estudios realizados sobre el tema

Autor(es)/Año	Proceso sugerido para el aula	Estrategias Neurodidácticas sugeridas o aplicadas
Rodríguez (2023).	No indica.	Propone estrategias operativas, metodológicas y socioemocionales para propiciar la lectura comprensiva
Domínguez y Cuesta (2022).	Presenta la secuencia: Evaluación inicial, Objetivos de aprendizaje y competencias, Atención, Pensamiento crítico, Evaluación formativa, Memoria, Metacognición	Operativas (iguales que Ocampo, 2019) Metodológicas: A las de Ocampo le agregan las TIC, la V de Gowin, la resolución de problemas. Socioemocionales. A las propuestas por Ocampo le agregan el <i>Peer tutoring</i> , o trabajo en parejas y los juegos
Salamanca-Kacic (2021).	Ofrece secuencia de pasos: evaluación inicial, motivación, organizadores visuales, atención, novedad y relevancia.	Propone como estrategias neurodidáctica el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en retos y el aprendizaje basado en investigación.
Briones Benavides (2021).	No indican proceso.	Estrategias lúdicas que propician la emoción, la curiosidad y la atención; trabajan con todos los sentidos.
Carrillo Zambrano (2021).	No ofrece proceso general. Cada estrategia tiene su propio procedimiento de ejecución.	Sugieren el aprendizaje Basado en Proyectos, aprendizaje basado en Problemas, gamificación. Son activas, motivadoras, participativas, experienciales.

García (2021)	No ofrece un proceso general. Pero, en cada una de las estrategias que presenta, describe en detalle el procedimiento para su ejecución en el aula.	Recoge y describe las siguientes: Aprendizaje cooperativo, Clases cerebralmente amigables, Gamificación, Metodología CRAC, Escape Room educativo, HERVAT. El nicho constructivo en el aula, Clase invertida, ABP, Ingeniería inversa, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Ingeniería didáctica.
Mendoza, Boza y Morales (2020).	Aunque no precisan un proceso, se asume que éste sigue el aprendizaje basado en proyectos. Inicia con un diagnóstico sobre intereses, se trata de mantener la atención y la motivación.	Sugieren metodologías activas como los juegos, el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en proyectos. El ABP ofrece situaciones vinculadas a la vida cotidiana y favorece la construcción de experiencias de aprendizaje útiles y contextualizadas.
Ocampo (2019).	Ofrece secuencia de pasos generales: . Diagnóstico, Secuencia de actividades • Interacción socio didáctica • Planificación y organización • Organización de Contenidos • Trabajo en equipo • Seguimiento y Valoración	Las estrategias que propone son: Operativas: organizadores previos, la mayéutica, la dialéctica, mnemotécnica, la analogía y metáfora. Metodológicas: Los mapas mentales, mapas conceptuales, los ciencigramas y los neurógrafos Socioemocionales. relajación, retroalimentación y sensibilización
Tacca, Tacca y Alva (2019).	No se reporta.	Encontraron que, según la percepción de los estudiantes, en los docentes predomina la aplicación de estrategias metodológicas, le siguen las operativas y, finalmente, las socioemocionales, aunque estas últimas son las más pertinentes en neurodidáctica.
Lazaro (2019).	No indica.	Propone el Juego, porque fomenta las habilidades socioemocionales, pues se vive/sufre la experiencia; el aprendizaje cooperativo, porque se sostiene en la interacción.
Ferrer Planchart y otros. (2018).	Diseñaron un prototipo de juego de exploración, educativo dirigido a niños de 6° grado para la <i>Plataforma Windows/Linux</i> . Describen su ejecución.	La gamificación es una estrategia didáctica y motivacional útil para provocar comportamientos específicos en el estudiante.
Guirado (2017).	No indica proceso, pero sigue los pasos que involucra la dramatización lúdica	Sugiere el aprendizaje por proyectos, la cooperación, el juego y la dramatización. Desarrolla la dramatización como propuesta

Fuente: Elaborado por la autora (2023)

La tabla muestra que 3 de los estudios ofrecen un proceso general para aplicar las estrategias neurodidácticas en el aula (Domínguez y Cuesta, 2022; Salamanca-Kacic, 2021; y Ocampo, 2019). En todos los casos, el procedimiento se inicia con un diagnóstico sobre los conocimientos que poseen los estudiantes, de manera que cualquier estrategia que se implemente tenga como base sus intereses, genere curiosidad, los motive, mantenga su atención para que realicen las actividades y experiencias que los conduzcan al logro del aprendizaje, tal como lo ilustra Díaz-Cabriales (2021). (Figura 1).

Las investigaciones restantes no prescriben un proceso general para la aplicación de la neurodidáctica, Sin embargo, tomando en cuenta que proponen una serie de estrategias y muchos de ellos las describen pormenorizadamente (Domínguez y Cuesta, 2022; García, 2021; Ocampo, 2019; entre otros), se entiende que asumen la secuencia de pasos que cada una posee para su ejecución.

En cuanto a las estrategias que proponen o aplican, se encontró dos aspectos. Por una parte, que las estrategias se clasifican en tres grandes grupos: operativas, metodológicas y socioemocionales. Tomando en cuenta que la neurodidáctica se centra en la vinculación de las emociones y la razón del ser humano, las estrategias socioemocionales son las más apropiadas para obtener un neuroaprendizaje efectivo. Sin embargo, Tacca, Tacca y Alva (2019) encontraron que, según la percepción de los estudiantes encuestados, las estrategias que predominan en los procesos de enseñanza y aprendizaje que realizan son las metodológicas, quedando las socioemocionales relegadas al tercer lugar, luego de las operativas.

Por otro lado, la tabla evidencia que casi todos los autores se decantan por el juego o gamificación como la estrategia más apropiada. Adicionalmente, indican el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas pues, igual que el juego, se caracterizan por brindar oportunidades para la interacción, permiten generar situaciones vinculadas a la vida cotidiana, facilitan el diseño de experiencias de aprendizaje contextualizadas (Carrillo y Zambrano, 2021; Ferrer y otros, 2018; García, 2021; Lazaro, 2019; Mendoza, Boza y Morales, 2020).

Finalmente es importante destacar que, si bien las anteriores investigaciones se realizaron en distintos contextos: educación básica, universitaria, con docentes, con estudiantes, ninguna de ellos tuvo lugar en el ámbito de la educación inicial o preescolar. En consecuencia, la propuesta que se entrega, está dirigida a este nivel educativo.

2.- Propuesta pedagógica

En este apartado se ofrece una propuesta concreta y útil a los docentes de la etapa preescolar del nivel de educación inicial. En ese sentido, se consideró la revisión bibliográfica de trabajos de investigación relacionados al funcionamiento del cerebro, la neurodidáctica, las neuronas espejos y los neurotransmisores y, también, su relación con la actividad pedagógica para la optimización los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí surgen las orientaciones que se presentan a continuación.

ORIENTACIONES PARA LA APLICACIÓN DEL JUEGO COMO ESTRATEGIA NEURODIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ETAPA PREESCOLAR DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL

En este periodo de la rutina diaria participan todos los niños y niñas en actividades que predomina el movimiento, la recreación. Este periodo propicia la oportunidad de interactuar con sus compañeros, a través de juegos, actividades motoras, musicales, folclóricas, exploración, experimentación, paseos y visitas. Los espacios para realizar estas actividades son: el patio, salón, salón de usos múltiples, canchas. Permiten a los niños y las niñas situaciones de experiencias que implican desplazamientos y movimientos del cuerpo. El enlace entre los aspectos se observa en la tabla que sigue.

Tabla 2. Relación entre las fases de mediación en etapa preescolar de educación inicial y el proceso del neuroaprendizaje.

Fase de mediación (MED)	Neurodidáctica (Teorías de Neuroeducación)
<p>Fase 1. Inicio de la interacción Parte de experiencias, motivaciones y conocimientos. Plantea retos y situaciones problemáticas, dilemas, dificultades que sean significativas y funcionales para niños y niñas.</p>	<p>1.-En el inicio: Promover emoción, sorpresa e incógnita 2.- Según la intencionalidad educativa: organizar equipos equitativamente con el número de participantes. 3.-Orientar la dinámica a seguir, aclorando que el protagonista es el estudiante o los estudiantes. Liberación de sustancia química DOPAMINA (Este neurotransmisor regula diversas funciones como la conducta motora, la emotividad y la afectividad)</p>
<p>Fase 2: Desarrollo de Interacción Se permite que los niños y niñas avancen hasta donde puedan llegar. El mediador anima a continuar a buscar medios de solución. Suministra apoyo de acuerdo a la complejidad para que los niños y niñas logren enfrentar con éxito.</p>	<p>4.-Ofrecer el RETO. Indicar competencia y estimulación hacia el logro. Organización de actividad motora y de pensamiento creativo. Liberación de sustancia química ADRENALINA (Este neurotransmisor, prepara al cuerpo para reaccionar en situaciones de stress, competencia).</p>
<p>Fase 3: Cierre de interacción: Propicia la revisión del camino recorrido desde las ideas iniciales. Trata de promover la reflexión sobre sus propias acciones o aprendizajes alcanzados.</p>	<p>6.-Compartir con el grupo general, mostrando las producciones realizadas en equipo o individual Realizar conversatorios relacionado a la actividad asignada o sorteada para el equipo. Liberación de sustancia química SEROTONINA (Este neurotransmisor propicia la calma o el descanso siempre y cuando se encuentren en perfecto equilibrio).</p>

Fuente: Elaborado por la autora (2023).

JUSTIFICACIÓN

La presente propuesta se justifica mediante tres argumentos importantes. En primer lugar, se tienen los hallazgos sobre la aplicación de estrategias lúdicas (gamificación, juegos) y la relación que existe entre lo que establece el Ministerio de Educación y Deportes. (MED, 2005), en el currículo de educación inicial para las fases de mediación en el periodo de trabajo en actividades colectivas, tal como se evidenció en la tabla 2.

El segundo argumento se sustenta en la existencia de estrategias clasificadas como operativas, metodológicas y socioemocionales (Domínguez y Cuesta, 2022; Ocampo, 2019). Estas últimas, privilegiando la gamificación, son las más apropiadas para lograr el neuroaprendizaje; sin embargo, son las menos utilizadas, según Tacca y otros (2019). El tercero se refiere al hecho de que, durante la amplia, aunque no exhaustiva, revisión bibliográfica realizada solo se encontró investigaciones realizadas en educación básica, secundaria y, más aún, universitaria. Es decir, ninguna se ejecutó en el nivel de educación inicial.

Propósito de la Propuesta

Orientar a los docentes que laboran en la etapa preescolar del nivel de educación inicial en la aplicación de la gamificación como estrategia con la finalidad de estimular las neuronas espejo y los neurotransmisores y así, propiciar el aprendizaje de los niños y las niñas considerando el funcionamiento del cerebro según los avances de la neurociencia.

Descripción de la Propuesta

En razón de lo anteriormente expuesto, la propuesta se enfocó en aportar orientaciones para aplicar el juego como estrategia neurodidáctica que favorece las sinapsis desde la estimulación de las neuronas espejo y la activación de los neurotransmisores, con el fin de apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de la etapa preescolar del nivel de educación inicial. En otras palabras, con la propuesta se pretende orientar al docente en aspectos innovadores sobre el uso del juego o gamificación desde la perspectiva y los avances de la neurociencia, abarcando el funcionamiento del cerebro, la psicología, la pedagogía y la educación. Cabe destacar que en el desarrollo de la propuesta se toman en cuenta las fases del proceso didáctico: inicio, desarrollo y cierre. Se asume que esta estructuración le puede resultar de mayor utilidad al docente interesado en imbricar su praxis pedagógica con aspectos relacionados al funcionamiento del cerebro.

1.- Estimular y Motivar

Partir de los intereses de los niños y niñas, para lo cual se les pregunta qué les gustaría jugar. Luego el docente debe indagar o presentar algo curioso relacionado con el juego seleccionado. De esta forma, el juego se constituye en una estrategia con fines motivacionales, propiciando emoción, la sorpresa o actividad novedosa inesperada por los estudiantes, para generarles expectativas el iniciar con agrado el aprendizaje. Con el estímulo del juego, se focaliza la atención y la percepción, generando una serie de respuestas neurológicas y motoras: se desencadena la liberación de la dopamina como neurotransmisor para mantener la atención, la motivación y la memorización, creando un alto nivel de compromiso con el aprendizaje.

2.- Actuar, Memorizar y Desarrollar Habilidades

Durante el desarrollo del juego, se deben presentar algún reto en la actividad a realizar, una búsqueda de logro, aumentando el nivel de compromiso físico, cognitivo. Es preciso que se busquen oportunidades de interacción, para compartir la o las experiencias que involucran las actividades que implica el juego. Es aquí cuando/donde el docente puede incorporar acciones nuevas o indicar nuevas pautas en su desenvolvimiento. Implica el desplazamiento por el lugar seleccionado para la gamificación. Las directrices se convierten en un desafío de competencia, generando la adrenalina, neurotransmisor que crea un estado de alerta, atención y respuesta al estrés. Generalmente mueve el ánimo hacia la búsqueda de cumplir objetivos.

3.- Compartir y Valorar Logros

El cierre del juego constituye la culminación de las actividades anteriores: motivación y movimientos para el logro de metas propuesta por la docente y compartida con otros niños y niñas. El cierre es un momento de descanso e intercambio y recuento de las vivencias y experiencias compartidas con los compañeros, todo en función del recorrido realizado hacia el aprendizaje mediante el juego. En este momento se experimenta la liberación de la serotonina, el neurotransmisor que regula el estado anímico, es fundamental para la felicidad y el cierre con un: ¡Lo logramos!, o, ¡Lo hicimos! Corresponde al docente hacer agradable la llegada, que sientan que lo lograron, que valió la pena el esfuerzo. Conversar es un momento de regalos afectivos, reconocimiento por la búsqueda y alcance de la meta.

Como se puede observar, con el desarrollo de la propuesta respecto del uso neurodidáctico de la gamificación, se obtiene como resultados, por una parte, el aprendizaje lúdico en los niños; por la otra, un nuevo conocimiento pedagógico consciente sobre el juego tradicional cotidiano para propiciar el aprendizaje desde la perspectiva de la neurodidáctica. Se convierte así, la gamificación educativa en una experiencia con una serie de connotaciones neuroeducativas que facilitan el aprendizaje desde la motivación y el despertar de sinapsis neuronales, por medio de la generación de los neurotransmisores necesarios.

CONCLUSIONES

Una vez finalizado este estudio, es necesario puntualizar algunas conclusiones en torno a la pregunta de investigación y al objetivo planteado, referido a presentar una propuesta pedagógica para contribuir con los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la neuroeducación en el nivel de educación inicial apoyada en el uso del juego o gamificación como estrategia de neuroaprendizaje.

Con respecto a la interrogante de inicio: ¿Cómo aplicar la neurodidáctica en el aula?, se concluye que existen diferentes estrategias para favorecer el neuroaprendizaje. Las de mayor uso son el aprendizaje basado en proyectos, resolución de problemas, planteamientos de retos, estos con gran predominancia en el uso del juego o gamificación. Las estrategias neurodidácticas se caracterizan porque permiten vincular las emociones con la razón en el proceso de aprendizaje; propician las interacciones entre los estudiantes y, tomando en cuenta las funciones cerebrales, que estimulan la curiosidad, motivan al aprendizaje generando el neurotransmisor específico: entre ellos la dopamina:

sosteniendo la atención y conduciendo a la acción en la realización de las actividades de aprendizaje, momento en que se libera la adrenalina, y finalmente, con el logro alcanzado se produce serotonina, que lleva al equilibrio. Es decir, estos neurotransmisores facilitan la ejecución del ciclo completo del aprendizaje.

En relación con el objetivo del estudio, se ofrece una propuesta pedagógica centrada en el juego o gamificación, que sirve de modelo para configurar un diseño o plan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel de educación inicial. El uso del juego indica los momentos que, durante su desarrollo, permite avanzar en el aprendizaje desde el diagnóstico de intereses, focalizar la atención, motivar a los niños y mantener la atención con el fin de actuar hasta llegar al final, cuando se siente el placer de lo logrado.

La propuesta contribuye con presentar una posible aplicación en la práctica del aula, en este caso mediante el juego, pero, que se puede replicar con cualquiera de las otras estrategias neurodidácticas. La idea es cambiar las formas tradicionales de trabajar en el aula de educación inicial y comenzar a utilizar los conocimientos que brinda la neurociencia sobre el funcionamiento del cerebro en el aprender; asumir el papel que poseen las neuronas espejo y los neurotransmisores en dicho proceso.

Es pertinente recordar que el médico español Santiago Ramón y Cajal, precursor de la neurociencia, en su interés por el cerebro se refería a las neuronas, como "...células de formas delicadas y elegantes, las misteriosas mariposas del alma, cuyo batir de alas quién sabe si esclarecerá algún día el secreto de la vida mental." Es por ello que resulta asombroso que un siglo después, la neurociencia aun intenta desentrañar los misterios del batir de alas de esas mariposas, como aspecto central para comprender cómo funciona el cerebro y de esta manera explicar los fenómenos del aprendizaje, de la conciencia y en el sentido más amplio, de la conformación de cada ser humano en su singularidad.

Finalmente, es una invitación a los docentes de educación inicial a experimentar con plena conciencia de su práctica pedagógica, al promover en sus estudiantes modos distintos de percibir las realidades y utilizar, no solo el juego, también el aprendizaje por proyectos, el planteamiento de retos y otras actividades cotidianas relacionadas a estrategias neurodidácticas y de esa forma, propiciar el neuroaprendizaje de los niños y niñas.

Nancy Daboin D. *Maestría en Docencia para la Educación Superior. Universidad Valle del Momboy (UVM). Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Rafael Beloso Chacín (URBE). Certificación como Neurocoach Sistema Educativo. Instituto Neurocoaching International. Certificado N° 2023/046-II febrero 2023. Coordinadora de la Línea de Investigación LinPACITC (Línea de investigación procesos de aprendizaje cognitivo inter y transdisciplinario en contextos educativos) UNESR-Núcleo Valera desde enero 2012 hasta la presente fecha y Coordinadora del Movimiento de Neuroeducadores de Trujillo (2023).*

REFERENCIAS

- Acosta, J., Torres, M., Álvarez, M. y Paba, M. C. (2019). Gamificación en el ámbito educativo: Un análisis bibliométrico. *I+D Revista de Investigaciones*, 15(1), 28- 36.
- Aranda, M.G. y Caldera, J.F. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Educarnos*, 8(31), 41-66.
- Briones Cedeño, G. C. y Benavides Bailón, J. (2021). Estrategias neurodidácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje de educación básica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, vol. 6, núm. 1, pp. 71- 79. Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512773>
- Burgos Zambrano, D. y Cabrera Ávila, C. (2021). Las neuronas espejo y su incidencia en el aprendizaje. *RES NON VERBA*, Vol.11, No. 1, pp. 54-72. Disponible en <https://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/rnv/article/view/443/327>
- Caicedo López, H. (2016). Neuroeducación, una propuesta educativa en el aula de clase. Bogotá: Ediciones de la U. e-book, disponible en https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789587626162_A30307752/preview-9789587626162_A30307752.pdf
- Carrillo Cusme, Z. L. y Zambrano Montes, L. C. (2021). Estrategias Neurodidácticas aplicadas por los docentes en la escuela Ángel Arteaga de Santa Ana. *Revista San Gregorio*, No.46, pp. 150-163, Junio. Disponible en <http://10.36097/rsan.v1i46.1704>.
- Díaz-Cabriales, A. (2021). El Modelo de Planeación Neurodidáctica (MOPLANE). En Asociación Normalista de Docentes Investigadores. (2021). Neuroeducación, de lo científico a lo práctico, pp. 58-94. Durango, México. Libro electrónico disponible en <https://www.andiac.org/publicaciones/LIBRO%20NEUROEDUCACION,%20DE%20LA%20TEORIA%20A%20LA%20PRACTICA.pdf>
- Domínguez Rojas, E. A. y Cuesta Martínez, J. N. (2022). Concepciones y estrategias neurodidácticas de los docentes del Programa Simple- Neuroaprendizaje. Trabajo de Grado de Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación, Ciencia Unisalle, Universidad de La Salle, Bogotá. Disponible en https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/761/
- Ferrer Planchart, S. C. y otros. (2018). La gamificación como herramienta en el trabajo docente del orientador: innovación en asesoramiento vocacional desde la neurodidáctica. En Lazaro, C. y Mateos, S. (Coord.) (2018). Neurodidáctica en el aula: transformando la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, Monográfico, Volumen 78. Número 1, Pp. 165-182.
- García O., P. I. (2021). Metodologías neurodidácticas. En Asociación Normalista de Docentes Investigadores. (2021). Neuroeducación, de lo científico a lo práctico. Durango, México, pp. 153-170. Libro electrónico disponible en <https://www.andiac.org/publicaciones/LIBRO%20NEUROEDUCACION,%20DE%20LA%20TEORIA%20A%20LA%20PRACTICA.pdf>
- Guirado, I. (2017). La neurodidáctica: Una nueva perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. [Tesis de Fin de Grado, Universidad de Málaga]. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15524/GUIRADO%20ISLA_TFG_GRADO%20EDUCACION%20PRIMARIA.pdf?sequence=1

- Lago, R. (2012). Funcionalidad del sistema de neuronas espejo y su implicación en procesos de motivación por observación. Repositorio Universidad de Coruña. Disponible en <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/11798>
- Lazaro, C. (2019). La neurodidáctica y el cerebro como órgano social para el aprendizaje. Ruta Maestra Edición N° 25, Metodologías Activas y Neuroeducación, pp. 18-21. Documento en línea, disponible en <https://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-25-metodologias-activas-neuroeducacion/>
- Lazaro, C. y Mateos, S. (Coord.) (2018). Neurodidáctica en el aula: transformando la educación. Revista Iberoamericana de Educación, Monográfico, volumen 78 (1), 7-8. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/3296/4008>
- Mendoza Vargas, E. Y., Boza Valle, J. A. y Morales Sornoza, A. M. (2020). La neurodidáctica en función del aprendizaje basado en proyectos. Journal of Business and entrepreneurial EI, pp. 224- 240. <https://doi.org/10.37956/jbes.v4i2.69>
- Ministerio de Educación y Deportes. (MED, 2005). Educación Inicial. Bases Curriculares. Caracas: Autor
- Ocampo Eyzaguirre, D. (2019). Neurodidáctica. Aportaciones al proceso aprendizaje y enseñanza. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.
- Ortíz, A. (2015) Neuroeducación ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes? Ediciones de la U. Bogotá, Colombia.
- Paniagua G., M. N. (2013). Neurodidáctica: Una nueva forma de hacer Educación. Fides et Ratio, Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 6(6), 72-77. http://www.scielo.org/bo/pdf/rfer/v6n6/v6n6_a09.pdf
- Rodríguez Pimentel, R. (2023). La neurodidáctica. Elemento dinamizador para la comprensión lectora en el contexto universitario. Panamá: Sello Editorial Nova Educare. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE).
- Rodríguez, M. y Rodríguez S. (2019). Las neuronas espejo: una génesis biológica de la complementariedad relacional. Papeles del Psicólogo, Vol. 40(3), pp. 226-232. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2900>.
- Salamanca-Kacic, A. (2021). Estrategias Neurodidácticas de Enseñanza Aprendizaje para la Investigación Jurídica. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 11(1), 11-18. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.142>
- Silva Monsalve, A. M.; Mendoza Girado, J. F. y Girado Ruiz, A. I. (2018). Prevención del consumo de sustancias psicoactivas. Un aporte desde la neurociencia y el aprendizaje basado en proyectos ABP. En Lazaro, C. y Mateos, S. (Coord.) (2018). Neurodidáctica en el aula: transformando la educación. Revista Iberoamericana de Educación, Monográfico, Volumen 78. Número 1, Pp. 107-126. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/3296/4008>
- Tacca Huamán, D. R., Tacca Huamán, A. L. y Alva Rodríguez, M. Á. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 10, N° 2, 2019, Montevideo (Uruguay), 15-32. Universidad ORT Uruguay DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>

ENTRE LA LIBERTAD DE ENSEÑAR Y EL DERECHO DE APRENDER UN ACERCAMIENTO A LOS PRINCIPIOS DEL ESTADO DOCENTE DESDE LA MIRADA DE LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA

BETWEEN THE FREEDOM TO TEACH AND THE RIGHT TO LEARN. AN APPROACH TO THE PRINCIPLES OF THE TEACHING STATE FROM THE PERSPECTIVE OF LUIS BELTRAN PRIETO FIGUEROA

Wuilmer A. Gutiérrez
wuilmer.unesr@gmail.com
Código ORCID: 0009-0008-0074-1198
Universidad Nacional Experimental
"Simón Rodríguez"
Núcleo Mucuchíes - Mérida

Recepción: 07-02-2024
Aprobación: 08-03-2024

RESUMEN

El Estado Docente, como tesis plantea que es un deber irrenunciable del Estado brindar Educación a la sociedad. En tal sentido el concepto de Estado Docente, es permeable lo que permite asumir características tanto en sociedades democráticas como en otros sistemas de regímenes. Ante esto, vemos como en Venezuela, en los últimos años, se ha venido utilizando el concepto de Estado Docente, bajo principios del llamado "socialismo del siglo XXI". Por tanto, en este artículo se realiza un análisis sobre los principios fundamentales que deben regir el Estado Docente. Desde esta particular visión, éstos son: la libertad de enseñanza y el derecho de aprender. En tal sentido son estos los que están llamados hacer transformados en una verdadera política pública, y de lo contrario, estaríamos expuestos, a una profunda crisis social educativa en el futuro inmediato. En consecuencia, la atención de estos principios fundamentales, exigen superar elementos circunstanciales tales como la masificación educativa sin calidad o políticas compensatorias (becas o comedores) que solo se sustenta en renta petrolera o políticas populistas.

Palabras claves: El Estado Docente, Libertad de Enseñar, Derecho de aprender, educación de calidad.

SUMMARY

The Teaching State, as a thesis, proposes that it is an inalienable duty of the State to provide Education to society. In this sense, the concept of the Teaching State is permeable, which allows it to assume characteristics both in democratic societies and in other regime systems. Given this, we see how in Venezuela, in recent years, the concept of the Teaching State has been used, under the principles of the so-called "21st century socialism." Therefore, this article analyzes the fundamental principles that should govern the Teaching State. From this particular vision, these are: the freedom of teaching and the right to learn. In this sense, these are what are called to be transformed into a true public policy, and otherwise, we would be exposed to a profound social educational crisis in the

immediate future. Consequently, attention to these fundamental principles requires overcoming circumstantial elements such as educational massification without quality or compensatory policies (scholarships or cafeterias) that are only supported by oil revenues or populist policies.

Key words: The teaching state, freedom to teach, right to learn, quality education.

INTRODUCCIÓN

En Venezuela, desde 1948 se comienza a sistematizar un proceso que vinculaba al Estado en la gran tarea de ofrecer un servicio educativo denominado **Estado Docente**. Dicha tesis fue planteada por Luis Beltrán Prieto Figueroa y el objetivo principal señala que **es un deber irrenunciable del Estado en brindar educación y que a mayor participación e inclusión, esto garantizaría una mejor ciudadanía para propiciar el desarrollo del país**. En otras palabras, ser partícipe del derecho a la educación, no puede entenderse como una mera declaración sino solicita un arduo trabajo y dedicación por parte del Estado y la sociedad.

En el caso venezolano, este derecho ha venido siendo conquistado paulatinamente, al menos en lo referente a la incorporación de individuos a la educación básica. Sin embargo, hoy aún enfrentamos una serie de problemas que contradicen la idea de que a mayor educación mejores ciudadanos, porque seguimos luchando contra conductas que deberían haber sido superadas como la corrupción, bajar los índices de pobreza, avanzar tecnológicamente e incluso aprovechar los recursos naturales en favor de un crecimiento sostenido en lo económico.

Los diversos gobiernos desde finales de 1950 en adelante sostuvieron una política de masificación a lo largo y ancho del país, aunado a una serie de políticas públicas educativas compensatorias como entrega de becas, comedores escolares, uniformes y otros elementos que posibilitaban dicha obligatoriedad de la educación, además de la llamada gratuidad que servían como base para desarrollar las políticas compensatorias. Sin embargo éstas se sustentaban solamente en la renta petrolera y cuando estos recursos menguaban se transformaban en un problema, porque ahora se debían sostener sin recursos y, por lo tanto, se transformaban en entregas educativas de poca calidad.

Entrado el siglo XXI, los gobiernos de la llamada “Revolución Bolivariana” no comprendieron la problemática de basar la creación de políticas públicas educativas nuevamente bajo el boom petrolero y reiteradamente vemos que la políticas que giran en torno a la masificación y gratuidad siguen los mismo pasos de los que se aplicaron en la mitad del siglo pasado transformándose en programas de poca calidad, incluso ya son políticas agotadas.

Haberse centrado en ofrecer políticas públicas sin correlación con el Estado Docente ha traído consecuencias fatales al sistema. Esta exigencia básica ha sido desarticulada y desatendida, opacada bajo la mirada del clientelismo, la improvisación y la implantación de propuestas curriculares coyunturales sin mejoras y fuera de contexto; es decir, se habla de políticas públicas sin calidad, y que en realidad la relación docente-estudiante, ante esta desnaturalización de los principios del Maestro Prieto Figueroa, exigen hoy ser reencausados con seriedad y celeridad.

La educación, según el artículo 103 de nuestra carta magna señala que la **educación es integral y tiene como objetivo fundamental potenciar el desarrollo humano de los que la**

integran. El concepto de potenciar está referido a ser algo totalmente diferente y mejorable, por lo tanto la asistencia a un aula tiene como propósito subyacente ser algo más que una mera estadística, declarar la integralidad de la educación no es solo diseñar una estructura que atienda a una persona desde su infancia sino más bien que esta cubra todo aquello que le permita ser mejor. Termina señalando el mismo artículo, que permite o garantiza el pleno ejercicio de su personalidad la cual se resume en poder y tener opciones de desarrollar lo aprendido. Finalmente, describe que **estos principios son de corresponsabilidad, entre la familia, la comunidad y el Estado.**

El presente escrito, tiene como objetivo dar algunas respuestas a lo que consideramos son los principios que sostienen el Estado Docente desde la mirada de Luis Beltrán Prieto Figueroa, los cuales están basados en la **libertad para enseñar y derecho de aprender.** Estos aspectos son muy relevantes por centrarse no sólo la relación del docente y el estudiante, sino que resume lo que de ella se emana educación para las masas, educación pública, gratuita y de calidad.

El mismo está dividido en tres apartados: en el primero se describe a grandes rasgos que es el Estado Docente, sus principales características y cómo los principios libertad de enseñanza y el derecho de aprender se relacionan para ser viable una educación de masas. En la segunda parte se describe cómo ha evolucionado el sistema educativo, desde 1948 y como se ha apropiado el Estado de la administración educativa y cómo el concepto de Estado Docente ha estado presente en los diversos proyectos de Ley que se han emanado. Finalmente se destaca como se puede desarrollar una política de educación de calidad cuando el Estado se consigue centrar en los principios de la libertad de enseñanza y el derecho de aprender, más que en modelos de ampliación sin sentidos de calidad

EL ESTADO DOCENTE

Este concepto ha sido incluido en la Ley de Educación del año 2009, y está definido de la siguiente manera en el artículo 5: “El Estado docente es la expresión rectora **del Estado en Educación,** y deber social fundamental **en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés** como derecho humano...” además sus competencias quedan enmarcadas en el artículo 6 las cuales van desde la rectoría hasta la supervisión, regulación de los convenios de financiamiento de los proyectos educativos, en tal sentido se atribuye todo lo concerniente a la educación y su administración.

El concepto del Estado Docente, fue acuñado por Luis Beltrán Prieto Figueroa, político y educador que describe estas ideas en su libro titulado El Estado y la Educación en América Latina. Al referirse al Estado Docente, lo hace para señalar “que El Estado, interviene por derecho propio en la organización de la educación del país y orienta, según su doctrina política” (p31). Lo señalado es quizás una de las afirmaciones más controvertidas que existen sobre lo que debe ser la intervención del aparato de Estado en la educación, ya que señala que no es abstracto sino que, puede ser permeable según una filosofía determinada y ésta determina la clase social que dirige dicho Estado “En efecto, en toda sociedad la educación sirve a elevados fines sociales, pero no le corresponde fijar automáticamente sus propias metas. Obedece su orientación a la sociedad donde actúa. Es la clase social que dirige el Estado y para cuyo servicio actúa éste la que orienta la educación” (p.31). Podríamos indicar primero que la orientación de la educación se corresponde a la sociedad donde ésta se desarrolla por tanto, si la sociedad es democrática su educación sería democrática. De esta manera la educación estaría determinada por la doctrina que dirige al Estado, para Prieto (2007)

Esta acondicionada a la doctrina que sustente a la organización del Estado. En el Estado socialista la educación es expresión de la clase obrera expresada en su partido. En el Estado democrático como quien manda teóricamente es la totalidad del pueblo que fija las normas generales de dirección del Estado, la educación no puede ser, no debe ser la expresión de la doctrina política de un partido sino cuando este partido, esta organización comprende a la totalidad, lo que es un imposible (p.49).

Lo aquí referido, permite señalar que la educación puede ser permeada por el partido que dirige o por los principios democráticos que rigen una sociedad, estos últimos teóricamente puede tener control sobre las organizaciones políticas, ya que la democracia es un pacto entre los que dirigen y la sociedad, los cuales han mediado a través del voto. En tal sentido, El Estado Docente, es la expresión del Estado en materia educativa y que indudablemente dependerá de las formas y principios que lo rigen, porque todo Estado tendrá el deber de dirigir la educación; sin embargo la pregunta es ¿En qué tipo de gobierno? en un régimen democrático donde prevalecen los principios de libertad e igualdad.

Los fundamentos de un Estado Docente Democrático, se sustentan para (Prieto, 2007) en que la educación sea **pública**, de esta manera se rompe con el monopolio de algunas comunidades educativas entendidas estas como religiosas, privadas u otras existentes. Por otra parte que ayude a **mantener la unidad nacional**, es decir la educación está por encima de los intereses de los partidos, es un derecho supra constitucional por lo tanto, “se transfiere al Estado la función educacional... puede asignar y asigna a la educación fines generales... sustrayéndolas a las prevenciones parciales de los diferentes grupos” (p.50). La escuela, por tanto, tiene el deber de abrigar en su seno múltiples tendencias sin que ellas lleven a romper el hilo constitucional. La educación debe ser **obligatoria**, en dos vertientes; para el individuo el cual debe ser parte del progreso de la nación, y para el Estado, el cual está obligado hacer viable el cumplimiento de este deber. De esto se deriva el **derecho de aprender** ya que sería una garantía social necesaria para el progreso y la estabilidad de la democracia (p.46) y se consolidaría en el **derecho a enseñar (libertad de enseñar)**, porque enseñar es una profesión que se ejerce mediante la expresión libre del pensamiento, por tanto, el derecho a enseñar es el instrumento del cual se hace la sociedad para fundamentar el derecho de aprender (p.46).

Apelar a la Libertad de enseñar

Para Luis Beltrán Prieto Figueroa, la libertad de enseñar, esta explícita en el derecho de enseñar; es un medio del cual hace uso la sociedad para dar cumplimiento al derecho de aprender, la libertad de enseñanza conlleva inmersos otros fundamentos como la libertad de conciencia y el derecho de asociación. Por tanto, la educación que está dirigida por el Estado establece las normas para ejercer tal libertad, así lo señala el autor “El Estado establece las normas generales dentro de las cuales la libertad de enseñanza tiene cabal adecuación a su objetivo, y solamente dentro de esas normas es dable ejercitarla” (p.44). En tal sentido, el Estado proclama que la función docente debe ser ejercida como una acción neutral, tanto religiosa, política e incluso académica, esto por la multiplicidad de expresiones de las personas que puedan llegar a las aulas, considerándose como un “delicado modo de actuación para conservar la unidad de la clase” (p.36); sin embargo, no puede ser neutra en enseñar los valores de una democracia verdadera, como lo son la igualdad, la participación y la convivencia, ya que la escuela en un régimen democrático tiene como fundamentos estos principios.

El derecho de enseñar está relacionado según Prieto, (2007) “como una actividad genérica del trabajo” por lo tanto, este profesional debe estar acreditado para el ejercicio de tal función, porque

en suma la libertad de enseñanza proviene de la libertad de trabajo, de reunión y de expresión del pensamiento. De esta forma, el ejercicio de la función docente no está controlada por otros factores que no sean los acordados en la Ley que rigen al Estado; enseñar es una profesión que se ejerce mediante la expresión de libre del pensamiento (p.44). En esto no cabe mecanismo de otra naturaleza, sino solo la formación del docente y su capacidad, lo que ocurre dentro de un Estado democrático.

La falta de preparación o la coacción del libre pensamiento, por consiguiente, en la contratación de los profesionales docentes pueden acarrear fuertes perjuicios en la sociedad, se hace meritorio que el Estado Docente Democrático, concentre sus esfuerzos en sobrepasar estos vicios, para Prieto (2007)

No puede permitirse que cualquiera enseñe sin cumplir requisitos que a otro profesional cualquiera se exigiría, aun cuando los resultados de la impericia se traducirían, cuando más en pérdidas materiales, siempre subsanables, mientras que los perjuicios causados por una educación desorientada no pueden repararse y se convierten en un perjuicio colectivo (p.47).

En resumen la libertad de enseñanza, está vinculado a diversos factores que son coyunturales, como son la libertad de pensamiento, el ejercicio de la neutralidad académica, la formación y la dignificación del trabajo, en suma establecen la libertad de enseñanza dentro de un Estado democrático. Desde esta perspectiva el ejercicio de la libertad de enseñar pasa por un proceso de formación académica, porque nadie enseña lo que no tiene para enseñar, esta premisa explica que la educación es un hacer, el cual estará garantizado por una adecuada formación del personal que está en contacto con los individuos a potenciar, si este no es capaz de descubrir y coadyuvar al desarrollo de la potencialidad de los ciudadanos, difícilmente podremos tener una educación verdadera.

Entonces para hablar de educación de calidad, lo fundamental pasa por la formación académica acompañada de condiciones seguras y dignas para el ejercicio de su función, esta es la clave para hablar de educación de calidad.

Apelar al derecho de aprender

Para (Prieto, 2007) “el derecho de aprender es un deber del Estado de brindar educación al pueblo” (p.45) por tanto, el Estado declara la educación como gratuita y obligatoria. Según el mencionado autor la obligatoriedad del derecho de aprender se realiza bajo los siguientes fundamentos “Se establece como garantía social, necesaria para el progreso y estabilidad de la democracia, ya que la cultura general habilita al ciudadano para comprender mejor sus obligaciones y para reclamar sus derechos” (p.46). De esta manera la educación no es un mero hecho académico y de alfabetización, sino que representa una garantía para vivir en democracia y como tal prepara al hombre para su ejercicio. Además, es obligatoria para el Estado, por ser “de estricto orden público” (p.46) ya que coloca la educación “por encima de las diferentes tendencias para propiciar una solución de síntesis luego ya acordada se impone compulsivamente a todos” (p.50). De esta manera se la asigna a la educación fines generales y no parcializados, por tanto el carácter público, es transformar al Estado en un mediador y regulador, “subordinado el interés individual al interés colectivo” (p.51).

Una educación gratuita permite generar una educación de masas, para esto el Estado debe garantizar condiciones económicas mínimas, porque sin recursos una educación a pesar de que

tenga las mejores intenciones, no se puede desarrollar y advierte (Prieto, 2007) “Un niño hambriento no se puede educar. Un niño en condiciones económicas desfavorables busca más bien subsistir que educarse” (p.53); la educación de masas no es simplemente el hecho de que participen la mayoría sino en qué condiciones, por esto es un deber del Estado crear programas que ayudan a fomentar la participación de la mayoría, especialmente cuando se halla la sociedad en condiciones de contracciones económicas, lo cual puede representar un obstáculo para llevar a cabo el hecho educativo.

Mientras que (Pietri, 1982) expresa que “si la sociedad está cambiando, si todo está sometido a un profundo proceso de alteración y redefinición, no es posible pensar que la escuela pueda continuar con sus métodos, sus objetivos y sus contenidos, siendo la misma e inalterable, que conocieron nuestros padres y nuestros abuelos” (p.59). El derecho a aprender requiere de una escuela adaptada a los nuevos tiempos, no podemos estar fuera de la época, si no estaríamos educando fuera de tiempo y esto perjudica el desarrollo de la sociedad.

Entendido de esta manera, la escuela debe preparar para esos retos, y el Estado debe diseñar estrategias que permitan incorporar las otras formas de organización desde las iglesias, los medios de comunicación, los partidos políticos y aunados a verdaderas políticas públicas sostenibles en la dotación de laboratorios, canchas deportivas, más días y horas de clases. La incorporación de estas políticas públicas estarán orientadas a mejorar los aprendizajes dentro de las aulas mientras que la sociedad y sus otras organizaciones a sostener lo que las escuelas enseñan. De esta forma podemos concluir según (Pietri, 1982), que es en la escuela donde debemos plantear el problema del hombre, de la vida de hoy y del futuro inmediato.

EVOLUCIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO DESDE 1870 A 2023

**“En los discursos mueren por la educación y
en los hechos la matan”**

Eduardo Galeano

La administración educativa conjuga en su seno principios legales y funcionales para lograr el deber de brindar educación y este lo enarbola el Estado, ya que es un deber irrenunciable del mismo, por tanto los reglamentos y leyes son los principios que ayudan a fomentar la administración educativa y su estructuración. El Estado, ha venido asumiendo la educación como un servicio y este es cubierto por una serie de decisiones tomadas por los gobiernos que se traducen en una política pública. Es con el Decreto de Instrucción Pública, Gratuita y Obligatoria, del 27 de junio de 1870, emanado del gobierno del general Antonio Guzmán Blanco, que se comienza hablar de la estructuración de un sistema que permitiera dar educación a la población venezolana. Sin embargo era un proyecto titánico para la época, hablamos de un país en guerras civiles, sin conectividad terrestre y con grandes desequilibrios socioeconómicos, no es sino hasta ya entrado el siglo XX, que se avizora una reestructuración que pasara por diversos periodos y que en cada uno estará presente el Estado como administrador y potenciador del hecho educativo. Para algunos autores como (Ramírez, 2020) (Rojas, Mora, 2019) (Gutiérrez, 2018) las etapas de la administración educativa en Venezuela están vinculadas principalmente a la creación de Constituciones y Leyes Orgánicas en materia educativa.

La primera etapa de modernización del sistema educativo se halla en los albores de los años 1940 - 1948 con la puesta en marcha de la Ley de Educación de 1940, la cual estructura el sistema

educativo venezolano además de la aprobación de la Ley de Escalafón del Magisterio Federal del 20 de julio de 1944. La nueva Ley de Educación de 1948 marca el inicio de una reorganización del aparato educativo, bajo el principio del Estado Docente, que aunque no aparece con este significado, establece que es el responsable de estructurar y dirigir el sistema educativo.

Con la llegada al gobierno del General Marcos Pérez Jiménez, se inicia una nueva era política y una nueva etapa para el sistema educativo por tanto se dispuso de una nueva propuesta para atender la educación. Así se publicó una nueva Ley de Educación en el año de 1955, precedida por una Ley de Transición del año de 1949. No se presentan cambios en la responsabilidad de Estado para brindar Educación, por lo tanto sigue presente el concepto de Estado Docente que para (Rojas, Mora, 2019) “Esta alineación legislativa es la que permite explicar cómo al instaurarse la democracia en 1958, el nuevo régimen político dirigido por Acción Democrática y el partido Socialcristiano, COPEI, pudo impulsar sus políticas de masificación educativa sin cambiar la Ley de Educación de 1955” (p.156). El sistema mantiene la misma estructura tecno-burocrática ya fundada en la Ley de 1948, además de mantener al Estado como garante del proceso educativo.

No es sino hasta 1980, que es sancionada una nueva Ley de Educación. Esta nueva Ley se centra en la regulación de todo el aparato educativo desde su organización, hasta lo concerniente a las sanciones a docentes, alumnos y directivos en el quehacer institucional; es decir, trata de reglamentar casi todo lo referido a los procesos educativos, y de esta forma cubrir la vida institucional, dando base a los procesos que allí se desarrollen.

Se acerca el final de la década de los noventa y el sistema educativo comienza hacer más permeado por toda la problemática social y política de finales de esa época y es así como en la constituyente educativa de 1998 se comienza a plantear un ruptura o continuidad de la ideología del Estado Docente (Estrada, 2015) “tanto Estado como sea posible y tanta sociedad como sea necesario vs la Sociedad Educadora Tanta sociedad como sea posible y tanto Estado como sea necesario” (p.18), finalmente se impondrá en la carta magna la visión del Estado Docente, así como lo establece el Artículo 102 que señala lo siguiente:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades (...) La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento...

Así queda establecida nuevamente la rectoría de la educación en manos del Estado.

Con la llegada al poder del fallecido presidente Hugo Chávez, se abre en Venezuela un periodo político social que ha prevalecido hasta el momento con la presidencia de Nicolás Maduro. Durante estos 26 años de gobierno se pueden destacar dos periodos comprendidos bajo la premisa de la llamada “Revolución Bolivariana” y posteriormente el “Socialismo del Siglo XXI” ambos gobiernos anclados en el liderazgo personal, movilización popular y la proclamación de una nueva institucionalización; que ha impuesto los objetivos de la llamada “revolución” por encima del alcance de los controles democráticos evidenciándose elementos de regresión al autoritarismo en el país.

Es para el año 2009, que se sanciona una nueva Ley de Educación y se inserta el concepto del Estado Docente, sin embargo sus funciones no serían nuevas. Ya que como se ha señalado con

anterioridad la figura del Estado como administrador en materia educativa ha estado presente desde 1948, sin embargo la figura descrita en la Ley de 2009, está enmarcada bajo los preceptos del llamado “Socialismo del siglo XXI”. Lo cual, en resumen, permite entender lo que Luis Beltrán Prieto Figueroa señala el Estado Docente es el regente en materia educativa sin considerar el sistema de gobierno que dirija al Estado.

Las políticas educativas desarrolladas principalmente desde la década de los 60 del siglo pasado y las enarboladas a principio de este nuevo siglo se han direccionado principalmente a la masificación educativa (AMPLIACIÓN y COBERTURA) y por otro lado políticas de compensación (GRATUIDAD) ambos con el objetivo de hacer del sistema educativo un servicio de “calidad”. Sin embargo después de más de 60 años, el país sigue sumergido en grandes problemas educativos y se continua alejando de una verdadera política con garantías de permitir nuevos alcances y retos aunado a las nuevas complejidades de la llamada post pandemia que exigen una nueva forma de pensarlas y sostenerlas.

Finalmente se puede observar que la política en materia educativa parece estar estrechamente vinculada a la renta petrolera, lo que genera un tipo de política pública poco pensada y más bien reaccionaria lo que hace que el Estado Docente pierda garantía como administrador de la educación. Por tanto se hace necesario reorientar las decisiones del Estado Docente para cubrir otros aspectos fundamentales que se describirán en el siguiente apartado.

EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

**“Nunca he aprendido más en todos los sentidos,
que cuando me he esforzado por enseñar”
Arturo Uslar Pietri**

En los últimos años en Venezuela se han realizado grandes esfuerzos por ampliar la cobertura y, como lo señalamos en los apartados anteriores, las políticas de los gobernantes se han concentrado solo en la cantidad como ocurrió en la década de los 60, 70 y 80. Sin embargo el sistema entró en colapso en la década de los 90. Se inició un nuevo periodo y los actuales gobernantes comenzaron a aplicar un sinnúmero de programas como oportunidad para que todos puedan ser partícipes del derecho a la educación, programas como las misiones educativas y la transformación del sistema de educación básica con el firme propósito de cubrir la demanda educativa, donde el concepto de calidad está lejos dentro de estas políticas. La cobertura debe estar dirigida por una verdadera orientación a brindar calidad sostenida y evaluada en el tiempo.

Las políticas públicas en programas de cobertura de este tipo escasamente pueden ayudar en el tema de educación de calidad, por tanto la cobertura sin sentido de calidad simplemente es un elemento aislado. Los programas de cobertura, en el año 2004, ponen en marcha los programas de formación para las personas que no habían culminado su bachillerato y el programa de alfabetización: el primero conocido como Misión Ribas y el segundo como Misión Robinson. Este último programa le llevó a Venezuela a que fuese galardonada por la UNESCO como un territorio libre de analfabetismo. Por lo tanto, la cobertura es importante cuando se señala como un elemento dentro del concepto de calidad educativa; sin embargo no se ha mantenido en el tiempo y hoy solo es un programa que en menos de 20 años ha perdido toda credibilidad. De igual forma sucedió con la educación universitaria: se ampliaron las redes de cobertura por parte de las universidades fundadas al calor de las propuestas

y la creación de misiones educativas y hoy nos encontramos con universidades vacías y jóvenes que han sido forzados a abandonar el país.

Por otra parte surgieron los programas de alimentación los cuales constituyen una forma de ayudar a ampliar la cobertura, ya que permiten que el estudiante se mantenga dentro del sistema educativo. En el año 2000, aparecen las llamadas Escuelas Bolivarianas con el objetivo de cubrir al menos dos comidas principales y una merienda. Este programa creció rápidamente y fue aceptado por la población como un buen programa; incluso, se consideró llevar a una cobertura total porque hasta entonces solo era un proyecto piloto. Sin embargo, ya para el año 2007, presentaba signos de insostenibilidad y hoy es el programa más criticado dentro de los aspectos de cobertura, no solo a nivel de educación básica sino incluso en las universidades, en las cuales este programa ya no existe.

Si bien es cierto que la cobertura juega un papel preponderante cuando se habla de políticas públicas, también es importante resaltar que dichos programas deben nacer de un plan muy bien concebido. Por tanto, la cobertura debe responder en principio a lo que Luis Beltrán Prieto Figueroa describe como el derecho a aprender, y que este es un derecho que debe ser impregnado por la calidad, es decir debe contener una alta calidad en la formación de los docentes, garantizar una alta calidad en los aprendizajes. Esta cobertura escolar además debe mantener tres dimensiones: la eficiencia que es producto de los recursos empleados; la eficacia, que valora el logro de los objetivos planteados y, finalmente la equidad que se centra en buscar buenos resultados para todos a través del esfuerzo y condiciones propias. Todo ello se logrará, según (Vaillant, Rodríguez, 2017) transformando al director en líder de esa transformación.

En el informe presentado por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en el año 2023, en su apartado número 4 de Educación de Calidad señala:

“Durante la última década, se consiguieron grandes avances a la hora de ampliar el acceso a educación en todos los niveles, especialmente para niñas. No obstante alrededor de 260 millones de niños aún estaban fuera de la escuela en 2018, cerca de una quinta parte de la población mundial de ese grupo de edad. Además, más de la mitad de todos los niños y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemática” (párr. 1).

Como advierte la ONU, es necesario no solo buscar la ampliación sino que esta garantice los conocimientos mínimos. Otro dato importante que se destaca en el informe es que la situación de aprendizaje después de la COVID 19 “ha tenido repercusiones desastrosas en la educación, causando pérdidas en el aprendizaje en cuatro de cada cinco estudiantes de los 104 países estudiados... aproximadamente 300 millones de estudiantes carecerán de las competencias básicas en aritmética y alfabetización necesarias para prosperar en la vida” (Naciones Unidas, 2023).

Para alcanzar los objetivos de la agenda 2030 la ONU recomienda mantener las medidas de gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, y hace énfasis en los siguientes aspectos: aumento del número de profesores, mejora de las infraestructuras escolares básicas y la transformación educativa apoyada en lo digital. Para esto se plantea los siguientes objetivos: en su apartado 4.7 destaca

“que los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible...y los estilos de vidas sostenibles...y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” para esto se plantea dos metas; Construir y adecuar instalaciones educativas... y que ofrezcan entornos de aprendizajes seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos y aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo”

Como vemos, aparece la relación del derecho de enseñar y el derecho de aprender, como la única fórmula para lograr una educación de calidad, el derecho de aprender por encima de una simple política de cobertura y la formación docente como elementos de transformación.

La actualización curricular universitaria es una tarea pendiente en nuestro país, es inconcebible pensar en educar y transformar si no educamos en tiempo presente. Esto pasa por reconocer que las universidades deben y es necesario revisar sus pensum de estudios incluso sus prácticas, con el objetivo de brindar una formación más adecuada para un futuro más prometedor. Al respecto, el filósofo Fernando Savater (Savater, 2005) señala que “la paradoja es que tenemos que educar a otros para un mundo que no vamos a conocer. Algunos hemos crecido y siendo educados en una dictadura y hemos tenido que preparar a otros para la democracia y las libertades”.

Todo lo expuesto hasta el momento, conduce a señalar que la educación debemos revestirla de nuevas formas y de nuevas esperanzas renovar la educación es asumir nuevas formas de pensarlas y de sentirlas. Parafraseando el milagro de la resurrección de Lázaro, descrita en el evangelio de Juan. La educación, está ahí duerme en el fondo de un aula oscura y gris esperando a que una voz le diga “levántate y anda”.

CONCLUSIÓN

Finalmente se tiene que el Estado Docente, desde la perspectiva de Luis Beltrán es la existencia de los principios liberales para ser enfáticos promotores de libertades y derechos. Principios que solo en democracia se pueden desarrollar, en tanto la educación es democrática, su hacer será en democracia.

Vemos que la visión que tiene el actual gobierno sobre lo que para él es el Estado Docente, está referido principalmente a un mero hecho administrativo, el cual tiende a controlar todo lo que en él pueda suceder, bajo un normativismo exacerbado que crea una rutina en las escuelas, lo que socaba la idea de potenciar la creatividad de los implicados.

Si queremos realmente activar el concepto del Estado Docente, con este u otro concepto, el deber del Estado hacia la administración educativa es irrenunciable desde la perspectiva de Luis Beltrán Prieto Figueroa. El objetivo de la administración educativa, debe partir desde su simpleza: permitir el desarrollo de las potencialidades de los implicados, para ello nada más

importante que aprobar y apoyar el desarrollo y profesionalización del docente y la participación activa de los educandos, aquí se encuentra la fórmula para hablar de un Estado, que promueve la educación asertiva.

Las matrices que hemos señalado indican que al no contar con una política adecuada para tratar hechos tan básicos y navegar solo por los elementos que giran alrededor del dúo libertad de enseñar y derecho de aprender, el Estado Docente descrito en la Ley Orgánica de Educación de 2009, se diluye y desaparece, por tanto se impone un Estado Fallido, que proclama la libertad y derecho pero a costa de suprimir los mismos. Para los que nos gobiernan es necesario empezar a entender que la política también es un arte noble porque el servicio que está llamado a prestar es precisamente la búsqueda del bien común que hace posible la paz, la concordancia social y finalmente las relaciones fraternas.

Wuilmer A. Gutiérrez. *Actualmente cursante de la Maestría en Administración Educacional Universidad de los Andes. Especialista en Administración Educacional. Docente en el escalafón de Agregado Medio Tiempo en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Núcleo Simón de Mucuchíes desde 2013.*

REFERENCIAS

- Alvarez , I. (2021). El sistema político venezolano entre 1999 - 2020:¿Persistencia o ruptura? Reflexión Política(23), 81 - 96.
- Ardent, H. (2004). Los orígenes del totalitarismo . México : Taurus.
- Casillas , B. (2007). Entre las revoluciones y las burocracias: Gobernar para la calidad Educativa . Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación , 22-25.
- Deutsche Welle;. (23 de agosto de 2023). [www.dw.com/es](https://www.dw.com/es/la-crisis-del-sistema-educativo-en-venezuela/a.63989657). Obtenido de <https://www.dw.com/es/la-crisis-del-sistema-educativo-en-venezuela/a.63989657>
- Estrada , R. (2015). Estado Docente vs Sociedad Educadora . Guayana Sustentable Universidad Católica Andrés Bello , 17 - 34.
- Gutiérrez, A. (2016). La investigación e innovación hoy en Venezuela. Revista Venezolana de Endocrinología y Metabolismo, XIV(3), 50.
- Gutiérrez, W. (2018). Los índices de autonomía en la gestión escolar de educación básica. Mérida - Venezuela : Universidad de los Andes .
- Naciones Unidas. (2023). Objetivos de desarrollo Sostenible 2030. EEUU: UNESCO.
- Pérez, E. (2011). Educación Integral de Calidad. Caracas - Venezuela : Librería San Pablo .
- Pietri, L. (1982). Educar para Venezuela . Barcelona - España: Editorial Lisbona .

Prieto, L. (2007). El Estado y la educación en américa latina. Caracas - Venezuela: Fondo Editorial IPASME.

Ramirez, I. (2020). Evolución de la estructura del sistema educativo venezolano (1948 - 2009). Anuario de administración Educativa(8), 45 - 55.

Rojas, Mora, R. (Enero - Junio de 2019). Políticas educativas en Venezuela (2000 - 2016). Historia educación Latinoamericana, XXI(32), 155 -192.

Savater, F. (abril - mayo de 2005). El sentido de educar. Altablero, págs. 4 - 7.

UNESCO. (2014). Guía para el desarrollo de políticas docentes . UNESCO.

Vaillant, Rodriguez , D. (2017). Perspectiva de UNESCO y La OEI sobre calidad de la educación. Uruguay: Universidad ORT .

CONTEXTO EDUCATIVO MULTISENSORIAL. UNA MIRADA AUTOREFLEXIVA

MULTISENSORY EDUCATIONAL CONTEXT. A SELF-REFLECTIVE LOOK

Reinaldo Leonardo Mora Nava
reinaldomoranava@gmail.com
Código ORCID: 0009-0007-0888-5252
Universidad Nacional Experimental
"Simón Rodríguez"
Núcleo Valera- Trujillo

Recepción: 08-01-2024
Aprobación: 16-02-2024

RESUMEN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en los actuales momentos, demandan un cambio complejo, encauzado hacia la formación de individuos con pensamiento, entendimiento y razón que garantice una generación con habilidades cognitivas desde una postura transdisciplinaria. El presente artículo entrega la construcción de una aproximación metodológica fundamentada en el Neuroaprendizaje, bajo el paradigma cualitativo, siguiendo pautas de la etnometodología. Lo cual conlleva a un escenario dinámico, cuyas interacciones sociales sean ejecutadas a partir del sentir, con miras al empoderamiento de la Neuroeducación en las aulas de clases. Todo ello apoyado en principios orientadores, con visión aprehensiva de oportunidades para el crecimiento emocional e intelectual en contextos que promuevan la condición humana, tanto en docentes como en estudiantes.

Palabras claves: Neuroaprendizaje, etnometodología, neuroeducación.

SUMMARY

The teaching and learning processes at present demand a complex change, channeled towards the formation of individuals with thought, understanding and reason that guarantees a generation with cognitive abilities from a transdisciplinary position. This article provides the construction of a methodological approach based on Neurolearning, under the qualitative paradigm, following guidelines of ethnomethodology. Which leads to a dynamic scenario, whose social interactions are executed based on feelings, with a view to the empowerment of Neuroeducation in the classrooms. All of this supported by guiding principles; with an apprehensive vision of opportunities for emotional and intellectual growth in contexts that promote the human condition both teachers and students.

Key words: Neurolearning, ethnomethodology, neuroeducation

INTRODUCCIÓN

El contexto educativo está condicionado por un conjunto de situaciones (ubicación geográfica, cultura, nivel económico, entre otras), vinculadas significativamente con el desarrollo del ser. Por lo

cual los procesos de enseñanza y aprendizaje han dejado de un lado la simple transmisión mecánica de conocimientos, y se han convertido en vías de construcción, convivencia, intercambio de opiniones, discrepancias, críticas, convergencias y otra serie de eventos que le dan una complejidad con carácter atractivo e interesante.

Los senderos epistémicos permiten percibir, observar, pensar, actuar y transformar; dando un matiz complejo en los diferentes ámbitos (social, político, económico, cultural y de salud) con el fin de conocer aspectos oportunos que accedan a soluciones desde la innovación, la creatividad y el ingenio. Es así como el sistema educativo se encuentra frente a un desafío, que demanda preparación, formación e investigación, bajo el compromiso, de asumir un rol de guía y mediador, hacia la consolidación de los aprendizajes.

Mediante la metodología cualitativa, apoyada en la etnometodología, se abordan aspectos centrados en las realidades humanas desde una postura del “cómo se realiza”, es decir, la esencia de la modalidad de su práctica, sin intervenir en los métodos que utilizan los miembros de la estructura social del escenario de estudio. El presente artículo plantea la construcción de una aproximación metodológica fundamentada en el Neuroaprendizaje desde una mirada autoreflexiva en el quehacer escolar, como punto de partida hacia el transitar en contextos educativos multisensoriales; sin prejuicios, conjeturas, limitaciones y/o posturas divididas. Se trata de emprender la maravillosa senda del conocer, con perspectivas abiertas para desaprender, reaprender y aprender desde una visión holística, poniendo en práctica los estilos de aprendizaje, las inteligencias, los distintos canales de representación sensorial con miras de asumir desafíos propios de la cotidianidad.

Hacia la conquista de contextos educativos con visión multisensorial

Uno de los temas que despierta interés en el ámbito educativo es sin duda alguna hallar un equilibrio entre emoción y cognición, pues tal duplicidad garantiza un aprendizaje eficaz, que posiciona al ser humano en niveles imponderables en relación a sus habilidades (Eich 2003). Es indiscutible la relación entre emoción y cognición; a partir de lo empírico, las vivencias escolares vislumbran una fortísima relación que cimienta acciones temporo-espaciales en virtud de sostener relaciones vinculantes en pro del desarrollo del ser humano. En el contexto educativo se desarrollan múltiples acciones, haciendo que las emociones aparezcan de manera genuina; de ahí que las emociones no sólo se ubican en el ámbito de lo privado y personal, sino que su génesis, desarrollo y construcción se configuran en la interacción social, de manera particular en las relaciones entre los actores del hecho educativo (en este caso docentes y estudiantes).

Los escenarios escolares crean un contexto de variedad de experiencias emocionales que tienen el potencial para influenciar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así como las aulas de clases se convierten en ámbitos para la emoción y aflora la particularidad humana, a través de la expansión de su esencia. Ello da paso a las relaciones interpersonales dentro del aula, entre el docente, los estudiantes y pares, así como su interacción con el entorno físico. Al respecto, Bisquerra (2017:75) plantea que “en los climas emocionales se comparten las mismas emociones entre distintas personas a partir de vivir la misma situación y realizar las mismas valoraciones”. Es esencial que el clima emocional del aula sea positivo para que el aprendizaje se lleve a cabo en condiciones óptimas.

Bajo esta perspectiva, es entendido que, por medio del proceso de aprendizaje, el individuo integra y organiza información nueva. Por ello, Ortíz (2015:56), plantea que el aprendizaje “es complejo e interno y tiene como lugar de acción el cerebro”. Se puede afirmar entonces que el aprendizaje se encuentra directamente vinculado con los procesos intelectuales y, por ende, con el pensamiento; concebido éste como un proceso intelectual de tipo funcional a través del cual se construyen las representaciones de la realidad. Desde esta perspectiva, el aprendizaje y el pensamiento están relacionados de tal manera que sería sumamente complicado concebir uno de ellos sin la presencia del otro.

Es válido hacer mención a que la enseñanza y el aprendizaje son dualidades asociadas a la condición humana, es decir, un aprendizaje está signado por la enseñanza, pero a su vez la enseñanza genera un aprendizaje. Al respecto, Ribes (2002) expone lo siguiente:

simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses (p.30).

Es clara la interrelación entre aprendizaje y enseñanza, puesto que ambos procesos están presentes en el quehacer educativo. Por ello, la puesta en marcha de procesos complejos, cuyo punto de partida está en el cerebro, estableciendo relaciones a través de las estructuras cognitivas, psico-afectivas, biológicas, sociológicas, ecológicas, ambientales y experienciales. De allí su carácter complejo que está orientado hacia una perspectiva holística, por lo que aprender implica no sólo el saber y el hacer sino también el sentir, servir y convivir, haciendo que todas las estructuras mentales se involucren, permitiendo afirmar con ello que enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialécticos e inseparables, integrantes de un proceso único y en permanente movimiento.

El neuroaprendizaje es una disciplina cuyo origen se atribuye a la neurociencia. Se encarga de estudiar y comprender qué ocurre en el cerebro durante el proceso de aprendizaje, es decir, qué elementos intervienen y activan las neuronas. Al respecto, Caicedo (2017:72) señala que “el neuroaprendizaje se encarga de analizar el sistema nervioso, así como la respuesta fisiológica del organismo ante los procesos de aprendizaje”. Lo expuesto por el autor apunta hacia la verdadera intención de dicha disciplina, pues permite conocer y utilizar de manera eficiente los factores que impulsan el aprendizaje e inciden en el cerebro para que aprenda mejor y más rápido.

Conocer y comprender los distintos mecanismos para lograr el desarrollo de habilidades supone un avance relacionado al aprendizaje. Por ello, los sistemas de representación sensorial brindan una múltiple visión que está orientada por medio de tamices o filtros, por los cuales se capta la información del exterior para ser almacenada y decodificada en la mente. De acuerdo con Sambrano (2005:51), “los sistemas de representación son una herramienta fundamental que nos ayuda a comunicarnos y por ende comprender al otro”. Los sistemas de representación sensorial son un modelo de estilos de aprendizaje que proviene de la neurolingüística, la cual considera que la vía de ingreso de información al cerebro a través de todos los sentidos resulta fundamental en las preferencias de quién enseña y/o aprende, guardando una estrecha relación con el entorno en cuanto a relajación, disposición y serenidad.

Una de las cualidades determinantes en los escenarios educativos es la serenidad, la cual se caracteriza por desarrollar sensaciones de calma, observación, análisis y capacidad para tomar decisiones. Calle (2018:31), plantea que “la serenidad es un estado físico y mental que nos permite una actitud adecuada y autoprotectora ante lo que nos ocurre”. De esta manera, permite actuar de manera mesurada ante situaciones comunes y recurrentes en las aulas de clase. Por ello, es determinante conocer en qué medida se es capaz de mantener la serenidad y ante qué circunstancias se pueda perder. Siendo necesario el conocimiento de los eventos y circunstancias que puedan alterar el contexto, así como las distintas maneras de abordarlas, facilitando con ello un mejor y mayor control. Lo cual se traduce en un logro alcanzado, pues los estudiantes y docentes comparten un ambiente de paz y tranquilidad, siendo concluyente para que germinen acciones basadas en empatía e interacción.

Vivir una nueva experiencia es sin duda uno de los estímulos que más disfruta el ser humano, pues la conexión emocional genera conciencia y permite redirigir su comportamiento. Por ello, Mora (2017:47) sostiene que “para aprender se requiere ese estímulo inicial que re-sulte interesante y nuevo”. En los espacios educativos es común observar el ímpetu que muestran los estudiantes, cuando el docente ejecuta una interesante actividad, pues despierta la curiosidad. En caso contrario, lo repetitivo ocasiona desinterés y falta de concentración.

La mayoría de los aprendizajes adquiridos son catalogados como valiosos para orientar, relacionar, pertenecer a grupos, posicionar y definir la misión en la vida. Lo anterior es el resultado de aprendizajes no programados ni enseñados intencionalmente, en vista que surgen de la experiencia de cada persona con su contexto y entorno, haciéndolos más atractivos y con visión compleja de la realidad. Ello da paso a una “**visión multisensorial**”, la cual se ancla en una perspectiva holística, cuya disposición surge de distintas aristas que permiten abrir espacios cónsonos, armoniosos y libres, para el interés y bienestar del estudiante, dando paso a un clima de serenidad.

De esta manera se crea un medio que permite el desarrollo de recursos físicos y mentales desde la estimulación y sincronización de los sentidos, para apropiarse de elementos que propician condiciones para activar capacidades de las personas, siendo la sugestopedia una viable alternativa (Callier 2014). Con ello se pone de manifiesto la sincronización del cuerpo y la mente, como factores claves de este proceso. Es así como coinciden acciones vinculadas a la serenidad, equilibrio, percepción y desarrollo de nuevas experiencias, bajo una perspectiva de intervención de los sentidos (olfato, oído, vista, gusto y tacto) como conductores de esa energía causante de crear un escenario ideal para que se produzca el aprendizaje.

Al respecto, Sambrano (2005:37) sostiene que “el superaprendizaje es una técnica que permite acelerar de manera significativa el proceso de aprender, logrando resultados positivos, eficientes y excelentes en lo que se refiere a la adquisición de conocimiento”. Así, pues, surge como una opción que dispone de actividades cuyos propósitos están dirigidos al desarrollo personal y su impacto (resultados positivos) en las acciones realizadas por quienes forman parte del contexto educativo.

Cabe señalar que los estilos de aprendizaje juegan un papel relevante, en vista de que en el aula de clases, conviven estudiantes con distintas formas de aprender (González 2011). De este modo, el dominio del conocimiento acerca de los estilos de aprendizaje se cataloga como una antesala para

aplicar las distintas estrategias en las cuales se apoya el superaprendizaje, siendo estas: relajación, respiración, música, material didáctico motivador, ambiente acogedor y programación mental positiva. Con ello se provee a los estudiantes de una atmósfera que le permite percibir y procesar la información para construir su propio aprendizaje.

La estructura metodológica utilizada en el estudio está fundamentada en los procesos de investigación cualitativa, aportados por Martínez (2009), quien propone el análisis de la información signado por los procesos de categorización, estructuración y contrastación. Todo ello bajo un enfoque etnometodológico propuesto por Garfinkel en la década de los 60 (Wolf, 2000), quien planteó el estudio de los procedimientos, los métodos y las prácticas que las personas utilizan en sus acciones cotidianas. Las técnicas de recolección de información empleadas fueron la observación no participante y la entrevista en profundidad. En relación con la observación no participante, el investigador entró al escenario, observó los hechos sin interferir con la situación observada, registró las acciones e interacciones que se dan entre los actores de la situación, pero sin tomar parte directa en los procesos que observa, siendo esta la principal labor realizada durante la permanencia del investigador en el escenario de estudio.

Por otro lado, la entrevista en profundidad fue otra técnica utilizada. Ello implicó un proceso de comunicación que involucró a un entrevistador (investigador), quien formuló las preguntas y propuso los temas de conversación, y un entrevistado (actores clave), quienes respondieron libremente de acuerdo con su conocimiento, experiencia vivida e información disponible, bajo un ambiente ameno. La confianza fue el eje sobre el cual giró cada una de las expresiones (verbales y gestuales) presentes en dicha entrevista.

En relación con las técnicas de análisis, se utilizó la categorización que permitió la clasificación de la información. En la estructuración, se integraron las categorías menores o más específicas hasta llegar a las más generales y comprensivas. De esta forma se pudo emitir una síntesis que dio como resultado una exitosa descripción de hallazgos. Por su parte, en la contrastación, se analizó e interpretó el significado de cada una de las categorías y se buscó la relación existente con otras investigaciones. Con ello emergieron diferencias, contraposiciones, y conclusiones que aportaron significancia al estudio

Los procesos de categorización, estructuración y contrastación fueron fundamentales para mostrar los resultados del estudio. Ello dio acceso a una variedad de alcances, puesto que representa esa visión compleja que los seres humanos tenemos, y que gracias a los procesos cognitivos básicos (sensación, percepción, atención, memoria), varía de una persona a otra, convirtiéndose dicho atributo en una razón para comprender las múltiples configuraciones que cada cerebro hace de un determinado tema o acción, poniendo a prueba las proezas de la mente manifestadas en la puesta en marcha de los procesos cognitivos complejos (pensamiento, inteligencia, lenguaje). Pero también, dicha visión compleja se corresponde con lo afectivo (emociones, sentimientos, estados de ánimo, estados de tensión).

Precisamente esa pluralidad, de pensar y sentir distinto, está interrelacionado y se desarrolla mediante mecanismos extraordinarios en complejidad y rapidez. De allí que el ser humano se

comporta como un todo; pensamiento (razón) y sentimiento (emoción) se conjugan de manera tal, que resulta difícil determinar cuál de los dos (02) prevalece, dando un matiz de prerrogativa a la persona que alcanza una amplia visión para accionar en su cotidianidad, bajo la comprensión de la diversidad de pensamiento y carácter complejo de la sociedad actual.

Es importante considerar cada elemento que engranen las partes de un todo, sin segregar ninguna, sino por el contrario, busca la interacción para forjar un concepto holístico, capaz de acoplar lo biológico, psicológico y social (ser biopsicosocial). Es esa forma de pensar distinto, la que permite interconectar variadas situaciones para la formación de estudiantes con habilidades sociales fundamentadas en la consciencia de su realidad y el reconocimiento del otro como aliado, para alcanzar niveles óptimos de bienestar y calidad, desde una posición equilibrada de las emociones como garantes del equilibrio mental de las personas.

Dado que las emociones representan un papel relevante en la dinámica social del ser humano, se hace necesario darles la debida atención, pues funcionan como mecanismos de respuestas ante estímulos externos. Ello pone de manifiesto nuestra naturaleza humana, pues la razón de ser seres sociales implica esa interacción con el otro y con otros, lo cual explica el dinamismo existente entre estímulo - respuesta, trayendo consigo el proceso de desarrollo de la personalidad, como nivel superior de organización de la mente (psiquis) y con ello da significado al entorno a través de la formación de valores, creencias y comportamientos, vislumbrando así el carácter autoreflexivo.

Es así como surgen los principios orientadores de la aproximación metodológica desde una mirada autoreflexiva, los cuales circundan la praxis educativa y le dan un carácter aprehensivo tanto a docentes como a estudiantes, con la fiel convicción de proveer un método basado en el neuroaprendizaje. Ello permite la instauración de vínculos emergentes y apropiados a cada realidad para la mejora del devenir humano, hacia la concreción de espacios en que prevalezca el sentido común, desde una visión compleja orientada a la formación de seres ecuanimes y altruistas, con capacidad para enfrentar el mundo de forma integral y la toma de decisiones asertivas fundamentas en la neuroeducación.

El principio introspectivo es una habilidad que radica fundamentalmente en posicionarse en el autoconocimiento bajo la percepción, identificación, interpretación y comprensión de sus propias emociones y, por ende, de los pensamientos y conductas que de ellas se derivan. El principio introspectivo se convierte en instrumento útil para la intervención de escenarios educativos, cuyos beneficios principales se hacen evidentes desde la autoestima y dominio propio, lo cual conlleva a la consolidación de habilidades sociales, las cuales son transmitidas a los estudiantes mediante el ejemplo.

Se convierte en un desafío para el docente del siglo XXI acceder al nivel de posicionarse como conductor de sus propias emociones, conociendo cuáles estímulos generan alegría, miedo, placer, ira, entre otras, así como también moderar la susceptibilidad en cuanto al dejarse tocar por dichos estímulos y controlar la respuesta ante estos. El apropiarse del principio introspectivo significa conquistar niveles de ecuanimidad y altruismo, los cuales se posicionan como ejes transversales hacia la construcción del neuroeducador.

Creer en lo introspectivo es un indicador de altas potencialidades mentales. El docente se convierte en un baluarte desde el autocontrol y autoconocimiento, lo que conlleva al éxito y alcance de metas propuestas, logrando con ello crecimiento personal a través del bienestar emocional, prevaleciendo estados de ánimo y sentimientos positivos por encima de estados de tensión y sentimiento negativos, los cuales traen consigo consecuencias desfavorables en la mayoría de los órganos del cuerpo.

El principio holístico permite determinar la importancia de valorar las dimensiones del ser, para extraer lo mejor del otro, como semejante visto como ser social, que demanda cooperación, confianza y apoyo. El ser holístico permite estar dispuesto a obrar y comportarse de manera correcta, para pasar al pensamiento puro, con nuevas maneras de mirar el entorno y que apunten al beneficio común. Con ello se aprovechan todas y cada una de las situaciones del entorno, sin discriminaciones ni prejuicios, sino, por el contrario, entendiendo que las interacciones con otros, así como las diversidades, acumulan un excelente beneficio para el alcance de mecanismos propios de la naturaleza humana (cuerpo, alma, mente).

La puesta en marcha de la holística en el aula de clases da paso al equilibrio y semejanza interpersonal, que permite ver al otro como complemento y no como rival. Ello propicia un ambiente (aula de clases) bajo un clima emocional adecuado, donde fluye la información y la posterior construcción de conocimiento. Actuar con miras holísticas da un salto a la grandeza, a la excelencia, a la calidad; en vista que nos convierte en personas pacientes, comprensivas, cariñosas, despertando el interés y la emoción en los estudiantes, lo cual se traduce en ventajas para la adquisición de aprendizaje mediante el empoderamiento de la mente.

El principio kinésico se cumple tomando en consideración una de las situaciones más recurrentes en el aula de clases. Estas son las expresiones faciales y posturas corporales, las cuales dicen mucho, pero se les presta poca atención; limitando las bondades implícitas en la comunicación no verbal. Gracias a su carácter inconsciente, aportan información genuina de nuestros estados emocionales.

Detrás de las palabras hay un gran componente de comunicación no verbal. Ello permite detectar concentración, confusión, satisfacción, decepción, duda, entre otras expresiones faciales comunes en los adolescentes, que junto a las posturas corporales aportan información acerca de los estados de ánimo de los estudiantes. Activar el principio kinésico en el aula facilita un ambiente dispuesto a la reciprocidad, lo que se convierte en la creación de un escenario que disponga de elementos que activen en los estudiantes el deseo de aprender.

El principio dialógico tiene la virtud de identificar expectativas e interpretar inquietudes, ambas acciones comunes en la praxis educativa. Tanto las expectativas como las inquietudes tienen su origen en el interés; una cualidad que orienta las intenciones del ser, las cuales están caracterizadas por poseer un componente emocional. Así, el dialogo se convierte en un atributo humano que aporta variadas oportunidades de interacciones que se fundamentan en obras relacionadas al respeto, afectividad, sinceridad, racionalidad y libertad.

La tarea del docente radica en conocer, suponer o estimular el interés del adolescente, pues sabemos que se aprende lo que genera atención e interés. El principio dialógico hace su intervención

y dispone de una gama de opciones con las cuales puede determinar asuntos que inquieten, tranquilicen, animen o diviertan a los estudiantes, abriendo con ello la puerta que permite adentrarse en su campo mental e introducir la curiosidad y la indagación hacia nuevas experiencias permitiendo el desarrollo cognitivo.

El accionar dialógico además permite el acercamiento del docente con los estudiantes mediante diálogos efectivos que involucren cada miembro del grupo, pero, sobre todo, que origine un acercamiento con plenitud y confianza, promoviendo las intervenciones sin temores ni prejuicios, lo cual disminuye la brecha existente entre lo que se habla y lo que el otro responde. Ello asegura la construcción de discursos bajo el entendimiento y promoción de la inteligencia lingüística e interpersonal.

El principio multidimensional percibe el ser humano como un ente complejo, cuyas relaciones son múltiples y abarcan distintas dimensiones del ser (biológica, psicológica, social, entre otras), estableciendo con ellas un dinamismo propio que lo diferencia y lo hace único. Tal particularidad está ajustada a un ente, “un algo” que posiciona y le permite alcanzar magnitudes diversas. Estoy haciendo mención a la consciencia, la cual es concebida bajo una panorámica desde el entendimiento de sí mismo y la capacidad de actuar sobre el entorno.

Precisamente, las emociones poseen un carácter dinámico y multifuncional. La particularidad del principio multidimensional otorga amplias facultades al docente y al estudiante, lo cual se traduce en polifacéticas habilidades y competencias que le sirven para comprender y abordar problemáticas sociales y emocionales, así como la adquisición y desarrollo de estrategias que se direccionen hacia el logro de la neuroeducación en el aula.

El compromiso del principio multidimensional es apropiarse de elementos que gratifiquen al estudiantado, desde la inclusión hasta el abordaje de cualquier situación, es decir, que el docente sea ese principal proveedor de resultados favorables en relación a situaciones esporádicas o eventuales que se presenten. Pero también que se disponga a nutrir de estrategias a sus estudiantes, a fin de que estos se apropien de habilidades y destrezas con las cuales puedan hacer frente ante cualquier adversidad conduciéndoles hacia un aprendizaje activo.

El principio transdisciplinario está anclado en una visión que permite integrar de forma simultánea distintos conocimientos, dando paso a resultados productivos y prácticos para la sociedad actual que demanda talento y capacidad desde una postura pragmática. Para ello es necesaria la interacción desde lo medular de cada disciplina para articular formas de intervención social, unir voluntades y vincular mecanismos verdaderamente útiles que establezcan una corresponsabilidad entre la ciencia, lo humano y la naturaleza hacia búsqueda del entendimiento de la condición humana y posicionar al estudiante en un pináculo, desde el desarrollo humano.

CONCLUSIONES

En el quehacer educativo se desarrollan múltiples acciones, haciendo que la emoción aparezca de manera genuina y determine un contexto favorable. De ahí que las emociones no sólo se ubican en el ámbito de lo privado y personal, sino que su génesis, desarrollo y construcción se configuran en

la interacción social, de manera particular en las relaciones entre los actores del hecho educativo. Los escenarios escolares crean un contexto de variedad de experiencias emocionales que tienen el potencial para influenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las instituciones educativas juegan un papel relevante en la formación del ser humano, pues permite el desarrollo de habilidades cognitivas, orientadas a la puesta en práctica de habilidades que favorecen la autorregulación, la autoestima y el autoconocimiento, lo cual se convierte en cualidades que distinguen a un estudiante de otro. Para ello es necesaria la aplicación de métodos que faciliten la internalización de mecanismos reguladores del ser como punto de partida hacia la conquista de contextos educativos con visión multisensorial, a través de la transdisciplinariedad.

Los seres humanos aprenden de diferentes maneras y con ritmos distintos. Ello permite comprender la diversidad presente en un aula de clases, pero sobre todo, el desafío que representa para el docente, concatenar con una estrategia que permita atender a los estudiantes al momento de desarrollar un determinado contenido. Ello da lugar a considerar los principios orientadores como alternativa con miras del empoderamiento del nivel holístico hacia escenarios verdaderamente emergentes.

Por ello, la aproximación metodológica fundamentada en el neuroaprendizaje desde una mirada autoreflexiva invita a asumir una postura etnometodológica, que permita observar, comprender, interpretar e internalizar cada una de las interacciones sociales, que prevalezca la introspección, lo holístico, kinésico, dialógico, multidimensional y transdisciplinario e incursionar en un sendero apoyado en la neuroeducación y con ello tener una visión aprehensiva de oportunidades para el crecimiento emocional e intelectual.

Reinaldo L Mora N. *Docente activo Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Núcleo Valera. Magíster en Ciencias de la educación (UNESR). Miembro activo de la Línea de Investigación LinPACITC (Línea de investigación procesos de aprendizaje cognitivo inter y transdisciplinario en contextos educativos). UNESR-Núcleo Valera. Miembro del Movimiento de Neuroeducadores de Trujillo (2023).*

REFERENCIAS

- Bisquerra, Rafael (2017) Educación Emocional. Propuesta para educadores y familias. Bilbao, España: Editorial Descleé de Brouwer, S.A.
- Caicedo, Humberto (2017) Neuroaprendizaje. Una propuesta educativa. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Calle, Ramiro (2018) El libro de la serenidad. España: Ediciones Martínez Roca.
- Callier, Herbert (2014) La sugestopedia. Método potente de enseñanza y aprendizaje. Madrid, España: Editorial Libros en red.
- Eich, Eric (2003) Cognición y emoción. Bilbao, España: Editorial Desclee de Brouwer.
- González, María (2011) Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. Revista estilos de aprendizaje. 7(4), 12. Recuperado el 15 de abril de 2024 en <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/930>

Martínez, Miguel (2009) *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Editorial Trillas.

Mora, Francisco (2017) *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Editorial Alianza.

Ortíz, Alexander (2015) *Neuroeducación ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?.* Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

Ribes, Emilio (2002) *Psicología del aprendizaje*. México D.F. Editorial El Manual Moderno.

Sambrano, Jazmín (2005) *Superaprendizaje*. Bogotá, Colombia: Editorial Alpha Grupo.

Wolf, Mauro (2000) *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid, España: Editorial Cátedra Colección Teorema.

IMPLICACIONES SOCIO-EDUCATIVAS DEL SÍNDROME DE DOWN: CASO DE ESTUDIO

SOCIO-EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF DOWN SYNDROME: CASE STUDY

Santiago, Yaramix* Cabrera, Heibett*
Montilla, Jesús*Tapia, Regina*

*Estudiantes del Liceo Bolivariano Libertador
Trabajo Especial para optar al Título de Bachiller
Mérida edo. Mérida

Marianela Reinoza
marianelareinoza@gmail.com
Código ORCID: 0000-0001-6402-5336
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes
Mérida edo. Mérida

María Luz Salas
marialuzsalas@yahoo.com
Código ORCID: 0000-0001-7083-9803
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes
Mérida edo. Mérida

Recepción: 06-04-2024
Aprobación: 04-05-2024

RESUMEN

Se trata de un ejercicio de Investigación Cualitativa, en el área de Ciencias Sociales, realizado por estudiantes del Liceo Bolivariano Libertador en el Estado Mérida - Venezuela, como requisito para obtener sus títulos de bachilleres durante el año escolar 2022-2023. Dicha indagación será tomada por la institución, como modelo y apertura de la línea de investigación en el área de Ciencias Sociales, la cual implica la aproximación, conocimiento y respeto a personas en condición de discapacidad y a terceras personas en general. Los cuatro estudiantes bajo la tutoría de la experta en Educación Especial, realizaron un trabajo de campo con el fin de documentar un caso de estudio, al considerar a un adulto con síndrome de Down. Por ende, se realizó un acercamiento a los informantes para aplicarles una entrevista semiestructurada, la cual fue grabada, y una vez transcrita, formó parte de los testimonios que sirvieron de base para caracterizar las limitaciones, así como también, las habilidades del “caso de estudio”.

Palabras Claves: Inteligencia espacial, investigación cualitativa, Liceo Bolivariano Libertador, síndrome de Down, artes plásticas.

SUMMARY

Qualitative Research exercise in the area of Social Sciences, carried out by students of Liceo Bolivariano Libertador in the state of Merida - Venezuela, as a requisite to obtain their High School Degree during the school year 2022-2023. The research exercise will be used by the institution as a model and it opens a line of research in the area of Social Sciences, which implies approaching, knowledge and respect for people with disabilities and people in general. The four students, under the supervision of an expert in Special Educational Needs, carried out field research with the aim to document a case study: an adult with Down syndrome. They approached the study subjects to request an semi structured interview, which was recorded and, once transcribed, was part of the testimonies which served as a basis to establish the limitations as well as the abilities of the “case study”.

Key words: Visual spatial intelligence, qualitative research, Liceo Bolivariano Libertador, Down syndrome, plastic arts.

INTRODUCCIÓN

El caso de estudio se estructuró en varios capítulos que presentan: problema, objetivos, justificación y antecedentes de la investigación, asimismo, una revisión parcial de la legislación en el área de Educación Especial, con énfasis en la normativa existente aplicable en Venezuela, aunado a la metodología, los resultados, su respectivo análisis y las conclusiones.

El eje de la asesoría y/o tutoría estuvo orientada a lograr en el lapso de unos escasos tres meses, que un grupo de cuatro jóvenes estudiantes pudiesen a través de una investigación de campo, cualitativa y descriptiva, ampliar su conocimiento y comprensión en torno a una condición de discapacidad, por ellos seleccionada. Además, les permitió sensibilizarse sobre las particularidades de un adulto masculino portador del síndrome de Down, quien es un artista plástico con reconocimiento nacional e internacional.

Por lo tanto, la acción de los jóvenes investigadores estuvo fundamentalmente guiada a nutrir la información teórica que les serviría de base para contrastar teoría y realidad. Entonces, este aparte contiene un breve recorrido por estudios disponibles en la red, los cuales documentan ciertos casos relacionados con alguna forma de discapacidad, así como también, la propuesta de atención en otros lugares a nivel mundial.

Así pues, tomando en cuenta que el adulto masculino centro de interés del presente estudio, es un artista plástico, quien no es lector, se les solicitó a los tesisistas documentarse con respecto a las **Inteligencias Múltiples**, propuesta por Howard Gardner (2010), específicamente, sobre **Inteligencia Espacial**.

Ahora bien, dicho autor ha revolucionado el concepto de inteligencia, lo cual ha sido notorio en su obra intitulada “Inteligencias Múltiples”, en ella cuestiona la postura reduccionista presente en la definición vigente de inteligencia; proponiendo una visión más humanista en la que se acepta y se trabajen las complejidades de la naturaleza y el ser humano. Si se entiende que la realidad humana es compleja, entonces, también se puede aceptar que las soluciones lograrán verse desde diferentes puntos de vista y que la palabra flexibilidad adquiere importancia en la búsqueda del conocimiento.

Aunque, esto ocurre con el cerebro humano y por lo tanto, con la inteligencia como la máxima expresión de racionalidad y adaptación. Según el autor antes mencionado, así como hay diversos problemas por resolver, también existen varios tipos de inteligencias, que puedan coadyuvar en esta labor, de esta manera, se ve que hay personas que con una visión científica de la realidad, han realizado grandes aportes en la ciencia, mientras otros se han destacado en la política, algunos en el arte o el deporte, y otros en la música.

En consecuencia, se le ha dedicado atención a la **Inteligencia Espacial**, considerada como la capacidad para procesar información en tres dimensiones. Las personas con marcada tendencia espacial tienden a pensar en imágenes y fotografías, visualizarlas, diseñarlas o dibujarlas. La inteligencia espacial se relaciona con la representación mental de los espacios bidimensionales, tridimensionales y con la resolución de problemas espaciales, ya sean reales o imaginarios.

Aunado, el grupo de estudiantes demostró de manera constante, especial sensibilidad por la población portadora de algún compromiso. De ahí que, el trabajo inicia con el siguiente texto:

Las personas con discapacidades físicas o intelectuales enfrentan retos al momento de hacer su vida en sociedad. En muchos casos, son víctimas de discriminación, tratos vejatorios, acoso y humillaciones que afectan su autoestima, sin embargo, la evolución de los derechos humanos ha significado un cambio para las personas discapacitadas, ya que las legislaciones de muchos países del mundo reconocen sus derechos y los estados asumen el compromiso de diseñar mecanismos efectivos para la defensa de sus derechos (Santiago, Cabrera, Montilla, Tapia, 2023, p. 1).

Por ende, es menester señalar que sobresale la atención prestada en algunos instrumentos jurídicos existentes en Venezuela, entre otros, como el hecho de que la Asamblea Nacional en el ejercicio de su función legislativa, dictó la Ley para Personas con Discapacidad (2007), cuyo objeto es regular los mecanismos para garantizar el desarrollo integral de las personas con limitaciones, en un todo de acuerdo con sus capacidades, del mismo modo, lograr su integración a la vida familiar y comunitaria, mediante su participación directa como ciudadanos y ciudadanas plenos de derechos, asimismo, la intervención solidaria de la sociedad y la familia. Igualmente, reportan sin análisis, abundante legislación centrada en la calidad de la atención, así como de provisiones existentes referidas a la atención de la persona portadora de alguna discapacidad.

De esta manera, el eje central del ejercicio estuvo orientado por la propuesta inicial del trabajo como era el cumplir con:

OBJETIVO GENERAL:

Implicaciones socioeducativas del síndrome de Down. Caso de estudio: Américo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1) Caracterizar el desarrollo comportamental de Américo.
- 2) Describir el contexto socioeducativo en el cual vive Américo (social, familiar y educativo).
- 3) Resaltar las fortalezas de Américo.

Teniendo en cuenta la secuencia que debe seguir todo proceso de investigación, en lo referido a los aspectos metodológicos de la misma, en una de las reuniones tutoriales, se analizaron conjuntamente los procedimientos a seguir para la recolección de la información, así como los instrumentos adecuados a fin de alcanzar los objetivos establecidos.

En relación con el instrumento, se revisó literatura que fundamenta la entrevista semiestructura Díaz et al. (2013) como la opción más adecuada para que cada joven interaccionara de manera independiente, con el informante previamente seleccionado. En cada caso, el entrevistador, de común acuerdo con el informante, acordaron la hora y lugar para la realización de la entrevista. Una vez que se dio la reunión, se explicó la esencia de su trabajo de investigación, y el entrevistador negoció la grabación de la entrevista con un tope de cinco minutos, previa lectura y explicación para firmar la planilla de Consentimiento Informado. Por ende, este caso de estudio se construyó, a partir de los testimonios de cuatro informantes, conformado por personas del entorno de Américo, quienes lo conocen por más de un año (Ver Tabla 1).

La entrevista definitiva se elaboró a partir del análisis y selección de un banco de preguntas y quedó conformada por los siguientes ítems:

1. ¿Qué emociones muestra Américo cuando se encuentra haciendo sus actividades?
2. ¿Es Américo abierto a hablar sobre sus sentimientos e ideas?
3. ¿Qué cambios observaste en Américo desde la primera vez que lo conociste, hasta ahora?
4. ¿Cómo puedes describir a Américo?

Tabla 1. Caracterización de los informantes

Entrevistador	Código Informante	Área	Edad	Ocupación	Tiempo de conocer Américo
Heibett Cabrera	CM	Baile	35	Coreógrafa	1 año
Yaramix Santiago	YZ	Familia	32	Informática	Desde su nacimiento
Jesús Montilla	MER	Artes plásticas	63	Artista plástico	26 años
Regina Tapia	MR	Educación	No informó	Docente	12 años

Fuente: Santiago, Cabrera, Montilla, Tapia (2023).

Consecuentemente, el arqueo bibliográfico parcial incluyó elementos y conceptos de genética, así como también, del desarrollo evolutivo, que debido a la formación básica de los jóvenes investigadores, no podían utilizar, ni manejar con propiedad. Por esta razón, se les reorientó a centrarse en los rasgos comportamentales, presentes, observables y posibles de ser descritos por un buen espectador. Así pues, estos rasgos conforman los indicadores que como parte de la presente indagación, serían la base para analizar los testimonios procedentes de las entrevistas. A continuación, se presenta el cuadro contentivo de las categorías de análisis y sus respectivos indicadores (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Categorías y sus Indicadores

	Informante	Áreas exploradas	Categorías	Indicadores
Heibett Cabrera	CM	BAILE	B1	B1-a Emoción positiva B1-b Comunicación B1-c Coordinación y ritmos en las coreografías
Yaramix Santiago	YZ	FAMILIA	F2	F2-a Interrelación social F2-b Su carácter F2-c Calidad de su salud
Jesús David Montilla	MER	ARTES PLÁSTICAS	AP3	AP3-a Receptividad de técnicas AP3-b Preferencia temas AP3-c Percepción de terceros
Regina Tapia	MR	EDUCACIÓN	E4	E4-a Calidad atención E4-b Persistencia en la tarea E4-c Autoestima

Fuente: Santiago, Cabrera, Montilla, Tapia (2023).

1. BAILE: Área representada por la categoría B1, y sus indicadores

B1-a Emoción positiva: Es una sensación agradable que se siente al aumentar la felicidad.

B1-b Comunicación: Es la interacción entre dos o más personas las cuales emplean ciertos códigos con el fin de comunicarse.

B1-c Coordinación y ritmo: Es la habilidad de seguir un compás musical.

2. FAMILIAR: Área representada por la categoría F2, y sus indicadores:

F2-a Interrelación social: Es la capacidad de socializar con varias personas en su entorno.

F2-b Carácter: Son cualidades que permiten actuar con su propia naturaleza.

F2-c Calidad de su salud: Es un grado de enfermedad o bienestar.

3. ARTES PLÁSTICAS: Área representada por la categoría AP3 y sus indicadores.

AP3-a Receptividad de técnica: Es la agudeza para aprender nuevas técnicas en cualquier ámbito.

AP3-b Preferencias de temas: Es la decisión de seleccionar un tema.

AP3-c Percepción de terceros: Es el punto de vista del caso estudiado y procedente de las personas que están en su entorno.

4. EDUCACIÓN: Área representada por la categoría E4, y sus indicadores.

E4-a Calidad de atención: Es la capacidad de tener concentración en las actividades.

E4-b Persistencia en las tareas: Voluntad por llevar a cabo la tarea con éxito.

E4-c Autoestima: Percepción que tiene de sí mismo.

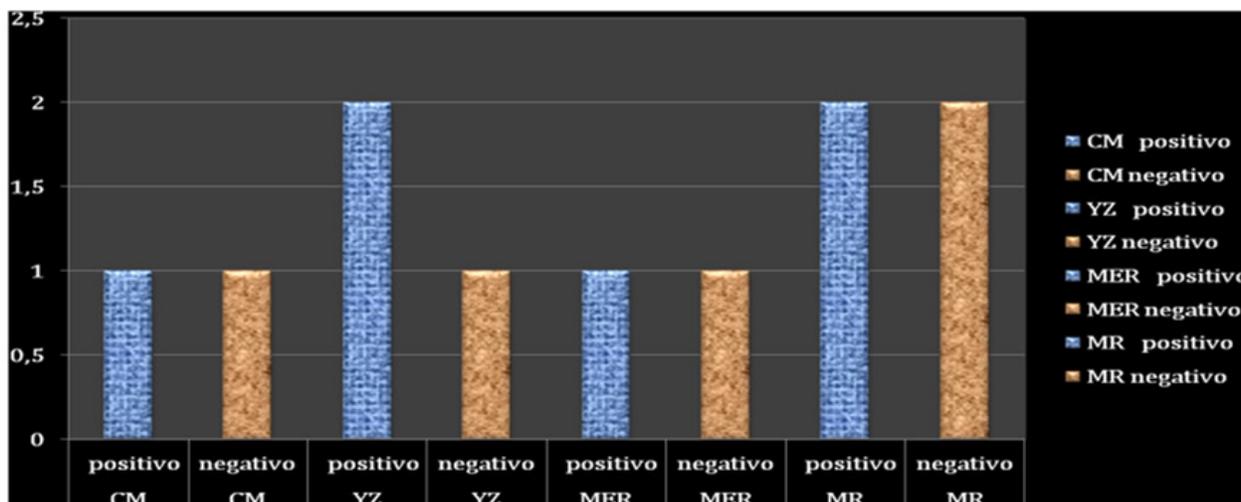
Tabla 3. Representación de valores procedentes de la entrevista

	CM	CM	YZ	YZ	MER	MER	MR	MR
	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
B1-a	1	0	0	0	0	0	0	0
B1-b	0	1	0	0	0	0	0	0
B1-c	0	0	0	0	0	0	0	0
F2-a	0	0	1	0	0	0	0	0
F2-b	0	0	0	1	0	0	0	0
F2-c	0	0	1	0	0	0	0	0
AP3-a	0	0	0	0	1	0	0	0
AP3-b	0	0	0	0	0	1	0	0
AP3-c	0	0	0	0	0	0	0	0
E4-a	0	0	0	0	0	0	1	0
E4-b	0	0	0	0	0	0	0	1
E4-c	0	0	0	0	0	0	1	0

Fuente: Santiago, Cabrera, Montilla, Tapia (2023).

A continuación, se visualiza el gráfico que representa el desempeño de Américo en su vida diaria, procedente de la tabulación, según los valores antes expresados para cada entrevista (Ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Valores



Fuente: Santiago, Cabrera, Montilla, Tapia (2023).

El desempeño de Américo es variable, según las diferentes áreas en las cuales interactúa con los informantes, no solo depende de su estado de ánimo, sino también del área particular de interrelación con el informante. De acuerdo con el gráfico 1, se aprecia que entre el 40% y 50% tiene desempeños en el área de actividad relacionada con la intervención particular del informante, verbigracia, cuando esta de mal humor o no le agrada la situación, no se incorpora a la actividad o la

realiza a regañadientes, culminándola con poca calidad, ya sea esta bailar o pintar; lo que demuestra su capacidad adaptativa, a pesar de su fragilidad psíquica, la cual incide en sus sentimientos, emociones, deseos y preocupaciones, por consiguiente, repercute en la capacidad para conectarse con su entorno.

De los cuatro informantes, tres de ellos reportan una participación en la actividad cercana a un 40%, lo que podría interpretarse como no vinculación (imitar, moverse al ritmo o dibujar) con cualquier tarea a desempeñar acorde al área particular de intervención.

Asimismo, se puede visualizar según la representación de barras, como de las cuatro categorías y doce indicadores explorados, cuatro informantes comunican un desempeño que llega al 50%, pues la ejecución alcanza el tope, es decir, se aproxima a lo deseable y esperado en relación con su potencial, entonces, baila, tararea, pinta, sigue instrucciones acordes a la tarea en curso.

Si bien a partir de la data recolectada, se elaboró una visión como la anteriormente expuesta, el grupo de estudiantes avanzó en la construcción de una aproximación más tangible del caso de estudio y se dio a la tarea de preparar un **Retrato de Américo**.

Adicional a los testimonios de los cuatro informantes entrevistados, los tesisistas contaron con otras fuentes de información:

- **Datos de primera mano:** procedentes de los propios investigadores en su interacción directa con el “caso de estudio”.

- **Información digital:**

Página web en la que se reseñan los datos del artista plástico, su formación, trayectoria y muestra de sus obras: www.moralesamerico.net.

Dos cuentas de Instagram:

Se documenta el día a día de Américo, sus actividades y preferencias: @americopintor

Acá se evidencia con regularidad la producción de las obras de Américo, tanto en acuarela como en acrílico o con grafito: @americopintando

Salas de Morales, M. L. (2016). Américo y su pincel. Imágenes de un mundo especial. Segunda edición. Primera edición digital. Fundación Empresas Polar. Venezuela.

<https://bibliofep.fundacionempresaspolarg.org/media/1378333/ame-rico-y-su-pincel-imagenes-de-un-mundo-especial-fep.pdf>

El texto del **Retrato de Américo** se presenta casi en su totalidad, tal como lo elaboraron los tesisistas Santiago, Cabrera, Montilla, Tapia, (2023). Posterior a la descripción física de Américo, tomaron conciencia de la importancia y pertinencia de la información personal que disponían sobre el “caso de estudio” que estaban documentando.

Construcción del retrato de Américo Morales

Para quién no le conoce se describe a un adulto de 42 años cumplidos, portador del síndrome de Down.

Desde del punto de vista físico, Américo es un adulto de estatura alta, contextura robusta, tez blanca, rostro limpio y expresión afable, tiene un estilo bastante juvenil demostrándolo tanto con su vestimenta, como el corte de cabello, el cual usa decolorado.

En relación con el lenguaje oral y escrito, es una persona que no se comunica de una manera convencional (CM, B1), ya que su vocabulario lingüístico es bastante limitado, no obstante, se expresa mejor a través de la pintura y gestos (MER, AP3).

En síntesis, aunque su comunicación se caracteriza por no escribir ni leer, sin embargo, le gusta ser leído. Asimismo, acostumbra firmar sus obras con su primer nombre, mientras, en los documentos pone una firma corta o usa las iniciales de su nombre y apellidos. Es muy expresivo en la comunicación no verbal a través de sus gestos y lenguaje corporal.

Sus actividades preferidas son: pintar, bailar y cocinar.

Américo es competente cuando pinta (sobre todo carros), al bailar, si se encuentra de buen humor y al cocinar (MER, AP3).

Américo es exitoso en sus áreas artísticas (MER, AP3; CM, B1; YZ, F2; MR, E4).

Entorno familiar, vive con personas a su alrededor que lo tratan con mucho amor, comprensión y paciencia. Es tratado con respeto y han permitido su independencia en ciertas áreas. Siempre realizan actividades tomando en cuenta sus necesidades e intereses

Quienes conocen a Américo lo describen como una persona maravillosa, transmite mucha paz, manifiesta su afecto con una sonrisa, y posee una gran autoestima, además, se expresa de una forma cariñosa y respetuosa (CM, B1; YZ, F2; MER, AP3; MR, E4).

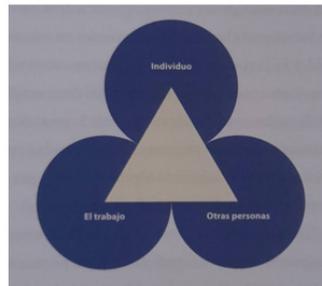
En consecuencia, los jóvenes Santiago, Cabrera, Montilla, Tapia (2023), consideran que en el presente caso de estudio, Américo se destaca en la pintura, especialmente, luego de observar directamente su producción; se estima que la actividad favorita es la observación y análisis de carros, ya que dibuja o pinta los mismos con diferentes técnicas, verbigracia, acuarela o acrílico. Igualmente, disfruta del baile y la cocina. Por último, acotan que la educación artística influye de una manera positiva en las personas con síndrome Down, pues la misma contribuye en el desarrollo de su capacidad intelectual, así como también, en sus sentimientos y relaciones con los demás, lo que le ha permitido adquirir capacidades comunicativas y autónomas.

Entonces, esta experiencia de vida constante, le ha ayudado en las dimensiones corporal, emocional y sentimental, haciendo que se sienta plenamente integrado, lo que repercute en su ambiente o ambioma, entendiéndose al mismo como, “el conjunto de elementos no genéticos, cambiantes, que rodean al individuo y que junto con el genoma y proteoma conforman el desarrollo y construcción del ser humano o pueden determinar la aparición de una enfermedad” (Castés, 2021, p. 1). Sin duda alguna, el destino de la persona está influenciado por el ambiente y no por la genética,

pues de acuerdo con la epigenética, la percepción controla el comportamiento biológico, de ahí la relevancia de cuidar los pensamientos y la manera en cómo se maneja el estrés, dado su influencia en la persona.

Por consiguiente, es menester señalar que quienes adelantaron la presente investigación, es decir, los jóvenes Santiago, Cabrera, Montilla, Tapia (2023), afirman que al estudiar el síndrome de Down es imposible dejar por fuera el valor que tiene una persona con esta condición, como miembro activo de la sociedad, en la cual sea comprendido, pueda crecer y mostrar su talento. *No todas las personas síndrome de Down desarrollan un talento, pero todas tienen capacidades a desarrollarse si el ambiente lo favorece.*

Esta acotación elaborada por los cuatro jóvenes, pero muy sensibles tesisistas, es un postulado de Gardner (2010) quien destaca la importancia de un entorno particular compuesto por tres elementos, en el vértice superior se halla situado el **individuo**, mientras, en los vértices inferiores se encuentran: el **trabajo y otras personas** (Salas de Morales, 2016).



*Imagen 1. Elementos que requiere un creador
Fuente: Salas de Morales, M. L. (2016).*

El vértice individuo está conformado por el binomio alumno y maestro, es decir, la persona sin formarse y el adulto competente, seguro de sí mismo. Por su parte, en el vértice inferior está el trabajo, el cual implica la apropiación del estudiante, de las técnicas y herramientas particulares de un área o disciplina; mientras, en la esquina opuesta se encuentran las otras personas (familia, amigos, profesores) quienes son esenciales como entorno nutritivo, pues, el trabajo solitario no es recompensate.

En suma, este ejercicio de investigación llevó a los actores y hacedores del mismo a considerar que “tener un síndrome no hace que una persona sea especial” (p. 6). Tampoco, es adecuado pensar que una persona portadora del síndrome de Down debe ser tratado como un niño de por vida. Dado que esta condición no es un impedimento para que se convierta en un ser autónomo en ciertas áreas de su vida, así como también, lograr sus proyectos (Santiago, Cabrera, Montilla, Tapia, 2023).

CONCLUSIONES

Esta investigación permitió a los noveles investigadores concienciarse sobre la necesidad de conocer, respetar y apoyar a las personas con algún tipo de discapacidad, lo cual se manifestó cuando ellos observaron y concluyeron que el síndrome de Down es una condición que limita el desarrollo del

individuo, pero, con el apoyo tanto del entorno familiar como educativo, será una gran oportunidad para reconocerle e integrarle en la vida que le correspondió, de esta forma, darle un sitio importante en su vida social. Sin duda, un abordaje personalizado del individuo contribuirá en el desarrollo de sus destrezas y habilidades, lo cual será beneficioso para todos.

Al respecto, Santiago, Cabrera, Montilla, Tapia (2023) refieren que el síndrome de Down es una condición presente en todos los países del mundo, empero, aunque los portadores de esta condición tienden a parecerse entre ellos, a su vez poseen marcadas diferencias tanto en su aspecto físico como en el desempeño y las habilidades.

Ahora bien, los noveles investigadores como parte de su investigación, realizaron una exploración en línea sobre las características de una persona portadora del síndrome de Down, la cual retoman al cierre de su ejercicio para contrastar con los hallazgos posteriores de su caso de estudio. En consecuencia, se presenta de manera sucinta las características del síndrome de Down referidas por Illingworth (1980), las cuales se visualizan en la tabla 4, a continuación:

Tabla 4. Tipología del síndrome de Down

Tipología del Síndrome de Down	Característica	
	No explorada	Explorada
	SI	NO
Cara aplanada, especialmente en el puente nasal. Ojos en forma almendrada rasgados hacia arriba.	x x	
Cuello corto		X
Lengua que tiende a salirse de la boca.		X
Manchas blancas diminutas en el iris del ojo (la parte coloreada).	x	
Manos y pies pequeños.		X
Un solo pliegue en la palma de la mano (pliegue palmar).		X
Dedos meñiques pequeños y a veces encorvados hacia el pulgar.		x
Tono muscular débil o ligamentos flojos.		x
Estatura más baja en la niñez y la adultez.		x
Orejas pequeñas		
Memoria procedimental y operativa, bien desarrollada (pueden realizar tareas secuenciadas con precisión).	x	
Mejor memoria visual que auditiva.	x	
Les cuesta seguir más de tres instrucciones dada en orden secuencial. - Son capaces de retener de tres a seis dígitos tras escucharlos (3-4 dígitos en la mayor parte de los casos / 3-5 imágenes).	X	
El nivel lingüístico va por detrás de su nivel lector, de su capacidad social y de su inteligencia general.	x	
Mejor puntuación en pruebas manipulativas que verbales.	x	
Tiene dificultad para dar respuestas verbales; dan mejores respuestas motoras.		x
Tienen mejor capacidad de lenguaje comprensivo que expresivo.		x
Escasa iniciativa	x	
Menor capacidad para inhibirse	x	
Tendencia a la persistencia de las conductas y resistencia al cambio.		x
Menor capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente		x
Suelen mostrarse colaboradores y suelen ser cariñosos y sociables		x
Carácter y personalidad		x
Cualidades		x
Sentido del humor		x
hipersomnia	x	
Poder estar orgulloso de sí mismo, basándose en lo realmente positivo que tienen, y sentir que el entorno también lo está.		x

En líneas generales, de las 23 características referidas según el autor antes mencionado, se coloca una X cuando los tesisas la conceptúan como:

- No explorada: al respecto fueron seis (6) ítems, los cuales no se pudieron determinar por no tener el conocimiento o los recursos para detectar dicha característica.
- Explorada y presente: catorce (14) ítems.
- Explorada, pero NO presente: siete (7) ítems.

Así pues, después de contrastar la caracterización de una persona síndrome de Down y un caso concreto en la realidad, llegaron a la conclusión que hoy día, la definitiva está dada por la existencia de un cariotipo que determina genéticamente la condición de la trisomía en el cromosoma 21, además, es importante e imprescindible la aceptación de su condición, así como también, la estimulación ofrecida por los integrantes de su ambioma.

Finalmente, si las modificaciones epigenéticas ocurren desde la influencia del ambioma, entonces, el poder minimizar el daño o el buscar una sana solución, también radica desde el mismo, por lo que hacer ejercicio adecuado, sin esfuerzo, una sana dieta, e incrementar las buenas relaciones sociales, los grupos de apoyo o tribus, son indispensables, ya que según Arceo Martínez et. Al (2020), el ambiente modula el encendido y el apagado de los genes, por ende, existen distintos moduladores que provocan cambios epigenéticos, como por ejemplo: fármacos, la interacción con otros organismos, exposición crónica a contaminación ambiental, verbigracia, cigarro y drogas; asimismo, el estilo de vida, como la alimentación y el ejercicio. Sin duda alguna, la dieta puede modificar el patrón de candados y llaves de genes que regulan el desarrollo de algunas enfermedades. Otro aspecto de gran relevancia será el empleo de la imaginación guiada.

Recomendaciones procedentes de los informantes claves

A pesar de los desafíos comunes que todo ser humano podrá enfrentar a lo largo de su existencia, las personas portadoras del síndrome de Down también tienen fortalezas cognitivas, como el aprendizaje a través de la observación. Asumen lo que sucede a su alrededor, están listos para imitar y recibir las recompensas que les ayudarán a integrarse. Así pues, se encontrarán motivados por el refuerzo positivo, por lo tanto, celebrar todas las victorias les ayudará a mantenerse motivados.

Aunque su memoria verbal a corto plazo puede estar retrasada, los portadores de este síndrome de Down son grandes aprendices visuales, por tanto, es indispensable usar pistas como imágenes o gestos; desarrollar habilidades como bailar, promover destrezas musicales, motivar a que participen o aprendan a nadar, pintar, cantar, entre otros.

El apoyo constante, de modo respetuoso, tanto por parte de la familia como del entorno social, es un elemento esencial e insustituible, que define en su mayoría la posibilidad de crecer y expresarse como se evidenció en el presente caso de estudio.

Marianela Reinoza. *Jefa del Departamento de Psicología y Orientación. Coordinadora académica de la Unidad de Investigación del Desarrollo Humano y la Vida Familiar (UNIDEHF). Jefa del Área de Desarrollo Humano y Educación. Profesora asociada. Miembro de la Sociedad Venezolana de Psiconeuroinmunología*

María Luz Salas. *Departamento de Psicología y Orientación. Coordinadora administrativa de la Unidad de Investigación del Desarrollo Humano y la Vida Familiar (UNIDEHF). Jefa del Área de Psicología, Necesidades Especiales y Dificultades del Aprendizaje. Profesora titular, jubilada activa desde 1998.*

REFERENCIAS

- ArceoMartínez, M. T., ValadezGraham, V. y PalomeraSanchez, Z. (2020). Epigenética: candados y llaves durante la lectura del ADN. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 21(6). DOI: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.6.4>
- Castés, M. (2021). Módulo II. Unidad 1: Creencias desde la biología. Diplomado de Psiconeuroinmunología. Universidad de Los Andes.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, N° 7, México.
- Gardner, H. (2010). *Inteligencias Múltiples*. Paidós.
- Illingworth, R. (1980). *The development of the infant and Young Child. Normal and Abormal*. Churchill Livingstone.
- Ley para la Protección de Personas con Discapacidad. (2007). República Bolivariana de Venezuela.
- Salas de Morales, M. L. (2016). *Américo y su pincel. Imágenes de un mundo especial*. Segunda edición. Primera edición digital. Fundación Empresas Polar. Venezuela. <https://bibliofep.fundacionempresaspolar.org/media/1378333/ame-rico-y-su-pincel-ima-genes-de-un-mundo-especial-fep.pdf>

LA ACTUALIZACIÓN GERENCIAL EDUCATIVA DESDE LA GESTIÓN PROACTIVA Y LA RESILIENCIA

THE EDUCATIONAL MANAGEMENT UPDATE FROM PROACTIVE MANAGEMENT AND RESILIENCE

Luz Marina González Niño
Luzmarinagonzaleznino8@gmail.com
Código ORCID: 0000-0002-5664-1152
C.E.I.S J.A Román Valecillos
San Cristóbal edo Táchira

Recepción: 18-11-2023
Aceptación: 12-12-23

RESUMEN

El desarrollo de una gestión educativa basada en el aprendizaje activo y la gestión de personal, siempre ha llamado la atención a nivel directivo, los líderes no sólo gestionan recursos y organizan la práctica, sino que también deben promover el crecimiento de las instituciones educativas. Lograr esto requiere interés y compromiso mientras se construye una organización flexible y dinámica. Se exige que directores, docentes y demás integrantes, cuenten con habilidades de evaluación de recursos, formulando y promoviendo así la cultura institucional que sustenta y organiza las organizaciones educativas. Es necesario desarrollar la gestión de las emociones a través de los valores, principios y normas que determinan la práctica colectiva. Este requisito, sólo puede lograrse mediante un programa de renovación directiva, basado en una formación activa y sólida en la gestión de recursos humanos. El objetivo de la presente indagación es determinar la importancia de la Actualización Gerencial Educativa, basada en la Gestión Proactiva y Resiliente, como mecanismo transformador de las organizaciones educativas. Para lograr tal cometido, se desarrolló un estudio diagnóstico a 2 directores y 64 docentes en relación al tema, mediante una encuesta, lo que dio como resultado un estudio de tipo descriptivo y documental con elementos cuantitativos.

Palabras Claves: Gestión Educativa, Gestión Proactiva, Resiliencia, Educación, Gerencia

SUMMARY

The development of educational management based on active learning and personnel management has always attracted attention at the management level; leaders not only manage resources and organize practice, but must also promote the growth of educational institutions. Achieving this requires interest and commitment while building a flexible and dynamic organization. Directors, teachers and other members are required to have resource evaluation skills, thus formulating and promoting the institutional culture that supports and organizes educational organizations. It is necessary to develop the management of emotions through the values, principles and norms that determine collective practice. This requirement can only be achieved through a management renewal program, based on active and solid training in human resources management.

The objective of this information is to determine the importance of Educational Management Update, based on Proactive and Resilient Management, as a transforming mechanism of educational organizations. To achieve this goal, a diagnostic study was carried out on 2 directors and 64 teachers in relation to the topic, through a survey, which resulted in a descriptive and documentary study with quantitative elements.

Key Words: Educational Management, Proactive Management, Resilience, Education, Management

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad, el desarrollo de una gestión educativa basada en la docencia activa y la gestión del personal, siempre ha llamado la atención a nivel de gerencia; especialmente, en la actualidad, se ha convertido en un desafío al que se enfrentan las instituciones educativas. En este orden de ideas, se requiere que los líderes no sólo administren recursos y organicen prácticas; sino que también, promuevan el desarrollo de las instituciones educacionales. Para lograr tal cometido, se requiere de interés, implicación y compromiso por construir una organización flexible y dinámica al mismo tiempo.

A la luz de lo anterior, la situación actual requiere que directores, docentes y demás integrantes desarrollen la capacidad de evaluar recursos; y con ello, articular y contribuir a la cultura institucional que sustenta y organiza la organización educativa. Para lograr tal cometido, se hace necesario desarrollar el manejo de las emociones a través de los valores, principios y normas que definen la práctica colectiva, este prerrequisito sólo puede lograrse mediante programas de renovación del liderazgo, basados en la educación proactiva y resiliente en la gestión de recursos humanos; por lo cual, el objetivo de la presente indagación, es determinar la importancia de la actualización gerencial educativa, basada en la Gestión Proactiva y Resiliente, como mecanismo transformador de las organizaciones educativas.

1.1 La gestión activa en las Instituciones Educativas

Hoy por hoy, como parte de los recursos valiosos en cualquier organización, lo constituyen las personas; y éstas, necesitan estímulos comunicativos que las impulsen a trabajar de manera eficiente y feliz en el desarrollo de las tareas diarias, para contribuir al logro de las metas marcadas en la institución. En este sentido, la gestión activa refleja esta estimulación, ya que es una herramienta esencial para gestionar los esfuerzos, la energía y el comportamiento de los individuos; especialmente de docentes y los niños, para que se sientan satisfechos con lo que hacen, lo cual, es una situación útil que los promueve el respeto y crecimiento personal.

En este orden de ideas, desde este punto de vista de la gestión activa de los recursos, puede decirse que es el motor imprescindible en cualquier ámbito de la actividad humana; especialmente, en el ámbito educativo. En este sentido, la gestión activa es informativa porque se dedica más tiempo a actividades interactivas durante la etapa de educación formal y es necesaria para tener una visión clara de los recursos humanos o miembros que conforman el personal directivo, académico, administrativo y obrero de una institución, para lograr no sólo los fines académicos y curriculares,

sino la satisfacción del niño como sujeto en el proceso de adaptación en curso. Así lo propone también Olivares (2009) en cuanto a propósito de la gestión educativa, en la etapa de educación inicial, aclara que la gestión está caracterizada por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización, para resolver determinada situación o arribar a un fin determinado.

En este sentido, el proceso de gestión activa requiere de una preparación constante; a través de la cual, se conectan la planeación y la gestión de recursos, para preparar a los docentes/líderes para este cometido. Por lo tanto, desde una perspectiva gerencial, es necesario iniciar un programa de renovación, basado en una gestión proactiva de los recursos académicos y humanos. Para lo cual, es bueno recordar el significado de gerencia y una excelente definición la desarrolla Peter Ducker (2002) cuando establece este concepto como el órgano específico y distintivo de toda organización y sirve como punto de partida para que cada cual establezca oportunamente los cambios necesarios; a fin de, que el funcionamiento de la organización sea adecuado a las exigencias de la realidad y en concordancia con los principios de la gerencia moderna.

Es por ello, que así como se debe establecer una gestión institucional, debe existir la gestión por parte del personal. Para ello, se debe evitar pensar en las aulas simplemente como espacios físicos, donde los niños adquieren conocimientos. Sin embargo, el aula se puede gestionar según ciertos supuestos relacionados con la psicología, la sociología y, por supuesto, conceptos de gestión, que permitirán una programación eficaz del tiempo, los recursos y la ejecución de planes encaminados para alcanzar las metas planteadas.

Del mismo modo, los profesores, como líderes naturales del proceso interactivo, deben asumir un papel de liderazgo, con una actitud proactiva, crítica y reflexiva, centrando toda su energía en motivar a los niños e incluso a la comunidad a encontrar la empatía, resiliencia y gestión, como valores sociales importantes. Para lo cual, Requeijo y Lugo (1998), precisan “que la gerencia es parte de la administración y se encarga del quehacer educativo, la cual debe irse adaptando a las condiciones políticas, sociales, económicas y tecnológicas” (p.57). Se señala en esta definición los factores externos que condicionan la gerencia, y que deben ser tomados en cuenta por el gerente al momento de trazar las directrices del plan de acción.

En este aspecto, los docentes como administradores, deben centrarse en motivar a los estudiantes a esforzarse por la excelencia, como un valor social importante en su desarrollo, proporcionando la calidad necesaria, puede entenderse como un objetivo que debe fortalecerse cada día, en lugar de conformarse con logros sencillos; asimismo, estableciendo objetivos exigentes, que hagan que una persona sea más saludable y más satisfecha socialmente. Razones por las cuales, se deben repensar los procesos de gestión: planificar, organizar, coordinar y evaluar; pues, son aquellos que permiten a los gerentes adoptar una determinada actitud, ante la existencia de un problema y, en lugar de quedar atrapados en este, explorar alternativas que podrían existir para resolverlo. Por esto, Larocca (2005) establece lo que sigue:

La gerencia, se le asimila rápidamente con las tareas, funciones, responsabilidades, actividades y quehaceres de aquel llamado a conducir y dirigir, a administrar y coordinar actividades de otros (p.4).

Para lograr lo antes expuesto, es necesario que los docentes y directivos piensen como gerentes, utilizando como herramienta la matriz FODA (Fortalezas - Oportunidades - Debilidades y Amenazas); pues, les brindará una comprensión clara de las alternativas disponibles para resolver los problemas y hallar algunas soluciones, así como lo propone Ruiz (1997), al expresar que la administración es una organización que utiliza recursos humanos, materiales y financieros para planificar, organizar, dirigir y controlar actividades para lograr metas que generalmente están asociadas con ganancias financieras. Asimismo, existen otras herramientas que permiten evaluar el análisis del proceso de manera más efectiva.

En vista de lo anterior, también es necesario como parte del presente objetivo del estudio, la renovación gerencial y la gestión proactiva de los recursos (académicos y humanos); los cuales, se han identificado por las causas y sus respectivos efectos en la gestión educativa, que es la base de una mayor vida social y aprendizaje.

1.2 Educación con visión proactiva

En la actualidad, los motivos de una separación entre lo que es y lo que debería ser, se definen a partir de pequeñas formaciones de gestión, centradas en el aprovechamiento de los recursos humanos, que en este caso suponen a los niños, padres y sus comunidades. Asimismo, el desinterés del profesorado en el área de educación, por realizar actividades pedagógicas motivadoras fuera del aula. Además, también se utilizan actividades monótonas, que siguen unos planes estrictos, incluyendo la parte creativa y emocional de los niños.

Esta situación, se debe claramente a la falta de una educación proactiva por parte de Directivos y Docentes; además de, una gestión de recursos humanos que aproveche actividades y recursos con los niños, padres y comunidades, como creadores permanentes de aprendizajes, lo cual, es vital para la consolidación de personas proactivas y resilientes. Lamentablemente, las acciones antes planteadas, tienen varias implicaciones importantes, como la apatía de los niños y la falta de motivación de los padres, para participar en actividades interactivas y de aprendizaje dentro o fuera del aula, lo que lleva consigo la falta de actividades culturales, proyectos sociales, entre otros que combinan el esfuerzo de aprendizaje, con la creatividad de los niños, resolución de problemas, minimizar la falta de autoestima, desmotivación, entre otros.

Por lo antes expuesto, es imprescindible que Directivos y Docentes apunten a ser más proactivos y diligentes, con programación de actividades y estrategias que involucren una mayor interacción y participación; es decir, cumplir con el objetivo de la integración de Escuela/Familia/Comunidad/Proyectos. Todos ellos, de forma interactiva, participativa y resiliente, lo que implicaría un proceso de capacitación en estas áreas, para que realmente logre un proceso integral e integrador.

En este sentido, la educación debe ser un proceso en el que se invierte una gran cantidad de recursos humanos, materiales, financieros y de otro tipo, por lo que la búsqueda de la eficiencia y eficacia, es muy importante para asegurar el logro de las metas. Estas consideraciones, se aplican a los niveles superiores porque son responsables de garantizar que la inversión pública cumpla con los objetivos y alcance los objetivos recomendados, pero también impactan a los profesores, niños y comunidad. Según Requeijo y Lugo (2008), resalta que las metas constituyen una posición planificada

o un resultado logrado. “Su determinación es útil para tomar decisiones estratégicas y operativas en todos los tipos de empresas, deben ser considerados cuidadosamente por la influencia que ejercen dentro de la organización” (p.59).

Por lo antes expresado, se considera que el gerente integral (representado en momentos por el Director o los profesores), reúne en su modo de pensar y actuar los tres ejes de la gerencia integral: estrategia, organización y cultura. Por lo cual, es a la vez estrategia, organizador y líder. Por su parte Sallenave (2002) considera que la gerencia integral es “el arte de relacionar todas las facetas del manejo de una organización en busca de una mayor competitividad” (p.36). Todo lo antes explicado, esto supone ayudará de manera inmediata y activa, para que la educación se convierta en un proceso proactivo tanto dentro de la institución como fuera de ella; por lo cual, se hace inminente la necesidad de capacitación en áreas como el liderazgo, la gerencia de recursos, la organización, planificación estratégica, proactividad, resiliencia, etc. Adicionalmente, a la formación de cada docente en su área del saber.

1.3 Una nueva visión gerencial activa y resiliente para el proceso educativo

Para lograr la máxima eficacia en el establecimiento de objetivos, las organizaciones educativas deben definir objetivos antes de iniciar el proceso de reingeniería, organización, gestión y control; sin olvidar, que el capital humano nunca podrá ser sustituido por un indicador de mayor calidad. Además, ninguna situación educativa o formativa está directa o indirectamente relacionada con el grado de aprendizaje y motivación. Establecer metas, aplicarlas en el proceso de gestión y medir su desempeño por parte de los individuos o de toda la organización ejecutiva se conoce como gestión por objetivos. Este tipo de significado está enfocado al logro de metas que garanticen el éxito de las acciones realizadas.

En este orden de ideas, Matsushita (1996), considera que la gerencia siempre debe desenvolverse con una política de “dirección abierta”, a la que describe de la siguiente manera: “La dirección abierta significa confianza en los empleados, comunicación fácil dentro de la empresa, alta moral de los trabajadores y, sobre todo, solidaridad empresarial” (p.64). Para lograr tal cometido, se deben cambiar no solo la forma de planificar, sino de pensar del director y los docentes, para que tenga un efecto integral y positivo en toda la institución y más allá de ella. Por esta razón, Cassasus (2000), define la gestión escolar:

Es por lo tanto, una disciplina de desarrollo muy reciente, por ello tiene un bajo nivel de especificidad y de estructuración. Por estar en un proceso de búsqueda de identidad y ser aún una disciplina en gestación, constituye un caso interesante de relación entre teoría y práctica (p.2).

Desde este punto de vista, una escuela que se centra únicamente en el cumplimiento de requisitos administrativos y olvida su función socializadora, ha perdido la esencia de la gestión, la cual, reside en el capital humano. Para hacer de la educación gestionada humanamente, el gran paso de cualquier país es hacia una educación de alta calidad. Para lograr tal cometido, la primera característica es un enfoque fundamental en el entorno educativo, es decir, la escuela. Incluye implícitamente todos los elementos de la gestión estratégica, pero se caracteriza por un componente de personal y formación.

Por ello Requeijo y Lugo (2008), permite entender cómo la administración escolar se apoya con la Gerencia Educativa:

La Gerencia Educativa se orienta al establecimiento de políticas, estrategias y acciones académicas, financieras y operativas que permitan establecer sistemas y procedimientos eficientes y de calidad que aseguren altos grados de pertinencia social mediante una apropiada supervisión y control de gestión de las actividades educativas (p.33)

La otra gestión, también está relacionada con el campo de la educación, que corresponde a los aspectos de creación de pilares educativos en el país definidos en la normativa prevista en el plan de promoción de la educación general. Todo esto último se encuentra regulado por documentos emitidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, sobre las distintas etapas del sistema educativo venezolano. En ese sentido, se puede decir que no existe tal gestión educativa que no cumpla con los parámetros curriculares propuestos en diferentes ámbitos legales, como la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), La Ley Orgánica de Educación(2009), así como en otros ámbitos.

Además, la Normativa antes expuesta, está vinculada no tan estrechamente con el concepto de gestión participativa, aun cuando hay cláusulas que lo mencionan. Razón por la cual, se debe capacitar y profundizar en dichos elementos y vincularlos; pues, donde hay un grupo de personas organizadas para lograr determinados objetivos, desarrollar la gestión educativa como una ciencia, ayudan a gestionar a la organización de forma eficaz para alcanzar objetivos previamente fijados, pese a dificultades, ven oportunidades y fortalezas. Así también, lo propone William (2000; p 70), “la gerencia participativa persigue el logro de las metas mediante el uso del mejor método posible, aspectos necesariamente vinculados que se sumarán en la eficiencia y eficacia para hacer referencia al mecanismo”; es decir, lo relativo a la eficiencia tiene diversos indicadores dentro de la organización, por ello, es preciso destacar los beneficios que en tal sentido, ofrece la gerencia participativa.

1.4 Las estrategias proactivas y resilientes como requisitos previos necesarios para el desarrollo educativo.

Las instituciones educativas, requieren de una gestión flexible con énfasis en los recursos humanos, y esto requiere entender que la dirección es responsable del éxito o fracaso de la institución educativa. Por tanto, las organizaciones educativas requieren que los diversos miembros que la conforman, formen un equipo que cumpla con la definición de estar compuesto por muchos individuos con características inter y multidisciplinarias; y con ello, dicho organismo tenga un propósito integrador y desarrollador de propuestas e ideas para optimizar la institución y su entorno. Todo lo cual, significa trabajar en unidad, armonía y solidaridad para lograr objetivos comunes. Dar al grupo más influencia social y académica. Para Ruiz (1997) la gerencia del aula, se refiere a la previsión y procedimientos necesarios para establecer y mantener un ambiente en el cual la instrucción y el aprendizaje puedan suceder.

La gestión escolar y sus diversos aspectos se convierten en un eslabón necesario e importante en el concepto de axiología y cultura nacional, al ofrecerse una gestión activa de quienes implementan el proceso educativo, teniendo en cuenta las habilidades del administrador y el tipo de educación. Por

tanto, la cultura de la educación como realidad evidente se relaciona con el concepto de sistema y a su vez se organiza para satisfacer las necesidades de los grupos sociales y de los recursos humanos. Desde el punto de vista discutido y analizado, el liderazgo educativo es parte de la construcción del Estado, porque es una formación y una exigencia individual que el Estado plantea sobre la base de instrumentos legales para atender las demandas educativas de la sociedad.

Los miembros del grupo deben ceder hasta cierto punto a sus preferencias individuales para lograr los objetivos del grupo, y la dirección debe proporcionar dirección, orientación y coordinación de las actividades del grupo, especialmente el uso de recursos humanos. La gestión estratégica se basa en las necesidades e intereses del grupo y se ve obligada a trabajar en armonía para que los distintos proyectos estén siempre vigentes y estandarizados. El concepto de estrategia está relacionado con el desarrollo de estrategias que brinden apoyo administrativo y pedagógico para permitir la realización de las actividades planificadas. Según Robbins (1999), el individuo que desee ocupar el cargo de gerente en alguna institución, debe tener las siguientes:

- **Habilidad Técnica:** Es la habilidad de aplicar el conocimiento especializado o la experiencia.
- **Habilidad Humana:** Es la habilidad de trabajar con, entender y motivar a la gente tanto individualmente como en grupo.
- **Habilidad Conceptual:** Es la capacidad mental de analizar y diagnosticar situaciones complejas.

En referencia a la función orientadora del docente como gerente de aula que se guía por una visión humanista y democrática de la relación docente-alumno, Marcano y Finol (2007) y Salazar (1994), ambas investigaciones consideran que se requiere:

- Promover el aprendizaje permanente de los estudiantes, prestando especial atención a los roles que deben cumplir los individuos como estudiantes, ciudadanos, profesionales y padres.
- Inspirar el espíritu emprendedor en los estudiantes.
- Promover el cultivo de los valores personales, familiares y nacionales de los estudiantes.
- Crear una atmósfera que promueva la comunicación interpersonal e interorganizacional.
- Ayudar a los estudiantes a comprender y absorber los cambios y productos de la dinámica social.
- Facilitar a las personas la toma de decisiones sobre su futuro, ya sea que quieran continuar su educación o participar en la vida laboral.

Como se ha planteado una gestión basada en el reconocimiento de los recursos maneja, inexorablemente, la idea de empatía. Este concepto es definido por González y Padilla (1999), como una habilidad para la adopción de perspectivas diferentes a las propias, “es la capacidad para ponerse uno mismo en el lugar de otra persona o ver el mundo a través de sus ojos” (p.193). Así mismo es la capacidad de sentir y emocionarse con los sentimientos y emociones de otros. Para lograr un buen nivel de resiliencia organizacional, es necesario desarrollar su negocio. Esto significa no sólo profesionales resilientes, sino también construir una cultura que apoye y, lo más importante, inspire la adopción de una actitud resiliente, para lo cual, existen elementos en una organización estable: La resiliencia organizacional y los elementos clave que la hacen posible, según Navarro (2023):

1. Liderazgo efectivo
2. Transparencia y comunicación
3. Comunidades de trabajo seguras y conectadas
4. Gestión efectiva del conocimiento
5. Colaboración y responsabilidad (s.p)

Como puede apreciarse debe existir una visión de sostenibilidad se basa en: una idea que indica cómo la empresa quiere que cambie el mundo, qué tipo de organización quiere ser y cómo ve que mejora la vida de sus clientes. Por una parte los objetivos: Intentar explicar por qué existe la organización y por qué hace lo que hace. Es la base, sobre la cual, se toman decisiones. Por otro lado, una alta satisfacción de los empleados: Trate mejor a los clientes y mejore su satisfacción y experiencia. Finalmente, fomenta la innovación y las ideas: quizás la mejor arma en tiempos difíciles. Aprenda a anticiparse al cambio y obtenga una ventaja competitiva de él.

Por ello, vale la pena preguntarse ¿Cómo aplicar la resiliencia organizacional?; para ello, se deben tener presente los siguientes elementos:

- Desarrolla una cultura organizacional
- Invierte en una eficiente comunicación interna
- Crea estrategias adaptativas y dinámicas
- Prepara a sus integrantes para situaciones difíciles.
- Mejora la recopilación de datos y los somete a estudio
- Automatiza procesos para mantenerse ágil
- Promueve la cooperación entre los participantes
- Intenta anticipar los cambios en la institución

En este sentido, la resiliencia organizacional, no se trata de responder o recuperarse de una sola crisis, sino de una adaptación constante y una anticipación profunda de las tendencias a largo plazo, realizando cambios antes de que sean necesarios con urgencia; por lo tanto, una de las características más importantes de la resiliencia es la creatividad y la iniciativa. En una organización flexible, el entusiasmo es alto y las lesiones son pocas (Valencia y Garcés, 2022).

Por lo tanto, las organizaciones de hoy, deben cultivar esta actitud, evitando la nostalgia, la negación, la arrogancia y reconociendo cómo el cambio afecta su éxito actual mientras se esfuerzan por ir más allá de la excelencia operativa y la ejecución impecable, así lo valoran en sus distintos textos autores como Chiavenato (2002), Porter (1993), Drucker, (1999), Drucker (2002), BaguleY (1996), entre otros, apuntando a una gerencia más eficaz y efectiva. A continuación se ofrecen algunas sugerencias para desarrollar la resiliencia organizacional:

- A. Comprender la situación: comprender la situación, comprender mi situación, cuál es mi experiencia, comprender los riesgos y actuar en función de esa información.
- B. Establecer dirección: Definir metas, objetivos y valores para marcar dirección. Lograr coherencia: Todo lo que se hace tiene un propósito común y los métodos, estrategias y técnicas son compatibles entre sí.
- C. Desarrollar resiliencia: No sabemos lo que depara el futuro, por lo que hay incertidumbre, así que busque estrategias para mejorar su capacidad de afrontar y adaptarse.

- D. Fortalecimiento de la organización: Implementar las prácticas de recuperación y continuidad necesarias para evitar fallas de suministro o producción.
- E. Validación y revisión: Realizar actividades como análisis de brechas o auditorías.
- F. Probado y practicado: Todos los programas y sistemas le brindan la tranquilidad de saber que las cosas se hacen bien.

En este sentido, para convertirse en una organización ágil, es fundamental desarrollar algunos beneficios, los más notables son:

- Toma riesgos de forma más segura
- La capacidad de responder rápidamente a la adversidad.
- Enfrentar con éxito situaciones cambiantes.
- Mejore su confianza, credibilidad y cultura organizacional.

Finalmente, la resiliencia organizacional requiere cambio, innovación, renovación, comunicación y liderazgo. Además de otros tres elementos esenciales: la excelencia del producto o servicio, la confianza en el proceso y el comportamiento de los miembros de la sociedad gestora.

METODOLOGÍA

La presente indagación, se ubica en una investigación de campo con carácter descriptivo, en la cual, se desarrolló un diagnóstico en una institución educativa que permitió detectar de forma clara y precisa la situación problemática de la actualización Gerencial Educativa para la gestión proactiva y la resiliencia; para lo cual, se tomará en cuenta la apreciación de los Directivos y los Profesores en relación a esta realidad. Se tomó en consideración como muestra el apoyo de dos (2) Directores y sesenta y tres (63) Docentes. Dicho diagnóstico, se sintetizó en tres (3) tablas y tres (3) figuras, para ejemplificar mejor los resultados.

Tabla 1.

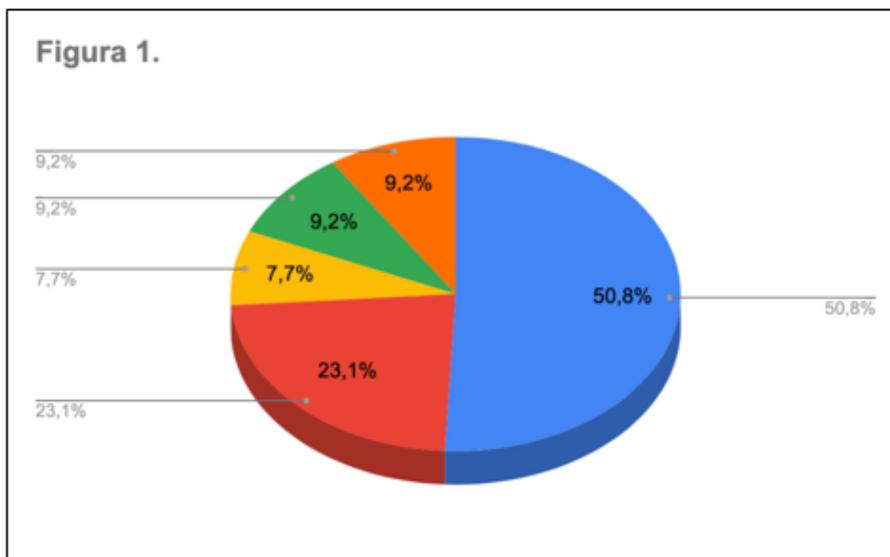
Conocer las características que ha de tener un gerente educativo, según el personal Directivos y Docentes del Centro Educativo.

INDICADORES	DIRECTORES Y DOCENTES	
	ABSOLUTA	%
Liderazgo de Docente	33	50,76923077
Comunicación Horizontal	15	23,07692308
Comunicación Vertical	5	7,692307692
Ausencia límites y normas	6	9,230769231
Unificación Grupal	6	9,230769231
Ninguna de las anteriores	0	0
TOTAL	65	100

Fuente: Elaboración Propia (2023)

Figura 1.

Gráfica de las características que ha de tener un gerente educativo, según el personal Directivos y Docentes del Centro Educativo



Fuente: Elaboración Propia (2023)

Análisis e Interpretación: Como puede apreciarse, repunta el Liderazgo de Docente con un 50,7% y la Comunicación Horizontal con un 23%, como las principales características que debe poseer el gerente educativo.

Tabla 2.

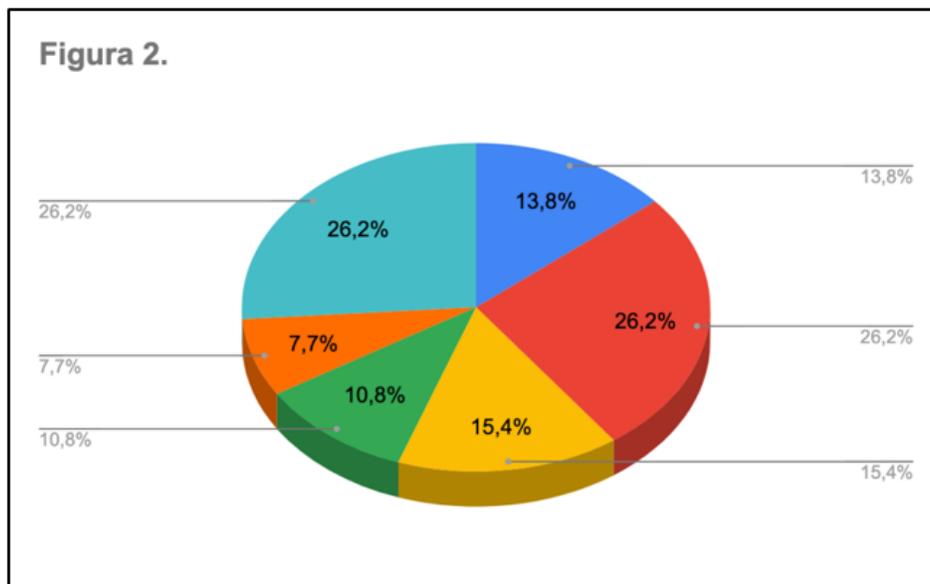
Razones que justifican la esencia gerencial enfocada en la gestión proactiva, según el personal Directivos y Docentes del Centro de Educación.

ACTIVIDADES	DIRECTORES Y DOCENTES	
	ABSOLUTA	%
Determinar los propósitos que se Persiguen	9	13,84615385
Justificar la existencia del centro Educativo	17	26,15384615
Indicar el Cambio o Ruta para alcanzar el éxito	10	15,38461538
Permitir asignar Tareas y Cimentar Responsabilidades	7	10,76923077
Ser Puertas abiertas al diálogo y al intercambio de ideas	5	7,692307692
Ninguna de las anteriores	17	26,15384615
TOTAL	65	100

Fuente: Elaboración Propia (2023)

Figura 2.

Razones que justifican que la esencia gerencial radica en la gestión proactiva, según el personal Directivos y Docentes del Centro de Educación



Fuente: Elaboración Propia (2023)

Análisis e Interpretación: Como se aprecia en la Figura 2., los elementos más distintivos que justifican la esencia gerencial la gestión proactiva del centro Educativo según el personal Directivos y Docentes son Justificar la existencia del centro Educativo con un 26,15 Indicar el Cambio o Ruta para alcanzar el éxito con un 15,38% y finalmente, con un 13,84% Determinar los propósitos que se Persiguen. Llama la atención, que un 26,15% opinan que ninguna de las opciones ya indicadas en la Tabla 2.

Tabla 3.

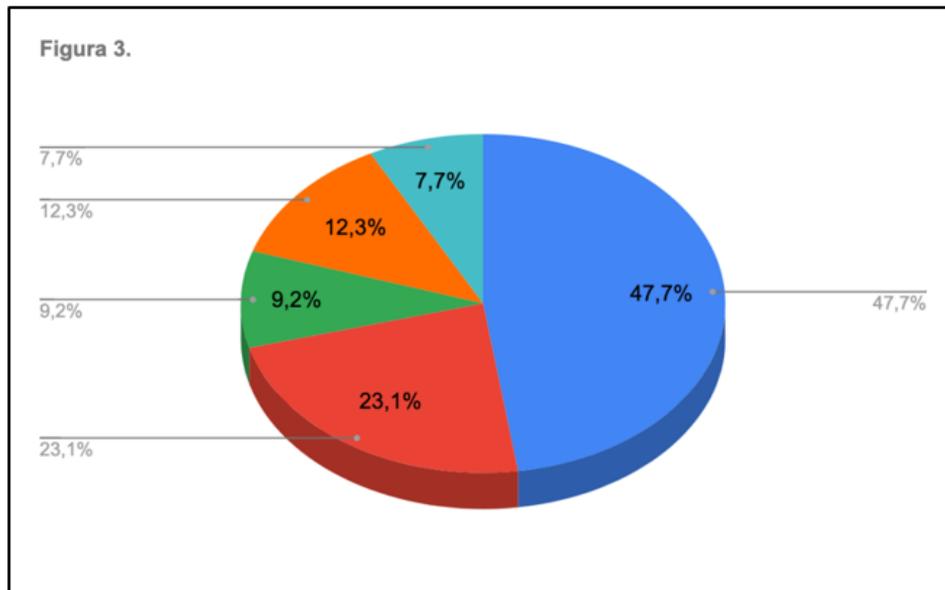
Requerimientos para actualización del personal de la Institución Educativa

INDICADORES	DIRECTORES Y DOCENTES	
	ABSOLUTA	%
Taller sobre Planificación Educativa	31	47,69230769
Cursos sobre Evaluación Educativa	15	23,07692308
Desarrollo Personal	6	9,230769231
Seminario para Mejorar la Práctica Docente	8	12,30769231
Congresos	5	7,692307692
Ninguna de las anteriores	0	0
TOTAL	65	100

Fuente: Elaboración Propia (2023)

Figura 3.

Requerimientos para actualización, según el personal Directivos y Docentes del Centro de Educación



Fuente: Elaboración Propia (2023)

Análisis e Interpretación: Destacan de esta figura, que los principales requerimientos de actualización se enfocan en Talleres sobre Planificación Educativa con un 47,69% y Cursos sobre Evaluación Educativa con un 23,07%; además, de otros indicados en la tabla 3, lo que hace imperante un proceso de formación permanente en distintas áreas, tanto para el personal directivo, como para el personal docentes.

CONCLUSIONES

En la sociedad actual, todo se transforma de una manera vertiginosa, no es menos esperar que las organizaciones también lo hagan, por ello, la relevancia en las instituciones educativas, para ayudar a adaptarse a los cambios que exige la sociedad.

Otro elemento sustancial, es la importancia que tiene la capacitación permanente, no solo en las áreas académicas de cada profesor; sino en la parte gerencial, para impulsar proyectos dentro y fuera del aula, generar mayor sustentabilidad, entre otros de interés institucional.

Asimismo, dadas las condiciones del país, es importante desarrollar procesos de resiliencia no solo en los salones, sino con las familias y comunidades a fin de solventar problemas. Por tanto, se constata la Importancia de la Actualización Gerencial Educativa, especialmente basada en la Gestión Proactiva y Resiliente en Directivos y Docentes.

Luz Marina Gonzalez Niño. Magister en Gerencia Educacional. Actualmente docente de aula en el C.E.I.S J.A Román Valecillos. San Cristóbal-Edo- Táchira

REFERENCIAS

- Becerra, Marlene; Sánchez, Ludy (2011). El liderazgo en las organizaciones inteligentes. Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales. Volumen 1, No. 4. Venezuela (Pp. 61-71)
- Chiavenato, Adalberto (2002) Gestión Del Talento Humano. Bogotá, Ed. Mcgraw-Hill/Interamericana.
- Cassasus, Juan (2000) Problemas de Gestión Educativa en América Latina. UNESCO. Disponible en https://docs.google.com/document/d/1XTE9VmtDab_d42Ub1Bfeo5rOZLV_CrxN1GHxrbTxP7k/edit?hl=en_US
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) Gaceta Oficial N° 36.860. Caracas – Distribuidora Escolar.
- Drucker, Peter (1999) Los desafíos de la gerencia para el siglo XXI. Bogotá, ed. Norma.
- Drucker, Peter (2002) La gerencia en la sociedad futura. Bogotá, ed. Norma.
- González, M. y Padilla, M. (1999). Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares. Madrid: Alianza.
- Larocca, H (2005) Estilos gerenciales para el nuevo milenio. Buenos Aires. Centro Nacional de Responsabilidad Social Empresarial y Capital Social, FCE, UBA. Documento en línea: Consulta 2011, junio 14.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 15 de agosto de 2009, N°: 5929 (extraordinario). Caracas Venezuela.
- Marcano, Noraida y Finol De Franco, Mineira.(2007) Competencias personales y gerenciales de los Directores y Subdirectores de las Escuelas Básicas. Revista Venezolana de Gerencia [online]. vol.12, n.39, pp.410-430. ISSN 1315-9984.
- Matsushita, Konosuke. Claves De Un Buen Gerente. Lima, Edic. Kyodai Trading Corporation S. A. 1996.
- Navarro, A. (2023) Cómo Desarrollar la Resiliencia Organizacional. INNEVO.COM. <https://blog.innevo.com/resiliencia-organizacional>
- Olivares, J (2009) Modelo de gestión educativa estratégica. Secretaria de educación pública. Buenos Aires. Argentina.
- Porter, Michael E. Estrategia Competitiva. México Compañía Editorial Continental, S.A., 1993.
- Requeijo, D y Lugo, L (2008) Administración y gerencia. Biosfera. Caracas.
- Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (Barquisimeto -Venezuela). Año 1 No 4 (61-71) Revisado el 15 de diciembre de 2014 en <http://revista.grupociieg.org/publicacion/revista-cieg-n-8-mayo-2012/>
- Ruíz, J. (2007) Gerencia para la calidad en el aula: Cinco paradigmas inevitables en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. FEDEUPEL. Caracas - Venezuela
- Sallenave, J. (2002). La Gerencia Integral. Grupo editorial Norma. Bogotá, Colombia.
- Valencia-Arias, A., y Garcés Giraldo, L. F. (2022). Editorial. ¿Por qué fomentar las organizaciones resilientes? Revista Venezolana de Gerencia, 27(Especial 7), 7-10. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.1>

LA ESTRUCTURA COGNITIVA EN LA INTERACCIÓN VERBAL DEL AULA DE CLASES

THE COGNITIVE STRUCTURE IN VERBAL INTERACTION IN THE CLASSROOM

Yamira Chacón Contreras
yamirach@gmail.com
Código ORCID: 0009-0000-3506-6729
Universidad Nacional Experimental
Sur del Lago edo. Zulia
UNESUR

Aníbal León Salazar
aleonsalmorro@gmail.com
Código ORCID: 0000-0002-2333-9870
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes

Recepción: 01-04-2024
Aprobación: 03-05-2024

RESUMEN

Esta investigación forma parte de una más amplia sobre los procesos cognitivos en la interacción verbal en las aulas de educación primaria. Se analizó la estructura cognitiva entendida como el conjunto organizado de procesos mentales, esquemas y conocimientos. Autores como Piaget (1999), Gardner (2000), León (2004) han discutido acerca del empleo de esta expresión para referirse tanto al proceso de pasar de un nivel de conocimiento a otro como al conjunto de procesos mentales, esquemas y relaciones lógicas que explica el comportamiento intelectual y el desarrollo del conocimiento en las personas. En este artículo, la estructura cognitiva se descubre a través de la interacción verbal en el aula, al emplear el lenguaje oral con propósitos de enseñanza y aprendizaje. El estudio incluyó observación participante y grabaciones de audio en aulas de clase. Los resultados mostraron una estructura mayormente informativa y una función referencial del lenguaje que favoreció el surgimiento de procesos cognitivos básicos como memoria y atención.

Palabras claves: estructura cognitiva, procesos cognitivos, interacción verbal, educación primaria.

SUMMARY

This research is part of a broader study on cognitive processes in verbal interactions within primary education classrooms. The cognitive structure was analyzed as the organized set of mental processes, schemes and knowledge. Piaget (1999), Gardner (2000), León (2004) have discussed the use of this term to describe the transition from one level of knowledge to another and the mental processes, schemes and logical relationships that explains intellectual behavior and the development of knowledge in people. In this study, cognitive structure is discovered through verbal interaction

in the classroom, by using oral language for teaching and learning purposes. The research included participant observation with audio recordings in classrooms. The results revealed a predominantly informative structure and a referential function of language that supported the development of basic cognitive processes such as memory and attention.

Key words: cognitive structure, cognitive processes, verbal interactions, primary education.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la cognición constituyen un amplio campo de investigación, diversas áreas y disciplinas se han preocupado por entender los modos de desarrollo y organización del pensamiento, la manera como los seres humanos aprendemos, planificamos, creamos o cambiamos las formas de pensar y de actuar. Igualmente, ha sido de interés conocer lo que sucede en la mente mientras realizamos acciones espontáneas, reflexivas, cotidianas o formativas, específicamente en el campo de la educación, ha sido estudiado en numerosas oportunidades lo que ocurren entre los profesores y los estudiantes en las aulas mientras interactúan verbalmente. Esta investigación tuvo como objetivo principal descubrir la estructura cognitiva en las aulas de clase cuando los profesores y los estudiantes interactúan verbalmente. Se estudiaron los procesos cognitivos asociados al lenguaje oral en la interacción verbal con propósitos de enseñanza y de aprendizaje.

Esta investigación se fundamenta teóricamente en las teorías de la cognición. La cognición entendida como la corriente teórica que se basa en el proceso de aprendizaje desde la lógica de los procesos de información. Su origen coincide con la aparición y el desarrollo de la cibernética, el desempeño de estas máquinas se empleó durante mucho tiempo como metáfora para estudiar el funcionamiento de los procesos cognitivos internos de las personas. Históricamente, se originó entre 1950 y 1960, aunque su mayor influencia se proyectó en los años setenta. Resulta difícil asignar a un autor su aparición, aunque el crecimiento moderno de la ciencia cognitiva tuvo un gran impulso desde que el psicólogo estadounidense, de origen alemán, Ulric Neisser publicara en 1967 el libro *Psicología Cognitiva*. Esta área de la psicología exalta la existencia de estados mentales internos, creencias, deseos, motivaciones; que las corrientes conductistas habían negado anteriormente, es así que, este enfoque se reveló ante la concepción conductista de la mente y dio lugar al posterior desarrollo del constructivismo.

Algunos autores como Piaget (1999), Vygotsky (1987), Bruner (2000) constituyen marcos teóricos obligatorios para comprender esta corriente de pensamiento que hace referencia a un conjunto heterogéneo de teorías que incluye postulados cognitivos del aprendizaje y análisis de los procesos mentales. A grandes rasgos, Piaget (1999) consideraba el desarrollo cognitivo como un proceso que se produce debido a la maduración biológica y a la interacción con el medio ambiente, los niños pasan por diferentes estadios de desarrollo cognitivo: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales; en cada etapa, una estructura cognitiva específica predomina y se construye sobre la adquirida en la etapa anterior. Por otro lado, otros estudiosos del tema como Vygotsky y Bruner partieron del supuesto de que la mente es una construcción de la cultura, cuyo instrumento principal es el lenguaje. Las discusiones teóricas de Vygotsky (1978) se focalizan en el origen social de las funciones superiores de la mente en conjunción con la cultura, las acciones mentales de las personas únicamente pueden ser entendidas examinando los procesos

sociales y culturales. Bruner (2000) por su parte afirma que a pesar de que los significados están en la mente, estos tienen sus orígenes en la cultura que los crean. Aplicado al ámbito educativo, los estudiantes aprenden a través del descubrimiento guiado que tiene lugar en las discusiones, diálogos y acuerdos que se dan en el aula de clases, lo que permite favorecer tanto los razonamientos individuales como los colectivos, ya que es en el aula donde los niños generan sus propias hipótesis y las negocian con otros, incluyendo a sus maestros.

Según Amidon y Flanders (1971) los profesores en las aulas están continuamente ejerciendo su influencia sobre los estudiantes y sobre las situaciones de aprendizaje, algunas veces deliberadamente y otras sin intención. En este sentido, en las prácticas discursivas que suceden en el aula, es posible apreciar frases y enunciados del docente que indican la presencia de algún proceso cognitivo. Igualmente, algunas expresiones de los estudiantes aportan indicios de procesos cognitivos. Entendiendo que lenguaje es expresión del pensamiento, en las interacciones, conversaciones y actos lingüísticos que ocurren en los ambientes educativos ocurren infinidad de procesos cognitivos que es preciso conocer.

Los procesos cognitivos que suceden en las aulas de clases están mediados, influidos e inclusive suscitados, tanto por el discurso del profesor como por las intervenciones de los estudiantes, en respuesta a las demandas intencionales del docente, o por acción espontánea. El discurso del profesor se considera una acción esencial que posibilita la comunicación, la interacción y la comprensión de lo que ocurre en el escenario educativo, y se encamina hacia la construcción del conocimiento, en la que participan los estudiantes. Martínez-Otero (2008) afirma que el discurso del profesor estimula tanto el desarrollo cognitivo-intelectual como el socioafectivo de los estudiantes.

La actuación del docente en el aula posibilita maneras de actuar y de pensar en los estudiantes, suponemos que en las aulas se favorece un tipo de estructura cognitiva, donde predominan ciertos procesos cognitivos y se soslayan otros. En este sentido, se promueve o se favorece cierto tipo de inteligencia, quizás porque la educación sigue estando enfocada en todos los individuos de la misma manera. No obstante, si reconocemos que los seres humanos tenemos maneras diferentes de pensar y de sentir, destacamos en algunos aspectos y adolecemos en otros; podemos comprender el hecho de que poseemos, al decir de Gardner (2011), diferentes tipos de inteligencia y cada una de ellas queda en evidencia mediante distintas capacidades y habilidades. En la escuela, un cierto tipo de estructura cognitiva se favorece cuando el profesor enfatiza en un tipo de inteligencia. Como cada inteligencia se caracteriza por poseer habilidades y capacidades específicas, cuando el profesor favorece el diálogo y las discusiones sobre un tema en particular, favorece el componente lingüístico. Una visión similar a la ofrecida hasta el momento, la plantea León (2004) cuando señala que, la escuela a través del docente suscita maneras de enriquecer algunas habilidades estructurales de la cognición: conceptuales, informativos y lingüísticos. Cuando el docente ofrece datos para que el alumno procese, manipule y construya conocimiento, está consolidando la estructura informativa. Cuando suministra aspectos que le permiten al alumno construir conceptos, generalizaciones y abstracciones, impulsa las conceptualizaciones. Y cuando el docente trabaja diversos aspectos del lenguaje, ofrece nuevos datos a la comunicación, comprensión y producción, desarrolla la estructura lingüística.

En otras interpretaciones se sugiere la posibilidad de que no es exclusivamente el profesor quien aporta información en el aula; sino que es un proceso compartido de comprensión asociado

a la enseñanza con propósitos de aprendizaje. Es así como se puede apreciar el papel destacado y el necesario vínculo comunicativo y de interacción entre los principales actores de las situaciones educativas; es decir, entre el profesor y sus alumnos. En ese orden de ideas, la interacción verbal es definida por González (2009) como una actividad lingüística, una forma de acción que pone en relación un enunciador y un co-enunciador, en la producción de un texto en un contexto determinado. Ambos actores están comprometidos en el intercambio conversacional. Esto implica una acción conjunta, conflictual o cooperativa que produce signos de compromiso mutuo. De la misma manera, Sánchez y Govea (2006) señalan que en el campo educativo la interacción verbal es un proyecto común que profesor y alumnos llevan a cabo mediante la comunicación, destacándose el protagonismo compartido, la implicación permanente y la ayuda continua.

Flanders (1970) un autor influyente en el campo de la interacción verbal en las aulas, dejó abierta la posibilidad de estudiar los aspectos cognitivos que se generan en esos espacios. Aunque las investigaciones de Flanders buscaban la comprensión de la actuación del docente en el aula de clase con el fin de mejorar su desempeño, el sistema categorial que planteó permite abordar aspectos relativos al fortalecimiento de los procesos cognitivos. De este modo, los trabajos de Flanders (1970) ofrecen la posibilidad de ahondar en diversos aspectos de interés educativo. A través del sistema categorial para el análisis de las interacciones verbales en el aula, que este autor propuso, es posible estudiar los componentes estructurales de la cognición que se develan y se expresan en esas interacciones cuando el profesor y los estudiantes preguntan, comparan, establecen relaciones, diferenciaciones.

Como el lenguaje es expresión del pensamiento, los procesos cognitivos se develan a través de las interacciones verbales en las aulas de clases. Por tanto, en esta investigación se estudió la dinámica de los procesos cognitivos en las interacciones verbales del aula de clase, se planteó descubrir la estructura cognitiva que se promueve en las aulas, para ello se analizó la interacción verbal en el aula y se conoció la ocurrencia de los procesos cognitivos desarrollados a través de los patrones interactivos.

METODOLOGÍA

La presente investigación se apoyó en la descripción etnográfica de situaciones reales del aula. Se realizó un estudio de campo que permitió identificar la estructura cognitiva en diferentes aulas de Educación Primaria a partir de la observación de las interacciones verbales. Se trabajaron quince sesiones de clases presenciales. El estudio se ejecutó en todos los grados de Educación Primaria, esos grupos proporcionaron suficiente cantidad de eventos interactivos para cumplir con los objetivos de esta investigación. Las clases estudiadas se registraron por códigos, desde el A01 hasta el código A15. Se eligió la observación participante como una de las técnicas de investigación de este estudio para describir, interpretar y comprender los fenómenos que sucedían en el aula a través de los enunciados del docente y de los alumnos. En un primer momento, para detallar la interacción verbal y consecutivamente para distinguir la estructura cognitiva en las aulas estudiadas.

Para el análisis de la información se utilizó el sistema Flanders (1970), un procedimiento de observación que clasifica el comportamiento verbal de profesores y alumnos. El método se conoce como FIAC (Flanders Interaction Analysis Categories). El Cuadro I presenta las diez categorías del

sistema Flanders (1970), siete se refieren a las interacciones verbales del profesor, dos a la de los alumnos, y una categoría a los momentos de silencio o confusión en el aula.

Cuadro I. Sistema categorial de Flanders

Componentes	Categorías
Docente	Influencia Indirecta
	1. Acepta sentimientos y emociones.
	2. Elogia y alaba.
	3. Acepta ideas y opiniones.
	4. Pregunta.
	Influencia Directa
	5. Instruye, conferencia, expone.
6. Dirige, imparte instrucciones.	
Estudiante	7. Critica y justifica la autoridad.
	8. Responde a las preguntas del docente.
	9. Opina y construye ideas.
	10. Silencio o Confusión.

Fuente: Flanders (1970)

Los datos obtenidos en el trabajo de campo se analizaron en varios momentos. En una primera fase, el discurso interactivo del aula de clases fue analizado bajo el sistema categorial de Flanders (1970) y las categorías agregadas a este sistema por González y León (2009). Por consiguiente, se trabajó con doce categorías, las diez planteadas por Flanders (1970) y las dos categorías nuevas expuestas por González y León (2009). Se identificaron con los números 11: *expresión de sentimientos y emociones de los niños*, y el número 12: *aceptación de sentimiento y emociones entre los niños*. En la primera fase de análisis se determinaron las tendencias de interacción en cada aula de clase estudiada, para ello fue necesario cuantificar cada evento y agruparlo en matrices de datos. Las tendencias de interacción se clasificaron en: participación del docente, participación del alumno y períodos de silencio o confusión. Se estudió la participación del docente dentro de los patrones directos e indirectos. En el directo, donde el profesor minimiza la intervención del estudiante, y en el indirecto, donde maximiza y estimula la participación del alumno. En la segunda fase de análisis la participación de los docentes y de los alumnos sirvió de base para identificar la presencia de diversos procesos cognitivos en las frases expresadas por ambos. Se realizó un análisis cualitativo a partir de segmentos extraídos del corpus del contenido de la interacción verbal para identificar locuciones alusivas a los componentes conceptuales, informativos y lingüísticos, las cuales sirvieron para identificar el predominio de una estructura cognitiva en las aulas seleccionadas. El modo como se analizó la información en esta investigación se fundamentó

en el método comparativo constante y en el principio de saturación de la información que se derivó de la muestra teórica. Luego, en un ejercicio de mayor detenimiento y reflexión, se elaboró el análisis total con todo el corpus de información. De modo que se trabajó desde el nivel de análisis inmediato que se realizó a partir de cada observación, y el análisis final que concentró todo lo posible de los datos recogidos, para relacionarlos y conectarlos con las precisiones teóricas que surgieron.

RESULTADOS

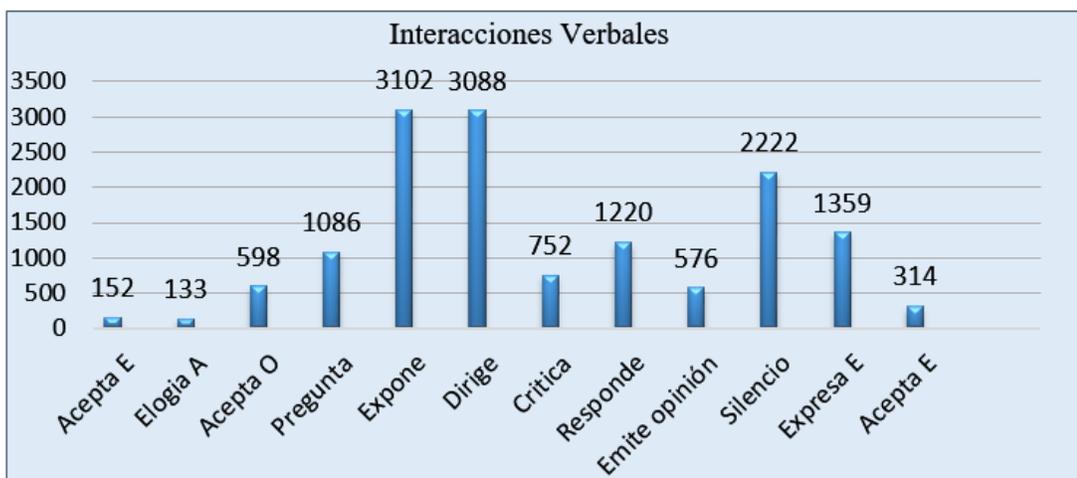
Categorías interactivas en el aula

Las categorías predominantes en el total de las quince sesiones de clases estuvieron situadas en la 5 y la 6, las cuales conciernen a la actuación del maestro descrita por Flanders (1970) que consiste en: exponer, conferenciar la 5; y dirigir, indicar, dar instrucciones, gobernar y ordenar la 6. En este sentido, los docentes estudiados utilizaron la mayoría del tiempo de clase para explicar, exponer, recitar lecciones y dar órdenes, mandatos o instrucciones. En la Tabla 1 y en la Figura 1 se aprecian estos aspectos.

Tabla 1. Matriz general de análisis de datos de las interacciones verbales

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
1	14		2	10	24	47	2	5	2	70	33	70	209
2		24	8	6	7	11	10	6	5	30	30		137
3		18	98	48	138	137	13	41	29	74	52		648
4	2		4	120	18	75	9	713	19	106	66		1132
5	2		3	152	2072	189	12	19	107	327	257		3140
6	11		14	209	177	1395	82	186	129	630	217		3050
7		2		28	26	89	360	3	36	182	29		755
8	14	28	235	255	63	173	27	123	10	256	18	5	1207
9	4	6	147	45	127	72	24	5	53	136	33		652
10	12	27	25	147	282	621	147	107	180	4	439	45	2036
11	87	28	42	66	145	237	58	12		339	137	172	1323
12	6		20		23	42	8		6	68	48	92	313
Total	152	133	598	1086	3102	3088	752	1220	576	2222	1359	314	14602

Figura 1. Comportamiento de las categorías interactivas



La tabla 1 y la figura 1, indican que, en las sesiones estudiadas, la participación verbal del docente fue mayor a la del estudiante. El patrón predominante fue de influencia directa del docente, destacándose en cantidad de apariciones las categorías 5 y 6. Dentro del patrón de influencia indirecta, la categoría que más repeticiones tuvo fue la 4, lo que indica que en algunos casos los docentes preguntaron con el fin de obtener respuestas de los estudiantes. Cabe destacar que, si bien las categorías 4, 5 y 6 pertenecen a patrones de influencia distintos, se observó que su uso en las aulas estuvo relacionado; los profesores realizaron preguntas, los estudiantes respondieron, los docentes expusieron y presentaron indicaciones. Los resultados señalan que en las sesiones de clases estudiadas, los docentes dedicaron la mayor parte del tiempo de aula a exponer y emitir órdenes e instrucciones, reduciéndose en la mayoría de los casos la participación de los estudiantes. No obstante, aunque en la totalidad de sesiones se reflejaron pocas intervenciones de los estudiantes, se identificaron algunas donde los alumnos expresaron sus ideas, hipótesis o preguntas en la discusión de un tema, corrigieron algo dicho por el profesor y, en un caso determinado, elogiaron la intervención del docente y solicitaron más información sobre lo discutido.

En este estudio, se observó que los docentes continuamente procuraron mantener el orden y llamar la atención de los estudiantes. Se encontró que este hecho se relacionó con un alto porcentaje de silencio y confusión en el aula (categoría 10 de Flanders) En consecuencia, los procesos cognitivos: atención y memoria imperaron en la interacción verbal estimulados por la exposición magistral del docente y la imposición de su autoridad (categorías 5 y 6 de Flanders). Evidentemente se corresponde con actos de influencia directa del docente. Por otro lado, los docentes en el proceso mismo de exposición acudían a la pregunta (categoría 4 de Flanders) para corroborar la información presentada, al mismo tiempo que hacían llamados de atención y requerían algunas respuestas de memoria por parte de los alumnos. Se apreció que los procesos cognitivos básicos surgieron como consecuencia de la intervención del docente, concretamente en el patrón de influencia directa. Los procesos cognitivos superiores: comparaciones, metáforas, análisis, síntesis, evaluaciones, en la mayoría de los casos, surgieron de manera espontánea desarrollados por los estudiantes durante la interacción verbal. En algunas ocasiones, el docente contribuyó a la aparición de tales procesos mencionados estimulándolos.

Estructura cognitiva en el aula

La estructura cognitiva es definida en este estudio como el conjunto de procesos mentales, esquemas y relaciones lógicas que explica el comportamiento y desarrollo del conocimiento. La estructura cognitiva en el aula puede ser apreciada en tres componentes diferenciados: informativo, conceptual y lingüístico. Estos componentes se refieren a la forma en que se organizan y se presentan las ideas, las informaciones, los contenidos y se establecen las conexiones durante las interacciones verbales en el aula con propósitos de aprendizaje.

Componentes informativo

En líneas generales, el componente informativo se refiere a la información que se transmite a través de un mensaje. Incluye la capacidad del ser humano para representar la realidad a través de símbolos, datos, hechos, cifras, estadísticas, en otros; constituye la función simbólica,

representativa y computacional de la mente porque se centra en la comunicación referente, es decir, en la transmisión y procesamiento de información. En el aula de clases, el componente informativo es importante porque permite establecer una comunicación objetiva entre el docente y los estudiantes con respecto a los temas y contenidos abordados. Esta función se centró en la transmisión de información sin ambigüedades, lo que facilitó el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al utilizar la función referencial en el aula, se promueve la indagación posterior en la comprensión de los contenidos que se presentan.

En esta investigación se vinculó el componente informativo con el proceso cognitivo memoria. Los maestros emplearon palabras, frases y enunciados para estimular el recuerdo de la información en los estudiantes, al tiempo que solicitaron ampliar datos e informaciones de los contenidos abordados en las distintas sesiones de clases.

El siguiente fragmento ilustra la manera cómo el docente emplea acciones memorísticas del lenguaje referencial en los alumnos:

M: ... Aquí voy a sacar unas tarjetas con dibujitos, una es number one y la otra number two. Yo digo la frase y Valentina va a decir si es number one o number two...

N: dice que... ¿Dónde es? ... Number one.

M: Number one. The dog is in the car. Es decir, el perro está dentro. Acuérdense: in, on, under. In es dentro, under es debajo. (A10-29).

En este ejemplo, el profesor le pregunta a una niña sobre un contenido trabajado en clase, luego requiere el empleo de la memoria a largo plazo, le presenta dos tarjetas con dibujos y solicita una respuesta precisa. Se observa la solicitud de respuesta y empleo de la memoria a corto plazo del estudiante. Al final el docente pronuncia la frase "Acuérdense..." Y seguidamente repite el contenido de lo que han trabajado hasta el momento.

Componente conceptual

La estructura conceptual se refiere al sentido y coherencia de la información presentada. Los conceptos ayudan a entender el significado de diversas ideas y fenómenos, y proporcionan una base sólida para adquirir nuevos conocimientos. Según Perrone y Propper (2007), un concepto es una producción o abstracción que define o describe una idea contextualizada en un marco de conocimiento previo.

La estructura de los conceptos implica que todos los elementos de un concepto sean equivalentes y se agrupen por asociación de propiedades comunes, necesarias y suficientes. De este modo, el proceso de formación de conceptos involucra discriminación, categorización y generalización, donde se reconoce el atributo constante entre diferentes entidades. El análisis, síntesis y comparación entre conceptos son parte del proceso de generalización. En esta investigación, la formación de conceptos se concibió como un acto de generalización que supuso la evolución de diversos procesos cognitivos: atención, memoria, abstracción, comparación, diferenciación. Si se observa el siguiente fragmento se concluiría el acto de generalización y conceptualización que construye un estudiante:

N: Profe... ¿Por qué Ministerio lleva en mayúscula?

M: Porque es el nombre de una institución.

N: ... ¿En mayúscula?

M: Sí, las instituciones llevan nombre en mayúsculas, nombre de... propio, pues, de la institución.

N: ¡Ah! Nombre propio como los nombres de nosotros que se escriben con mayúsculas. (A09-244).

En el segmento anterior, el niño identificó elementos en una palabra que le resultaron familiares para conocer la estructura de una nueva palabra. En este caso, realizó un acto de generalización para elaborar el concepto de nombre propio. Según Bloom (1956), el nivel de complejidad en el proceso de comprensión se manifiesta en la capacidad de construir el significado de una nueva palabra a partir de otra ya conocida. En este contexto, el componente informativo juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Bruner (1988), la estructura cognitiva previa del alumno le permite ir más allá de la información proporcionada, otorgando significado a la nueva información. Esto facilita la organización de experiencias, la relación entre lo nuevo y lo conocido, y la construcción de un conocimiento significativo.

Se observa igualmente, en el fragmento presentado, cómo el niño construye el concepto de nombre propio a través de un diálogo con su profesor. El estudiante realiza un acto de generalización al identificar similitudes entre el nombre de una institución escrito en mayúsculas y los nombres propios de las personas. Este proceso de construcción del concepto de nombre propio implica varias fases, que incluyen comprensión conceptual, realización de inferencias, capacidad de generalización, síntesis de información y formulación de definiciones. En la etapa de comprensión conceptual, el estudiante identifica las cualidades únicas que definen un nombre propio, ya sea de una persona o de una institución. A través de la inferencia, el estudiante puede deducir detalles adicionales o relaciones implícitas en el nombre propio en cuestión. La capacidad de generalización le permite al estudiante aplicar el concepto de nombre propio a diferentes situaciones y contextos, identificando similitudes y diferencias. Finalmente, el estudiante integra la información, conecta ideas y extrae la conclusión que la palabra en cuestión debe escribirse en mayúscula porque es un nombre propio. Este proceso refleja la capacidad del estudiante para ir más allá de la información proporcionada, relacionar lo nuevo con lo conocido y construir un conocimiento significativo.

Componente lingüístico

El lenguaje es el medio fundamental de la cognición. El mundo se construye y se anuncia a través del lenguaje. El aula de clases constituye un entorno lingüístico que se aprecia o se descubre a través de los usos diferentes del lenguaje oral, escrito, gestual y simbólico. En las actividades de enseñanza es común observar que el docente solicita la lectura de textos en voz alta, creación de historias reales o imaginarias, se resuelven juegos de palabras, se realizan debates y en general el salón de clases igualmente es un espacio de conversación y de interacción verbal. En efecto, el docente apela a la inteligencia lingüística de los estudiantes. Este tipo de inteligencia es definido por Gardner (2000) como la capacidad de utilizar eficazmente las palabras, manejar y manipular

la estructura lingüística: fonética, semántica, gramática, sintáctica, pragmática, prosódica y las dimensiones prácticas del lenguaje como medio para el logro de fines comunicacionales.

En otra discusión se encuentra, los planteamientos de Jacobson (1976) referidos a la función conativa, emotiva y poética del lenguaje que ayudan a distinguir las intenciones del maestro en el aula, cuando pronuncia frases imperativas, cuando lee o expone un contenido, cuando manifiesta sentimientos y emociones, cuando emplea recursos literarios para enfatizar la información que se transmite. En el aula de clases hubo momentos cuando el maestro recurrió a recursos literarios de la metáfora para referirse al caso de un niño que comúnmente llegaba tarde: "... a él se le pegan las cobijas..." (A09-51). Evidentemente los niños rápidamente contextualizan la expresión del maestro y descubren a través de este recurso el concepto en referencia. Es una especie de generalización para todos los casos que requirió de una comprobación empírica. El niño en particular estaba presente en el aula de clases.

En el cuadro II se resume el comportamiento cognitivo de la interacción verbal del aula:

Cuadro II. Categorías interactivas, procesos y componentes cognitivos

Interacciones Verbales	Categoría Interactiva	Proceso Cognitivo	Componente Cognitivo
A01. Acuérdesse que cuando estamos tomando dictado estamos en silencio.	6,7	Memoria Atención	Informativo
A06. M: ... ¿Qué día se celebra...qué... qué se celebra ese día, a ver... 18 de noviembre? N: El "Día de la Chinita". N: El "Día de la Alimentación".	4 8	Memoria	
A05. M: ¿Qué será anticipar? N: Como ir antes de... N: Creer que es lo que viene después...	4 8	Atención Memoria Descripción Inferencia	Conceptual
A03. M: ... es un órgano que nosotros tenemos en nuestro cuerpo y de qué se encarga ese vaso... ¿sí? Entonces, vamos a hacer la investigación y vamos a ver de qué va la cosa. N: Depende de... depende de qué tipo de vaso... N: Son cosas...que ayudan a que uno pueda tomar. N:...todos son vasos y sirven pa lo mismo. N: menos los sanguíneos que dice el profe.	5 9	Atención Memoria Descripción Clasificación Comprensión	
A13. M:... ¿qué pasó en ese lugar? ¿Por qué hubo una crecida?... N: porque los ríos estaban enfurecidos.	4 8	Atención Memoria Metáfora Comparación Comprensión	Lingüístico
A11. M: cuando la letra "r" esté después de una vocal. Por ejemplo: Arco. Miren tienen sonido suave... En su ficha...van a identificar todos los sonidos "r"...	5 6	Codificación Atención	

Este cuadro discute la relación entre los componentes de la estructura cognitiva, los procesos cognitivos y las categorías de la interacción verbal. El componente informativo se relacionó con las categorías interactivas 6 y 7 del Sistema Categorical Flanders (1970), correspondientes al patrón de influencia directa del docente, las cuales concuerdan con los procesos cognitivos, atención y memoria. En este estudio, los docentes intentaron fijar el interés del estudiante mediante continuas llamadas a hacer silencio, a estar atentos, a sentarse bien. Apreciamos igualmente que la categoría 4, del patrón de influencia indirecta, referida a la elaboración de preguntas por parte del docente, se vinculó con la presencia de la memoria a corto y a largo plazo de los estudiantes. La categoría 8, responder a las preguntas del docente, se aprecia en las intervenciones de los estudiantes relacionadas con el componente informativo. El componente conceptual se sostiene en la categoría 5 del patrón de influencia directa, y en las categorías 2, 3 y 4 del patrón de influencia indirecta. Las categorías interactivas observadas en los estudiantes fueron 8 y 9. Los procesos cognitivos vinculados en las interacciones: atención, memoria, descripción, clasificación, inferencias y comprensión. El componente lingüístico se vinculó con las categorías 5 y 6 del patrón de influencia directa; y con las categorías 2, 3 y 4 del patrón de influencia indirecta. Con respecto a las intervenciones de los estudiantes, se observaron las categorías interactivas 8, 11 y 12. Los procesos cognitivos involucrados en este componente: atención, memoria, codificación, metáfora, comparación y comprensión.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio indican que los docentes utilizan la mayor parte del tiempo de clase para explicar, exponer, recitar lecciones y dar órdenes, mandatos o instrucciones. Esto se manifiesta en el predominio de las categorías 5 y 6 del sistema categorial de Flanders (1970). De acuerdo con lo anterior, en este estudio prevaleció el paradigma de educación racional, enfocado en el aprendizaje de contenidos y en la imposición de planteamientos normativos. Las categorías que aparecen en menor cantidad se relacionan con los aspectos afectivos, emocionales y motivacionales del docente hacia los niños correspondientes a las categorías 1 y 2 de Flanders (1970). El bajo registro en las categorías 1 y 2 significa que en las aulas estudiadas se privilegió los contenidos curriculares y se ignoró o minimizó los componentes afectivos y emocionales por considerarlos dimensiones no académicas. Lo anterior contradice una de las funciones fundamentales de la educación, asociada al desarrollo de un ser humano integral que comprende aspectos cognitivos, emocionales y afectivos. Cervantes (2022) plantea que la razón y la emoción son aspectos que existen de manera conjunta, unidos en la mente del individuo. Esto significa que, la parte racional y emocional de las personas trabajan conjuntamente, constituyen dos componentes de la personalidad, por lo que separar estos aspectos sería violentar el carácter humano de la educación.

Con respecto a la participación de los estudiantes, la misma se centró en la expresión de sentimientos y emociones, categoría agregada por González y León (2009) al sistema de Flanders (1970). Muy cerca en cantidad de apariciones estuvo la categoría 8 de Flanders (1970) referida a responder las preguntas de los docentes. La aceptación de emociones y sentimientos por parte de los niños, categoría de González y León (2009), se registró en menor cantidad, por lo que, aun cuando hubo expresión de emociones y sentimientos de los niños, pocas veces se registró aceptación de estas, tanto por parte del docente como de los estudiantes. En este estudio la participación verbal del docente fue mayor a la del estudiante, el docente dominó el mayor tiempo de habla, creando un ambiente educativo asimétrico. El patrón interactivo predominante de influencia directa contrasta

con la aparición de la categoría 4 del patrón de influencia indirecta, esto indica que en algunos casos los docentes interrogan a los estudiantes con el fin de obtener respuestas conforme al contenido y naturaleza de la pregunta. Así, el docente controla la respuesta. Es preciso señalar que, aunque las categorías 4 y 5 pertenecen a patrones de influencia distintos, estas aparecen estrechamente relacionadas. Usualmente los profesores preguntan, los estudiantes responden y seguidamente los docentes exponen abiertamente los contenidos de clase. Los resultados demuestran que la práctica docente sigue caracterizándose por clases tradicionales en las que se expone e instruye por largos períodos, reduciendo la participación del estudiante en el aula.

Aunque los resultados expuestos se relacionan con la visión tradicional de la dinámica escolar, hubo situaciones en las que los alumnos expresaron sus ideas, hipótesis o preguntas en la discusión de un tema, corrigieron algo dicho por el profesor, elogiaron la intervención del docente y solicitaron más información sobre lo discutido. Igualmente, los resultados de este estudio indican, que para la práctica docente convencional, los alumnos deberían centrar su atención en los estímulos relevantes derivados de las exposiciones, instrucciones, preguntas y preceptos del docente, en detrimento de las expresiones de sentimientos y emociones de los alumnos. En este sentido, el proceso cognitivo básico atención se observó en las intervenciones de los docentes, quienes continuamente demandaron silencio, orden y concentración en lo que se impartía.

La demanda de los docentes por procurar el orden y la atención de los estudiantes se relacionó con el alto porcentaje de la categoría 10, silencio y confusión en el aula. En algunas sesiones de clases hubo momentos donde no se pudo registrar las intervenciones debido al desorden y confusión. Lo anterior evidencia una disminución progresiva del estado de alerta en los alumnos debido a la ejecución de tareas monótonas y repetitivas planteadas por el docente. Vega (1998) afirma que las capacidades atencionales dirigen los recursos mentales hacia aspectos considerados relevantes y ayudan a prescindir de otros aspectos considerados menos importantes. En este sentido, si en el aula el docente no presenta situaciones interesantes y motivadoras a los alumnos, las capacidades atencionales de los mismos disminuyen y se crea desorden y confusión. No es posible mantener relativamente estable el estado de alerta o de atención de los alumnos si no existe cierta variabilidad o novedad en la ejecución de las clases por parte del docente.

A través de los patrones interactivos en el aula, se determinó que la atención y la memoria imperaron dentro de las categorías 5 y 6 de Flanders (1970) correspondientes a la influencia directa del docente, y la categoría 4 perteneciente a la influencia indirecta. Esto significa que la atención y la memoria estuvieron presentes tanto en las exposiciones de los docentes como en sus directrices y mandatos. La formulación de preguntas, por ejemplo, estuvo dirigida a corroborar que la información fuese procesada por los estudiantes, igualmente a los llamados de atención o a la búsqueda de alguna respuesta memorística por parte de los alumnos. Se distinguió en este estudio, que los procesos cognitivos básicos como la memoria y la atención surgieron como consecuencia de la intervención del docente, específicamente en el patrón de influencia directa. No obstante, los procesos cognitivos superiores como comparaciones, metáforas, análisis, síntesis, evaluaciones, surgieron en la mayoría de los casos de manera espontánea durante las intervenciones de los estudiantes, constatándose que en algunas situaciones el docente contribuyó estimulándolos, y en otras ocasiones, los alumnos plantearon ideas y no fueron escuchadas o tomadas en consideración por el docente.

Los procesos cognitivos apreciados en las interacciones verbales crearon la posibilidad de distinguir una estructura cognitiva predominantemente informativa en las aulas. La alta incidencia de

las categorías 4, 5, 6 y 7 del docente y 8 de los estudiantes, así lo indica. Los profesores preguntaron, hicieron llamados de atención o justificaron su autoridad, y los estudiantes respondieron como consecuencia de una pregunta del docente. Este componente informativo se vincula con los procesos cognitivos, memoria y atención, correspondientes al nivel de complejidad conocimiento planteado por Bloom (1956) y ejemplificado en el presente estudio cuando los maestros emplearon palabras para lograr que los alumnos recordaran información. Igualmente, se observó la función referencial del lenguaje, descrita por Jacobson (1976), cuando el docente expresó o solicitó datos o informaciones de forma directa. A su vez, la estructura informativa se observó cuando el profesor preguntó a los alumnos sobre algún contenido ya trabajado o algún aspecto planteado en clase con anterioridad, distinguiéndose en esos casos la solicitud de memoria a corto y largo plazo por parte del docente.

En el aula de clases, la presencia equilibrada y coordinada de los componentes informativos, conceptual y lingüístico es esencial para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos se complementan y potencian mutuamente para favorecer un desarrollo cognitivo total. Al integrar de manera efectiva la información relevante, la comprensión conceptual profunda y el uso adecuado del lenguaje, se crea un entorno educativo enriquecedor que facilita la construcción de conocimiento significativo y el crecimiento intelectual de los estudiantes.

El componente informativo proporciona la base de conocimientos necesaria para comprender un tema, pero la comprensión conceptual va más allá de simplemente recordar hechos o datos. Implica la capacidad de relacionar la información, identificar patrones, hacer conexiones y aplicar el conocimiento de manera significativa. La comprensión conceptual profunda permite a los estudiantes no solo recordar la información, sino también comprenderla en un contexto más amplio y utilizarla de manera efectiva en diversas situaciones. Por lo tanto, la combinación del componente informativo sólido con la comprensión conceptual profunda es esencial para un aprendizaje significativo y duradero.

Por otro lado, el componente lingüístico no solo tiene un papel fundamental como herramienta de comunicación en el aula, sino que también se erige como el instrumento principal de la cognición para el procesamiento de la información y la construcción conceptual. Es a través del lenguaje que los estudiantes organizan sus pensamientos, interpretar la información recibida y construyen significados y conocimientos. El desarrollo de habilidades lingüísticas sólidas es crucial para que los estudiantes expresen con claridad y coherencia, ya sea de forma oral o escrita. Esto va más allá de dominar la gramática y el vocabulario; implica la capacidad de estructurar ideas de manera lógica, argumentar de forma convincente y comunicarse efectivamente con los demás. Un buen dominio del lenguaje no solo facilita la comprensión y la expresión de ideas, sino que también promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo en los estudiantes.

Los resultados de este estudio subrayan la importancia de mantener un equilibrio entre los componentes informativo, conceptual y lingüístico en el aula para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se evidencia que la predominancia de un enfoque educativo racional, enfocado en la transmisión de contenidos y la imposición de normas, ha resultado en una menor consideración de los aspectos afectivos, emocionales y motivacionales de los estudiantes. Esta situación va en contra de la noción de una educación integral que atienda tanto los aspectos cognitivos como los emocionales. La participación de los estudiantes se ha centrado principalmente en la expresión de sentimientos y emociones, con una participación verbal docente predominante.

Se destaca la necesidad de integrar de forma efectiva la información pertinente, la comprensión conceptual profunda y el uso adecuado del lenguaje para crear un entorno educativo enriquecedor que facilite la construcción de conocimiento significativo y el desarrollo intelectual de los estudiantes. Es esencial reconocer que la combinación equilibrada de estos componentes fomenta un aprendizaje significativo y perdurable, preparando a los estudiantes para ser individuos críticos, reflexivos y competentes. Al fortalecer las habilidades lingüísticas y promover una comprensión conceptual profunda, se potencia el crecimiento intelectual de los estudiantes y se los prepara para enfrentar los desafíos del mundo con confianza y destrezas sólidas. En resumen, la integración armoniosa de los componentes informativo, conceptual y lingüístico en el aula contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

Chacón C, Yamira. *Magister Scientiae en Educación mención Lectura y Escritura. Licenciada en Educación y Abogada. Profesora adscrita a la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago -Núcleo La Victoria, Mérida.*

Aníbal León. *Dr. en Educación de la Universidad de Syracuse-Usa. Profesor de Postgrado e investigador de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes*

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1986). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. México: Trillas.
- Bloom, B., y otros. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain [Taxonomía de los objetivos educativos: Tomo I, El dominio cognitivo]*. Nueva York, David McKay & Co.
- Borgobello, A., Sartori, M., & Roselli, N. (2016) ¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 95-110. <https://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.003>
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Calfee, R. (1981). *Cognitive psychology and educational practice*.
- Cervantes, Z. (2022). Emociones que intervienen en el aprendizaje significativo durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. *ProHominum. Revista Multidisciplinaria de Ciencias Sociales y Humanas*, 3(4), 110–119. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH008>
- Flanders, N. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. United States of America: Addison – Wesley. Publishing Company.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. España: Paidós Transiciones.
- Gardner, H. (1995). *La nueva ciencia de la mente: Historia de la revolución cognitiva*. España: Paidós Ibérica.

- 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
- González, B. (2018). Memoria y Comprensión: polos opuestos o complementarios en la Ciencia Cognitiva. *Administración Educativa*, 6 (6), 37-5. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/13918/21921924997>
- González, B., y León, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. *Acción Pedagógica*, 18, 30 - 41. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/29540/articulo3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jakobson, R. (1976). *Lingüística y poética. Ensayos de lingüística general.* (347-395). Barcelona: Ariel.
- León, A. (2004). *Estructura de la mente.* Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Perrone, G., y Propper, F. (2007). *Diccionario de educación.* Buenos Aires: Alfagrama.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia.* España. Crítica.
- Vega, M. (1998). *Introducción a la Psicología cognitiva.* Madrid: Alianza Editorial.
- Vygostki, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona (España): Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo.

VALORES QUE SUBYACEN EN LEYES QUE NORMAN EL PROCESO EVALUATIVO EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

VALUES THAT UNDERLIE LAWS THAT REGULATE THE EVALUATION PROCESS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION

Luz M. Rondón C.
rondonluz2003@gmail.com
Código ORCID: 0000-0002-7785-3752
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes

Lidia F. Ruiz
floritaster@gmail.com
Código ORCID: 0000-0002-7760-5726
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes

Recepción: 30-04-2024
Aceptación: 31-05-2024

RESUMEN

La evaluación en el ámbito educativo, desde siempre ha tenido profundos efectos sobre la enseñanza. La concepción de los docentes sobre este fenómeno y los valores que orientan sus prácticas se respaldan bajo el sistema normativo. En este artículo, se intenta identificar y describir los valores que subyacen en las leyes que norman el proceso evaluativo en **Educación Media General**. Se utilizó para ello, la investigación documental, el cual permitió revisar con detalle los instrumentos legales vigentes que regulan la acción evaluativa. Los resultados identificaron a la excelencia como valor primordial implícito en la norma, definido por los valores de objetividad, logro y promoción, caracterizados a su vez por los descriptores: dominio, competencia, aprendizaje, alcance, corrección, calificación, orientación, aprobación y progreso. El manejo de la información, permitió concluir que los valores propuestos por la norma como línea de conducta para conducir y regular la actividad evaluativa se dirigen a la búsqueda de la excelencia en la formación, queda de parte de los docentes que se apeguen a los valores subyacentes en la norma o que los interpreten y apliquen de acuerdo con sus intereses particulares.

Palabras claves: proceso evaluativo, normas, valores.

SUMMARY

Evaluation in the educational field has always had profound effects on teaching. The teachers' conception of this phenomenon and the values that guide their practices are supported by the regulatory system. In this article, we attempt to identify and describe the values that underlie the laws that regulate the evaluation process in General Secondary Education. For this purpose, documentary research was used, which allowed a detailed review of the current legal instruments

that regulate evaluative action. The results identified excellence as a primary value implicit in the standard, defined by the values of objectivity, achievement and promotion, characterized in turn by the descriptors: mastery, competence, learning, scope, correction, qualification, orientation, approval and progress. The management of the information allowed us to conclude that the values proposed by the standard as a line of conduct to conduct and regulate the evaluation activity are aimed at the search for excellence in training, it is up to the teachers to adhere to the values. Underlying the norm or that interpret and apply them in accordance with their particular interests.

Key words: evaluative process, norms, values.

INTRODUCCIÓN

Los valores están presentes desde los orígenes de la humanidad y el modo cómo los percibe la sociedad que siempre ha estado sujeto a factores culturales y al contexto histórico en el que se mueven. Así, hay experiencias de la vida diaria que impulsan a rechazar o estimar algo, estas acciones denominadas juicios de valor. Dujovne (1959), señala que, toda persona actúa con base en los valores que la sustentan, es decir, una especie de cualidad que de alguna manera define su manera de ser o hacer y le orienta adecuadamente para estimar y calificar las direcciones específicas que juzgan útiles y necesarias frente al mundo. Los seres humanos en general quieren vivir, más aún, quieren vivir con bienestar, distinguir lo que les place y lo que les desagrada, discernir entre lo que les es útil y lo que les es nocivo. En la convivencia social diaria comprueban que las cosas no valen lo mismo porque tienen valores diferenciales.

Al igual que las acciones humanas, la escuela formal, sujeta a los principios culturales de restricción de los comportamientos individuales, está precedida de valores. Por su parte, el docente tiende a realizar juicios de valor a través de la evaluación de la actuación general del estudiante, en consecuencia, el proceso evaluativo también está impregnado de los valores universales de equidad, confiabilidad y justicia. Además, así lo establecen documentos oficiales, leyes, reglamentos y resoluciones. No obstante, en materia de evaluación de los aprendizajes, la cultura escolar se asienta en principios generales que transitan entre procesos técnicos y morales; por ende, nada impide que los valores aparezcan en cada momento de la actividad evaluativa y para evitar deformaciones o sesgos requiere ser objetiva, apegada a la justicia y veracidad.

Sin embargo, frecuentemente se juzga a la evaluación en la educación como injusta y poco confiable. Así lo señala Fonseca (2003), quien en sus estudios halló formas injustas y chantajistas que propician maltrato y vejamen en los estudiantes. Esto pareciera indicar un tipo de evaluación punitiva y carente de valores apreciados en la labor pedagógico docente.

Las causas pueden deberse al desconocimiento por parte de los docentes de las leyes que norman y regulan la evaluación de los aprendizajes y de la actuación general del estudiante. El docente de Educación Media General no escapa a esta realidad, se ve involucrado en una gran cantidad de actividades evaluativas, acompañadas de un conjunto de instrucciones y apreciaciones valorativas que surgen de orientaciones o directrices contenidas en los documentos oficiales que norman el proceso evaluativo en dicho nivel.

Esta investigación supone que el proceso evaluativo y la prescripción que lo determina, está regida por valores esenciales que desde los organismos centrales hasta el docente, se configuran como normas que las instituciones educativas deben obedecer. La pregunta fundamental que dirige este trabajo está referida a la presencia de los valores en la evaluación de la actuación general del estudiante en el nivel de Educación Media. De este planteamiento surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los valores que subyacen en las leyes, reglamentos, normas y directrices que regulan la actividad evaluativa de la escuela y del docente en el nivel de Educación Media General?, ¿Qué cualidades se distinguen en los valores prescritos en las leyes que norman las acciones del proceso evaluativo en el nivel de Educación Media General?

Como respuesta a las interrogantes, el estudio se trazó como objetivos, en primer lugar: Identificar los valores que subyacen en las leyes, reglamentos, normas y directrices que regulan la actividad evaluativa de la escuela y del docente en el nivel de Educación Media General. Y, segundo lugar: Caracterizar los valores prescritos en las leyes que norman las acciones del docente en el proceso evaluativo del nivel de Educación Media General.

Otras investigaciones previas fundamentan la realización de este estudio. Un artículo publicado por Rondón y León (2021), develó la estructura axiológica que define la prescripción general que regula la evaluación en educación media general. La investigación fue documental y el análisis consistió en la interpretación de los hallazgos mediante la técnica de análisis de contenido a fin de clasificar la información en códigos apropiados para definir las categorías. Los resultados se ubicaron en las clasificaciones valorativas ética, científica y estética encarnada en la categoría de motivación al logro. Y las conclusiones determinaron que existe un sistema axiológico en la norma que regula la evaluación en Venezuela que está dirigido a la obtención de logros de objetivos académicos.

Dicha investigación resulta relevante para el estudio en cuestión, porque a partir de sus hallazgos y conclusiones se estructura la respectiva escala de valores que subyace en las leyes que norman el proceso evaluativo en Educación Media General.

Ochoa (2018) se propuso en su tesis doctoral, configurar una aproximación teórica sobre los valores inmersos en el nivel medio educativo, para lo cual utilizó el paradigma interpretativo bajo el enfoque cualitativo y el método hermenéutico, como informantes claves seleccionó dos (2) directivos y tres (3) docentes, las técnicas e instrumentos que utilizó fueron la entrevista, el diario de campo y análisis de documentos, para la interpretación de la información asumió la categorización, estructuración, contrastación y teorización. Como resultados obtuvo que hay cumplimiento de los lineamientos curriculares y las ideas rectoras de los documentos que fundamentan el carácter axiológico de la Educación Media de Colombia. También encontró que, el carácter axiológico de una institución educativa tiene que ver mucho con el comportamiento ético que asuma el docente, porque de esa manera se refleja el interés en ofrecer insumos didácticos y pedagógicos para lograr cumplir con las experiencias formativas.

En este mismo orden, las autoras Sagastizabal y Pidello (2012), realizaron un estudio en las escuelas del Rosario (Argentina), para comprender la representación social en los docentes del “buen alumno”. A través de una metodología de tipo cualitativo, aplicaron un cuestionario de preguntas abiertas que incluyó el cuestionario de valores SVS desarrollado por Schwartz (1991) a un total de

(79) docentes, de cinco escuelas de nivel primario seleccionada por su matrícula proveniente de diversos grupos. El análisis e interpretación se realizó con base en las preguntas sobre las fortalezas, debilidades, preferencias y conductas que el docente reconoce en sus alumnos. En las conclusiones las autoras encontraron que las fortalezas más valoradas son aquellas que se vinculan a una realización personal basada principalmente en el logro, la autonomía individual y el deseo de aprender, como comportamiento que asume un mayor reconocimiento positivo para el quehacer docente.

Los trabajos mencionados, sirven de apoyo porque al igual que la presente investigación, evidencian que hay cumplimiento de los lineamientos curriculares y normativos, así como también reconocen prioridades axiológicas a través de la jerarquización que los docentes realizan de valores en las conductas de sus estudiantes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El proceso de evaluación es el centro de interés del presente estudio, por cuanto allí subyace el conjunto de valores que emprende el docente en su acción evaluadora. Como continuo humano, la evaluación se encuentra inmersa en la vida del hombre y le permite controlar sus acciones ante una situación cualquiera. Chiavenato (2010), la considera como un proceso innato del ser humano que consiste en verificar el logro de los objetivos planteados para determinar el desenvolvimiento de los mismos, comparando los resultados con las expectativas señaladas en la planificación.

La evaluación no puede ser vista de manera aislada o independiente del contexto educativo, por cuanto se considera un proceso que involucra no solo al estudiante y docente sino también a todos los actores presentes en la institución, toma en cuenta sus necesidades y, en la medida en que estas se satisfagan, también se podrá obtener la calidad de la institución escolar y por ende la calidad de la educación.

Los avances ocurridos en la evaluación posterior a los años 70 y 80 resaltan la importancia de la audiencia y reconoce un grupo de profesionales preocupados por impulsar el desarrollo de la evaluación cualitativa. Se alinean en este movimiento reconocidos autores, como Stake (evaluación responsiva o de negociación), MacDonald (evaluación democrática), Parlett y Hamilton (evaluación iluminativa), entre otros. En los años 90 la evaluación estuvo estrechamente ligada al concepto de calidad, se concibe como herramienta de empoderamiento de los actores y se entiende como parte del propio trabajo para transformar las organizaciones. La evaluación se constituye en la instancia indispensable, para garantizar el correcto rumbo de las acciones planificadas. (Perassi, 2019)

En consecuencia, la evaluación tal como se concibe hoy día en términos de organización se sitúa en el periodo de la segunda guerra mundial, cuando se crea el instituto encargado de la evaluación y planificación de recursos económicos y del cual emerge la teoría dirigida a la creación de instrumentos de evaluación, como mecanismo de medición de resultados con el que nacería igualmente el desarrollo de la excelencia y fracaso en el ámbito escolar.

La reorganización del sistema escolar sobre la base del aprendizaje, impuso la reorientación de los fines de las disciplinas escolares lo que exigió centrar la escolarización en las prácticas de aprendizaje para lo cual el saber deviene su núcleo dinamizador. En efecto, la escuela de los países

industrializados, después de los años 70, debió cambiar los contenidos en tres áreas específicas: matemática, lenguaje y ciencia; todo gracias al imperio de la tecnología y al intercambio entre ciencias. (Zambrano, 2016)

Desde esta perspectiva, el proceso evaluativo en Educación Media General se centra en el logro de objetivos por parte de los estudiantes, se mira su desempeño y se diagnostican los aspectos de desarrollo con registros que no desprecian ni lo que dicen ni lo que hacen. Así, la función del evaluador la cumple el docente en forma inequívoca y con poderes que determinan el nivel de rendimiento de los educandos (Nieves, 1997). A partir de estos fundamentos, la evaluación se puede considerar como un proceso de toma de decisiones por medio del cual, el docente a través de instrumentos, no solo señala al estudiante cuánto le falta por aprender sino también cuánto ha logrado con su esfuerzo. En consecuencia, la finalidad de la evaluación es formativa, en tanto se dirige a identificar aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorarlos.

Sacristán (1997), indica que la evaluación está condicionada por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales, al mismo tiempo que ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la actividad escolar: construcción del conocimiento, relaciones profesor – alumno, interacciones en el grupo, estrategias didácticas que se practican, situaciones didácticas que se ofrecen, disciplina, expectativas del alumno, padres y representantes, valoración del individuo en la sociedad, por lo tanto la evaluación ayuda a configurar el ambiente educativo.

Al contextualizar la evaluación, supone entenderla como una actividad en la que está presente la dimensión ética, debido a que además de ser un problema técnico, de los procedimientos e instrumentos y modos de obtener información más adecuada, otorga la capacidad de decidir por qué evaluar, para qué evaluar y qué evalúa. Por consiguiente, la tarea de evaluar exige reflexionar sobre la finalidad con qué se realiza, el cual supone la definición clara de las competencias a desarrollar en el área del conocimiento. Sin embargo, se le ha querido dar a la evaluación un carácter de subjetividad, en tanto que todo lo que se valora se hace de manera muy personal en lugar de apegarse a lo que propone la normativa del proceso evaluativo como línea de conducta.

Sistema normativo del proceso evaluativo en Educación Media General

En la educación venezolana, el proceso de evaluación se fundamenta en la prescripción legal a través de un conjunto de normas que definen su desarrollo y aplicación. Así se tiene, que la Ley Orgánica de Educación (2009) en el artículo 44, estructura la evaluación como un sistema integrado, democrático, participativo, continuo y sistemático con los propósitos de regular, controlar, valorar y orientar el proceso educativo de “apropiación y construcción de los aprendizajes” del estudiante tendente a mejorar el nivel de rendimiento y en consecuencia la calidad de la educación. En este sentido, la actividad evaluativa implica en la planificación, la organización de las diferentes acciones para apreciar los aprendizajes logrados por los estudiantes, por lo que necesariamente debe involucrar indicadores de logros, objetivos, contenidos, criterios que orientan el proceso formativo, estrategias de desarrollo, técnicas y ponderación asignada a cada actividad.

Dentro de esta concepción, la evaluación es entendida como “un proceso permanente, continuo, holístico, democrático en el que se integran conocimientos, valores, ideologías, sentimientos y

motivaciones de las personas” (González, 2012, p. 31), constituye un campo en desarrollo permanente y un componente ineludible en todo proyecto por cuanto permite demostrar el alcance y grado de satisfacción de los objetivos propuestos y, en especial, si se refiere a las necesidades de la sociedad y a las expectativas que suscita la educación.

La ejecución de esta serie de actividades requieren tomar en cuenta aspectos relacionados con la programación del proceso de enseñanza, referido a las estrategias metodológicas, los procedimientos, técnicas e instrumentos que permiten recolectar a través de criterios e indicadores la información sobre el aprendizaje que los estudiantes van construyendo en la medida que confrontan las distintas experiencias educativas consideradas en la planificación y actuación del docente.

En concordancia con lo expuesto, Gardner (1998), plantea que la evaluación “debería ser una actividad de compromiso mutuo, en la que los estudiantes van tomando progresivamente una responsabilidad mayor para reflexionar acerca de las características de sus actuaciones y de los medios necesarios para mejorarlas” (p. 205). Señala el autor, que en este nivel, el adolescente se preocupa, por primera vez, de las relaciones entre los diferentes cuerpos de conocimiento, puntos de vista y campos en los que los individuos pueden ser productivos. Tienen propensión hacia el procesamiento de la información, están mucho más dispuestos a trascender sus límites y a arriesgarse a un pensamiento interdisciplinario. Además, intentan relacionar todas estas cuestiones con sus preocupaciones personales, su incipiente sentido de la identidad o de sus decisiones acerca de su carrera, sus estudios y relaciones personales incluyendo las relaciones con el otro sexo y con personas de procedencias muy diversas.

Es en esta etapa en la que el docente tiene que ir más allá de la evaluación, articular objetivos de comprensión. En este caso, consiste en compartir las actuaciones con los estudiantes, permitirle que se familiaricen con los tipos de actuaciones que se desean sean capaces de realizar, solos, o en cooperación con sus compañeros. En lugar de requerir tales actuaciones al final de un curso o de una unidad, los estudiantes necesitan comenzar a practicar estas actuaciones desde los primeros días de clase. Y por el mismo motivo los estudiantes deberían convertirse en colaboradores del proceso de evaluación lo antes posible, en lugar de tener lugar al final, por parte de un profesor o de un examinador foráneo.

Definitivamente, el docente de Educación Media General para lograr los objetivos, constantemente se ve involucrado en una gran cantidad de acciones evaluativas, que van acompañadas de un conjunto de apreciaciones valorativas, que subyace en los documentos oficiales que lo norman. Así, el docente al poner en práctica la evaluación se mueve entre un mundo de conceptos, teorías, hechos, propósitos y leyes, en el que valora la realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje según lo prescrito.

Cuando el docente se involucra en el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se tiene que respaldar en la normativa evaluativa que gira en torno a Educación Media General y que está implícita en las disposiciones contenidas en las siguientes leyes e instrumentos: Constitución República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley Orgánica de Educación (2009); Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1986); Resolución 2996 y Circulares: 000004, 006696, 006697, Currículo Nacional Bolivariano (2007), Documento de la transformación curricular (2016), Acuerdos de

Convivencia Escolar (2016). Estas leyes se encargan de normar el proceso evaluativo relacionado con el rendimiento académico, logro de procesos, áreas de formación, técnicas e instrumentos de evaluación, experiencias de aprendizaje y potencialidades, calificaciones y promedios alcanzados por los estudiantes. Y se supone que están impregnadas de valores que el docente utiliza alrededor del proceso evaluativo.

Para caracterizar los valores que subyacen en las leyes que norman las acciones del docente en el proceso evaluativo del nivel de Educación Media General, el recorrido metodológico a seguir fue de tipo documental, se revisaron detalladamente los instrumentos mencionados en el apartado anterior. El análisis de los resultados, consistió en la interpretación de los hallazgos mediante la técnica de análisis de contenido a fin de agrupar y clasificar en códigos apropiados cada una de los valores encontrados en los documentos a fin de caracterizarlos y definirlos. (Hurtado, 2010, p. 506)

Hallar las precisiones, señalar relaciones, identificar inferioridades y formular generalizaciones, le dio a este trabajo una rigurosidad deseable y científicamente válida, lo que permitió destacar los valores que mayormente se presentan en la norma del proceso evaluativo en Educación Media General. Para lograrlo fue necesaria la simplificación de los enunciados de los documentos consultados en códigos, entre los cuales se mencionan:

- a) Constitución de la República Bolivariana de Venezuela: CRBV
- b) Ley Orgánica de Educación: LOE
- c) Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación: RGLOE
- d) Currículo Bolivariano: CB
- e) Circulares: C
- f) Memorando Apreciación Literal: MAL
- g Resolución Batalla contra la Repitencia: RES2996
- h Grupo Estable: CASP
- i) Orientaciones aplicabilidad de Actividad de Superación Pedagógica: IOASP
- j) Acuerdos de Convivencia Escolar: ACEDr
- k Proceso de Transformación Curricular en Educación Media General: PTC

Los códigos permitieron simplificar la referencia de los documentos que conforman el conjunto normativo de leyes, reglamentos, resoluciones, circulares, y comunicados en materia de evaluación educativa, específicamente en el nivel de Educación Media General. Los resultados evidenciaron los valores que subyacen en la norma para orientar la actuación del docente en el proceso evaluativo y se identificaron con un conjunto de descriptores que reflejan la existencia de una jerarquía establecida en la que se evidencia las prioridades valorativas. Se representa como sigue:

Figura 1. Cuadro de Valores contenidos en las leyes que norman la evaluación

Valores	Leyes	Contenido
Objetividad	(C_006696)	Los instrumentos de evaluación deben registrar información sobre los logros de los estudiantes.
	(RGLOE_1986:94)	Las estrategias de evaluación se aplican mediante técnicas e instrumentos que permita el logro de los objetivos programados.
	(ACEDr_36)	Lograr la excelencia académica mediante el uso de instrumentos con criterios objetivos.
	(PTC_2016)	Los instrumentos de evaluación deben recoger la información confiable que evidencia el alcance de los objetivos en los referentes teóricos
Logro	(RGLOE_1986:93n 93n1,4,5,107)	Para expresar y determinar el logro que los alumnos hayan alcanzado en el dominio de los bloques de contenido y de los objetivos previstos.
	(OASP_2017)	Contribuyan al logro de bloques de contenidos.
	(COCAASP_2017)	Se remediara los bloques de contenido que no lograron alcanzar en la primera forma de evaluación.
	(C_000004_n6,7,9)	Objetivos que los estudiantes no lograron alcanzar.
	(ACEC_36)	Lograr las metas propuestas.
	(CB_3.2.3.5)	Evaluación de los aprendizajes: logro de los objetivos establecidos. Logros alcanzados en el desarrollo de las potencialidades del estudiante. Logros alcanzados por los estudiantes en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje.
Competencia	(ACEDr_4)	Los logros obtenidos por el estudiante no sean el resultado de simple transferencia del conocimiento.
	(OASP_2017)	Concepto de actividad de superación pedagógica: Aspectos cuyo dominio no lograron demostrar. Contribuyan al logro de las competencias.
	(IOCAASP_2017)	Se remediara las competencias que no lograron alcanzar en la primera forma de evaluación.
	(RGLOE_1986:108_L e)	El alumno no logro adquirir las competencias mínimas requeridas para ser promovido al grado inmediato superior. Los alumnos del primero al sexto grado de educación básica que no lograron adquirir las competencias mínimas requeridas para ser promovidos.
Alcances	(C_000004_n6,7,9)	Competencias que los estudiantes no lograron alcanzar. Con objeto de que los estudiantes alcancen el dominio de aquellas competencias que no logran alcanzar en la primera forma de evaluación.
	(CB_3.2.3.5.5)	Comunica los logros alcanzados.
	(C_006697)	El área solo será objeto de revisión si al hacer la sumatoria, el estudiante no alcanza la ponderación mínima aprobatoria.
Corrección	C_AL_2017_Id	Requiere reforzar y reorientar para la consolidación de los procesos de aprendizaje.
	(RGLOE_1986:88,nº 1,3)	Estimular su desarrollo, como aquellos aspectos que requieren ser corregidos. Adoptar los correctivos necesarios.
Dominio	(COCAASP_2017)	Con el fin que los estudiantes alcancen aquellos aspectos cuyo dominio no lograron.
	(C_000004_n6,7,9)	Se remediara el conjunto de acciones pedagógicas planificadas y estructuradas que realiza el docente Con el fin de que los estudiantes alcancen aquellos aspectos cuyo dominio no lograron.
	(RGLOE_1986: 92n2,3; 99)	Determinar en qué medida se están logrando los bloques de contenidos. Se evaluará en función del logro de bloques de contenido.
Promoción	(RGLOE_1986:88)	En función de los contenidos programáticos.
	(C_006696)	Los estudiantes serán promovidos al año o semestre superior.
	(C_000004, n°1)	Cuando el 30% o más de los estudiantes que presentaron una evaluación no alcanzaren la calificación mínima aprobatoria, tendrá derecho a una segunda forma de evaluación.

Fuente: Elaboración propia (2024)

Como es de observarse, de la norma se despliegan un conjunto de valores que apuntan hacia la búsqueda de la excelencia en la formación del estudiante del nivel de Media General. El siguiente apartado caracteriza los valores encontrados para distinguir las cualidades y definir la estructura.

Valor objetividad

La objetividad, considerada como un acto final de reconocimiento y garantía de logro de aprendizajes domina y tiene una particularidad en la cultura escolar, que es darle visibilidad al estudiante por los distintos esfuerzos que hace y un empeño a desarrollar lo que se requiere en la estructura programática fundamentada en criterios de excelencia y calidad.

El valor de la objetividad le da el carácter científico a la evaluación, con el uso de instrumentos, criterios e indicadores que garantizan el desarrollo de los aprendizajes, el currículo lo retoma y se enfoca en el contenido para hacer la evaluación objetiva (PTC_2016). Igualmente se encuentra expresado en el Reglamento de la LOE (2009) y otros documentos que señalan: Las estrategias de evaluación se aplican mediante técnicas e instrumentos de evaluación que permitan registrar información sobre los logros de los estudiantes en los objetivos programados (C_006696; RGLOE_1986:94; ACEDr_36).

Ahora bien, este valor tan importante para el proceso evaluativo, ha perdido relevancia, dado que se hacen consideraciones, en las que se toman en cuenta la situación económica y emocional del estudiante, por tanto se registra es el otorgamiento de resultados y calificaciones por las condiciones en las cuales se encuentren los estudiantes en dichos aspectos.

Valor logro

En las instituciones de educación media general, el logro es un valor que se encuentra definido por la normativa legal de la evaluación y se caracteriza por los descriptores de dominio, competencia, aprendizaje, otros. El concepto de logro se refiere a la necesidad de vencer obstáculos, ejercer poder, luchar para realizar algo difícil tan rápidamente como sea posible y de la mejor manera. Daft y Steers, (1992), señalan que el logro es la necesidad de realización autónoma, definida como el comportamiento hacia la competencia con un estándar elevado de excelencia, caracterizado por un fuerte deseo de asumir responsabilidad personal y encontrar soluciones a los problemas. Al respecto, los documentos legales señalan: ..el objeto de la evaluación es establecer el logro de los y las estudiantes expresados en términos cualitativos, en forma descriptiva y de manera global en función del dominio de los bloques de contenido a fin de contribuir, determinar y expresar en qué medida se están logrando (CB_3.2.3.5.1; RGLOE_1986:92/n2, 3, 99, 100,107).

Por otro lado, el grupo de estudiantes que no logra alcanzar el dominio de los bloques de contenidos deben remediar en una segunda forma de evaluación, elaborada en función de los mismos contenidos, objetivos o competencias, es decir, el grado de dificultad no puede ser mayor a la evaluación anterior (C_000004_n6, 7,9; COCAASP_2017).

Se evalúa en función del logro de objetivos programáticos propuestos en el proceso de aprendizaje por iniciar a fin de determinar y expresar en qué medida los alumnos están logrando el dominio de los objetivos programáticos propuestos, previstos y desarrollados en cada uno de los lapsos (RGLOE_1986: 92_1; 93n1, 4,5;97n2, 3;100; 107).

Las leyes, reglamentos, resoluciones, circulares, comunicados y directrices dejan claro que en la evaluación se determinan dominios delimitados por los bloques de contenido y objetivos

programáticos previstos, establecidos y propuestos que giran en torno a un mismo fin, el rendimiento y excelencia académica de los estudiantes. De lo anterior se desprende, que la educación se dirige a la formación de individuos competentes y prosigue como un aspecto valorativo en las instituciones educativas, por tanto, las competencias al igual que el dominio determinados por la evaluación, se convierte en un criterio de medida con el que se aprecian los logros de los estudiantes.

También se evalúa en función del logro de las competencias, para determinar y expresar en qué medida los alumnos alcanzan las competencias requeridas. Las formas de evaluación cualitativa, de ubicación, extraordinarias, parcial y final de lapso, caracterizadas por ser descriptivas, pedagógicas y globales, hacen referencia al logro de las competencias mínimas requeridas para que el alumno sea promovido, en el caso de las formas de evaluación de ubicación y extraordinarias se asigna al estudiante al grado respectivo según sus resultados (RGLOE_1986: 93_n1-5; 99; 107). Por consiguiente, “Cuando el alumno no logra adquirir las competencias, se remedian aquellas que no lograron alcanzar en la primera forma de evaluación, con el objeto de que los estudiantes dominen los aspectos y competencias que no demostraron en un principio” (RGLOE_1986:108_Le, COCAASP_2017; C_000004_nº 6, 7,9).

La normativa revisada hace suponer que los logros están determinados por las competencias curricularmente definidas, dirigidas a la construcción de una estructura psicológica emocional que impulse al logro general de competencias interiores en el estudiante. En consecuencia, lo que en el fondo intenta el currículo, fundamentado en la prescripción, es que el estudiante sea el constructor de su propia vida.

De esta manera, la evaluación que hace el docente tiene un componente cualitativo, al apreciar sobre la base de los avances conocidos, los logros obtenidos por el estudiante mediante registros descriptivos que expresa en términos literales y luego traduce a una escala de calificación numérica (CB_3.2.3.5.3; 5;6.1; 7). Actualmente, en Educación Media General el rendimiento académico se refleja de forma cualitativa solo en las áreas de Formación, Orientación y Convivencia, participación en Grupos de Creación, Recreación y Producción, en sus inicios llamado Grupo Estable (CASP_2017; M_AL_2017).

Se supone que cuando la evaluación está montada en una atmósfera cualitativa, se aparta de la medición y se espera que el docente confíe en las apreciaciones cualitativas, en las características y la naturaleza que definen al individuo en su personalidad, porque hay una separación entre lo cualificable y lo cuantificable, en el que se deja de lado una actitud medible por una más humanista no medible. Sin embargo, aunque la normativa reciente del sistema de evaluación refleja que lo cualitativo tiene interés de expresar la totalidad del logro, no hay una apreciación cualitativa alrededor de los datos que lo respalde.

El logro. Es uno de los valores esenciales que atiende todo el sistema de evaluación, lo que hace suponer que en la actuación de los adolescentes en formación, necesariamente tienen que haber también alcances, así lo deja ver la ley que norma la evaluación en la educación venezolana. Generalmente cuando aparece el valor logro, también aparece el valor alcance. El Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1986) lo refiere en el artículo 107 de la sección quinta del

rendimiento estudiantil: “para expresar el logro que los alumnos hayan alcanzado en el dominio de las competencias, bloques de contenido y objetivos programáticos propuestos en cada uno de los grados y áreas académicas”.

El Currículo Bolivariano hace alusión al alcance de los aprendizajes en la evaluación y sus diferentes funciones como la de explorar y diagnosticar, para tener evidencia sobre las experiencias de aprendizajes del estudiante y sus alcances y de esta manera identificar el nivel en que se encuentra el estudiante en cuanto a los aprendizajes alcanzados, para ello se utiliza tanto el paradigma cualitativo como el cuantitativo. En el primero, la evaluación se orienta por la descripción de los alcances de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, y en el segundo la evaluación registra con escala de calificación numérica dichos alcances (CB_3.2.3.5.6.1; 2). En las áreas de Formación, Orientación y Convivencia y participación en Grupos de Creación, Recreación y Producción, el alcance de los aprendizajes individuales y colectivos se evidencia cualitativamente a través de una expresión literal (CASP_2017).

La importancia que la prescripción le ha transferido al logro lo convierte en un valor hacia donde se esfuerza la escuela para tratar de inculcarlo a los estudiantes y utiliza la evaluación como un mecanismo que demuestra y garantiza los logros académicos para que los estudiantes sean promovidos.

Valor promoción

Entendida la promoción como el paso de un nivel a otro, de un grado menor a uno mayor, se establece frente al logro y alcance de objetivos y competencias un grado de exigencia planificado por los docentes con base en los bloques de contenidos de las áreas específicas para cada año. La promoción de los estudiantes en Educación Media General, es en función de los contenidos programáticos (RGLOE_1986:88) y está precisada por el promedio de notas que da lugar a la aprobación de las áreas de aprendizaje cursadas en los tres momentos del año escolar. Así la promoción se establece como un valor de logro, relacionada con el esfuerzo y el prestigio donde la escuela y la sociedad reconocen la promoción, al mismo tiempo que estigmatizan el fracaso y el estancamiento.

La promoción se ha determinado como un acto mediante el cual el estudiante logra pasar a una etapa diferente de exigencia y complejidad, habiendo cumplido con los objetivos establecidos y los criterios determinados. En la acción pedagógica, la promoción con la calificación mínima aprobatoria exigida es la que acredita el avance al año siguiente, el cual es el resultado de la evaluación de la actuación general del estudiante y el promedio de las áreas cursadas durante el año escolar. No obstante, para que un estudiante sea promovido, es necesario que las actividades de evaluación sean corregidas y calificadas. De esta manera el proceso de evaluación podrá ser orientado, reorientado y reforzado.

En Educación Media General, la evaluación se fundamenta en instrumentos legales que sirven de patrón en el proceso orientador para que el estudiante pueda lograr las competencias planificadas por el docente, y así estimular las potencialidades de aprendizaje, de tal manera que los resultados de las evaluaciones permitan tomar decisiones que faciliten la orientación, reorientación y refuerzo del proceso de enseñanza y la determinación de formas alternativas para aprender (RGLOE_1986:92, n° 1).

Por tal motivo, la evaluación formativa y transformadora, se centran en el carácter orientador hacia la participación activa durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje, bajo un enfoque crítico que oriente hacia la integralidad y valoración de las potencialidades del estudiante, que trascienda la tendencia dirigida solo a la medición (CB_3.2.3.5.4_7) y a los fines de calificar al alumno y orientar las decisiones procedentes y los resultados se utilicen para orientar el proceso de aprendizaje (RGLOE_1986:92_97,nº 3).

De igual manera, reorientar y reforzar los aspectos que inciden favorablemente en el estudiante, le permite alcanzar niveles adecuados en el proceso de aprendizaje al estimular los aspectos que requieren ser reorientados (RGLOE_1986:88,nº 1; 3). Así, la evaluación tiene la función de realimentar y tomar decisiones que fortalezcan las acciones educativas ejecutadas (CB_3.2.3.5.5). La calificación como producto final, evidencia un satisfactorio y aceptable desarrollo de las potencialidades, tomando en cuenta la participación individual o colectiva y determina si el estudiante requiere refuerzo y reorientación para la consolidación de los procesos de aprendizaje (M_AL_2017_Ic; Id).

El valor de la corrección se ha desestimado, aun cuando el reglamento considera que las correcciones son un valor importante en la educación, la práctica evaluativa del docente no lo toma como un principio fundamental del aprendizaje que requiere orientación, reorientación y retroinformación, sino que se queda solo en el resultado expresado en una nota o calificación que no orienta ni reorienta los errores, pero tampoco refuerza los logros para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Es sabido que las dificultades requieren ser corregidas y el propósito de la corrección es prever los posibles problemas para garantizar la promoción.

Por otro lado, la promoción requiere una calificación mínima probatoria que surge del promedio, el cual tiene un valor, que lo hace irremplazable en un programa de evaluación, ya que permite evaluar de manera completa, el dominio alcanzado por el estudiante sobre los contenidos de las áreas de aprendizaje. Por tanto, en los sistemas de promoción, se exige la calificación promedio para alcanzar los logros planificados.

En Educación Media General un estudiante es promovido al grado superior inmediato cuando el promedio por asignatura, en este caso por área de formación sume la calificación mínima aprobatoria (10) o más puntos (RGLOE_1980 /1986:93, 113,114, 118). Esta sumatoria condiciona la promoción del estudiante al año o semestre superior, pues si al finalizar los lapsos previstos el promedio no alcanzare la ponderación mínima aprobatoria (C_006696), el área de aprendizaje no aprobada será objeto de revisión (C_006697).

El promedio es un criterio de alcance para ser promovido, parte de una calificación como un objetivo y ésta siempre tiende a darle un valor de calidad a lo que se ha logrado. El aprendizaje es calificado, pero en el fondo cuantificado y asociado a un número, a una escala que en Educación Media General va del 1 al 20 definido por un criterio mínimo. 10 es el criterio que divide la escala para definir el alcance o no para efecto de aprobación y promoción del estudiante al siguiente nivel, etapa, año escolar.

La evaluación sumatoria o final en Educación Media General determina la aprobación, promoción, certificación o prosecución de los estudiantes (CB_3.2.3.5.2) al grado inmediato superior

(RGLOE_1986:93, 113, 114,118). Por lo tanto, es el producto de la revisión del promedio de las ponderaciones alcanzadas en los lapsos (C_006697) esto indica que el estudiante alcanzó el dominio de bloques de contenidos; de objetivos programáticos previstos y de competencias requeridas. De lo contrario no es promovido y pasa a un proceso de revisión.

Cuando los estudiantes en el proceso de revisión no alcanzan las exigencias académicas personales y colectivas propias de cada año en nivel de Educación Media General, se implementa “la batalla contra la repitencia escolar” en la búsqueda de estrategias para permitir que el estudiante logre nivelar los contenidos donde presentó dificultades. Este documento, no implica la promoción automática en un área de formación determinada, pero si se distancia de considerar la evaluación de un acto punitivo como una acción que se realiza al final de la actividad. Intenta impulsar la rectificación, la crítica constructiva y la reflexión, consolidar la confianza de los y las estudiantes en la ejecución de las actividades en el área, por lo tanto las y los docentes deben observar las manifestaciones significativas, los resultados de las actividades (individual o en colectivo), los logros, los resultados de los nudos críticos que los limitaron, las capacidades, las fortalezas, las debilidades, amenazas, oportunidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje (RES_2996_2017).

Desde esta perspectiva, el documento se presenta como una oportunidad más, que contribuye al avance y consecución de las metas propuestas por la educación venezolana bajo la política de una evaluación participativa, que lejos de pretender algún tipo de sanción, fracaso o penalización, busca que el estudiante exprese su creatividad. Se trata entonces de descubrir que el sistema de evaluación en educación Media General no se ha configurado para maltratar, sino para aprovechar al máximo las posibilidades de los estudiantes.

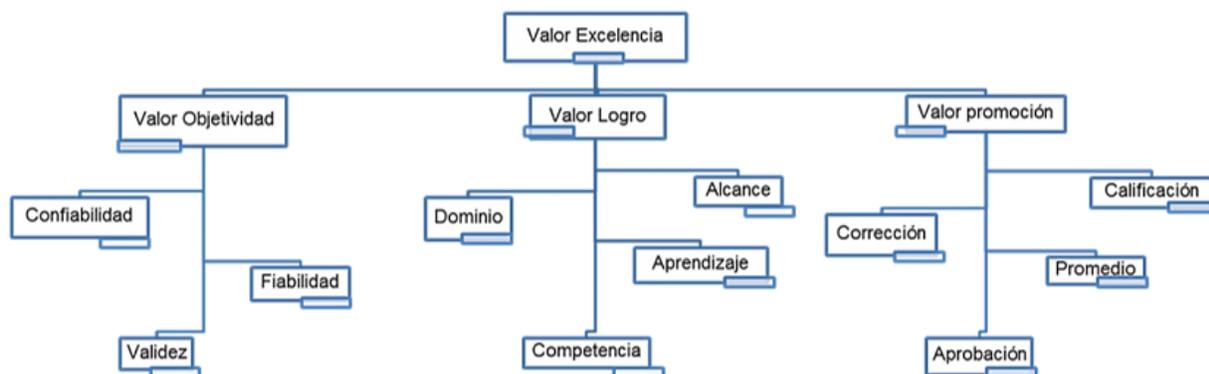
Por otro lado, la batalla contra la repitencia no promueve ningún tipo de esfuerzo, no hay exigencia. Si el estudiante no logra las competencias definidas, en el lapso escolar, igualmente es promovido a través de una evaluación extemporánea y acomodaticia. Entonces, si los valores de la promoción en educación suponen esfuerzos y reconocimientos al estudiante, la política denominada “batalla contra la repitencia”, anteriormente mencionada y las consecuentes actividades de superación pedagógicas no se corresponden con la exigencia requerida para que la garantía de logro sea de prestigio.

De manera implícita y explícita, objetividad, logro y promoción pasan a ser valores en la ley dirigidos a la búsqueda de la excelencia. Sin embargo la evaluación de la actuación del estudiante no tiene criterios de excelencia y se desperdicia su talento cuando no hay niveles de exigencia. Aun así, la escuela tiende a apreciar la excelencia porque todos compiten por los mejores resultados.

CONCLUSIONES

Los resultados encontrados en el contenido de la norma comprueban que en toda estructura racional hay objetivos, metas y procesos orientados por los valores a allí subyacen, los cuales se convierten en criterios que pasan a regular la conducta del docente frente al proceso evaluativo. En consecuencia, la normativa define aspectos que son obligatorios y que están impregnados de valores los cuales tienen relación interdependiente y de complementariedad que apuntan a lo mismo, la excelencia y perfección en la formación del estudiante. En el presente estudio se estructuran de la siguiente manera:

Figura 2. Valores que subyacen en la norma legal del proceso evaluativo en Educación Media General



Fuente: Elaboración propia (2024)

Lo anteriormente expuesto, evidencia que el nivel estudiado tiene discriminaciones disciplinarias y la actividad evaluativa que allí se desprende es permanente y constante, por lo que se ha diseñado una normativa específica que no solo determina la conducta formal del profesor ante la evaluación de los aprendizajes, sino que contiene una carga valorativa que no se dice pero se repite constantemente durante todo el año escolar. Así, la normativa muestra que en la evaluación, los valores son criterios que sirven para guiar y orientar la conducta humana, la toma de decisiones, la elaboración de las distintas actividades.

De acuerdo con lo estudiado, la norma le otorga a la evaluación el carácter de objetividad, que se convierte en un valor en tanto que sugiere y propone el uso de instrumentos de evaluación. Sin embargo, la objetividad en los resultados queda sesgada por el interés del docente, pues es quien actúa e interviene desprovisto de agentes de control externo para garantizarla y de esta manera determinar el logro y promoción de los estudiantes. La escuela está impregnada de mucha subjetividad que no permite que los logros de los estudiantes sean reales.

Las leyes recogen los aspectos definitorios del proceso evaluativo, crean un apartado institucional y es ese sistema lo que le garantiza al docente un camino claro en la actuación evaluativa. Aunque los documentos legales promueven mediante los valores subyacentes, la imparcialidad y la institucionalidad para lograr y alcanzar la excelencia, en la escuela existe una subjetividad extrema. Por ello, la confiabilidad, fiabilidad y validez también son criterios de instrumentos de evaluación que aparecen en la norma, por tanto pasan a ser valores porque aseguran la objetividad en la evaluación de los contenidos que provienen del currículo y de la consecuente planificación que hace el docente.

Evaluar un contenido que no se ha dado, se convierte en un deterioro de la validez, no existe coherencia por lo que la confiabilidad también se vulnera porque no se producen los resultados esperados, en consecuencia la fiabilidad que se refiere a la permanencia de los aprendizajes en el tiempo, también pierde la forma y la rigurosidad, porque no se puede identificar si existe distorsión o diferencia respecto al resultado esperado para poder mejorarlo con otra actividad. Aun cuando la norma respalda estos criterios, por ser valores que garantizan la objetividad, han ido perdiendo fuerza con las apreciaciones que los docentes hacen conforme a sus interpretaciones.

Por otro lado, la norma señala que la evaluación entre sus características tiene la capacidad de discriminación en igualdad de oportunidades, determina los rasgos de comparación entre uno y otro estudiante, el que es excelente y el que ingresa y se mantiene en el Sistema Educativo Venezolano. La excelencia como criterio de mayores logros aparece en la normativa como un valor de alto nivel, en el que también subyace un criterio de discriminación: logro y promoción. Entonces, es pertinente, en una educación como la actual señalar que en la evaluación de los aprendizajes debe privar la exigencia para alcanzar la excelencia en los esfuerzos de los estudiantes, pues no basta con que se logre la calificación mínima aprobatoria, sino que es imperativo que se invierta también el mayor esfuerzo posible.

El proceso evaluativo, como lo señala la legislación, no opera solo, está asociado a la totalidad de la escuela y pareciera estar enfocado en el resultado final y no en la evaluación formativa, todo gira en torno al logro, producto, resultado, cuya finalidad es el dominio y aprendizaje de los contenidos o competencia para alcanzar la calificación, el promedio, la aprobación y promoción del estudiante al siguiente año escolar.

De acuerdo con la legislación revisada, en Educación Media General existen políticas que quebrantan la dirección lógica del sistema de evaluación, referida a la obtención de la excelencia mediante el esfuerzo del estudiante para lograr las metas académicas, que implican mayor esfuerzo y mayores logros. Con estas políticas, se reducen los niveles de exigencia y basta con invertir el mínimo esfuerzo para obtener la calificación mínima aprobatoria en un tiempo que no se corresponden con los lapsos, periodos o momentos regulares de la educación formal.

Es así como, los instrumentos legales recientes, muestran mediante las resoluciones y circulares preocupación por los estudiantes repitientes, pero crean un sistema evaluativo permisivo que aprueba y promueve al estudiante con pocos grados de exigencia y la aplicación de estos mecanismos a la vez que esconden la realidad en cuanto al rendimiento académico, ocasionan descontento en los docentes que terminan pasando a todos los estudiantes sin un mínimo de exigencia. Es lastimoso que las directrices estén más preocupadas por el cumplimiento de políticas que por los procesos educativos que se están desarrollando. Reflexionar sobre cuánto puede lograr un estudiante, si el nivel de exigencia fuese alto, pudiera corresponderse con la dirección lógica de la evaluación que indica en el sistema normativo, a mayor exigencia, mayor esfuerzo, mayor logro, resultado Excelencia.

Luz M. Rondón C. *Lcda. En Historia y Educación; Especialista en Administración Educacional; Magister Science en Evaluación Educativa; Doctora en Educación (título a ser otorgado el 09/08/2024); Profesora adscrita al Departamento de Administración Educacional de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.*

Lidia F. Ruiz. *Profesora jubilada del N.U. Rafael Rangel de la Universidad de Los Andes en Trujillo. Master of Artes en Educación Comparada; Doctora en Educación, mención Planificación Educativa; Diplomado en Entornos Virtuales; Profesora invitada en los programas de postgrado: Administración Educacional y Doctorado en Educación. Editora de la Revista Administración Educacional*

REFERENCIAS

Bisquerra, R. (2002). La práctica de la orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.

Chiavenato, I. (2010). La administración de los recursos humanos. Prentice Hall Hispanoamericana: México.

Circular N°. 000004, Ministerio del Poder Popular para la Educación (circular que norma el artículo 112 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación). (2009, agosto 26). República Bolivariana de Venezuela.

Circular N°. 0007, Ministerio del Poder Popular para la Educación (instrucciones sobre el procedimiento a seguir para efectuar las evaluaciones de las asignaturas: pendiente, regular y quedada). (2010, octubre 27). República Bolivariana de Venezuela.

Circular N°. 006696 y 006697, Ministerio del Poder Popular para la Educación (procedimientos que norman y regulan de manera transitoria las evaluaciones de las áreas pendientes en el nivel de Educación Media General en sus dos opciones y en la modalidad de educación de jóvenes, adultos y adultas/ revisión de las áreas eminentemente prácticas). (2012, agosto 22). República Bolivariana de Venezuela.

Dujovne, L. (1959). Teoría de los valores y la filosofía de la historia. PAIDOS: Buenos Aires.

Fonseca (2003). El desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. Tesis doctoral Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Disponible en: Fecha de acceso: 13 jun. 2017

Garnerd, H. (1998). Inteligencias múltiples. Paidós transiciones: Barcelona.

González, O. (2012). Evaluación basada en competencias. En Revista de Investigación. N° 53. MPPPE: Caracas-Venezuela.

Hurtado, J. (2010). Metodología de la investigación Holística guía para la comprensión holística de la ciencia. Ed. 4ta. Ediciones S.A: Quiron.

Instructivo N° 014623. Ministerio del Poder Popular para la Educación (aplicación de la circular N° 006696). (2013, diciembre, 09). República Bolivariana de Venezuela.

Instructivo s/n. Ministerio del Poder Popular para la Educación (Orientaciones sobre la caracterización y aplicabilidad de las Actividades de Superación Pedagógica). (2017, junio, 12). República Bolivariana de Venezuela.

Ley Orgánica de Educación (2009) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), Agosto, 15, 2009.

Ministerio del Poder Popular para la Educación, Dirección General de Registro y Control Académico. [Comunicado de instructivo del llenado de la certificación de calificaciones de Educación Media General].

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. República Bolivariana de Venezuela.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2016). Proceso de Transformación curricular en Educación Media. República Bolivariana de Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017, noviembre 17). [Memorando Apreciación Literal]. República Bolivariana de Venezuela.
- Nieves, J. (1997). Interrogar o Examinar, (Ed. 2da). Colección Mesa Redonda Magisterio: Colombia.
- Ochoa, M. (2018). El carácter axiológico del proceso educativo de la educación media en Colombia. La ética como objeto de estudio. Tesis doctoral UMECIT. Disponible en: http://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/001/1000/1/TESIS_MARIA_LUISA.pdf. Fecha de acceso: 5 marzo. 2020
- Perassi, Z. (2019). La evaluación educativa como desafío. Anuario Digital De Investigación Educativa, (23). Recuperado a partir de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3772>
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1986) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 2585 (Extraordinaria), Agosto, 28, 2003.
- Rondón y León. (2022). Evaluación de los aprendizajes en Educación Media General. Fundamentos axiológicos. En Revista: Pensar la Educación. Núm. 10, p. 18-38. Página web disponible en línea: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/18174>. Consultado el: 23, marzo, 2024.
- Sacristán, J. (1997), La evaluación en la enseñanza. Madrid: Morata.
- Sagastizabal, M.; Pidello, M. (2012). La representación en los docentes del “buen alumno” ¿algo más que “buena persona”? estudio en escuelas de Rosario (Argentina). En: revista iberoamericana de educación. N° 59/3.
- Zambrano, A. (2016). Fracaso escolar y relación con el saber. Elementos de comprensión de las teorías sociológicas de base. En: redalyc.org/journal/1531/153146912002/html/

FORMALIDAD Y CONFLICTO ESCOLAR: EXCESOS Y RESULTADOS

FORMALITY AND SCHOOL CONFLICT: EXCESSES AND RESULTS

Noel Alejandro Guevara Barrios
noelguevaraula@gmail.com
Código ORCID: 0000-0002-6100-4019
Facultad de Humanidades y Educación.
Universidad de Los Andes
Mérida estado Mérida

Aníbal León Salazar
aleonsalorro@gmail.com
Código ORCID: 0000-0002-2333-9870
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes

Recepción: 22-04-2024
Aprobación: 21-05-2024

RESUMEN

Los liceos, como pilares fundamentales en la sociedad, tienen la responsabilidad de formar individuos no solo en el ámbito académico, sino también en el desarrollo de valores sociales y la construcción de una ciudadanía responsable. En este sentido, la normativa que regula el comportamiento estudiantil juega un papel crucial para establecer un ambiente de aprendizaje positivo y respetuoso. Sin embargo, cuando estas normas se caracterizan por un exceso de formalidad, pueden generar desacuerdos y conflictos entre estudiantes y la institución, obstaculizando así el proceso de aprendizaje y el desarrollo integral de los jóvenes. El presente estudio, realizado bajo un enfoque cualitativo y utilizando la metodología etnográfica, analiza la normativa escolar de una institución de educación secundaria en el estado Mérida, Venezuela. A través del análisis de documentos oficiales y entrevistas a estudiantes que han experimentado conflictos en el ámbito escolar, el estudio revela que el exceso de formalidad en las normas genera una serie de desacuerdos que desembocan en diversos tipos de conflictos. Entre estos se encuentran la imposición de rituales religiosos, la indiferencia docente, la estructura prescriptiva y la construcción de una imagen estereotipada del adolescente. Los resultados de esta investigación confirman la existencia de una relación directa entre el exceso de formalidad en la normativa escolar y la generación de conflictos. En definitiva, este estudio aporta evidencia sobre los efectos negativos que pueden tener los excesos de formalidad en la normativa escolar, invitando a las instituciones educativas a reflexionar sobre sus propias prácticas y a tomar medidas para crear ambientes educativos más inclusivos, respetuosos y propicios para el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Palabras clave: Fe que se impone, Estructura prescriptiva, Desacuerdos, Conflicto escolar, Evaluación.

SUMMARY

Schools, as fundamental pillars in society, have the responsibility of training individuals not only in the academic field, but also in the development of social values and the construction of responsible citizenship. In this sense, the regulations that regulate student behavior play a crucial role in establishing a positive and respectful learning environment. However, when these rules are characterized by excessive formality, they can generate disagreements and conflicts between students and the institution, thus hindering the learning process and the comprehensive development of young people. The present study, carried out under a qualitative approach and using ethnographic methodology, analyzes the school regulations of a secondary education institution in the state of Mérida, Venezuela. Through the analysis of official documents and interviews with students who have experienced conflicts in the school environment, the study reveals that excessive formality in the rules generates a series of disagreements that lead to various types of conflicts. Among these are the imposition of religious rituals, teacher indifference, the prescriptive structure and the construction of a stereotypical image of the adolescent. The results of this research confirm the existence of a direct relationship between excess formality in school regulations and the generation of conflicts. In this sense, it is necessary for educational institutions to undertake a process of reviewing and adjusting their regulations, eliminating excesses of formality and promoting a more positive and respectful school climate. In short, this study provides evidence on the negative effects that excesses of formality can have in school regulations, inviting educational institutions to reflect on their own practices and take measures to create more inclusive, respectful and conducive educational environments for learning, and the comprehensive development of all students.

Key words: Faith that is imposed, Prescriptive structure, Disagreements, School conflict, Evaluation.

INTRODUCCIÓN

La educación, tiene como fin la formación de seres humanos con mentes libres, críticos y competitivos ante las exigencias que desafían la sociedad actual. En este sentido, los liceos de educación media, tienen la responsabilidad de satisfacer la necesidad de educativas de los más jóvenes. Sin embargo, la investigación que se presenta, describe el exceso de regulaciones e imposiciones normativas a estudiantes.

Esta saturación de controles se manifiesta en los pocos espacios para que éste pueda expresar su opinión acerca de las formas de evaluación, horario escolar, uso adecuado del uniforme escolar e imagen del estudiante, entre otras regulaciones. El liceo, como organización formal, en los aspectos que tratan sobre la convivencia, centra gran parte de su atención en el control sancionatorio y disciplinario de los estudiantes.

De acuerdo con los hallazgos de la revisión de documentos oficiales, la norma prohíbe y regula la actuación general del estudiante adolescente, dejando poco espacio para el diálogo, la cooperación y el desempeño espontáneo del estudiante. Existe una contradicción entre los propósitos generales y fundamentales del liceo como institución educadora, que como explica Hansen (2002:11), procura enriquecer el grado de conocimientos que tienen los estudiantes sobre sí mismos, sobre los demás y

sobre el mundo, y no empobrecerlos. Lo cual implica expandir los saberes, las ideas y las inquietudes de los educandos, y no reducirlos. Así pues, el exceso de formalidad y regulaciones de la vida escolar de educandos conduce a formular las siguientes preguntas: ¿Qué resultados se derivan del exceso de controles y formalidades en la formación del educando?, ¿Cuál es la razón del exceso de control y prohibiciones en El liceo formal?, y ¿Es necesario el excesivo control en la actuación general del educando?

Al respecto, Cury (2006) señala que “Si los alumnos permanecen en el liceo cuatro años como meros oyentes de datos, dejan de ser cuestionadores del mundo y de sí mismos y se vuelven espectadores pasivos” Es decir, los liceos como espacios para la educación formal, asumen la tarea de educar para el objetar la creatividad y la sensibilidad humana, entre otros.

Y es precisamente, esa capacidad de tener consciencia del proceder humano la que está siendo afectada en aras de la educación. En esta investigación emergen y se discuten algunos aspectos indicadores del deterioro educativo en adolescentes. El exceso de formalidad en la interacción educativa se expresa a través de la imposición de rituales religiosos, formas de evaluación injustas, acuerdos normativos que son perjudiciales, las cuales que devalúan la tarea de educar.

Pensadores como Rogers (1972), Freire (1974), Gardner (2014), Morín (2000) y Cury (2006), entre otros, proponen la conformación de espacios de aprendizaje menos humanoides y mecanizados, más humanos conscientes, y diseñados para el adolescente actual.

METODOLOGÍA

En virtud del problema de investigación, interrogantes y objetivos; la naturaleza de este estudio se desarrolló en función el paradigma cualitativo y etnográfico, con una orientación descriptiva e interpretativa de contenidos. Investigadores como Taylor y Bogdan (1994), Rodríguez, Gil y García (1999), al igual que Hernández y otros (2014), opinan que el propósito en un estudio cualitativo, centrado en entrevistas en profundidad es recopilar información a través del análisis de contenidos, y así, estructurar las categorías emergentes.

El estudio que a continuación se presenta, se desarrolló en una institución de Educación Media General. En estos espacios de aprendizaje se atiende a estudiantes adolescentes de ambos sexos. En edades comprendidas entre once y dieciocho años. Esta institución educativa se consideró adecuada a los propósitos de este estudio entre otras razones por la observación de situaciones conflictivas entre estudiantes y los aspectos generadores de conflicto presentes en la normativa escolar.

El corpus de información asociado al objetivo de esta investigación, se conformó a partir de entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes adolescentes que consideran que el exceso de formalidad en la interacción escolar genera conflicto. A partir de estas entrevistas, emergieron una serie de categorías que apuntalan la hipótesis de que el exceso de formalidad en el liceo es un factor generador de conflicto. Las categorías que reafirman esta conjetura son: Fe que se impone, Currículo y afectividad, Ecuación de la indiferencia escolar, Estructura prescriptiva, Desacuerdos, Evaluación de la evaluación, entre otros. Seguidamente se expone el estudio sobre el exceso de formalidad escolar y los desacuerdos generadores de conflicto.

Resultados

El liceo, como institución social ejerce cierta forma de control sobre los adolescentes que en ella son formados. Tal control se expresa a través del carácter normativo escolar, generándose muchas veces situaciones conflictivas entre los adolescentes y la normativa escolar, vulnerando en algunas ocasiones sus derechos. Seguidamente, se muestran los resultados sobre el exceso de control y formalidad en el liceo y su impacto en el educando.

Excesos de Formalidad: desacuerdos generadores de conflicto escolar

La discusión que se construye alrededor del exceso de formalidad escolar y los desacuerdos que se desprenden de ésta, se basa en la incomodidad que siente el adolescente escolar al enfrentarse a aspectos vinculados con rituales religiosos escolares, formas de evaluación, exigencia en el uso del uniforme escolar y horario de entrada. Generalmente, cuando un estudiante ingresa al liceo, ante él se presenta un nuevo universo de experiencias y situaciones que requieren de ciertas orientaciones y regulaciones que le ayudarán a encontrar un balance en esos ambientes.

Precisamente, la normativa escolar es el conjunto de aspectos que permiten el gobierno y el orden en los espacios de aprendizaje pues, donde hay normas hay orden, donde existe orden hay seguridad y donde hay seguridad las personas se sienten bien. El estudiante que disiente de la normativa escolar, es un ser en tránsito, es una persona en construcción social, afectiva, cognitiva y física, entre otros. Ingresa al liceo, y éste lo recibe dejando clara su intención de regular y corregir su comportamiento irregular; e ingresa a la adolescencia, la cual lo recibe con una “fiesta de hormonas”. Ambos ingresos son inexorables en la vida del estudiante adolescente, dando inicio a una serie de cambios que generarán en él, comportamientos nunca antes experimentados.

El ingreso al liceo permite la entrada a la normativa escolar: rituales, prescripciones y evaluaciones. Ésta es la misma para todos los adolescentes, sin embargo, ellos piensan que la prescripción escolar es injusta y les impone que cumplan con aspectos como, por ejemplo: rituales escolares sociales y religiosos, uso del uniforme escolar y apariencia personal acorde a las normas.

El adolescente liceísta que empieza a desarrollar sus actividades se enfrenta a la exigencia de participar en los rituales escolares. Si bien ha estado involucrado en este tipo de actividades desde el preescolar y la escuela primaria, algo ha cambiado en su interior que lo impulsa a cuestionar lo que él considera un exceso de carga normativa: *¿Por qué todos tenemos que creer en el mismo Dios, o cantar por ejemplo el himno o colocarnos cenizas en la frente?* (ee43:248). Ahora ha ingresado a la adolescencia, siente que puede cuestionar y se autodefine abiertamente: Enemigo de la normativa escolar.

La fe que se impone: desacuerdos por rituales religiosos

Los aspectos referidos a rituales religiosos en el liceo tienen un matiz interesante en la discusión de este tema, existe una línea muy delgada que traza la diferencia entre invitar al educando a participar de la religión que tradicionalmente se comparte en el liceo o imponerle el sistema de creencias que la mayoría de los docentes profesan. Es difícil hablar de participación de estos aspectos religiosos en el liceo si el estudiante es presionado para que sea parte de algo de lo cual no comparte.

La fe religiosa es un foco de desacuerdo entre estudiantes que perciben este acto como una imposición y sienten que se les irrespeta en este aspecto. Un estudiante disiente sobre la imposición de la religión al expresar: *Me querían obligar a participar en los actos religiosos. Así yo tuviese la tarde libre, me obligaban a participar.* (ee43:459). Evidentemente el estudiante percibe que le querían obligar a ser parte de los actos religiosos. ¿Qué impulsa al docente a obligar al estudiante a ser parte de los actos religiosos?

Forzar a un adolescente liceísta para que participe en la creencia religiosa del docente, no es forjar principios y valores, es una manera de violentar con pretextos religiosos los derechos humanos de quien está siendo formado; es una forma sutil de violencia pues se introduce a través de la figura del docente quien está forzando al estudiante a comulgar con la fe, que en algunas ocasiones no es la fe del educando.

Éste es distinto, y en su proceso de construcción del concepto de sí mismo está seleccionando su fe y sus creencias, por tal motivo le incomoda que se le imponga aspectos religiosos: *A mí no me gustaba cuando me obligaban a participar en las cosas religiosas.* (ee43:114). Además de estar en desacuerdo con aspectos de la religión, el estudiante denunció que era amenazado por los docentes con afectarlo en sus calificaciones si no cumplía con el ceremonial: *Cuando los profes veían que uno no se hacía la señal de la cruz, ni se arrodillaba, se molestaban y lo amenazaban a uno con levantarle actas o bajarle notas en las materias.* (ee43:116).

En el ámbito educativo, la normativa juega un papel fundamental para establecer un ambiente de aprendizaje ordenado y respetuoso. Sin embargo, cuando este carácter normativo se convierte en una herramienta de coacción por parte del docente se generan consecuencias negativas que afectan tanto a los estudiantes como al proceso educativo en general. Un ejemplo claro de ello se observa en la situación descrita, donde el docente transmite al estudiante la idea de que la manipulación y la amenaza son formas aceptables para obtener lo que se desea. Esta instrucción errónea, distorsiona el pensamiento del aprendiz y lo aleja de los valores fundamentales que la educación debería fomentar.

La participación obligatoria en actos religiosos escolares también genera rechazo y cuestionamientos en el estudiante. La imposición de creencias va en contra de la libertad individual y el respeto por la diversidad, pilares fundamentales para una formación integral. El acto religioso debe ser una experiencia voluntaria y significativa, no una obligación que genere incomodidad y resentimiento. Es importante recordar que la autoridad del docente no justifica la coacción a través de amenazas o humillaciones. La educación debe basarse en la motivación, el modelaje positivo y el diálogo constructivo, no en el miedo y la sumisión. Un docente debe ser un guía que inspire y apoye a sus estudiantes, no un tirano que los intimida y controla.

La imposición de creencias religiosas, en este caso, contradice los principios de fe y tolerancia que se pretenden transmitir. La religión debe ser una experiencia personal y enriquecedora, no una herramienta para la coerción y el control social. En definitiva, la coacción en la educación no solo es ineficaz, sino que también es perjudicial para el desarrollo integral de los estudiantes. Es necesario que los docentes asuman su rol con responsabilidad y ética, promoviendo un ambiente de aprendizaje basado en el respeto, la libertad y la motivación intrínseca. Solo así, la educación podrá cumplir con su verdadero propósito: formar ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos con el bienestar individual y colectivo.

Cabe destacar que este tipo de actitud va en contra del principio de autoridad basada en el respeto y el diálogo, pilares fundamentales para una educación de calidad. Un docente que recurre a la coacción para mantener el control en el aula demuestra falta de profesionalismo y compromiso con la formación integral de sus estudiantes. En este contexto, la vocación del docente se ve cuestionada cuando se observa que este recurre a la coacción como herramienta pedagógica. Esta actitud genera desconfianza y resentimiento entre los estudiantes, afectando negativamente el clima escolar y obstaculizando el proceso de aprendizaje.

Es fundamental que los docentes asuman su rol con responsabilidad y ética, promoviendo un ambiente de aprendizaje positivo y respetuoso donde todos los actores educativos se sientan valorados y motivados. Esto implica utilizar el carácter normativo como herramienta para orientar y guiar a los estudiantes, no como instrumento de coacción para imponer su voluntad. En definitiva, la coacción en la educación no solo es una práctica antiética, sino que también es un obstáculo para el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario que los docentes revisen sus prácticas pedagógicas y asuman su rol con responsabilidad, promoviendo una educación de calidad basada en el respeto, el diálogo y la ética profesional.

En el liceo como organización formal, la vocación del docente en materia de enseñanza debe estar por encima de su fe religiosa en materia de enseñanza, él está siendo evaluado por quienes le rodean en los entornos escolares. Debe considerar que es una fuente de influencia que puede beneficiar al educando o lo puede afectar en el proceso de formación escolar. La relación educador-educando es una relación moral. El estudiante está considerando aquellos aspectos de la vida en el liceo que se le imponen, tiene sus propias creencias, su propio “dios de la adolescencia”. No permitirá que le coloquen ceniza en la frente sin entender lo que eso significa, no se va a arrodillar si eso no está dentro de sus intereses o afectos.

Estructura prescriptiva: riesgos y beneficios de escoger el currículo

Otro aspecto generador de desacuerdos y conflictos entre el liceo y el estudiante es lo concerniente a la estructura prescriptiva del currículo. Acerca de la estructura curricular, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, a través del Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana, ha diseñado la aplicación de un conjunto de áreas para el aprendizaje y ejes integradores. Así pues, el currículo se ha estructurado de la siguiente forma: Idiomas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Filosofía, Ética y Sociedad; y Educación para el Trabajo. En lo que se refiere a los Ejes Integradores, los mismos se estructuran en Ambiente, Salud Integral, Interculturalidad, Tecnologías de la Información y la Comunicación y Trabajo liberador. Todo lo anterior forma parte de la estructura curricular y de los aspectos académicos que deben ser asimilados por los estudiantes.

Además de lo expuesto, la Ley Orgánica de Educación (2009) establece en el artículo 5 que:

El Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable, y como servicio público que se materializa en las políticas educativas...En las instituciones educativas oficiales el Estado garantiza los planes, programas, proyectos, actividades y los servicios...

Es decir que, los contenidos, planes y programas de formación referidos a los aspectos que los estudiantes deben recibir están bien delineados por el Estado docente, no hay espacio para la improvisación, pero si existe una clara regulación y prescripción del currículo que regirá la enseñanza en el liceo. Así pues, en la percepción del estudiante existe holgura para que él pueda elegir lo que desea o le conviene aprender. Posiblemente, por ser considerado un ser humano en tránsito hacia la madurez. Al respecto, Savater (2003:28) expresa que “la perpetua adolescencia humana dota también a la especie de singular tenacidad, de una obstinación a veces admirable y otras temible”. La realidad social y biológica que lo conforma, no lo hace apto para elegir lo que quiere aprender, no existe la libertad para escoger el currículo que él desee estudiar.

Esta discusión se centra en el rechazo de algunos estudiantes hacia algunas materias del currículo, como algo que no les aportaba, que no era de su interés y que no tendría utilidad para ellos en el futuro. Esa perpetua adolescencia humana, impulsa al ser humano a buscar aquello que es de su interés y que quiere aprender. Fuera del entorno escolar, los medios de comunicación y las redes sociales ofertan al estudiante paquetes de contenidos sobre temas que atrapan la curiosidad del educando.

La figura 1 reúne los distintos componentes referidos a la estructura prescriptiva del currículo

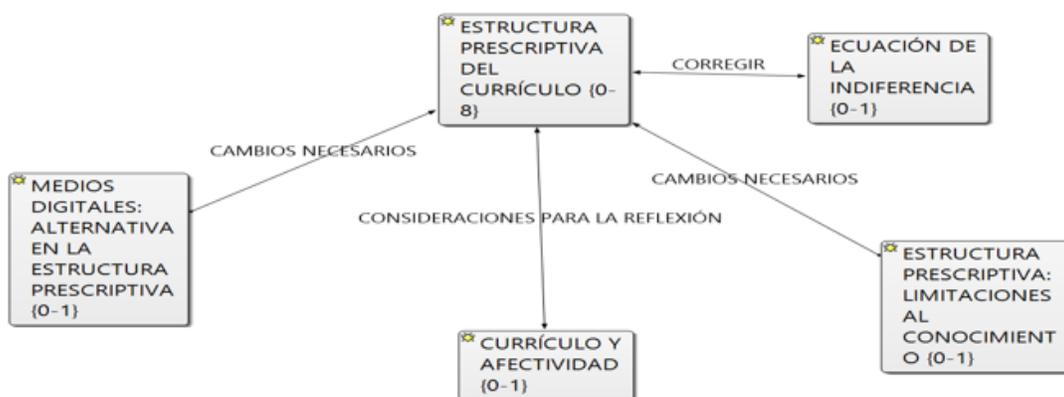


Figura 1. Estructura prescriptiva del currículo.

Desacuerdos por exigencias

Cuando un estudiante inicia el proceso de educación formal, no llega al liceo como una tabula rasa en lo que respecta a aspectos relacionados con normas de convivencia, disciplinas, prohibiciones, entre otros. Freire (1970) plantea que “la noción de la tabula rasa, que concibe a la mente del estudiante como una pizarra en blanco, ha sido ampliamente cuestionada en el ámbito educativo”. El citado autor ha destacado el papel fundamental que juegan las experiencias y conocimientos previos del alumnado en su proceso de aprendizaje. En este sentido, resulta crucial reconocer que los estudiantes no llegan al liceo como entes vacíos, sino que portan consigo un bagaje cultural, social y familiar que moldea su percepción del mundo y sus interacciones con el entorno. Desde el nacimiento y durante la infancia, el individuo ha asimilado y acomodado en su estructura cognitiva, afectiva y social una serie de aspectos concernientes a la interacción con otras personas; aspectos necesarios para poder convivir desde el nacimiento, en el calor y la intimidad del hogar hasta el crecimiento y participación en espacios como el liceo y otros grupos sociales.

En otras palabras, los aspectos normativos en sí, forman parte del conocimiento y experiencias previas que posee un estudiante antes de su entrada al ámbito educativo. No obstante, la normativa escolar tiene dentro de sus propósitos, hacer evidente las características de la naturaleza humana del estudiante adolescente que requieren ser educados y transformados para su propio bien y el de las personas con las que convive en sociedad. Los conflictos que tienen mayor expresión en la cotidianidad de los estudiantes adolescentes en el liceo, son una evidencia de aspectos no educados en el carácter de los educandos. Así pues, la normativa escolar tiene el poder de fungir como una especie de “reactivo” del comportamiento conflictivo del estudiante.

Desacuerdos por la imagen: verse y sentirse bien con el cuerpo.

Esta apreciación y autodefinición de sí mismo motiva al estudiante adolescente a lucir lo mejor de aquellas partes de su cuerpo que antes no era notable. Ceñirse el uniforme puede generar admiración, seguridad, respeto y aceptación por parte de aquellos que rodean al adolescente escolar, este se encuentra en proceso de transformación, y esa metamorfosis llama la curiosidad de otras personas que le rodean.

El adolescente liceísta quiere verse y sentirse bien con el cuerpo que está formándose en él. Es admirado por sus compañeros, lo ha notado por la manera en que lo miran, y eso le genera bienestar de aceptación entre sus iguales. El entorno social en el que se desenvuelve el estudiante le impone una forma de vestir que lo lleva a desafiar la normativa escolar referida a este asunto. En el caso de las estudiantes, estas descubren que su cuerpo ha cambiado, está tomando forma de cuerpo de mujer adulta, las personas del sexo opuesto se sienten atraídas por el nuevo cuerpo que está construyéndose en la estudiante, y ella se siente admirada por esos atributos físicos.

La blusa y el pantalón ajustado al cuerpo, no buscan propiciar un conflicto con los docentes, es un mensaje de la emancipación de la infancia escolar. La estudiante puede mostrar que sus caderas se ensancharon, los glúteos y los senos se han desarrollado, y aunque está saliendo de la infancia, se percibe a sí misma como adulta. Además, si continúa vistiendo como lo hacía en el liceo, entonces sus compañeras se burlarán y no la aceptarán dentro del grupo.

Si la estudiante porta un pantalón escolar holgado, puede ser considerada como una persona que está fuera del contexto social referido a la moda, y de las exigencias que el grupo requiere. Para una adolescente escolar la apariencia personal es algo de suma importancia, desde la percepción de la estudiante, no se trata del uso del uniforme escolar, tiene que ver con un tema del que no se habla abiertamente en el liceo, ni fuera de ella, pero que es relevante para la adolescencia: la moda escolar del adolescente, su apariencia personal y la percepción de sí mismo.

Uniforme escolar y apariencia personal son dos aspectos generadores de conflicto en la normativa escolar. La prescripción establece que el uniforme escolar no debe usarse ceñido al cuerpo del adolescente, en contra posición a la prescripción, el estudiante considera que su apariencia personal llama la atención, si el uniforme escolar se usa apretado al cuerpo. La pugna se centra entre la percepción estética del estudiante y la prescripción ética de la normativa escolar.

El exceso de regulación en el uso del uniforme escolar de los estudiantes pareciera ser parte del currículo paralelo presente en el liceo. La cita “Una estudiante plantea que se exige que las muchachas

y muchachos no pueden usar los pantalones pegados al cuerpo, pero los profesores y profesoras si lo usan. (ee43:444)” pone de manifiesto una preocupante realidad en el ámbito educativo: la existencia de un “doble estándar” en las normas de vestimenta. Mientras que a los estudiantes se les prohíbe usar ropa ajustada, los docentes gozan de la libertad de hacerlo. Esta desigualdad genera una serie de consecuencias negativas que afectan tanto el bienestar individual como el desarrollo integral de los jóvenes.

El docente puede recibir elogios por la ropa ceñida al cuerpo, pero el estudiante recibe llamados de atención. El estudiante no percibe la diferencia entre su cuerpo y el cuerpo del docente, quizá en cierto sentido, su cuerpo adolescente llame más la atención que el cuerpo del docente. Si los pantalones los llevaba pegado al cuerpo, *eso era porque me quedaban bien, y yo me sentía bien así.* (ee43:489). Desde el anonimato, una estudiante reclama que los profesores y profesoras demandan a los estudiantes que el pantalón del uniforme escolar no debe usarse ceñido al cuerpo, no obstante, los educadores si los usan pegados al cuerpo.

La estudiante percibe que tales aspectos son cosas de moda: Pues sí. *Al fin y al cabo, yo creo que son cosas de moda y que no tienen nada que ver contigo como persona, eso no te hace mejor persona, ni mejor estudiante. Esas cosas sólo crean peleas entre los profes y las estudiantes.* (ee43:496). En pocas palabras, para la estudiante entrevistada, la convivencia entre docentes y estudiantes debería prevalecer sobre “las cosas de modas”. El uso adecuado del uniforme escolar no es algo desconocido ni extraño al estudiante, éste ha portado uniforme escolar desde que inició la formación educativa en el preescolar y luego en el liceo, no obstante, al ingresar a la institución educativa, el estudiante desconoce la directriz que establece la manera en que el estudiante debe portar el uniforme escolar.

En lo que concierne a la hora de entrada al liceo, el horario de ingreso al recinto escolar se ha convertido en foco de desacuerdos y conflictos, enfocándose en la distribución de la carga curricular en un tiempo determinado, enfatizando sólo la puntualidad en la hora de entrada y creando desacuerdos y conflictos entre estudiantes y docentes. La norma establece en el artículo 6 que “Los estudiantes que lleguen después de 10 minutos de la hora de entrada a la clase, sin la debida justificación, quedarán inasistentes”. No se aclara en este artículo cuándo se justifica la llegada tarde del educando y sólo aplica para los estudiantes, exceptuando a los docentes. Llegar diez minutos tarde generaba el conflicto, el docente estaba pendiente del reloj, si el estudiante pasaba esos minutos diez, entonces había más conflictos: *Si eso era así, había mucho conflicto si llegaba unos 10 minutos tarde, entonces nos quedamos fuera los siguientes 30 minutos para cumplir la hora donde habíamos llegado tarde y perdíamos la hora.* (ee43:497).

El educando argumenta que existe un trato preferencial para el educador, aunque el docente llegue tarde a su trabajo: *Aplicaban la norma cuando uno llegaba tarde a clase, pero ni siquiera se disculpaban cuando ellos llegaban tarde.* (ee43:385). El adolescente escolar entiende que los profesores también tienen dificultad para llegar al liceo, son seres humanos lidiando con dificultades reales. Sin embargo, el educando sólo espera que el docente se disculpe por llegar tarde.

El rol del docente como modelo de comportamiento es fundamental: tiene la responsabilidad de no solo enseñar contenidos, sino también de educar a partir de su propio comportamiento. Disculparse por llegar tarde es un acto natural que no debilita la imagen del docente ni daña su autoridad. En contraposición a esta actitud, Cury (2009) propone un modelo de autoridad basado

en la empatía, la comprensión y el respeto mutuo. El docente debe ser un guía y un mentor para sus estudiantes, no un tirano o un dictador. Un profesor que llega tarde de manera habitual y no ofrece disculpas, transmite un mensaje de irresponsabilidad y falta de compromiso con su labor.

En este sentido, la puntualidad es un aspecto importante del comportamiento del docente, ya que refleja su respeto por el tiempo de sus alumnos. Llegar tarde a clase puede ser una señal de falta de organización o de desinterés por la labor docente. En definitiva, la figura del docente no debe basarse en el poder o la jerarquía, sino en el reconocimiento y la admiración que genera su comportamiento ético y responsable. Un profesor que modela valores positivos y se comporta con integridad, será un ejemplo a seguir para sus estudiantes y contribuirá a la formación de ciudadanos críticos y responsables.

La figura 2 muestra los aspectos vinculados a desacuerdos presentes en el conflicto escolar.

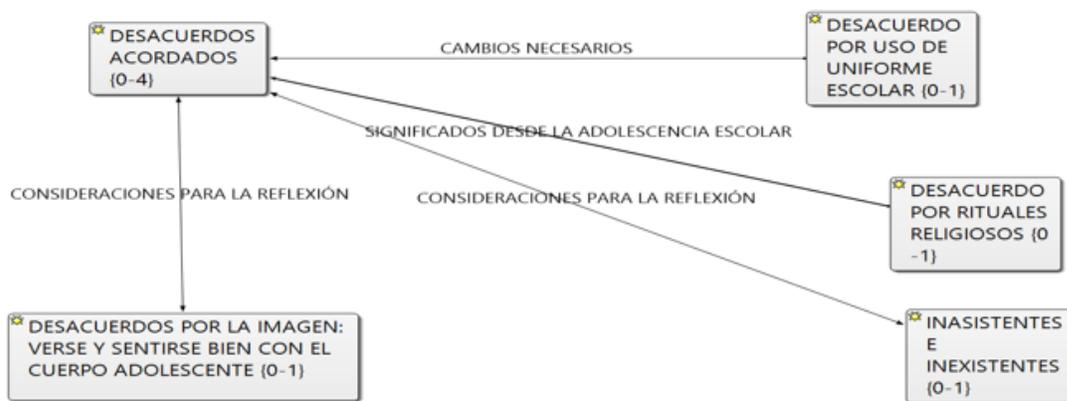


Figura 2. Desacuerdos acordados

Evaluación de la evaluación: desacuerdos que afectan el aprendizaje

Una definición sencilla de la evaluación del aprendizaje, la expone como valoración de logros y dominios del currículo escolar, esto permite constatar si el estudiante domina contenidos o debe hacer ajustes para corregir las deficiencias que se han presentado en el proceso educativo. La evaluación del aprendizaje no debe ser motivo de desacuerdos entre docentes y educandos, pero lastimosamente se comprobó en este estudio cinco aspectos vinculados a la manera en que se evalúan a los educandos. Entre estos se encuentran: choque e impuntualidad en los momentos de aplicación de la evaluación, el uso de la evaluación como manera de chantajear a los educandos adolescentes, caprichos del docente en la evaluación, incumplimiento de las fechas de evaluaciones y la aplicación de normas ficticias e inventadas por los docentes.

Si, la Ley Orgánica de Educación (2009) en el artículo 44, determina que “la evaluación debe ser cuali- cuantitativa, diagnóstica, formativa, sumativa, integral y cooperativa, pero sobre todo humanista, considerando que las técnicas e instrumentos deben centrarse principalmente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje más que en los resultados”. Es decir, la evaluación debe ser sobre todo humanista, considerando a los humanos en sus diferencias, virtudes y deficiencias. Entonces, es válido develar las razones que generan desacuerdo entre la aplicación del carácter normativo escolar en materia de evaluación educativa y el educando.

Evaluar para confrontar o para educar

La evaluación de la actuación general del educando debe estar orientada hacia la búsqueda de puntos de encuentro entre el saber docente y el aprendizaje del estudiante. *¿Por qué la evaluación debe ser un elemento de choque entre educador y educando? Al momento de las evaluaciones había un choque. (ee43:374). Perdí varias evaluaciones, y aunque hablaba con los profes, porque no era mi culpa llegar tarde, pues el transporte era malo, no me daban la oportunidad. (ee43:393). La evaluación en sí se ha convertido en un momento de estrés y se tornó más importante que lo que se va a evaluar.*

Así pues, la confrontación no es algo que favorezca el acto de la evaluación no es recomendable crear tensión en el momento en que se va a aplicar un examen, la Ley Orgánica de Educación (2009) establece que la evaluación debe ser humana y no hay nada de humano en generar ambientes tensos a la hora de evaluar al estudiante, en quien se ha invertido semanas enseñándole un tema para luego presionarlo en el momento de la evaluación. Humanizar al docente, es una propuesta de Cury (2007:186) quien plantea que “existe un vínculo más profundo de relaciones entre los educandos y los ordenadores que entre estudiantes y docentes. Los ordenadores pueden mantener informados y entretenidos a los adolescentes, pero sólo los docentes pueden formar a los seres humanos”.

Para que la educación sea más efectiva, debe ser más humana. Al respecto, Freire (2010:109) señala que “si El liceo es coherentemente autoritaria y deshumanizada, siempre la docencia será el sujeto del habla y los alumnos serán continuamente la incidencia de su discurso”. La docencia siempre se impondrá y hablará a, para y sobre los educandos. El liceo tratará al educando como si le estuviese haciendo un favor y su preocupación será la de evaluar sin humanizar, y sin buscar la formación de éste, como sujeto crítico que debe luchar constantemente por la libertad.

Evaluación como forma de chantaje y caprichos del docente

El discurso educativo debe estar acompañado con el modelamiento y el ejemplo de la vida docente. Los educandos adolescentes perciben cuando el docente enseña algo que es bueno y demuestra en su práctica aspectos contrarios a lo que ha enseñado. El resultado de esa pedagogía incoherente se traduce en decepción por parte del estudiante hacia el docente quien dista mucho de lo que enseña y exige a sus educandos.

En esta discusión se plantea que, si un docente utiliza el chantaje como una manera de lograr propósitos personales, entonces se está en presencia de una persona cuya imagen como docente no cumple con la madurez necesaria para que la educación cumpla con sus metas. La prosperidad humana tiene sus fundamentos en la educación, y si la misma es afectada por contaminantes sociales como el chantaje, entonces ese florecimiento humano estará en peligro.

La percepción del educando es que el docente considera a la evaluación de una manera caprichosa y busca confrontarlo, debido a que tiene poder y autoridad como docente. El estudiante percibe que no hay franqueza y que no puede confiar en el docente porque éste no es sincero, sino que es caprichoso y chantajea aprovechándose de la evaluación. Por tal razón el educando lo denuncia ante la coordinación, demostrando con este acto que no aceptará los caprichos del profesor y el chantaje del mismo.

El chantaje en la evaluación de la actuación general del educando, es evaluado por el estudiante adolescente en la actuación general del docente. Es decir, el educando es capaz de comprender que el docente se está aprovechando de su autoridad para sacarle provecho a sus intereses. El estudiante afirma: *Nos dijo que el que firmara el acta, donde se exponía que él nos había cambiado la fecha del examen, no iba presentar esa evaluación. Yo lo vi como una manera de chantajearnos. (ee43:408)*. La apreciación del educando es que, para tener la oportunidad de presentar la evaluación de nuevo, no debe firmar el acta donde se denuncia la irregularidad del docente. Acá está presente una doble falta: la primera, cambiar la fecha de evaluación sin consultar a los estudiantes. La segunda, chantajearlos pidiendo que no lo denuncien y los ayudará con la evaluación.

Puede indicarse que la imagen del docente que chantajea a los estudiantes es una imagen distorsionada, presentan una influencia indirecta y negativa en la formación del educando. El educador, no es de un ser humano que admite que se equivocó al cambiar la fecha de la evaluación de manera inconsulta, sino que insiste en mantener su postura errónea ante quienes ya aprecian y condenan su actitud. Hansen (2002:60) señala que “los profesores no pueden evitar tener una influencia indirecta sobre sus estudiantes, pero sí pueden ser más conscientes de su posible impacto y modelar su propia influencia de manera positiva”. Esto implica reflexionar sobre su conducta y su sensibilidad moral, ya que **los chantajes y caprichos del docente en la evaluación pueden dañar la imagen de la docencia.**

Ante la falta de sinceridad del docente en aspectos relacionados con la evaluación de la actuación general del educando, es necesario rescatar la importancia de la conducta moral en el ejercicio de la docencia. El estudiante asiste al liceo con la finalidad de ser educado para ser parte de una sociedad que requiere que viva de acuerdo a ciertos valores y comportamientos y no según intereses mezquinos y dañinos que contribuyan a fortalecer la corrupción social imperante en estos tiempos. Esa formación debe ser impartida por el docente que, además de presentar el discurso educativo, está llamado a modelar lo que él espera que el educando muestre en su comportamiento.

El incumplimiento de fechas y formas de evaluación y la aplicación de un reglamento inventado a la medida del docente y a su conveniencia son aspectos generadores de conflicto en la evaluación de la actuación general del educando. Éste argumenta que los docentes: *No cumplen con las fechas ni con las estrategias. (ee43:434)*. Este incumplimiento afectaba el rendimiento académico del estudiante, probablemente el éste no estaba plenamente preparado ese día para la evaluación, pues la misma estaba acordada para otra fecha. Sin embargo, la improvisación en la planificación de la evaluación, es perjudicial en la educación del educando. Los docentes dedican parte del tiempo a planificar contenidos, estrategias, fechas y formas de evaluación para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sean efectivo, pero al improvisar y violar los acuerdos en materia de planificación de la evaluación, restan seriedad e importancia al proceso educativo.

Acuerdos perjudiciales en la docencia: amiguismo y confabulación

¿Es el liceo un reflejo de la sociedad o es la sociedad un reflejo éste? Si ambas premisas son ciertas entonces ha de esperarse que la reforma y transformación de una, conduzca a la redención de la otra. Sería esperanzador que el liceo estuviese a salvo de la compleja red de corrupción que impera en muchas sociedades. Sin embargo, de acuerdo al análisis de entrevistas hechas a educandos

adolescentes, éstos perciben que al igual que en instituciones políticas, militares y empresariales, entre otras, el liceo padece de aspectos nocivos como la complicidad entre docentes, los cuales acuerdan desde el amiguismo y la confabulación, ciertas formas de alianzas que afectan a los estudiantes adolescentes.

¿Qué se espera del docente que educa en una sociedad en la cual la corrupción se ha hecho parte de ella? Si el amiguismo y la confabulación forman parte de la práctica docente, entonces son pocas las expectativas entorno a que el docente sea el agente que induzca la transformación y el saneamiento social a través de la educación. La sociedad espera que el educador sea una persona de profundas convicciones y comprometido con los valores educativos que formen la base de una sana y mejor sociedad; no se espera que forme parte de la trama de complicidad y distorsiones que deterioren más los fundamentos sociales y educativos.

Al respecto, Morín (2000:13) aporta una serie de principios necesarios para mejorar la educación, en su planteamiento indica que “la educación es la fuerza del futuro porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio”. Esta afirmación indica que la educación y los educadores tienen un enorme desafío en la formación de los hombres y mujeres que asumirán responsabilidades que ayudarán a un mejor vivir o destruirán los logros que hasta estos tiempos la humanidad ha obtenido para convivir de manera estable.

Uno de los principios que presenta Morín (ob, cit) es que existe una ceguera del conocimiento y que la educación, permanece ciega ante lo que es el conocimiento humano. El liceo debe aceptar que los educandos tienen el derecho de criticar aquellas situaciones cuyo significado sea de injusticia social y educativa como lo es la complicidad docente, traducida en el amiguismo y en la confabulación para afectarlos en su desarrollo y formación como humanos. Cuando el estudiante expone que: *Sí, hay un problema de injusticia, porque hay amiguismo entre los profesores, entonces nadie dice nada. (ee43:450)*. El estudiante adolescente, es consciente de las imperfecciones del sistema en el cual está inmerso, entiende su significado y lo cuestiona, reconoce que hay un problema de injusticia basado en el amiguismo mal sano entre docentes.

Este amiguismo es parte de una mala praxis social dentro y fuera del liceo, en la cual alguien se beneficia de algo tan sólo por ser amigo de una persona que puede ayudarle a obtener un beneficio. El educando se queja y denuncia el amiguismo y los acuerdos a los que llegan los profesores. Como se expuso en líneas anteriores, el amiguismo y la confabulación entre docentes, repite y modela ciertas prácticas y vicios sociales incongruentes con los principios educativos que no contribuyen a resolver los problemas que aquejan al estudiante.

Es relevante señalar que “la conducta de quien enseña crea las bases que apoyan la consecución de la enseñanza”, así lo afirma Hansen (2000: 57). El educando no se separa de su condición humana para denunciar desde ella lo que considera una injusticia. Desde su condición humana el adolescente estudiante tiene la percepción de que no resuelven sus problemas en El liceo porque el docente con quien el presenta una dificultad, es amigo del director de la institución: *Yo creo que no se hizo nada porque este profesor era muy amigo del director del liceo. (ee43:518)*. Pareciera que el estudiante adolescente se encuentra en la parte más baja de los “peldaños sociales” del liceo.

El estudiante percibe una especie de acuerdo secreto entre docentes para protegerse mutuamente, y de esa manera infringir el reglamento escolar y afectar al educando: *parece que se ponen de acuerdo, yo sé que es así, entre ellos se apoyan para “taparse” en las cosas que hacen y que no están en el reglamento. (ee43:417)*. El estudiante tiene la apreciación de que si denuncia la injusticia de la que es víctima, entonces no será escuchado. Martínez-Otero (2008: 125) afirma que “en un escenario escolar presidido por la sensibilidad social, la moralidad, la cordialidad, el trabajo, el respeto, la apertura y la participación responsable, entre otros; los derechos humanos florecen”. La valoración del educando adolescente es que la complicidad docente funciona como una especie de cofradía en la que los profesores se resguardan entre sí de las quejas que pueda presentar un estudiante cuando un docente comete injusticia hacia él.

La figura 3 expone las vinculaciones esenciales entre la evaluación del educando y las diversas manifestaciones de conflicto que ello genera.

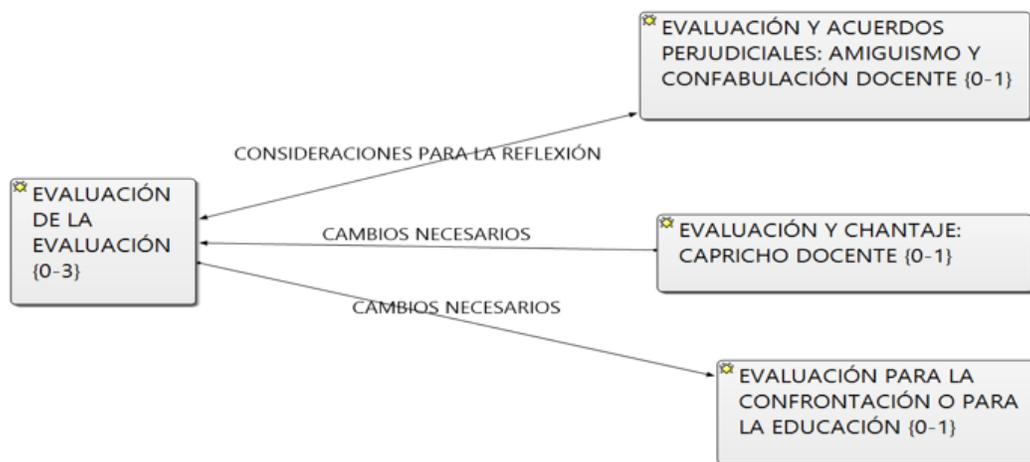


Figura 3. Evaluación de la evaluación

CONCLUSIONES

En un mundo en constante cambio, el liceo se enfrenta al desafío de adaptarse a las necesidades y realidades de los estudiantes adolescentes de hoy en día. Las conclusiones de esta investigación invitan a reflexionar sobre la necesidad de reorientar la naturaleza y el propósito de la normativa escolar, pasando de un enfoque prescriptivo y controlador a uno basado en el diálogo, la empatía, la auto-regulación y la resiliencia.

En esta misma línea temática y concluyente, se considera que el liceo debe ser un espacio donde los adolescentes se sientan valorados, escuchados y respetados. La normativa escolar debe promover la construcción de relaciones responsables entre docentes y estudiantes, basadas en el compañerismo, la empatía y el diálogo respetuoso. La imposición de normas y reglamentos limita el comportamiento, pero no elimina las conductas problemáticas. En cambio, el diálogo reflexivo permite al estudiante explorar sus emociones, conocerse a sí mismo y descubrir las consecuencias de sus acciones.

Es significativo exponer que, el liceo debe enseñar a los adolescentes a auto-regularse, en lugar de basar la disciplina en sanciones y castigos. La auto-regulación conduce a la empatía, la comunicación efectiva y la toma de decisiones responsables. De igual manera, la normativa escolar no debe enfocarse solo en la apariencia externa, sino en cultivar la empatía, la compasión por el prójimo y el pensamiento reflexivo en los estudiantes. El liceo debe ser un espacio donde se aprenda a comprender las emociones propias y ajenas, y a tomar decisiones responsables.

Otro aspecto a tomar en cuenta es que los docentes tienen la responsabilidad de ser guías y modelos de conducta para sus estudiantes. Deben enseñar no solo contenidos, sino también habilidades para la vida, como la construcción de relaciones responsables, la comunicación efectiva y la toma de decisiones.

Se concluye que, las instituciones educativas del futuro deben ser un espacio donde los adolescentes se sientan seguros, valorados y escuchados, que promuevan el diálogo, la empatía, la auto-regulación, la resiliencia y la formación de relaciones responsables. Un liceo que prepare a los estudiantes para afrontar los desafíos del mundo actual y construir un futuro mejor.

Noel A Guevara B. *Postdoctorado en Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertados. Mérida, Venezuela. Doctor en Educación. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. Magister en Educación. Mención Orientación Educativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay, Venezuela. Profesor adscrito al Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Educación.*

Aníbal León. *Dr. en Educación de la Universidad de Syracuse-Usa. Profesor de Postgrado e investigador de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes*

REFERENCIAS

- Cury, A. (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes. No hay jóvenes difíciles sino una educación inadecuada.* Caracas, Venezuela: Editorial Planeta.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo Veintiuno.
- Freire, P., Illich, I., & Furter, P. (1974). *Educación para el cambio social.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Tierra Nueva.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la esperanza.* Madrid, España: Editorial Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Madrid, España: Editorial Siglo Veintiuno.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Hansen, D. (2001). *Explorando el corazón moral de la enseñanza.* Barcelona, España: Colección Idea Universitaria.
- Hansen, D. (2001). *Llamados a enseñar.* Barcelona, España: Colección Idea Universitaria.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Caracas, Venezuela: McGraw Hill.

Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). Gaceta Oficial N° 5.929. Extraordinaria.

Martínez-Otero, V. (2008). El discurso educativo. Madrid, España: Editorial CCS. Alcalá.

Rogers, C. (1972). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Savater, F. (2003). El valor de elegir. Colombia: Editorial Ariel.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.



Administración EDUCACIONAL

Número 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Ensayos

En este aparte se reflexiona sobre la visión de la educación para superar los momentos de carencia institucional, social, económica y conductual donde la pedagogía del amor juega un papel fundamental

**PROCESOS REFLEXIVOS DE LA PEDAGOGÍA DEL AMOR
DESDE LA COMPLEJIDAD TEÓRICO-PRÁCTICA PARA LA
FORMACIÓN INTEGRAL DEL SER HUMANO**

Yuleima Molina

Administración EDUCACIONAL

Número 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

**PROCESOS REFLEXIVOS DE LA PEDAGOGÍA DEL AMOR DESDE LA
COMPLEJIDAD TEÓRICO-PRÁCTICA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL SER
HUMANO**

**REFLECTIVE PROCESSES OF THE PEDAGOGY OF LOVE FROM THE
THEORETICAL-PRACTICAL COMPLEXITY FOR THE INTEGRAL TRAINING OF THE
HUMAN BEING**

Yuleima Molina Salas
yule.mol26@gmail.com
Código ORCID: 0000-0002-55722268
Universidad Nacional Abierta
Núcleo Tovar
Mérida, Venezuela

Recepción: 3-5-2024
Aprobación: 5-6-2024

RESUMEN

Las sociedades evolucionan aceleradamente, y con ellas deben evolucionar los sistemas educativos de manera universal. El rol del docente en la sociedad del conocimiento traspasa los límites de la enseñanza y trasciende hacia planos de conciencia que van más allá de la pedagogía para la cognición y no para la evolución del individuo como un SER desde su propio SER en interdependencia con sus iguales, por esta razón, durante los últimos años los sistemas educativos del mundo buscan alcanzar una educación holística desde las diversas teorías emergentes contextualizadas que permiten problematizar la educación en aras de responder a las demandas que exige la sociedad del conocimiento, ubicando en primer plano la formación integral del individuo a través de procesos reflexivos desde la complejidad teórico-práctica de la realidad del infante a través de la pedagogía del amor en los procesos de aprendizajes, con el fin, de enfrentar un gran reto que consiste en la educación individualizada del estudiante desde sus propias habilidades para dar respuesta a las exigencias de la nueva generación que desde su nacimiento manejan patrones que van más allá de la cognición, es decir, ya traen consigo un inmenso mundo de información que para la vieja escuela resulta extraordinariamente increíble, dando un salto exorbitante ante la presencia

de seres únicos que ameritan la atención pedagógica, respetando su individualidad física, psíquica, espiritual y racional, para ello, la educación debe ser resignificada y dirigida al renacimiento de una nueva humanidad que posee identidad propia.

Palabras Claves: Procesos reflexivos, pedagogía del amor, complejidad teórica práctica, formación integral del ser humano.

SUMMARY

Societies evolve rapidly, and educational systems must evolve with them universally. The role of the teacher in the knowledge society goes beyond the limits of teaching and transcends towards planes of consciousness that go beyond pedagogy for cognition and not for the evolution of the individual as a BEING from his own BEING in interdependence with his peers. For this reason, in recent years the world's educational systems have sought to achieve a holistic education from the various contextualized emerging theories that allow education to be problematized in order to respond to the demands demanded by the knowledge society, placing training at the foreground. integral of the individual through reflective processes from the practical theoretical complexity of the reality of the infant through the pedagogy of love in the learning processes, in order to face a great challenge that consists of education individualization of the student from their own abilities to respond to the demands of the new generation that since their birth have managed patterns that go beyond cognition, that is, they already bring with them an immense world of information that for the old school is extraordinarily incredible, taking an exorbitant leap in the presence of unique beings that deserve pedagogical attention, respecting their physical, psychic, spiritual and rational individuality, for this, education must be resignified and directed to the rebirth of a new humanity that has its own identity.

Key words: Reflective processes, pedagogy of love, practical theoretical complexity, comprehensive formation of the human being.

INTRODUCCIÓN

El acelerado desarrollo de la sociedad de la información durante los últimos años enfrenta un gran reto al exigir hombres y mujeres competentes, con capacidad de razonar ante la presencia de sucesos inesperados en su vida, sin negar la esencia de su ser desde su propio ser, esto significa, que el razonar debe estar en interdependencia con el sentir. Por tal razón, las prácticas pedagógicas requieren la formación del ciudadano del presente, capaz de responder a las exigencias de una sociedad que crece aceleradamente de la mano con los avances científicos y tecnológicos que aparecen dando respuesta a las necesidades sociales para alcanzar la satisfacción colectiva del ser humano mediante la estabilidad integral del mismo.

Por lo expuesto, la práctica pedagógica representa un proceso reflexivo que permite comprender la individualidad del estudiante desde su propio ser, único e indivisible. Al respecto, Calvo (2006) expresa que el docente debe tener una sólida formación pedagógica contextualizada que le permita manejar lo conceptual desde la realidad de las aulas, así como los aspectos psicosociales de sus estudiantes. Tal aseveración indica que el docente debe emprender su praxis desde sus bases

conceptuales y su propia identidad personal y profesional, determinada por el contexto en que se desenvuelve, desmembrando así, su accionar desde la evolución teórica de su formación.

En efecto, el docente representa el canal que conduce al conocimiento desde su conciencia reflexiva, tal como lo plantea Fanfani (como se citó en Poggi, 2006) al expresar que “El maestro no es el que sabe, es decir, el que posee el conocimiento y lo transmite, sino el que sabe dónde está el conocimiento y conoce los procedimientos que garantizan el aprendizaje” (p. 141). El citado autor hace referencia al proceso crítico reflexivo que diariamente debe explorar y además motivar el docente en sus ambientes de aprendizajes, es allí, donde está la esencia de su práctica pedagógica, y, esa esencia viene impregnada por su identidad, la cual es adquirida durante su evolución intelectual que activa su accionar.

Lo anterior indica, que la praxis pedagógica requiere reflexionar sobre su quehacer, lo que debe generar una relación directa entre lo cognitivo y afectivo en el proceso de enseñanza desde la complejidad teórico práctica de su accionar. Por tal razón, Prieto (como se citó en Ministerio de Educación Nacional de la Republica de Colombia, 2007) establece que las acciones pedagógica deben estar compuestas de elementos mediadores con la intención de promover y acompañar los procesos de aprendizajes para que los estudiantes se apropien del mundo y de sí mismos. Lo expresado presume, que para que se dé el aprendizaje es necesario que el docente, no solo explore, también comprenda el sentir y el pensar tanto del estudiante como el de sí mismo.

En otras palabras, la reflexión crítica constituye la base primordial para la transformación socio educativa, tal como lo plantea Ávalos (2006) cuando manifiesta que el docente debe manejar adecuadamente disciplinas, mientras que comprende el desarrollo psicológico de sus estudiantes, y en base a ello, orientar sus prácticas pedagógicas identificando el contexto social y cultural de los niños y niñas para conocer e interpretar su mundo desde un nuevo profesionalismo frente a las diversas demandas de la sociedad del conocimiento, mientras que auto reflexiona sobre el desarrollo de sus frente a la realidad de sus estudiantes y la suya propia.

Dicho de otra manera, las prácticas pedagógicas se derivan de las experiencias vividas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, que no representa un conjunto aislados de disciplinas, al contrario, configura la vida cotidiana que se vive día a día en las escuelas, involucrando el entorno familiar y social de docentes y estudiantes, lo que significa, que la labor educativa es una labor profesional que repercute positiva o negativamente en la vida de los estudiantes, y además, permite la evolución de su desarrollo socio cognitivo y afectivo. Labra (2011) manifiesta:

El pensar en los docentes como profesionales capaces de llevar a cabo la labor de enseñar en lo que se ha denominado indeterminado mundo de la práctica, nos lleva a reconocer que el conocimiento del aula no es un cuerpo de proposiciones o prescripciones derivadas de las disciplinas o de los estudios proceso-producto, sino un conocimiento situado, fundamentado en la experiencia común de los acontecimientos del aula (p.32).

No obstante, las actuaciones docentes representan las experiencias vividas dentro y fuera del aula, en donde, se involucran emociones, pensamientos y todo el contexto histórico social del estudiante, de vital importancia en su proceso de formación, tal como lo indica Aramburuzabala y

Vega (como se citó en Hernández, et al., 2013) cuando aseveran que la formación del profesor es contextualizada de las experiencias vividas por el mismo, en donde, “ La observación, el diálogo y la reflexión compartida son elementos fundamentales en este modelo, no sólo como objeto de la formación, sino también como técnicas a través de las cuales se realiza dicha formación”(p.350).

Lo planteado, refleja claramente que los procesos reflexivos surgen desde la cotidianidad de los actores educativos, arraigados a su identidad cultural y presentes en la realidad de cada uno de ellos, integrando la teoría a la praxis desde la complejidad de su quehacer pedagógico, lo que indica, que no hay docencia sin investigación, la misma nace de la capacidad crítica de observar con tacto cada uno de los fenómenos ocurridos en el accionar docente, y desde allí, iniciar la búsqueda del conocimiento, respetando la individualidad de cada estudiante; individualidad que permite la formación integral del ser humano.

Lo expuesto hasta ahora, define claramente el proceso reflexivo de la acción pedagógica, la cual pretende redimensionar la educación hacia la libertad del pensamiento desde el sentimiento, lideradas por actores socio educativos como alternativa para alcanzar el conocimiento, es decir, que este enfoque crítico constituye un nuevo paradigma integral que articula el saber (teoría) y la práctica (praxis) mediante un proceso reflexivo que nace desde la individualidad reflejada en las experiencias docentes, integrando su identidad intelectual, emocional, cultural y social. Todo esto refleja, que las teorías pedagógicas buscan argumentos para identificar saberes desde la praxis.

Por tal razón, Mialaret (como se citó en Juliao, 2014) expone que mientras para algunos autores la pedagogía se reduce solo al trabajo escolar limitando su nivel de acción, otros expanden ese proceso a otros niveles que se ajustan a la realidad escolar, aseverando que las prácticas educativas responden a cuatro fuentes del saber pedagógico: La primera conduce a desarrollar una praxis directa, observada y compartida que evoluciona hacia la segunda fuente para orientar la investigación desde las ciencias educativas como la psicología, sociología, fisiología, historia y economía a través de la tercera fuente que requiere la documentación de referencias individuales, organismos, grupos internacionales y documentos oficiales que fundamenten las acciones pedagógicas.

Así mismo, la cuarta fuente insta a comprender el proceso desde un orden filosófico, histórico y sociológico tanto personal como profesional. Cabe agregar, que la presencia del amor en la enseñanza tiene una marcada intencionalidad, apegada a diversos campos del conocimiento que busca desmembrar la realidad educativa para luego unir nuevamente sus ámbitos en busca de procesos reflexivos que nacen desde la complejidad de ese saber pedagógico. En efecto, en la actualidad la individualidad del niño se centra en su ser desde su esencia, dotado de experiencias vividas desde su nacimiento y del entorno en que se desarrolla, también impregnado de sentimientos que crean una interdependencia entre la razón y la emoción. Al respecto, Turner y Pita (2014) plantean:

Desde el momento del nacimiento hasta que el niño se inicia en la escuela, ha recibido por diferentes vías un caudal incalculable de información del mundo que lo rodea mediante sus padres, sus hermanos, el resto de la familia, las conversaciones de los adultos amigos de la casa, los amiguitos, el barrio, el círculo o jardín de infantes, la calle, el transporte público, los parques de diversiones, la radio, la televisión, el cine, la propaganda gráfica y otros medios, ya que sería muy extensa su enumeración (p.13).

Ahora bien, cuando el niño llega a su primera etapa de escolaridad, ya trae consigo numerosas experiencias vividas en su entorno familiar y social que le permiten actuar desde su realidad y definir sus pensamientos y sentimientos, pues, forman parte de su infancia a través de sus aventuras, conversaciones, ilusiones y desilusiones que al entamar con la convivencia escolar desarrollarán su identidad desde su propia individualidad para su proceso evolutivo, permitiéndole conocer su ser desde su propia esencia humana para encontrar la razón de su existencia, mientras que interactúa con el docente creando una interdependencia dialógica para su formación integral.

En consecuencia, estas experiencias previas del niño revelan que dentro del aula de aprendizaje emergen eventos que se observan claramente y orientan a procesos investigativos para comprender la individualidad del infante proveniente de comportamientos específicos, lo que exige tratamientos específicos, problematizando la situación con el fin de buscar soluciones factibles desde el conocimiento, lo que permite determinar que en el cruce de culturas “ (...) del maestro, del currículo y del alumno, hay una serie de influencias y atributos, como: la incertidumbre, la comunicación, la complejidad de interacciones y el conflicto de valores” (Velázquez et al., 2009, p. 42).

De tal manera, que el mundo real en que se encuentran inmersos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje refleja la integración cultural del currículo, el docente y los estudiantes desde su individualidad, generando incertidumbre que debe ser manejada a través de la investigación educativa, cuyo propósito es comprender rigurosamente la interacción escolar como alternativa hacia la búsqueda del conocimiento para desarrollar habilidades de pensamiento reflexivo, en interdependencia entre la teoría y la realidad para solucionar los problemas que irrumpen las acciones pedagógicas y vulneran el sistema de valores universales.

En tal sentido, el contexto socio cultural en que se desarrollan las acciones pedagógicas influye considerablemente en la formación integral del ser humano, tal como lo exponen Piña et al., (2017) al reconocer los aportes de Foucault (1986) y Touraine (1997) que determinan que el sujeto se construye al auto reconocerse como individuo obrando desde su propio ser, para después reconocer su relación con otros a través de su contexto histórico social. Todo esto refleja la necesidad del docente de activar procesos reflexivos desde la singularidad del estudiante, lo que indica, que durante el recorrido pedagógico se debe integrar lo cognitivo con lo afectivo desde lo volitivo.

De todos modos, estos reflexivos del accionar docente, han sido tema de discusión durante los últimos años por grandes pedagogos que generaron aportes históricos sociales de gran relevancia en el mundo educativo; Hegel, por ejemplo, defiende su dialéctica en la transformación del ser, mientras Husserl respalda la intuición “(...) por medio del cual la conciencia no se limita a aprehender esencias puras sino existencias (...)” (Masi, 2008, p. 77). Lo que indica, que ese dialogo mental desde el ser, se va enriqueciendo al integrar ideas que surgen de las vivencias provenientes de la existencia humana a través de la intuición mediante un proceso introspectivo para analizarse a sí mismo y poder interpretar sus pensamientos y sentimientos

Todos estos postulados soportan la pedagogía de Pablo Freire, observada en cada una de sus obras, en donde la reflexión y acción docente constituyen una unidad indisoluble de la cotidianidad, integrando la praxis desde el saber pedagógico que nace en la investigación (teorías), y el accionar docente desde la realidad de su entorno cultural y social, convirtiendo a la pedagogía en un evento

único de transformación personal que vislumbra una nueva humanidad y se prepara para dar la bienvenida a generaciones futuras que prometen una existencia compleja de lo que representa el Ser desde la dimensión ontológica, axiológica y epistemológica, que no solo respalda su esencia, también respeta su existencia.

Por su parte, la pedagogía del amor promueve la creación de una interdependencia entre el niño y el docente desde la complejidad teórica práctica, reforzando la existencia única de un ser que siente y actúa desde sus propias convicciones, sus propios razonamientos y sus propios sentimientos, por tal razón, rechaza en su totalidad las creencias limitantes que durante años han adoctrinado las aulas de aprendizajes, enfocándose solo en la transmisión de conocimientos, al respecto McLaren (s.f.) plantea; “Vivimos en una cultura depredadora” La cultura depredadora es un campo de invisibilidad -de depredadores y de víctimas- precisamente porque es muy obvia. Su obviedad inmuniza a las víctimas contra una completa revelación de sus amenazadoras capacidades” (p.18).

Así mismo, esta cultura depredadora victimiza también a los docentes por ser herederos del viejo sistema educativo que centra sus intereses en procesos netamente cognitivos basados en una educación bancaria, cuyos métodos resultan ortodoxos y descontextualizados de la realidad del estudiante, desconociendo la esencia de la existencia humana que conjuga cuerpo, mente y espíritu como un ser integral en pleno desarrollo afectivo y cognitivo desde lo volitivo. Por tal razón, las acciones pedagógicas requieren fortalecer el amor en la complejidad del ser desde el tacto de la enseñanza para promover la sensibilidad en la realidad que emerge del contexto en el que se desenvuelven los actores socio educativo. Fundamentando lo expuesto, Manen (1998) manifiesta:

El tacto afecta a una persona con un simple roce, con una palabra, con un gesto, con la mirada, con una acción, con el silencio. Aunque el tacto etimológicamente implica un contacto físico, el hecho digno de mención, es que tiene el ambiguo sentido de una influencia o afecto no físico de un ser humano con respecto a otro. El tacto no es ni intrusivo ni agresivo. A menudo, el tacto implica contenerse, pasar algo por alto, y aun así se experimenta como la influencia de una persona a quien va destinada la acción (p. 153).

Dicho de otra manera, el docente debe demostrar afecto a través de la ejecución u omisión de acciones presenciadas por sus estudiantes, los cuales perciben y lo internalizan en su ser, dando respuestas cargadas de sentimientos ante el impulso de un gesto o un apretón de manos, o quizás, simplemente la omisión de ejecución de cualquier acto que los niños y niñas puedan interpretar de manera diferente a la afectividad que se debe desbordar durante sus prácticas pedagógicas y su emotiva convivencia escolar que genera la construcción de conocimiento desde el ámbito racional y emocional.

En efecto, el docente debe promover el individualismo desde el amor para sentar las bases cognitivas que se adecuen al contexto educativo en el cual está inmerso, de allí, que Ayers (2011) afirme que: “Los maestros pueden ser promotores ya sea de esperanza o, al mismo tiempo, proveedores de determinismo y de desesperanza. Todo depende del contexto y de la oportunidad” (p.12). Esto implica que la praxis pedagógica debe estar enmarcada en un proceso de reflexión crítica, analítica e investigativa que emerge de la contextualización escolar, proveniente de sistemas teóricos prácticos complejos en el que se integran los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre la base de lo expuesto, el estado afectivo del estudiante repercute positiva o negativamente en la aprehensión del conocimiento de manera significativa, no se puede generar un aprendizaje si no están dadas las condiciones psicológicas y pedagógicas para acomodar la nueva información que requiere de un estado mental lleno de armonía para resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que indica:

La vida emocional del niño y del joven es tan importante que cuando no marchan dialécticamente unido lo emocional, lo racional y lo volitivo se limita la eficiencia del desarrollo y el éxito en la vida. Muchas son las interrogantes que surgen al meditar en este importante aspecto. Entre otras pudiéramos plantear: ¿Qué relación existe entre los estados emocionales del hombre y el desarrollo de sus capacidades intelectuales? ¿Cómo la corteza cerebral con su maravillosa computadora humana, con miles de millones de células en movimiento, se relaciona con el sistema límbico regulador de estados de ánimo, sentimientos y emociones? ¿Por qué todo ser humano puede llegar al máximo de sus potencialidades? ¿Puede una sonrisa, una emoción, cambiar la química del cerebro y hacer que nos sintamos mejor? (...) (Tuner y Pita, 2014, p. 6).

Las autoras hacen referencia a la importancia que refleja la orientación del estado emocional del estudiante para el aprendizaje de contenidos que pueden representar un bagaje de oportunidades en un momento determinado de su vida. El aprendizaje no debe estar condicionado a un contenido aislado y carente de significado, de allí, parte la esencia que fortalece la formación integral del estudiante desde su propia individualidad a través de acercamientos afectivos entre el docente y el niño, fortaleciendo sus emociones mediante el reforzamiento de una pedagogía basada en el amor, que le permita conocer sus propios intereses y evolucionar en su desarrollo biopsicosocial.

Por otra parte, la función del docente va más allá que solo impartir conocimientos a través de contenidos, la misma radica en el quehacer afectivo hacia sus estudiantes a través del ejemplo de sus actuaciones, implica entonces, algo más que un discurso cargado de intencionalidad afectiva al promocionar el amor dentro de sus aulas de aprendizajes, pero, en su práctica resulta ambiguo al no demostrarlo con acciones, fracasando en su discurso plasmado en sus proyectos y reforzados en su alocución académica como estrategia de enseñanza. Todo lo anterior requiere docentes con amplia sensibilidad humana y capacidad para transmitir afecto, desbordando amor en la más humilde pero importante profesión del mundo: SER MAESTRO.

Aseverando la importancia de lo expuesto, Los infantes crecen imitando a los héroes más grandes de su infancia: sus padres y sus maestros. Ser maestro significa activar el verbo en todas sus actuaciones pedagógicas, pues, no es una actividad estática, al contrario, es una acción dinámica observada e imitada por los niños que diariamente se disponen a nuevas experiencias cognitivas que para ellos son aventuras cargadas de sentimientos de la mano de su ídolo: Su maestro. En tal sentido, Freire (2010) afirma lo siguiente:

Los niños tienen una sensibilidad enorme para percibir que la maestra hace exactamente lo opuesto de lo que dice. El "haz lo que digo y no lo que hago" es un intento casi vano de reparar la contradicción y la incoherencia. "Casi vano", porque no siempre lo que se dice y que se contradice con lo que se hace se anula por completo. A veces lo que se dice tiene en sí mismo una fuerza tal que lo defiende de la hipocresía de quien aun diciéndolo hace lo contrario. Pero precisamente por estar siendo dicho y no vivido pierde

mucho de su fuerza. Quien ve la incoherencia en proceso, bien puede decirse a sí mismo: “Si esta cosa que se proclama pero al mismo tiempo se niega tan fuertemente en la práctica fuese realmente buena, no sería sólo dicha sino vivida” (p.98.).

Como se observa, los docentes deben practicar desde el ejemplo, no se puede enseñar valores si las acciones demuestran todo lo contrario; el amor implica paciencia y entrega incondicional, de la misma manera que la sensibilidad requiere empatía por la situación del otro, en fin, todos los actos requieren del ejemplo de quienes pretenden enseñar para que sean imitados por aquellos que desean aprender. Un gesto de ternura promueve afectos significativos en los seres humanos, fortaleciendo el amor desde su propia convicción de ser racional que mueve todas las fibras emocionales, disponiéndolo para la obtención de un nuevo aprendizaje que resulta significativo dentro de su psicología evolutiva.

En definitiva, las acciones educativas basadas en el amor requieren de un proceso reflexivo desde la complejidad teórica práctica para la transformación social que influya significativamente en la vida de los estudiantes como seres únicos que sienten y perciben de acuerdo al contexto en el que se desarrollan, pues, “(...) los seres humanos tienen su propio mundo de pensamiento desarrollando la subjetividad como seres únicos, en donde el mundo en que vivimos no es igual al mundo que pensamos” (Maturana, 1996, p.31). Significa, que la formación integral debe fortalecer al ciudadano del presente con incidencia futura, capaz de controlar sus sentimientos desde sus pensamientos, articulando la razón con la emoción.

Reforzando lo expuesto, el acto pedagógico desde el amor fortalece los sistemas complejos que promueven la investigación contextualizada para generar conocimiento desde las diversas teorías que emerjan en su accionar y que permiten desarrollar la identidad cultural de los actores involucrados en el proceso educativo, dando respuesta a la incertidumbre generada mediante métodos sistemáticos y organizados que impulsan estudios rigurosos para interpretar y comprende los diversos fenómenos que ocurren durante la enseñanza y el aprendizaje a través de procesos reflexivos. Al respecto, Masi (2008) manifiesta:

De ahí surge la necesidad de los enfoques cualitativos y etnográficos, de considerar a los actores en situaciones reales; en este caso concreto no se puede considerar la relación teoría-práctica como una simple relación educativa de aplicación; nos vemos obligados a considerarla como una relación dialéctica, en la cual la práctica (real) es primera y primordial, objeto de un trabajo de observación, de interpretación y de teorización que autoriza luego un regreso a la práctica bajo la forma, reconocida o no, de una prescripción (p.36).

Lo planteado, conduce a una práctica pedagógica que requiere métodos fenomenológicos desde una relación dialéctica, problematizando la educación mediante la investigación para la búsqueda de procesos reflexivos fundamentados en el amor a través de pensamientos complejos que permiten entender para comprender situaciones reales mediante la aplicación de enfoques cualitativos que disgrega eventos y promueve la investigación para alcanzar niveles de conciencia desde la esencia de la existencia humana del ser en interdependencia con sus iguales para la transformación educativa de la sociedad del conocimiento.

En consecuencia, se puede visualizar claramente como el amor determina la voluntad del niño y lo prepara para recibir nuevos aprendizajes. Durante la praxis pedagógica se aprecian diversas emociones que vienen determinadas por la cotidianidad, conformando espacios para la investigación y la aceptación de la individualidad del otro, tal como lo establece Maturana (1996) cuando afirma: “Es en el espacio cotidiano que la palabra amar, querer y enamorarse tiene sentido. Hablamos de amor cada vez que tenemos una conducta en la que tratamos al otro como un legítimo otro en convivencia con nosotros” (Pp.35-36).

Se evidencia entonces, que el sentido humano de las emociones se encuentra estrechamente relacionado con el entorno social del individuo, lo que permite comprender la identidad del infante como un legítimo otro, de esta manera, lo dispone para el aprendizaje mediante la realidad fenomenológica planteada por Martínez (2004) como la adecuada “(...) para estudiar y comprender la estructura psíquica vivencial que se da (...)”.(p.139), lo que conduce a una praxis reflexiva que genera saber pedagógico en la sociedad del conocimiento a través de la contextualización escolar del accionar docente, integrando teoría y práctica desde pensamientos complejos que son interpretados por la pedagogía del amor.

Yuleima Molina. *Lcda. Educación Integral; Lcda. Administración de Empresas, mención Mercadeo; Abogada; Esp. Evaluación Educativa; Esp. Derechos Humanos; Msc. Gerencia Educativa. Profesora adscrita a la Universidad Nacional Abierta- Núcleo Tovar edo. Mérida*

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: Formación docente inicial y continua. En TENTI FANFANI. (Comp.). El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI Editores.
- Ayers, W. (2011). Enseñando para la libertad. Compromiso moral y Acción ética en el salón de clase. Centro Internacional Miranda.
- Calvo, G. (2006). La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el ejercicio docente. En Emilio TENTI FANFANI. (Comp.). El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. (Stella. M, Trad.; 2. ° ed.). Siglo XXI Editores.
- Juliao, C. (2014). Una pedagogía prexeológica. (1. ° ed.). UNIMINUTO.
- Hernández, A., Castilla, A. y Uribe, C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17(3) ,345-350. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527020>.
- Labra, L. (2011). Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica [Tesis de doctorado, Universidad academia de humanismo cristiano].
- Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado la sensibilidad pedagógica. (1. ° ed.). Paidós.

Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. (1.º ed.). Trillas.

Masi, A. (2008). Concepto de Praxis en Paulo Freire. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Maturana, H. (1996). El sentido de lo humano. (8. ed.). DOLMEN.

McLaren, P. (s.f.). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de posición en la era posmoderna. Paidós.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Investigación de los saberes pedagógicos. www.mineduacion.gov.co

Piña, C., Soto, M., y Ramírez, M. (2017). Sujetos de la educación. la construcción de la identidad docente: significados y sentido [Congreso]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.

Poggi, M. (2006). El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. En Emilio TENTI FANFANI. (Comp.). El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI Editores.

Turner, L. y Pita, B. (2014). Pedagogía de la ternura. (4.ª ed.). Pueblo y educación.

Velázquez, M., de León, A., y Díaz R. (2009). Pedagogía y formación docente. (1.º ed.). CECC/SICA.

Administración EDUCACIONAL

Número 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
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. Lilían 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.
13. Lidia F. Ruíz. Pp 13-15. Año 13, número 13.

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. ¿Cuándo 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. P.p 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. P.p 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.
57. Ada Angulo de Escalante, Aníbal León Salazar. La investigación en la praxis del docente de educación primaria. Pp 19-33. Año 13, número 13.
58. Yazmary Rondón, Hazel Flores Hole. Aula geométrica. Un espacio de cambio conceptual según el modelo Van Hiele. Pp 34-46. Año 13, número 13.
59. Sorange Camacho R, Aníbal León S. La eficiencia del director escolar. Pp 47-62. Año 13, número 13.
60. Wilmer Vargas A, Reinaldo Cadenas A, José Fonseca R. La enseñanza y el aprendizaje de los polinomios. Una realidad que debe preocupar. Pp 63-76. Año 13, número 13.
61. María del Pilar Quintero Montilla. Construyendo una psico-pedagogía social ética y cultural Latinoamericana. Pp 77-94 Año 13, número 13.
62. Luz Rondón C. Aspectos críticos de la estructura organizacional en educación media general. Pp 95-106. Año 13, número 13.
63. Elisabett Dávila H. Estrategia para optimizar la calidad educativa en turismo y hospitalidad a nivel universitario. Pp 107-124. Año 13, número 13.
64. 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. Pp 125-151. Año 13, número 13.

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. Pp. 82-96. Número 9 vol.9.
16. Angely Contreras. La posibilidad de la ética en un mundo virtual. Pp. 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. Pp. 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. Pp. 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. Pp 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.
26. Javier D. Spacca Ch. El principio de corresponsabilidad y el acoso escolar. Pp 156-169. Año 13, número 13.
27. Irene Ramírez R. El realismo pedagógico de Arturo Uslar Pietri. Pp 170-177. Año 13, número 13.
28. Jesús Alfredo Morales Carrero. Educación en ciudadanía global. Una alternativa para el proceder cívico de quien se forma. Pp 178-192. Año 13, número 13.
29. Herminia Monsalve. La pedagogía itinerante, una praxis integral. Pp 193-200. Año 13, número 13.

RESEÑAS DE LIBROS

1. Ramón Devia y Lenny Lobo. Gerencia del Conocimiento Universitario desde la Perspectiva Andradógica. (Liuval Moreno de Tovar - Autora). Pp. 165 - 167. Año 1 - Vol. 1.

2. Traducción Abreviada/ Por Aníbal León. Predicción De La Conducta Del Sistema Educacional. Thomas F. Green, (1980). Con la asistencia de David Ericson y Robert Seidman. Syracuse, New York. USA, Syracuse University Press. Pp. 129 – 163. Año 2 – Vol. 2.
3. Nancy Pestana. El libro de la Pedagogía y la Didáctica: II.- Lugares y Tiempos de la Educación. Autor: Franco 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 Belandria. Proceso de Transformación Curricular en Educación Media. Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016). Transformación Pedagógica en Educación Media General: Reseña para la Organización Escolar. Pp. 205 - 217. Año 5 - Vol. 5.
7. Ana Azuaje, Beatriz Izarra, Mairet Cuevas y Pedro Márquez. La evaluación como proceso de investigación. 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 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
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

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 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
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 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
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 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
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 14 Especial, 2024
El Sistema de Educación y las múltiples
vertientes para atender al estudiante en
su Formación Integral
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 2024. Publicada en el Repositorio Institucional SaberUla Universidad de Los Andes - Venezuela

www.saber.ula.ve
info@saber.ula.ve

Esta edición del Anuario Administración Educacional Número 14, 2024.
Se terminó de diagramar en Julio 2024
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
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.