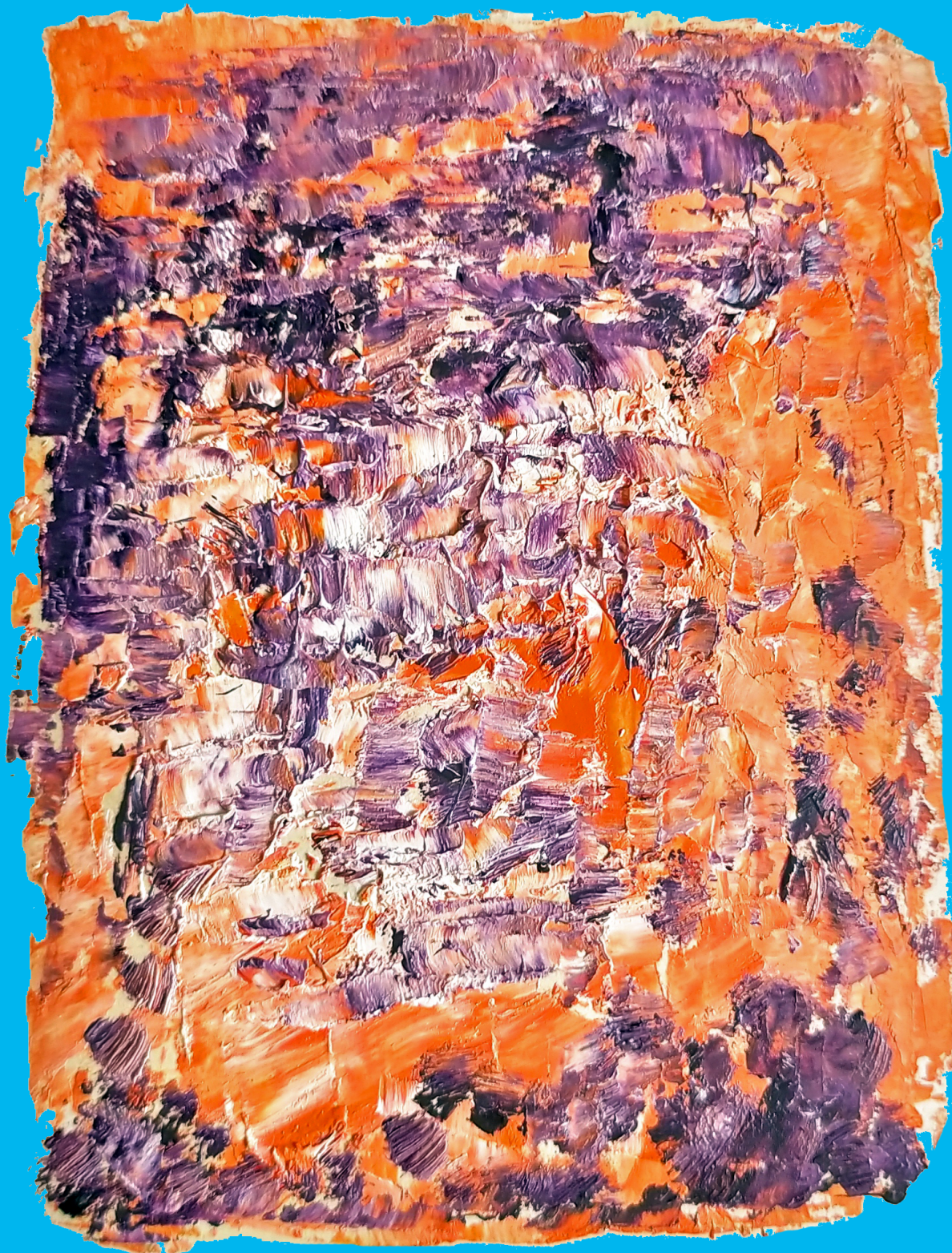


Administración EDUCACIONAL

Número 15 (enero-diciembre) 2024
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 15 (enero-diciembre) 2024
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Número 15 (enero-diciembre) 2024

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Administración EDUCACIONAL

Número 15 (enero-diciembre) 2024
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

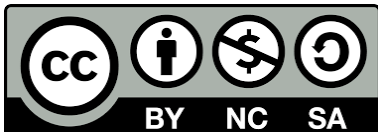
AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

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 15 (enero-diciembre) 2024
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 15 (enero-diciembre) 2024

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 15 (enero-diciembre) 2024
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

Diana Rosaly Alarcón Molina

La teoría del punto de vista realista para la enseñanza del teorema de Pitágoras 19 - 38

Ana Salinas de Valero

Malla curricular del plan de estudio ciencia y tecnología, educación media
(Venezuela- Chile) 39 - 58

ENSAYOS 62

Jesús Alfonso Peña Maldonado

Administración y gerencia de la educación. Un análisis integral 63 - 71

Daisy Rojas Contreras

Perspectiva crítica del cumplimiento del derecho a la educación en Venezuela 72 - 87

Amaya Saraí Zambrano Rodríguez

La calidad educativa en Venezuela. Un análisis desde el contraste de la realidad 88 - 100

Elisa Ruiz Rivero

El Proceso de Evaluación en la Educación Inclusiva en Venezuela.
Realidades y desafíos 101 - 111

Leonardo Alberto Galviz Lozada; Marianela Reinoza Dugarte

2cb: Cocaína rosa no tan rosa 112 - 128

Valeska YaKueline Barrios Ramírez

Análisis didáctico método de organización de la enseñanza matemática escolar 129 - 139

Rocío de Jesús Dugarte Contreras

La educación rural como alternativa de concientización medioambiental
para el uso racional del agua 140 - 153

Ana Cecilia Paredes Azuaje

El acompañamiento pedagógico dentro del proceso de supervisión
educativa desde la óptica de las organizaciones inteligentes 154 - 166

ÍNDICE RETROSPECTIVO 169 - 176

NORMAS PARA COLABORADORES 177 - 179

CRITERIOS PARA EL ARBITRAJE 180 - 181

FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS Y ENSAYOS 182 - 183

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD 184

FICHA DE SUSCRIPCIÓN 185

Administración EDUCACIONAL

Número 15 (enero-diciembre) 2024
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

Diana Rosaly Alarcón Molina

The realist point of view theory for teaching the pythagorean theorem 19 - 38

Ana Salinas de Valero

Curricular mesh of the science and technology study plan, secondary education (Venezuela-Chile) 39 - 58

ESSAYS 62

Jesús Alfonso Peña Maldonado

Administration and management of education. A comprehensive analysis 63 - 71

Daisy Rojas Contreras

Critical perspective on the fulfillment of the right to education in Venezuela 72 - 87

Amaya Saraí Zambrano Rodríguez

Educational quality in Venezuela. An analysis from the contrast of reality 88 - 100

Elisa Ruiz Rivero

The evaluation process in inclusive education in Venezuela.
Realities and challenges 101 - 111

Leonardo Alberto Galviz Lozada; Marianela Reinoza Dugarte

2cb: Pink cocaine, but not too pink 112 - 128

Valeska YaKueline Barrios Ramírez

Didactic analysis method of organization of school mathematics teaching 129 - 139

Rocío de Jesús Dugarte Contreras

Rural education as an environmental awareness alternative
for the rational use of water 140 - 153

Ana Cecilia Paredes Azuaje

Pedagogical accompaniment within the educational supervision
process from the perspective of intelligent organizations 154 - 166

RETROSPECTIVE INDEX 169 - 176

RULES FOR COLLABORATORS 177 - 179

CRITERIA FOR ARBITRATION 180 - 181

FORMAT FOR THE EVALUATION OF ARTICLES AND ESSAYS 182 - 183

DECLARATION OF ORIGINALITY 184

SUBSCRIPTION FORM 185

Administración EDUCACIONAL

Número 15 (enero-diciembre) 2024
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

PRESENTACIÓN

El Anuario Administración Educacional presenta el número 15 correspondiente a la edición ordinaria del año 2024. En esta oportunidad la revista genera un dossier de escritos conformados por artículos y ensayos dirigidos a promover la reflexión y el intercambio de ideas sobre una serie de aspectos de relevancia dentro del sistema educativo en Venezuela.

Así tenemos que, en la sección de Artículos, **Diana Rosaly Alarcón Molina** y su Teoría del punto de vista realista para la enseñanza del teorema de Pitágoras, muestra la relación que existe entre el mencionado punto de vista como metodología para la enseñanza del Teorema de Pitágoras en aras de un aprendizaje en los estudiantes de la Educación Media General. **Ana Salinas de Valero** presenta la Malla curricular del plan de estudio ciencia y tecnología, educación media (venezuela- chile) con el propósito de realizar un estudio desde la mirada de la Educación Comparada como metodología de investigación.

En cuanto a la sección de Ensayos, **Jesús Alfonso Peña Maldonado** en la Administración y gerencia de la educación. Un análisis integral, indaga sobre la relación de la administración y la gerencia con la educación y la importancia de la presencia de principios éticos que deben prevalecer en el administrador o gerente educativo. En la Perspectiva crítica del cumplimiento del derecho a la educación en Venezuela de **Daisy Rojas Contreras**, se enfatiza la importancia del derecho a la educación en Venezuela y que sea para todos los ciudadanos gratuito y obligatorio. Así mismo **Amaya Saraí Zambrano Rodríguez** sobre la calidad educativa en Venezuela. Un análisis desde el contraste de la realidad, reflexiona sobre la aplicación y viabilidad de los principios constitucionales de la Educación. En tanto que **Elisa Ruiz Rivero** en el Proceso de Evaluación en la Educación Inclusiva en Venezuela. Realidades y desafío, diserta sobre la implementación de estrategias adaptativas y flexibles en el proceso evaluativo que permitan asegurar una educación inclusiva de calidad en Venezuela.

Leonardo Alberto Galviz Lozada y **Marianela Reinoza Dugarte** en 2cb: Cocaína rosa no tan rosa alertan sobre los efectos que causan en el organismo y la necesidad de los docentes de conocer sobre el tema para así promover la prevención de las drogas. En cuanto al Análisis didáctico método de organización de la enseñanza matemática escolar, de **Valeska YaKueline Barrios Ramírez**, se

destaca el análisis didáctico como el método sistémico que cimienta el hacer instruccional de esta disciplina. **Rocío de Jesús Dugarte Contreras** en La Educación rural como alternativa de concientización medioambiental para el uso racional del agua, hace un análisis reflexivo sobre el papel que debe jugar dicha educación rural en el uso racional del agua como recurso vital del ser humano. Por último, **Ana Cecilia Paredes Azuaje** en su Acompañamiento pedagógico dentro del proceso de supervisión educativa desde la óptica de las organizaciones inteligentes, resalta que el acompañamiento pedagógico puede ser la plataforma en la construcción de organizaciones inteligentes.

Estas investigaciones y reflexiones 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



Sin Nombre
Anibal León - Año 2024

Administración EDUCACIONAL

Número 15 (enero-diciembre) 2024
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 propician el mejoramiento del proceso de enseñanza para un aprendizaje significativo donde la comparación de los sistemas educativos se hace necesaria para proponer soluciones a problemáticas y/o situaciones encontradas

LA TEORÍA DEL PUNTO DE VISTA REALISTA PARA LA ENSEÑANZA DEL TEOREMA DE PITÁGORAS.

Diana Rosaly Alarcón Molina

MALLA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIO CIENCIA Y TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN MEDIA (VENEZUELA- CHILE)

Ana Salinas de Valero

Administración EDUCACIONAL

Número 15 (enero-diciembre) 2024
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

**LA TEORÍA DEL PUNTO DE VISTA REALISTA PARA
LA ENSEÑANZA DEL TEOREMA DE PITÁGORAS**

**THE REALIST POINT OF VIEW THEORY FOR TEACHING
THE PYTHAGOREAN THEOREM**

Diana Rosaly Alarcón Molina
alarconmolinadiana@gmail.com
Código ORCID: 0009-0006-8408-4273
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes, Mérida

Recepción: 30-09-2024
Aceptación: 29-10-2024

RESUMEN

La presente investigación tuvo como finalidad analizar la relación entre el punto de vista realista como metodología para la enseñanza del Teorema de Pitágoras y el aprendizaje de este Teorema en el 4º Año de Educación Media General. Esto permitió el acercamiento a tres Liceos diferentes de la Ciudad de Mérida-Venezuela, de los cuales uno de ellos, se enfoca en una metodología de enseñanza basada en la Teoría del punto de vista realista. Por ello, el enfoque de este estudio corresponde al desarrollo de una investigación descriptiva con diseño cuasi experimental. Donde se describen los efectos de una metodología de enseñanza basada en Educación Matemática Realista (EMR). La muestra tomada estuvo conformada por 73 estudiantes en total y 3 profesores pertenecientes a E.B Emiro Fuenmayor; E.T.C Simón Rodríguez y el Liceo Bolivariano Alberto Carnevali.

Palabras clave: Educación Matemática Realista, Teorema de Pitágoras, Teoría del punto de vista Realista

SUMMARY

The purpose of this research was to analyze the relationship between the realistic point of view as a methodology for teaching the Pythagorean Theorem and the learning of this Theorem in the 4th Year of General Secondary Education. This allowed the approach to three different Lyceums

of the City of Mérida-Venezuela, of which one of them focuses on a teaching methodology based on the Theory of the realistic point of view. Therefore, the focus of this study corresponds to the development of a descriptive research with a quasi-experimental design. Where the effects of a teaching methodology based on Realistic Mathematics Education (RME) are described. The sample taken was made up of 73 students in total and 3 teachers belonging to E.B Emiro Fuenmayor; E.T.C Simón Rodríguez and the Liceo Bolivariano Alberto Carnevali.

Key words: Realistic Mathematics Education, Pythagorean Theorem, Theory of the Realist point of view

INTRODUCCIÓN

La enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, tanto en el país como en el resto del mundo, se ha considerado una actividad compleja (Campos, 2016; Steen, 2001). Esta consideración tiene parte de su fundamento en el bajo rendimiento mostrado por los estudiantes y el poco interés exhibido por ellos en el estudio de esta ciencia (UNESCO, 2001; Barreto, 2007). Según la UNESCO (2001), en la 46° Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra del 5 al 8 de septiembre del 2001, los jóvenes se ven desinteresados en las disciplinas científicas, hecho que marca a la práctica educativa.

Al hablar del papel de la matemática en la sociedad, de acuerdo con Steen (2003): “desde el punto de vista común de las personas, las matemáticas, son una disciplina estática basada en fórmulas que se enseñan en el colegio en las clases de aritmética, geometría, álgebra y cálculo”. (p. 1). Estas ideas en torno a lo qué es matemática, muy difundida en todos los ámbitos de la sociedad, está en íntima relación con la práctica educativa realizada por el profesor de matemática.

En tal sentido, tanto las motivaciones de los jóvenes, así como las creencias entorno a lo que es matemática, reclaman el uso de una práctica educativa dirigida a cambiar estos aspectos. En relación con esta práctica, Campos (2016) afirma que la enseñanza de las matemáticas se encuentra afectada por diversos aspectos relacionados con las metodologías utilizadas, las cuales se encuentran obsoletas, pues castran la racionalidad en el estudiante.

Más aun el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, según la UNESCO (2001) se encuentra desvinculado o poco vinculado con la realidad. Este tipo de práctica en el proceso de enseñanza, aleja al estudiante del entorno de donde se deriva la información matemática, tratando de resolver problemas solo con ciertos algoritmos que llevan solo al aprendizaje mecanicista, limitando así, la capacidad del estudiante de deducir (Campos, 2016).

En este mismo orden de ideas, es importante mencionar que el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la matemática separada del contexto, desconoce el origen de la misma, sus motivaciones primarias (Cadenas y Rivas, 2012). Es decir, hace ver a la matemática como un asunto separado de la realidad sin ninguna utilidad en la vida diaria. Además, en este sentido, el interés por aprender o entrar al mundo de las ciencias queda aislado. Es muy frecuente escuchar opiniones de estudiantes, e incluso de personas mayores, que afirman que, de las matemáticas solo son necesarias las operaciones básicas (Campos, 2016). Ciertamente, estas son necesarias, además

la relación de estas operaciones con la realidad es casi natural, pero el conocimiento común de la matemática debería ir más allá, dirigirse a conocimientos donde la matemática tiene alguna utilidad práctica, relacionada, en la medida de lo posible, con la realidad de las personas.

El punto de vista realista es una teoría que puede ser utilizada como metodología para la enseñanza de las matemáticas. Desde la perspectiva de esta teoría, la enseñanza de la matemática debería hacerse tomando en cuenta la relación entre los contenidos matemáticos y la realidad de las personas, es decir haciendo uso de ciertos problemas que se derivan de la realidad (Rodríguez, 2013; Panhuizen, 2009). Esto puede permitir que el estudiante imagine, indague, ordene, descubra, represente y utilice los conocimientos de la matemática formal para dar solución a problemas de la realidad (Rodríguez, 2013).

De acuerdo con Osorio, (2011); Vargas, (2013); Grisales, Montes y Torres, (2009) y Tolosana (2013) El Teorema de Pitágoras es un tema con el que se presentan dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los factores más resaltantes relativos a los alumnos, se encuentran: (a) problemas al recordar la expresión algebraica que se deriva del mismo, (b) interpretación crítica para resolver problemas y (c) desconocimiento de que los datos presentados en los problemas pueden ser derivados de la realidad.

Estos autores Osorio, (2011); Vargas, (2013); Grisales, Montes y Torres, (2009) y Tolosana (2013) coinciden al señalar como uno de los factores relativos a los profesores, la falta de conocimiento de metodologías que pongan en juego el vínculo existente entre la matemática y la realidad. En consecuencia, se considera que estos factores contribuyen al desarrollo de una enseñanza y aprendizaje mecanicista, aislado del contexto real. En este sentido, esta investigación tiene la finalidad de describir la relación entre el uso de una metodología de enseñanza basada en la teoría del punto realista; y el aprendizaje exhibido por los estudiantes participantes en torno al Teorema de Pitágoras.

CONTEXTO TEÓRICO

Fundamento Epistemológico: Gonzales (2008) en su estudio, señala a Plutarco, Vitrubio, Ateneo, Diógenes, Laercio y Proclo quienes atribuyen el Teorema de Pitágoras al mismo Pitágoras de Samos. Sin embargo, indaga en las investigaciones arqueológicas realizadas en el siglo pasado en Mesopotamia, donde se encuentra plasmado en tablillas que los antiguos Babilonios tenían ciertos conocimientos en relación al Teorema de Pitágoras. Este hecho, permite demostrar que más de 1000 años antes de la existencia de Pitágoras ya los babilonios trabajaban o conocían ciertos aspectos del mismo. Igualmente, ocurre con otras culturas como por ejemplo las que surgieron alrededor del río Nilo, la antigua civilización hindú y las antiguas culturas chinas que surgen en las cuencas del río Yangtze Amarillo. A pesar de ello, parece ser que las grandes civilizaciones precolombinas de América, ni el continente africano exceptuando la egipcia lo conocía (Gonzales, 2008).

No obstante, no existen pruebas concretas de la demostración del Teorema en estas civilizaciones prehelénicas. Por lo tanto, es Pitágoras el primero en dar una demostración concreta del Teorema Pitágoras y es por ello que la demostración del mismo se le atribuye a Pitágoras (Gonzales, 2008). Así mismo, Gonzales, (2008) explica que el teorema puede subdividirse en

tres etapas de desarrollo matemático estas son: (a) el puramente aritmético en la cual se obtienen resultados numéricos para los lados de un triángulo, por lo que también es considerada una etapa práctica, (b) la etapa aritmética geométrica donde se consigue la creación de leyes generales de la formación de los lados y por último, (c) la etapa donde se retoma el pensamiento matemático para llegar a una demostración formal. Para las primeras dos etapas se encuentran involucradas las civilizaciones Prehelénicas y para la última etapa la civilización griega con Pitágoras y Euclides (Gonzales, 2008).

Triángulo Rectángulo: Un triángulo rectángulo es aquel que tiene un ángulo recto (mide 90 grados), y los otros dos ángulos agudos (miden menos de 90 grados). Los lados que forman el ángulo recto son llamados **catetos** Mientras que el tercer lado, recibe el nombre de **hipotenusa** y es el lado de mayor longitud en el triángulo (como la figura 1). (Gardey y Pérez, 2015). Por otra parte, si se quisiera calcular el área del triángulo rectángulo, sería igual a multiplicar cateto por cateto, y dividirlo entre dos, es decir, se podría apelar a la siguiente fórmula:

$$\text{Área} = \frac{(c.b)}{2} \text{ donde, } c \text{ y } b \text{ son los catetos del triángulo.}$$

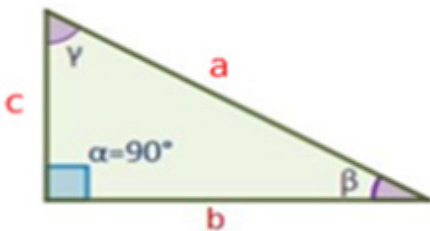


Figura 1. Triángulo Rectángulo

Teorema: Un teorema es una proposición que, partiendo de una hipótesis puede ser verificada a través de axiomas o teoremas conocidos. Según Cadenas y Rivas (2012) un teorema consta de tres partes, estas son: (1) La hipótesis: es la premisa, lo que se supone que es verdadero; (2) La tesis: es lo que se quiere demostrar, la conclusión, lo que se demuestra que se comprueba, y; (3) La demostración: es el razonamiento lógico que se hace para que, partiendo de la hipótesis y los axiomas o teoremas conocidos previamente, se pueda derivar la tesis.

Teorema de Pitágoras: Cadenas y Rivas (2012) exponen que, “en un triángulo rectángulo, el área del cuadrado construido sobre la hipotenusa, es igual a la suma de las áreas de los cuadrados construidos sobre los catetos” (p. 39) (enunciado geométrico). Es decir, en la Figura 2, si c es la hipotenusa y a, b son los catetos, la expresión del teorema viene dada por: $a^2+b^2=c^2$ (enunciado algebraico).

Recíproco del Teorema de Pitágoras: “Si en un triángulo, sus lados a, b y c, cumplen con la relación $a^2+b^2=c^2$, entonces el triángulo es rectángulo, cuya hipotenusa es c.

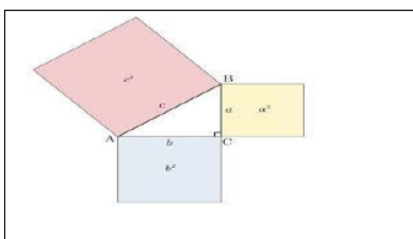
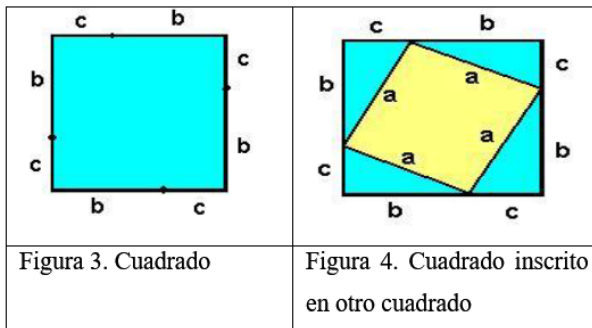


Figura 2. Teorema de Pitágoras

A continuación, se presentan dos de las demostraciones más sencillas de explicar de todas las existentes.

Demostración 1. Si se tiene un triángulo rectángulo como el de la figura 1, podemos construir un cuadrado que tenga de lado justo lo que mide el lado b, más lo que mide el lado c, es decir de lado $b+c$, como la figura 3. El área de este cuadrado será $(b+c)^2$. Ahora bien, si trazamos las hipotenusas de los triángulos rectángulos obtenemos la figura 4. El área del cuadrado, que es la misma de antes se puede poner ahora como la suma de las áreas de los cuatro triángulos rectángulos azules $(b.c)/2$ más el área del cuadrado amarillo de la figura 4, que sería a^2 . En otras palabras, el cuadrado más grande es igual al cuadrado más pequeño, más los cuatro triángulos rectángulos formados alrededor del cuadrado pequeño.



Por lo tanto, $a^2 + 4 \left(\frac{b.c}{2}\right) = (b + c)^2$

Es decir, $a^2 + 2(b.c) = (b + c)^2$

Desarrollando el binomio nos queda, $a^2 + 2(b.c) = b^2 + 2(b.c) + c^2$

Simplificando obtenemos: $a^2 = b^2 + c^2$ y así queda demostrado el teorema de Pitágoras.

Demostración 2. La demostración de Pitágoras, según Gonzales, (2008) consiste en lo siguiente:

Prueba De la semejanza de los triángulos ABC, ACN y CBN en la figura 5 resulta:

$\frac{AC}{AN} = \frac{AB}{AC} = \frac{CB}{NB} = \frac{AB}{CB}$ De aquí se obtiene las expresiones del llamado “Teorema del cateto”

$AC^2 = AN . AB, AC^2 = BN . AN$ De donde al sumar las dos expresiones, se obtiene:

$AC^2 + CB^2 = (AN + NB) . BC = AB . AB = AB^2$ Es decir: $AC^2 + CB^2 = AB^2$.

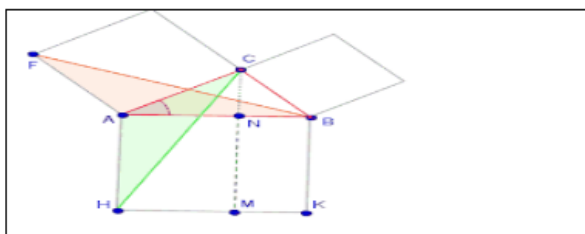


Figura 5. Teorema de Pitágoras utilizando la proporción geométrica.

c) Fundamento Psicopedagógico:

La educación matemática realista inicia en los años 70, en Holanda con las ideas de Hans Freudenthal en oposición a la matemática tradicional y la metodología que se empleaba en ese momento. Esta teoría se basa en el aprendizaje a través de situaciones que se presenten en el entorno real, considerando que la matemática es una actividad de indagar y resolver problemas reales, pasando por diferentes niveles de comprensión, para llegar a lo que denominan como matematización progresiva (Rodríguez, 2013; Freudenthal 1991).

PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA REALISTA

Principio de actividad: Sustenta que el aprendizaje surge de manera efectiva, cuando los estudiantes participan activamente en este proceso educativo. Esto significa que los estudiantes deben involucrarse en actividades prácticas que permitan el desarrollo del razonamiento crítico en la solución de problemas cotidianos (Bressan, 2017; Freudenthal, 1991).

Principio de realidad: Este principio tiene su fundamento en que si la matemática surge como lo que Freudenthal denomina matematización (organización) de la realidad, también el aprendizaje debe originarse en esa realidad. Además, explica que esta realidad no solo se refiere a lo existente o el mundo en sí, sino que también incluye lo imaginable, operable o razonable por los alumnos. Un ejemplo de esto puede ser un cuento, es una situación que no está ocurriendo, pero es operable, porque surge de la realidad (Freudenthal, 1991; Bressan, 2017).

Principio de reinención: Se basa en el proceso en el cual, el estudiante es capaz de apropiarse del conocimiento para la solución de problemas. Freudenthal, (1991) hace alusión al método socrático para explicar este principio, ya que, la indagación profunda y la dialéctica permiten que el estudiante navegue en la búsqueda de la verdad.

Principio de niveles: Este principio surge para completar la reinención adoptando las ideas de Treffers (1987). Quién explica que los alumnos deben matematizar un contenido de la realidad para luego analizar su propia actividad matemática y a esto lo denomina como “matematización progresiva” en el que pasa el nivel situacional, referencial, general y formal (Rodríguez, 2013; Bressan, 2017).

MATERIALES Y MÉTODOS

El enfoque de este estudio correspondió a una investigación descriptiva con diseño cuasi experimental, ya que se describirán los posibles efectos de una metodología de enseñanza basada en la EMR mediante la recolección de datos y no se tendrá el control total de todas las variables de la muestra como, por ejemplo, la edad, el sexo, el ambiente en el que desee trabajar el profesor, las actividades que decida emplear, entre otras (Batista, Fernández y Sampieri, 2003; Segura, 2003).

RESULTADOS

Entrevista sobre Metodologías para la Enseñanza del Teorema de Pitágoras (EMETP)

Se decide hacer una entrevista al profesor del área de matemáticas para conocer la opinión

sobre la metodología que se debe utilizar para dar las clases del Teorema de Pitágoras. Para ello se le hizo tres preguntas a cada uno. Estas fueron las preguntas:

1. ¿Cómo consideran que se debe explicar el teorema de Pitágoras?
2. ¿Cuál es la estructura que utiliza para abordar el Teorema de Pitágoras?
3. ¿Cómo considera que es más sencillo, que los estudiantes aprendan el Teorema de Pitágoras, con un concepto y ejercicios o con ejemplos extraídos de la realidad?

Tabla 1 Opinión de los profesores de los liceos A, B y C

Respuesta	Sujeto 1 (Liceo B)	Sujeto 2 (Liceo A)	Sujeto (Liceo C)
1	Por medio del concepto, la ecuación algebraica y dibujos	Al enseñar el teorema lo hace, vinculado desde el punto de vista real, manejando el lenguaje matemático didáctico, donde el aprendizaje sea significativo, por ejemplo, a través de un cuento, mapas conceptuales entre otros	Por medio de la historia y asociando un tema con otro.
2	Primero un repaso de potenciación, segundo explica que es el Teorema y en qué consiste y tercero como llegó el Teorema	Primero realiza un diagnóstico para evaluar que conocimientos debe reforzar a través de lluvia de ideas. Segundo refuerza los conocimientos, como por ejemplo explica la definición de los triángulos y tercero aborda el tema del Teorema de Pitágoras, bien sea con la historia, lluvia de ideas, cuentos, imágenes, ejemplos de la realidad entre otros	Evaluando los conocimientos previos, mediante preguntas al inicio de la clase, segundo utiliza la historia de los números pitagóricos, con una breve reseña de Pitágoras, luego el concepto y posteriormente los ejercicios.
3	Solo dice con ejemplos extraídos de la realidad, por lo tanto, se decide	Con ejemplos extraídos de la realidad. Argumenta diciendo que los ejemplos de realidad permiten la	Con ejemplos extraídos de la realidad. Argumenta diciendo que los ejemplos extraídos de la realidad

	preguntar ¿Qué tipos de ejemplos de la realidad tomaría usted para abordar el Teorema de Pitágoras? En esta pregunta el sujeto 1 hace mención de las TIC, pero no dice ningún ejemplo, más bien pregunta que ejemplos puntuales se podrían tomar para la enseñanza del mismo.	interacción del estudiante con lo conocido en este caso el mundo y por medio del razonamiento y la guía del docente, la construcción del conocimiento. Así mismo, menciona que los cuentos, las lluvias de ideas, los dibujos o representaciones forman parte de la realidad y deja un aprendizaje significativo en el estudiante.	dejan un aprendizaje significativo.
--	---	--	-------------------------------------

Opinión de los Estudiantes sobre la forma en que el Profesor imparte las clases sobre el Teorema de Pitágoras (OEAPCTP)

El cuestionario fue aplicado a los estudiantes de cuarto año de Bachillerato, con la finalidad de conocer la opinión acerca de cómo el profesor del área de matemáticas, da la clase sobre los Teoremas de Pitágoras. A continuación, se presentan los datos obtenidos.

Cuadro 1. Edad de los estudiantes

15 años	14 años	16 años
77,27%	4,55%	18,18%

Cuadro 2. Sexo

Femenino	Masculino
40,91%	59,09%

Cuadro 3. Nivel educativo de los padres

	Primaria	Secundaria	TSU	Universitaria	Postgrado
Padre	9,09%	59,09%	9,09%	18,18%	4,55%
Madre	4,55%	50%	9,09%	31,81%	4,55%

Cuadro 4. Clases del Teorema de Pitágoras

Divertidas	45,45%
Aburridas	54,55%

Asimismo, el cuadro 5, representa la importancia del Teorema de Pitágoras que corresponde a la pregunta seis, la cual, se centró en saber si ellos consideraban el Teorema de Pitágoras importante, y se les pidió argumentar la respuesta. En los resultados, se encontraron evidentes diferencias entre el liceo A, B y C. Pues en el liceo A, el 100% que corresponde al 59,09% de la muestra total de liceos, respondió que lo consideraban importante. Según esta importancia, a continuación, se presentan las respuestas con las frecuencias de cada una:

Porque sirve para:

- Resolver problemas de la vida diaria (8)
- Medidas en la construcción de infraestructuras (4)
- Calcular medidas y ángulos (1)

Cuadro 5. Distribución de la importancia del Teorema de Pitágoras en los liceos A, B y C

Respuesta	Liceo A	Liceo B	Liceo C
Importante	100%	25%	20%
No importante	0%	75%	80%

Cuadro 6. Opinión de los acerca de aplicaciones del Teorema de Pitágoras

Aplicación del Teorema en la vida diaria	Liceo A	Liceo B	Liceo C
Si conocen aplicaciones	100%	0%	0%
No conocen aplicaciones	0%	100%	100%

Mientras que en el liceo A, el 100% que corresponde 59,09% de la muestra total, si saben sobre la aplicación del teorema de Pitágoras a la vida diaria. Las respuestas se presentan a continuación, con sus frecuencias:

- En las estructuras de las construcciones (8)
- En las escaleras (3)
- En el diseño de construcciones (2)

Cuadro 7. Opinión de los estudiantes acerca de la existencia del Teorema de Pitágoras

Respuesta	Liceo A	Liceo B	Liceo C
Para resolver problemas de la vida diaria	84, 62%	25%	40%
Para resolver ejercicios en la clase	15, 38%	75%	60%

Cuadro 8. Opinión de los estudiantes acerca de cómo el profesor les enseñó el Teorema

Respuesta	Liceo A	Liceo B	Liceo C
Con el concepto, la expresión algebraica $a^2 = b^2 + c^2$, varios ejercicios, ejemplos de la realidad	69, 23%		
Con el concepto, la expresión algebraica $a^2 = b^2 + c^2$ y ejercicios	23,08%		

Con el concepto y varios ejercicios	7,69%		20%
Solo con ejercicios		50%	40%
Con el concepto y un ejercicio		50%	40%

Cuadro 9. Opinión de los estudiantes acerca de los instrumentos que utilizó el profesor (a) para explicar el Teorema de Pitágoras

Respuesta	Liceo A	Liceo B	Liceo C
Dibujos, vídeos e historia	92,31%		
Juegos didácticos	7,69%		
Ninguno		75%	80%
No respondió		25%	20%

En la pregunta once, se les preguntó si consideran importante la representación de problemas en dibujos o diagramas. En el liceo A, el 100% de los estudiantes opinan que, si es importante porque sirve de ayuda para resolver los ejercicios más rápido, pues se ven más claros los pasos que se deben seguir. En el liceo B, el 50 % de los estudiantes opinan que, si es importante, porque es más fácil y dinámico para entender y el otro 50% opinan que no es importante, pues no lo saben. En el liceo C el 60% opina que, si es importante, porque es más fácil para entender el enunciado mientras que el otro 40% opina que no es importante.

La pregunta doce se hace con la finalidad de saber si el profesor de matemáticas, toma en cuenta la participación en clase, aquí del total de la muestra de los liceos A, B y C, el 95,45% opina que sí y el 4,55% opina que no.

Cuadro 10. Opinión de los estudiantes acerca si el profesor explica y pregunta acerca de la aplicación del Teorema de Pitágoras en la vida diaria

Respuesta	Liceo A	Liceo B	Liceo C
Si	100%	0%	0%
No	0%	75%	80%

En la pregunta catorce, se deseaba saber si el profesor explica para qué sirve las matemáticas y se encuentra representada en la Tabla 5, para ello se les preguntó si las clases del Teorema de Pitágoras enseñan para que sirven las matemáticas. En el liceo A, el 100% respondieron que sí, la respuesta más frecuente que representa al 75%, con sus respectivas frecuencias se presenta a continuación sus opiniones:

- Porque las matemáticas al igual que el teorema de Pitágoras se presenta en la vida cotidiana (10)
- Porque se ven formulas, se sacan cuentas y ejercicios en los hay que utilizar la lógica, al igual que en cualquier tema de matemáticas (3)

Cuadro 11. Opinión de los estudiantes acerca de si las clases del Teorema de Pitágoras enseñan para qué sirve la matemática

Opinión de los estudiantes	Liceo A	Liceo B	Liceo C
Si	100%	0%	80%
No	0%	100%	20%

Test (Prueba de conocimientos sobre el Teorema de Pitágoras (PCTP))

Se decidió aplicar un test, tomando la misma muestra, con el objetivo de medir el conocimiento sobre el Teorema de Pitágoras de los estudiantes. Este constó de cuatro preguntas reduciendo de manera analítica los tópicos en relación al mismo tema. Cada una tenía un valor de cinco puntos.

Cuadro 12. Promedio de los estudiantes obtenidos en el test

Liceo A	Liceo B	Liceo C
15,4	3,9	1,59

DISCUSIÓN

En adelante se tomarán los tópicos más relevantes de la Educación Matemática Realista (EMR) para así, poder describir la metodología utilizada por cada uno de los profesores tomados de los liceos A, B y C. Para ello, se comenzará por identificar en cada grupo si se presentan los principios de la EMR.

Liceo A: En la entrevista (EMETP) se evidencia en los ítems 1, 2 y 3 que para el profesor es importante que el estudiante participe activamente en el proceso de solución de problemas. Pues señala por ejemplo en el ítem 2 que la estructura que utiliza para abordar el Teorema de Pitágoras es la siguiente: primero realiza un diagnóstico para evaluar que conocimientos debe reforzar a través de lluvias de ideas. Segundo refuerza los conocimientos como, por ejemplo, explica la definición de los triángulos y tercero aborda el tema del Teorema de Pitágoras, bien sea con la historia, lluvias de ideas, cuentos, imágenes, ejemplos de la realidad entre otros. En esta respuesta se puede ver que el profesor trabaja para que sea el estudiante el que construya su conocimiento mediante lo conocido para él; y le da como herramientas el buen manejo de los conocimientos previos.

Por su parte, retomando la idea de Hans Freudenthal (1991) “si se parte de enseñar el resultado de una actividad, más que de enseñar la actividad misma, las cosas están al revés” (p.16). En este caso se puede decir que el orden es el correcto en relación a la EMR. Asimismo, el ítem 3 constata lo expuesto anteriormente, diciendo que los ejemplos de realidad permiten la interacción del estudiante con lo conocido, en este caso, el mundo y por medio del razonamiento y la guía del docente la construcción del conocimiento. Además, en el ítem 1, señala que para explicar el Teorema de Pitágoras debe hacerse vinculado desde el punto de vista real, manejando el lenguaje matemático didáctico, donde el aprendizaje sea significativo, por ejemplo, a través de un cuento, mapas conceptuales entre otros. Aquí se encuentran tres aspectos que verifican las características mostradas en el fundamento psicopedagógico de la investigación y que a su vez le corresponden a la EMR. El primero es que, si explica el Teorema de Pitágoras partiendo de un enfoque real y utilizando el lenguaje matemático didáctico, el aprendizaje de los estudiantes es significativo. El segundo aspecto, es que si se habla de cuentos se incluye el concepto de operable en lo que es real para el estudiante. Y el tercer aspecto es que evidentemente, para este profesor es importante el constructivismo. Estos aspectos tomados de la entrevista (EMETP) muestran que la metodología utilizada por este profesor cumple con el principio de actividad de la EMR.

A continuación, se analizará la opinión de los estudiantes, las cuales fueron tomadas del cuestionario (OEFPCPT) para verificar si lo que el profesor afirma en la entrevista, se refleja

en dichas opiniones. Todo esto, para probar el principio de actividad, para ello, se comenzará resaltando el ítem 9, que se basó en preguntar cómo les enseñó el profesor el Teorema de Pitágoras, en el cual, se obtuvo que el 69, 23% opinó que, con el concepto, la expresión algebraica $a^2=b^2+c^2$, varios ejercicios y ejemplos de la realidad. En este ítem en particular, los estudiantes afirman los elementos que menciona el profesor en la entrevista. Igualmente, se pueden mencionar los ítems del cuestionario 6, 7, 8 y el 14 los cuales coinciden con los datos de la entrevista. En el ítem 6 se pueden evidenciar dos aspectos relevantes, el primero es que al 100% de los estudiantes les queda clara la importancia del Teorema de Pitágoras y en la argumentación se puede percibir que el aprendizaje estuvo relacionado con la realidad, pues estas fueron las frecuencias:

Porque sirve para:

- Resolver problemas de la vida diaria (8)
- Calcular medidas en la construcción de infraestructuras (4)
- Calcular medidas y ángulos (1)

Con estas frecuencias se puede observar que los estudiantes fueron más allá de aplicar una fórmula y seguir ciertos algoritmos. Pues, fueron capaces de analizar la importancia que tiene en el mundo el Teorema de Pitágoras. Asimismo, en el ítem 7 se pudo evidenciar que el 100% de los estudiantes sabían sobre aplicaciones del Teorema de Pitágoras en la realidad. Por otra parte, en el ítem ocho se revelaron las opiniones de los estudiantes acerca de la existencia del Teorema de Pitágoras en la cual, el 84, 62% lo asocian a la solución de problemas de la vida diaria. Esto y los ítems anteriores, permiten verificar que el profesor en su clase aplica el análisis de situaciones reales, para la enseñanza del Teorema de Pitágoras. Más aún, con el ítem 14 se comprueba dicha afirmación, ya que, el 100% de los estudiantes opina que el profesor explica para que sirven las matemáticas. Todas estas afirmaciones tomadas del cuestionario (OEFPCTP) permiten concluir que el profesor del liceo A cumple con el principio de actividad de la **EMR**.

El siguiente principio a verificar en los datos obtenidos es el principio de realidad, el cual es evidente en la entrevista y en la opinión de los estudiantes tomados del cuestionario en los ítems 6, 7, 8, 9 y 14 que fueron expuestos anteriormente. Adicional a estos ítems, se puede mencionar el ítem 13, en cual, el 100% de los estudiantes opinaron que el profesor explica y pregunta sobre las aplicaciones del Teorema de Pitágoras. En relación a esto se puede mencionar también las frecuencias del ítem 14 en el que se les preguntó si las clases del Teorema de Pitágoras enseñan para que sirven las matemáticas y se presentan a continuación:

Porque las matemáticas al igual que el teorema de Pitágoras se presenta en la vida cotidiana (10)

Porque se ven formulas, se sacan cuentas y ejercicios en los hay que utilizar la lógica, al igual que en cualquier tema de matemáticas (3)

Como se puede ver, las mayores frecuencias se encuentran relacionadas con la vida cotidiana. Tomando la idea de Hans freudenthal (1991) "yo prefiero aplicar el termino realidad a lo que la experiencia del sentido común toma como real en un cierto escenario" (pág. 17). Se tomará también, el ítem 10 el cual, se apoya en saber, los instrumentos que utilizó el profesor (a) para aplicar el

teorema de Pitágoras. Donde el 92,31% de los estudiantes responde dibujos, videos e historia. En este sentido, se puede decir que, aunque no se explicó directamente en el mundo o en la realidad, si se trabajó con escenarios operables para los estudiantes o que para ellos fueron reales y les permitieron acercarlos a la realidad. Por lo tanto, se puede decir que se cumplió con el principio de realidad y para ello se dejaron las frecuencias del ítem 7 en cual se quería saber si se trabajó con la realidad y para ello se preguntó cómo aplicarían ellos el Teorema de Pitágoras en la vida cotidiana, estas fueron sus frecuencias:

- En las estructuras de las construcciones (8)
- En las escaleras (3)
- En el diseño de construcciones (2)

Como se puede ver, las distintas frecuencias obedecen a la idea de Freudenthal en lo que es real para el estudiante y a su vez estas frecuencias evidencian que los estudiantes tienen una idea clara, en qué tipo de situaciones pueden operar con el Teorema de Pitágoras. Por lo tanto, se puede concluir que la metodología utilizada por este profesor cumple con el principio de realidad de la **EMR**.

Ahora bien, a continuación, se analizará con los datos obtenidos para ver si cumple con el principio de reinención y para ello se tomará en consideración el ítem 2 de la entrevista (EMETP) en la cual, menciona que la estructura que utiliza para abordar el Teorema de Pitágoras es la siguiente: primero realiza un diagnóstico para evaluar que conocimientos debe reforzar a través de lluvias de ideas. Segundo refuerza los conocimientos, como por ejemplo explica la definición de los triángulos y tercero aborda el tema del Teorema de Pitágoras, bien sea con la historia, lluvias de ideas, cuentos, imágenes, ejemplos de la realidad entre otros. Tomando esta estructura, el profesor permite que el estudiante construya su conocimiento, partiendo de los conocimientos previos y utilizando situaciones reales u operables para los estudiantes. En este sentido, se puede decir entonces que hay libertad de innovar y a su vez es guiado en la búsqueda del conocimiento, cumpliendo así con la idea de Freudenthal (1991) cuando dice se trata de “un balance sutil entre la libertad de inventar y la fuerza de guiar” (p. 17). Igualmente, esta estructura puede ser comprobada con el cuestionario en los ítems 6, 7, 8, 9, 13 y 14 expuestos en párrafos anteriores. En consecuencia, este profesor utiliza en su metodología de enseñanza este principio.

Finalmente, se indagará para saber si cumple con el principio de niveles de la EMR. Para ello, se tomarán los niveles de comprensión adoptados por Freudenthal de Treffers, por los que pasa el estudiante en el proceso de matematización progresiva de la EMR. Estos son situacional, referencial, general y formal. Adoptando la estructura señalada por el profesor en el párrafo anterior se puede decir, que el nivel situacional es el inicio de la temática, esto puede ser comprobado con el ítem 1 de la entrevista. Por otro lado, a nivel referencial se puede mencionar el ítem 11 del cuestionario, en el cual, se les pregunta los estudiantes si consideran importante la representación de problemas en dibujos o diagramas. Donde el 100% opina que sí y las argumentaciones se encuentran relacionadas a lo siguiente: es importante porque sirve de ayuda para resolver los ejercicios más rápido, pues se ven más claros los pasos que se deben seguir. Esta argumentación permite concluir que si utilizó el nivel referencial.

En cuanto al nivel general, se tomará como referencia el ítem 3 de la entrevista en la que el profesor afirma que los ejemplos de realidad permiten la interacción del estudiante con lo conocido en este caso el mundo y por medio del razonamiento y la guía del docente la construcción del conocimiento. En esta argumentación, está implícitamente la reflexión, indagación y la exploración por parte de los estudiantes que caracterizan al nivel general, por tanto, se puede concluir que también cumple con este nivel. Por último, el nivel formal el cuál es evidente que se ejecutó, pues este último nivel obedecería a la ecuación que se deriva del Teorema de Pitágoras y todas las operaciones convencionales aceptadas por la matemática formal, para dar solución a los problemas planteados. Así, se puede decir que cumplió con la idea de Freudenthal de utilizar la matematización horizontal y vertical en conjunto. Por lo tanto, cumple también con el principio de niveles.

Con los argumentos expuestos anteriormente basados en los datos y la fundamentación psicopedagógica de la investigación, se concluye que la metodología utilizada por el profesor del liceo A, se basa en la Educación matemática realista (**EMR**).

Liceo B: Al igual que en el liceo A, se comenzará con el principio de actividad. Freudenthal (1991) se basa en este principio con la idea de que la matemática debe ser pensada como una actividad humana a la que todos puedan acceder y no, como la presentación de un producto terminado. En este sentido, se tomará lo que menciona este docente en el ítem 1 de la entrevista en el que explica que para enseñar el Teorema de Pitágoras lo hace por medio del concepto, la ecuación algebraica y dibujos. En este caso, se puede evidenciar, que la temática es presentada como un producto terminado. Puesto que no se le da la oportunidad al estudiante de involucrarlo en el análisis o la indagación del Teorema de Pitágoras. Pues, a pesar de que menciona dibujos, estos pueden ser de los triángulos en sí. Al respecto, se tomará el ítem 9 del cuestionario realizado a los estudiantes en el que se les pregunta cómo el profesor les enseñó el Teorema de Pitágoras. En el cual, el 50% responde solo con ejercicios y el 50% restante responde con el concepto y un ejercicio. Como se puede observar, según la opinión de los estudiantes este profesor no involucra dibujos en su clase. En consecuencia, se puede decir, que este profesor no incluye en su clase el principio de actividad de la **EMR**.

A continuación, se verá si este profesor desempeña el principio de realidad. Para ello, se hará mención de lo que dijo este profesor en la pregunta número 3 de la entrevista. En la cual se preguntó cómo consideraban ellos que es más sencillo, que los estudiantes aprendan el Teorema de Pitágoras, si con un concepto y ejercicios, o con ejemplos extraídos de la realidad. Pues, a pesar de que respondió con ejemplos extraídos de la realidad no dio argumentación alguna. Es por ello que se decidió preguntar ¿Qué tipos de ejemplos de la realidad tomaría usted para abordar el Teorema de Pitágoras? Después de esta pregunta hace mención de las TIC pero no dice ningún ejemplo, más bien pregunta ¿qué ejemplos puntuales se podrían tomar para la enseñanza del mismo? En esta argumentación se puede ver de manera clara, que el profesor no aplica situaciones que sean reales. Pues no tiene conocimiento de las mismas, más aún esto explica porque en el ítem 7 del cuestionario, el 100% de los estudiantes no sabían sobre aplicaciones del Teorema de Pitágoras en la vida diaria. Por esta razón, se concluye que este profesor no incluye en su metodología de enseñanza el principio de realidad de la **EMR**.

Seguidamente, se analizará si el profesor incentiva el principio de reinención con la metodología de enseñanza utilizada. Como se expuso en párrafos anteriores, se excluye de su metodología los dibujos y tomando el ítem 10 del cuestionario donde el 75% de los estudiantes opinan que el profesor no utiliza ningún instrumento para impartir sus clases, se puede decir que, este profesor no incluye en su metodología un espacio para que el estudiante sea capaz de indagar acerca del ¿para qué? del contenido que está explicando. Lo cual, puede ser comprobado en el ítem 6 donde el 75% de los estudiantes consideran al Teorema de Pitágoras no importante o el ítem 7 en el que el 100% de los estudiantes no conocen la aplicación del Teorema de Pitágoras. Esto implica, que el estudiante no es capaz de reconocer la utilidad del mismo y, por tanto, se debilitará la motivación para innovar. En consecuencia, este profesor no aplica el principio de reinención ni el principio de niveles de la **EMR**.

Liceo C: Igual que en el liceo A y B se comenzará identificando el principio de actividad en la metodología de enseñanza utilizada por el profesor. Para ello se tomará los argumentos expuestos por el mismo en la pregunta 2 de la entrevista, que se refería a la estructura que consideraba que se debía seguir para explicar el Teorema de Pitágoras. Para la cual responde que, evaluando los conocimientos previos, mediante preguntas al inicio de la clase, segundo utiliza la historia de los números pitagóricos, con una breve reseña de Pitágoras, luego el concepto y posteriormente los ejercicios. Descrito de esta manera, se puede decir que el profesor incentivó al estudiante a razonar y hacer la matemática accesible. Sin embargo, en el ítem nueve del cuestionario en el que se les preguntó a los estudiantes como el profesor les enseñó el Teorema de Pitágoras, se obtuvo lo siguiente: el 40% responde con ejercicios, el 20% responde con el concepto y varios ejercicios y el 40% restante responde con el concepto y un ejercicio. Se puede observar que, aunque las opiniones se encuentran un poco divididas en ninguno de los casos mencionan la historia, ni las características mencionadas por el profesor en la entrevista. Así se puede concluir que, dada la clase de esta manera, no hay matematización y por ende no se cumple con el principio de actividad de la **EMR**. Seguidamente, se indagará para saber si el profesor desempeña en su metodología el principio de realidad. Por tanto, se tomará como evidencia la pregunta 3 de la entrevista en la cual, el profesor menciona que es más sencillo que los estudiantes aprendan el Teorema de Pitágoras con ejemplos extraídos de la realidad. Su argumentación se basa en lo siguiente: los ejemplos extraídos de la realidad dejan un aprendizaje significativo, pues permite la conexión de la vida cotidiana con la matemática. Con esta respuesta, el profesor identifica la importancia del contexto real. Igualmente, en la pregunta 1 menciona que para explicar el Teorema de Pitágoras debe hacerse, mediante la historia y asociando un tema con otro. La historia del Teorema evidentemente, contiene elementos que se derivan del contexto real, pero por lo expuesto en el párrafo anterior, este profesor no incluye en sus clases la historia. Igualmente, se puede indicar el ítem 13 del cuestionario donde el 80% de los estudiantes opinan que el profesor no explica ni pregunta, acerca de la aplicación del Teorema de Pitágoras en la vida cotidiana. Esto explica porque en el ítem 7 del cuestionario, el 100% de los estudiantes no conocen la aplicación del mismo en la vida diaria. Por lo argumentos expuestos se puede concluir que el profesor no utiliza en su metodología de aprendizaje, el principio de realidad.

Consecuentemente, se estudiará si este profesor incluye en sus clases el principio de reinención. Para ello se retomará como evidencia, lo expuesto anteriormente por los estudiantes, acerca de cómo el profesor imparte la clase del Teorema de Pitágoras, donde el 40% responde con ejercicios, el 20% responde con el concepto y varios ejercicios y el 40% restante responde con el

concepto y un ejercicio. Aunado a esto, se señalará el ítem 6 del cuestionario referido a que, si los estudiantes consideran el Teorema de Pitágoras importante, en el cual el 80% responde que no. Estas descripciones son suficientes para indicar que la metodología del profesor no impulsa a los estudiantes a la construcción de su conocimiento mediante la indagación, reflexión y análisis, o lo que Freudenthal llama, hacer matemática (matematización). Por lo tanto, no cumple con el principio de reinención y en base a esto, tampoco con el principio de niveles. Por todas las argumentaciones hechas en la identificación de los principios de la EMR, se concluye diciendo que la metodología utilizada por este profesor no tiene un enfoque real.

CONSIDERACIONES FINALES

En el proceso de esta investigación, se describió por medio de los datos obtenidos en la entrevista (EMETP), el cuestionario (OEFPCTP) y los principios de la Educación Matemática Realista (EMR), la metodología utilizada por cada uno de los profesores de los liceos A, B y C. En adelante, se describirá la relación entre el nivel de conocimiento en torno al Teorema de Pitágoras y la metodología de enseñanza utilizada por el profesor; y a su vez, la relación entre las dificultades exhibidas por los estudiantes al resolver ejercicios del Teorema de Pitágoras y la metodología de enseñanza utilizada por el profesor. En base a los datos obtenidos y a la descripción de las metodologías utilizadas por cada uno de los profesores de los liceos A, B y C. Se concluye que:

1) Las metodologías en base a la Educación Matemática Realista dejan un efecto favorable en el aprendizaje de los estudiantes. La prueba principal de esto, son los datos obtenidos en el test (PCTP) aplicado a los estudiantes que se les enseña cumpliendo con los principios de la EMR. En el cual, los estudiantes obtuvieron un promedio de 15,4 puntos, donde todos aprobaron. Además, con los datos mencionados del cuestionario (OEAPCTP) y la entrevista (EMETP) se pudo comprobar que una metodología basada en los principios de la EMR impulsa al estudiante a indagar, analizar y construir su conocimiento. En el cual, es capaz de identificar la importancia del Teorema de Pitágoras y con ello, la utilización del mismo, en la vida diaria. Por lo tanto, contribuye en la formación de individuos conscientes dispuestos a utilizar sus conocimientos para resolver problemas en el contexto real. Asimismo, basándose en estos escenarios, facilita al docente la enseñanza del mismo, puesto que actúa solo como un mediador en el proceso de aprendizaje.

2) Aplicar una metodología de enseñanza aislada de los principios de la Educación Matemática realista, promueven deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes, prueba de ello son los liceos B y C en los cuales se pudo describir que no se aplicaban dichos principios y en sus resultados se marcaron las siguientes deficiencias: se comenzará indicando los resultados del test (PCTP) donde los estudiantes del liceo B, obtuvieron un promedio de 3,9 puntos, en el cual todos reprobaron, y en el liceo C, obtuvieron un promedio de 1,59 puntos en el cual, todos también reprobaron. Seguidamente, se hablará acerca de las principales deficiencias que se marcaron en el mismo. Estas son: (a) Desconocimiento en varios de los casos de la definición del cuadrado (b) Desconocimiento de la relación entre el cuadrado y el triángulo rectángulo (c) Ausencia de la identificación de datos (d) Falta de reconocimiento de la ecuación que se deriva del Teorema de Pitágoras. Asimismo, con el cuestionario (OEAPCTP) se pudo evidenciar que los estudiantes no reconocen la importancia del Teorema de Pitágoras y, por lo tanto, tampoco su utilidad en la vida cotidiana. En consecuencia, una metodología separada del contexto real, estimula el aprendizaje mecanicista.

Diana Rosaly Alarcón Molina. *Lic. en Educación mención Matemática, Universidad de Los Andes. Profesora contratada en Metodología de la Investigación, departamento de Medición y Evaluación, Facultad de Humanidades y Educación. Estudiante de la Maestría en Educación mención Informática y Diseño Instruccional.*

REFERENCIAS

- Batista, P, Fernández, C y Hernández Sampieri, R. (2003). Metodología de la Investigación. México, D.F: McGraw-Hill.
- Bressan, A. (2017). Los principios de la matemática realista. Obtenido el 19 de agosto del 2019 en: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/06/DOC1-principios-de-educacion-matematica-realista.pdf>.
- Cadenas, R y Rivas, M. (2012). Fundamentos de matemática básica en la formación de docentes. Mérida: Consejo de publicaciones de la universidad de los Andes.
- Campos, J. (2016). Los proyectos en la enseñanza matemática venezolana. El lazo afectivo de la matemática. Consultado el 20 de octubre del 2018 en: <https://www.tribunadelinvestigador.com/ediciones/2016/2/art-12/>.
- Freudenthal, H. (1991). Revisiting mathematics education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- González, P. (2008). El teorema llamado de Pitágoras una historia geométrica de 4.000 años. Extraído el 7 de enero de 2018 en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43573/es_sigma/adjuntos/sigma_32/8_pitagoras.pdf.
- Grisales, J, Montes, D, Torres, I. (2009). El teorema de Pitágoras como un aprendizaje significativo. Extraído el 17 de enero de 2018 en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/936/1/JC0587.pdf>.
- Panhuizen, M. (2009). El uso didáctico de modelos en la Educación Matemática Realista: ejemplo de una trayectoria longitudinal sobre porcentaje. Extraído el 5 de enero de 2018 en: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2009/septiembre/incert160.htm>.
- Osorio, L. (2011). Representaciones semióticas en el aprendizaje del teorema de Pitágoras. Obtenido el 21 de noviembre del 2017 en: [http://repositorio.autonoma.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11182/160/Represen semi%20aprendiz%20teorema%20pitagoras.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.autonoma.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11182/160/Represen%20semi%20aprendiz%20teorema%20pitagoras.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Rodriguez, E. (2013). Nociones de la teoría matemática realista. Ejemplo de ecuaciones diferenciales. Tomado el 19 de diciembre de 2017 en: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/2660/3951>.
- Stenn, A. (2003). "Sobre los hombros de gigantes patrones". Consultado el 19 de octubre del 2018 en: www.eduteka.org/Profesor19.php.
- Tolosana, F. (2013). Dificultades en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la geometría en 1º de la ESO. Consultado el 22 de octubre del 2018 en: <https://docplayer.es/57021882-Dificultades-en-el-proceso-de-la-ensenanza-aprendizaje-de-la-geometria-en-1o-de-la-eso.html>.

Torres, M. (2017). El teorema de Pitágoras en la formación inicial del profesor de educación secundaria. Tomado el 19 de noviembre del 2018 en: file:///E:/Tesis_de_Granada_investigacion_descriptiva_acerca_del_Teorema_de_Pitagoras.pdf.

Unesco (2001). Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado? Unesco: Oficina central de Educación. Tomado el 12 de noviembre del 2018 en: file:///E:/Problema%2520de%2520ense%C3%B1anza%2520mate-uno%2520realidad_unesco.pdf.

ANEXO A

Universidad de los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Departamento de Medición y Evaluación
Mérida-Venezuela

Opinión de los Estudiantes acerca de cómo el Profesor imparte las clases sobre el Teorema de Pitágoras (OEAPCTP)

Este instrumento está diseñado para recopilar información acerca de cómo el profesor del Área de matemáticas ejerce la clase del teorema de Pitágoras, el cual consta de preguntas abiertas y cerradas, no hay respuestas correctas ni erradas, lo que importa es lo que usted opina, maque con una (x) las de selección múltiple.

1. Edad____

2. Sexo____

3. ¿cuál es el nivel de educación del padre?

Primaria__

Secundaria____

TSU__

Universitaria__

Posgrado__

4. ¿Cuál es el nivel de educación de la madre?

Primaria__

Secundaria____

TSU__

Universitaria__

Posgrado__

5. ¿Cómo le parecen las clases sobre el teorema de Pitágoras?

Divertidas____ Aburridas____

6. ¿Considera usted importante el teorema de Pitágoras, diga si o no, explique por qué?

7. ¿Cómo aplicaría usted el teorema de Pitágoras a la vida diaria?

8. ¿Por qué considera usted que existe el teorema de Pitágoras?

Para resolver ejercicios en la clase ___

Para resolver problemas en la vida diaria ___

9. ¿Cómo le enseñaron el teorema de Pitágoras?

Solo con ejercicios__

Con el concepto y un ejercicio__

Con el concepto y varios ejercicios__

Con el concepto, la expresión algebraica $a^2=b^2+c^2$ y ejercicios__

Con el concepto, la expresión algebraica $a^2=b^2+c^2$ varios ejercicios,
ejemplos de la realidad __

10. ¿Qué instrumentos utilizó la profesora para explicar el teorema de Pitágoras?

Juegos didácticos___

Dibujos___

Videos___

Historia___

11. ¿Usted considera importante la representación de problemas en dibujos y diagramas, diga si o no y explique por qué?

12. ¿El profesor toma en cuenta la participación en clase?

Sí___ No___

13. ¿El profesor explica y pregunta acerca de la aplicación del teorema de Pitágoras?

Sí___ No___

14. ¿Usted considera que las clases del teorema de Pitágoras enseñan para que sirvan las matemáticas?

ANEXO B

Universidad de los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Departamento de Medición y Evaluación
Mérida-Venezuela

Test (Prueba de Conocimientos sobre el Teorema de Pitágoras (PCTP))

Fecha: _____

Nombres y Apellidos: _____

Cédula: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Institución: _____

Instrucciones Generales:

- a) Usar lápiz de grafito.
- b) Leer detalladamente cada pregunta y responderla.
- c) En caso de tener dudas preguntar a la persona encargada de realizar la prueba
- d) La prueba debe ser respondida en un máximo de 90 minutos.
- e) No usar calculadora.

Instrucciones específicas: A continuación, se presentan 4 preguntas abiertas, responda de acuerdo a su opinión.

1. ¿Qué es el cuadrado?
2. ¿Qué es el triángulo rectángulo?
3. ¿Qué relación existe entre el cuadrado y el triángulo rectángulo?
4. Una escalera de 19m de longitud, está apoyada sobre la pared. La base de la escalera dista d e 10m. ¿A qué altura se apoya la parte superior de la escalera en la pared?

MALLA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIO CIENCIA Y TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN MEDIA (VENEZUELA- CHILE)

CURRICULAR MESH OF THE SCIENCE AND TECHNOLOGY STUDY PLAN, SECONDARY EDUCATION (VENEZUELA-CHILE)

Ana Salinas de Valero
anasalinas460@gmail.com
Código ORCID: 0009-0005-0204-7309
Escuela de Educación,
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes, Mérida

Recepción: 01-10-2024
Aceptación: 30-10-2024

RESUMEN

El objetivo general de este estudio es establecer un análisis sobre las mallas curriculares de los Planes de Estudio de Educación Media General venezolano (2023) y la Educación Media chilena (2016), desde la perspectiva de la Educación Comparada como metodología de investigación. Con tal finalidad, se ha realizado un análisis sobre los Planes de Estudio en Educación Media de ambos países, para discriminar semejanzas y diferencias en cuanto a las asignaturas que se imparten, el número de horas de clases y las condiciones elementales que se manejan para la puesta en práctica. Entre los resultados destacan que, la malla curricular venezolana ha sido diseñada desde la contextualización de los planes de estudio de acuerdo con la diversidad geográfica y actividades económicas predominantes, sin embargo, la infraestructura escolar, la dotación de recursos e insumos y las condiciones de la planta profesoral no han sido considerados para su establecimiento. En contraste, en el Plan de Estudio de Educación Media General y Diferenciado chileno, se ha observado no solo la adecuación curricular de acuerdo al contexto social y actividades económicas estimadas necesarias para el desarrollo del país, sino también, el debido mantenimiento de los centros escolares, los recursos didácticos y tecnológicos, los insumos, el mobiliario y una remuneración salarial adecuada para los docentes. Por lo antes expuesto, para la efectividad de nuevos planes de estudio deben estimarse no solo las características del contexto, sino también, la infraestructura escolar, sus recursos y no menos importante la remuneración salarial asignada a quienes ejercen la función docente para que realmente puedan tener calidad de vida. En síntesis, desconocer los aspectos antes señalados representa un riesgo de ineffectividad para cualquier cambio curricular.

Palabras clave: Malla Curricular, Plan de Estudio, Educación Media, Educación comparada

SUMMARY

The general objective of this research is to establish an analysis on curricular matrix of the General High Education' Study Plans in Venezuela (2023) and Chile (2016), from the perspective of the Comparative Education as research methodology. With that purpose, it has been done an

analysis of both studies plans to discriminate similarities and differences in relation to the subjects that are imparted, the class hours and the elementary conditions that are managed for their practice. Among the results, stand out that the Venezuelan curricular matrix has been designed from the contextualization of the study plan according to the geographic diversity and the main economic activities, however, the educational infrastructure, the provision of resources and supplies, as well as the conditions of the teaching staff have not been considered for its implementation. In contrast, in the study plan of High General and Differentiated Education in Chile, it has been perceived not only the curricular adaptation according to the social and economic background required for the country development, but also, the compulsory maintenance of the schools the didactic and technologic resources, the supplies, the furniture and the adequate salary compensation for the teachers. As previous stated, for the effectiveness of new study plans, it has to be valued context characteristic, as well as the teachers' incomes in order they can have quality of life. In summary, ignore what was previously indicated is a risk of ineffectiveness for any curricular change.

Key words: Curricular matrix, Study Plan, Venezuelan and Chilean General High School, Comparative Education

INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo venezolano, específicamente el Subsistema de Educación Básica, Nivel Media General, está confrontando varias situaciones que ameritan un análisis para así contribuir con la búsqueda de soluciones y corregir las falencias que está presentando en la introducción de nuevos planes de estudio. En consecuencia, se hace necesaria la implementación de adecuaciones curriculares que respondan a las exigencias del contexto local y que se sumen a la vanguardia en educación en cuanto a innovación y transformación pedagógica. Asimismo, la obsolescencia de materiales y mobiliario, deterioro de infraestructura, el éxodo de docentes en búsqueda de mejor calidad de vida en el ámbito global, adecuación y dotación de recursos tecnológicos y acceso a internet de calidad, también se suman a los factores que requieren ser modificados para el alcance de una educación en igualdad de condiciones y oportunidades.

Por lo antes señalado, es preciso enunciar los aspectos que podrían ser estudiados desde la perspectiva de la educación comparada, como metodología de investigación, pues habrá algunos que escapan de lo que técnicamente se pueda mejorar, debido a que son de tipo sistémico y para ser modificables dependen de factores ideológicos y políticos, que exceden los alcances de una proposición resultante de un estudio comparativo.

Por otra parte, el Estado venezolano, en tanto que gobierno, se ha ubicado al margen de las políticas públicas educativas propuestas por mecanismos internacionales como la Oficina para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2022), en la cual se diseñan las políticas públicas para el ámbito educativo, entre otras áreas, organismo al que se han suscrito 37 países del ámbito global desde su fundación en 1961 hasta la actualidad, en el contexto latinoamericano, son países miembros Chile, Colombia, y México, y se están evaluando otros candidatos solicitantes como Argentina, Brasil y Perú.

En relación a la UNESCO (Delors,1996), el Estado venezolano ha acatado algunas orientaciones educativas, como la introducción de los pilares de la educación y la inclusión de

población con Necesidades Educativas Especiales (NEE), entre otras recomendaciones, que también son relevantes, sin embargo, en otros aspectos de fundamental incidencia, como son la inversión sustancial para la educación, la innovación tecnológica, el seguimiento, control riguroso y transparencia para lograr la efectividad de los planes de estudio en la práctica, se hace caso omiso, impidiendo conocer de manera oficial la realidad de la educación y el alcance de su finalidad, la formación integral de los venezolanos, garantizando la idoneidad académica, la prosecución de estudios y el posterior éxito laboral de los egresados de los diversos planes de estudio.

Aún más, el Estado venezolano no se somete a mediciones internacionales en el ámbito del Subsistema de Educación Básica, como se puede apreciar en los resultados de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, 2022), en la cual se han hecho recomendaciones para mejorar la enseñanza en áreas como la matemática, ciencias y la lectura y escritura, en los diversos niveles del sistema educativo, promoviendo la recuperación de contenidos universales que por el efecto de la pandemia (Covid 19) no fueron consolidados. Adicionalmente, Venezuela no aplica esta medición de los alcances de la educación según estándares internacionales desde hace doce años, manteniéndose indiferente ante las recomendaciones dadas.

En consecuencia, es necesaria la descripción del contexto formativo para especificar los factores que inciden en el alcance de los objetivos de la educación, en el nivel de Educación Media General, entre estos: las transformaciones curriculares sin adecuación de la infraestructura escolar y recursos existentes para que realmente sean efectivas, la subvaloración que el Estado venezolano ha venido demostrando por la educación y la profesión docente en general. Particularmente, en el periodo que corresponde al denominado socialismo del siglo XIX, generando el éxodo de profesionales de la docencia, y la ocupación de sus vacantes por profesionales de otras áreas, y en otros contextos menos afortunados, se han estado contratando bachilleres para cubrir las vacantes en los centros educativos; a esta realidad se suma, el bajo rendimiento escolar, no menos importante el deterioro de la infraestructura existente por falta de mantenimiento.

En el mismo orden, hay que indicar que la reducida inversión del estado venezolano para la adecuación y sustitución de mobiliarios, recursos para el aprendizaje, equipos tecnológicos, dotación de laboratorios que se encuentran en fase de obsolescencia son factores de gran desmotivación, tanto para los estudiantes como para los docentes.

Otro factor que incide en la Educación Media, es de orden relacional y afecta la convivencia escolar, producto de la desintegración familiar y la migración de las madres o padres, en búsqueda de calidad de vida, dejando a los adolescentes al cuidado de familiares, conocidos e incluso solos.

El Estado venezolano, como garante de la educación, en el ejercicio de su función de Estado Docente, como se establece en la Ley Orgánica de Educación (2009), no prioriza entre las necesidades más apremiantes y problemáticas del sistema educativo, introduce nuevas políticas públicas educativas, sin un estudio previo; en lo que se refiere a la transformación curricular, es un aspecto muy amplio que si bien no es la respuesta que se espera para el diagnóstico actual de la situación de la Educación Media, también es importante que cada determinado tiempo, se evalúen los planes de estudio existentes y proponer cambios que permitan adecuarse a nuevas épocas.

Las transformaciones curriculares en lo inherente a introducción, adecuación y supresión de planes de estudio, la eliminación e inclusión de nuevas asignaturas en la malla curricular, son indispensables de acuerdo con las necesidades de formación y capacitación requeridos para el desarrollo de los países e intereses propios de los ciudadanos, al igual que algunos cambios obedecen a la evolución tecnológica, científica, cultural, histórica, económica y política local, regional y global.

En el contexto chileno, el Ministerio de Educación (MINEDUC) desde 1995 hasta el año 2000 desarrolló el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Media, el cual más que buscar mejoras tuvo como meta el proyectarse hacia el acceso a la educación para adolescentes y jóvenes en condiciones y oportunidades que permitan la concreción de los objetivos educativos. En ese orden, también se sumaron los esfuerzos gubernamentales para establecer el Acuerdo Marco para la Modernización de la Educación Chilena (1995), referido como una reforma para el financiamiento de la educación subvencionada, la cual ha contado con el apoyo del Estado, como parte de su política pública para satisfacer la demanda de estudio de la población.

Posteriormente, en 1998 el Ministerio de Educación chileno con la Reforma en marcha: Buena Educación para todos, estableció cinco propósitos educativos, el primero, máxima prioridad, el cual tuvo la misión de brindar formación general de calidad y garantizar su acceso equitativo. El segundo, una tarea impostergable, la reforma y diversificación de la Educación Media. El tercero: una condición necesaria, el fortalecimiento de la docencia y su marco estatutario laboral. El cuarto, otorgar autonomía y flexibilidad a la gestión de la educación pública para que logran la efectividad. Por último, el quinto denominado un compromiso de la nación, el cual consistió en el incremento de la inversión en educación tanto pública como privada para el alcance de su modernización.

Finalmente, los últimos cambios en los planes de estudio de Educación Secundaria chilena fueron introducidos en el año 2016 de acuerdo a lo establecido en el Decreto N° 879 Exento, en el cual se aprobó el plan de estudio de quinto al octavo año de Educación Básica y Programas de quinto y sexto año de educación Básica para los establecimientos que impartan la asignatura de lengua indígena.

Para efectos del actual análisis comparativo de los planes de estudio de Chile en contraste con el novel plan de estudio Ciencia y Tecnología venezolano, se extraerán datos sobre las asignaturas y el número de horas de clases del decreto antes mencionado.

METODOLOGÍA

Desde la perspectiva de la educación comparada, existen elementos de orden estructural, que deben ser tomados en consideración para los cambios que amerita la educación en cualquiera de sus niveles, esta concepción de la investigación prevé visualizar el fenómeno o situación que se propone modificar en su contexto y proyectar el propósito que se desea alcanzar, tomando como ejemplo los cambios que se han dado en otros contextos educativos de otros países, y que han tenido resultados significativos, adquiriendo la denominación y cualificación de “transferibles”, aunque este término tenga como detractores, a quienes consideran que la educación debe ser meramente planificada en su contexto, sin embargo en una sociedad globalizada, lo propio es el

compartir de experiencias pedagógicas y didácticas que favorezcan la educación e instrucción de ciudadanos globales que sean capaces de confrontar retos laborales, investigativos y experienciales con conocimiento de contenidos universales en el ámbito internacional. Para profundizar en la metodología indagatoria, a continuación, se hace mención de los elementos que comprende la educación comparada desde la visión teórica y práctica de sus pioneros.

De acuerdo con Marc- Antoine Jullien (1817), precursor de la educación comparada, ésta se refiere a la acción de comparar las características y métodos educativos de diferentes países, para extraer sus semejanzas y diferencias y poder transferir prácticas o metodologías educativas de un sistema educativo a otro, considerando las condiciones socio culturales de cada país. De allí, se propone contrastar la malla curricular del Plan de Estudios Ciencia y Tecnología, de Educación Media introducido en Venezuela recientemente con el de otro país latinoamericano, que, por pertenecer a un contexto geográfico con algunas características comunes, pudiera ser emulado en los aspectos positivos que haya implementado.

Por otra parte, Noah y Eckstein (1970), afirman que: “La educación comparada surge como el intento de emplear datos internacionales para comprobar afirmaciones sobre la relación entre educación y sociedad y entre procedimientos de enseñanza y resultados de aprendizaje”. (s.n.p). En este orden, se plantea utilizar cuadros comparativos de la malla curricular de los planes de estudio en Educación Secundaria, vigentes o de reciente implementación, como es el caso de Chile, que en el contexto latinoamericano está reportando resultados educativos favorables. Adicionalmente, se puntualizará en aspectos generales de ambos países, que tienen incidencia en la selección de las áreas de cada plan de estudio.


A esto se añade la funcionalidad que Velloso (1991) atribuye a la educación comparada, como metodología que puede ser empleada para el estudio de sistemas educativos con el propósito de mejorar su funcionamiento. Con tal finalidad, se propone comparar la malla curricular del Plan de Estudio Ciencia y Tecnología (2023-2024), como parte de las transformaciones curriculares de las que ha sido objeto el Currículo Nacional Bolivariano (2007) Códigos de 31018 Ciencias / 31019 Humanidades cuyo Plan de Estudio se unificó en un solo código 31059 de acuerdo con lo establecido en la Circular N° 4 del Ministerio del Poder Popular para la Educación el 30 de agosto de 2007.

Ante este panorama y con la previa descripción de la metodología de la educación comparada, no se realizará un análisis detallado de los currículos de los países seleccionados para esta indagación, cuyo propósito se limita al análisis comparativo de las mallas curriculares de los Planes de Estudio del Nivel Educación Media General en Venezuela y la Educación Secundaria de Chile, las asignaturas que contienen y el número de horas clase del estudiante.

ANÁLISIS COMPARATIVO

Se inicia el análisis en el contexto venezolano, cuya Malla Curricular propuesta en la introducción del Currículo Nacional Bolivariano 2007 (CNB), contenía 7 Áreas de aprendizaje, las cuales se subdividían en 15 Disciplinas, distribuidas de primer a quinto año de bachillerato, como se puede apreciar en la siguiente tabla

Tabla 1 Malla Curricular del Liceo Bolivariano..



MALLA CURRICULAR DEL LICEO BOLIVARIANO
HORAS POR ESTUDIANTES

ÁREAS DE APRENDIZAJE	REFERENCIAS (DISCIPLINAS)	1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO	4º AÑO		5º AÑO	
					NATURALEZA	SOCIALES	NATURALEZA	SOCIALES
LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y CULTURA	CASTELLANO	6	6	5	4	5	4	5
	INGLÉS - FRANCÉS - PORTUGUÉS	3	3	3	2	4	2	4
SER HUMANO Y SU INTERACCIÓN CON LOS OTROS COMPONENTES DEL AMBIENTE	Ciencias Naturales, Biología, Ciencias de la Tierra y Salud	4	4	4	4	2	4	2
	QUÍMICA			4	4		4	
	FÍSICA			4	4		4	
	MATEMÁTICA	5	5	5	5	5	5	5
CIENCIAS SOCIALES Y CIUDADANA	HISTORIA DE VENEZUELA Y UNIVERSAL	4	4	3	2	3	2	3
	GEOGRAFÍA DE VENEZUELA Y UNIVERSAL	4	4	3	2	3	2	3
	ARTÍSTICA, DIBUJO E HISTORIA DEL ARTE	2	2			2		2
	EDUCACIÓN FAMILIAR Y PRESENTAR	2	2		2	2	2	2
DESARROLLO ENDÓGENO EN POR Y PARA EL TRABAJO LIBERADOR	INVESTIGACIÓN	5	5	5	4	5	4	5
FILOSOFÍA, ÉTICA Y SOCIEDAD	SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA				2	4	2	4
	PSICOLOGÍA				2	2	2	2
EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN	EDUCACIÓN FÍSICA	4	4	3	2	2	2	2
	ORIENTACIÓN ESTUDIANTIL	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL		40	40	40	40	40	40	40

Nota. Datos tomados del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007).

Entre los cambios que se pueden estimar en esta malla curricular están: el incremento de asignaturas en relación a las contenidas en el Currículo Básico Nacional (1980-1997), la Orientación Estudiantil adquiere un rango de asignatura, aunque su evaluación no era cuantitativa, sino cualitativa a través de literales; al igual que en el Área de Aprendizaje Desarrollo Endógeno en por y para el Trabajo Liberador, presenta una sola disciplina, Investigación, a la que posteriormente se le denominó Grupo estable. Esta última sustituyó la asignatura Formación para el Trabajo, y tuvo un incremento de horas de 4 horas a 5 horas. Sin embargo, estos grupos no tuvieron mucha aceptación, e incluso los estudiantes no mostraron mucho interés, al ser evaluados de manera cualitativa no incidía en su promedio de calificaciones.

Por otra parte, hubo una reducción en las horas de clases: en inglés de 4 horas a 3 horas semanales; en Física, Química y Biología la disminución fue de 6 a 4 horas semanales, deducción que afectó las prácticas de laboratorio, debido a que 4 horas eran teóricas y 2 horas se centraban en las prácticas. En contraste, para Castellano hubo un incremento de horas (en la discriminación que ofrece la malla Naturaleza/Sociales equivale a Ciencias/Humanidades).

Posteriormente, para el año escolar 2015-2016, se eliminó la mención Humanidades, como resultado de la consulta por La Calidad Educativa (MPPE, 2015), en la que se apreció que había una matrícula muy reducida en dicha mención y los adolescentes preferían la mención Ciencias, cuyas secciones eran más numerosas.

En resumen, las horas clase para el estudiante comprendían 40 horas semanales, y fueron suprimidas a una cantidad significativa de los contenidos de la Malla del Currículo Básico Nacional (1980-1997), se dio libertad a cada docente para elegir los contenidos de manera aleatoria, sin una secuencia numérica de objetivos, acción que denotó una desventaja a causa de que no se podía establecer un control regular de los aprendizajes que se debían consolidar en cada año, y en la práctica real, el alcance de conocimientos, habilidades y destrezas difería de un liceo a otro, constituyéndose en una gran desventaja para los estudiantes.

En el año 2015, se presentó una nueva malla curricular, con algunos ajustes, como se observa a continuación:

Tabla 2 *Modificación de la Malla Curricular del Plan de Estudio.*

Área de Formación		Primer Año	Segundo Año	Tercer Año	Cuarto Año	Quinto Año
Ciencias Naturales	Área Común	6	6	8	12	12
Educación Física	Área Común	6	6	6	6	6
Lengua	Área Común	6	6	6	4	4
Lengua Extranjera Biología	Área Común	6	6	6	6	6
Matemática	Área Común	6	6	6	6	6
Memoria Territorio y Ciudadanía	Área Común	8	8	8	6	6
Orientación y Convivencia	Área Común	2	2	2	2	2
Arte y Patrimonio	Área Común	2	2			
	Grupo Estable					
Acción Científica Social y Comunitaria	Grupo Estable	8	8	8	8	8
Actividad Física Deporte y Recreación	Grupo Estable					
Producción de Bienes y Servicios	Grupo Estable					
Total de horas semanales por estudiante		50	50	50	50	50

Nota. Datos tomados del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2015).

Como se observa en la modificación de la malla, hubo una fusión de disciplinas en las Áreas de Formación, en búsqueda de una integración de disciplinas cuya experiencia no aportó resultados satisfactorios. Para esa época, ya se iniciaba el éxodo de docentes de las denominadas áreas críticas: matemática, física, química e inglés, y más que una connotación que obedeciera a la interdisciplinariedad, se apreció como un intento de cubrir las vacantes de docentes con los docentes existentes.

De igual manera, en relación al rendimiento escolar, hubo una reducción del promedio, producto de la unificación de calificaciones de las asignaturas y su posterior división para obtener una calificación común por área, por ejemplo, un estudiante aprobaba Biología y esta calificación le ayudaba para no aplazar Física y Química, de igual forma ocurría con Lengua y Lengua Extranjera, por consiguiente, también para el área de Memoria, Territorio y Ciudadanía. En esta malla se elevó el número de horas clase del estudiante a 50 horas semanales, sin embargo, fue otro ensayo y error,

debido a que no se evaluó el contexto real de los liceos, y no todos contaban con el Programa de Alimentación Educativo Bolivariano (PAEB), y no se podía tener a los estudiantes tantas horas en las instituciones sin alimentación.

Por lo antes expuesto, hubo una nueva modificación de la malla curricular a partir de junio 2017 como se muestra a continuación:

Tabla 3 Transformación de Malla Curricular.

Área de Formación	Primer Año	Segundo Año	Tercer Año	Cuarto Año	Quinto Año
Arte y Patrimonio	4	4	-	-	-
Castellano	4	4	4	4	4
Ciencias Naturales	4	4	-	-	-
Biología	-	-	4	4	4
Física	-	-	4	4	4
Química	-	-	4	4	4
Ciencias de la Tierra	-	-	-	-	2
Educación Física	6	6	6	6	6
Formación para la Soberanía Nacional	-	-	-	2	2
Geografía, Historia y Ciudadanía	6	6	6	6	4
Inglés y otras Lenguas Extranjeras	6	6	6	4	4
Matemáticas	4	4	4	4	4
Orientación y Convivencia	2	2	2	2	2
Participación en Grupos de Interés	6	6	6	6	6
Total de horas semanales por estudiante	44	44	46	46	46

Nota. Datos tomados del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017).

En esta adecuación de la malla curricular de Educación media General, se puede notar la separación de las denominadas áreas de aprendizaje, las cuales reciben una nueva nominación, áreas de formación, ya no se hace mención al término asignatura o disciplina, más que cambios de fondo, lo que ocurrió fue un cambio nominativo. Sin embargo, se hace un nuevo incremento de horas de clase en las áreas de Ciencias Naturales, Educación Física, grupos de Interés e Inglés y otras Lenguas Extranjeras, ésta última sí tuvo una transformación sustancial, debido al éxodo de docentes, se dio la oportunidad de la inclusión de otros idiomas, debido a que los especialistas en inglés fueron los primeros en migrar en busca de mejores condiciones de vida en otras latitudes.

En relación a las horas clases del estudiante, en esta última malla curricular se redujo de 50 horas a 44 horas en primer y segundo año; mientras que para tercer, cuarto y quinto años se limitó a 46 horas semanales.

Entre las falencias de estas transformaciones de las cuales ha sido objeto la malla curricular de Educación Media en Venezuela, se pueden enumerar, una reducción importante en cuanto al número de horas clase y contenidos, a los cuales según el Currículo Nacional Bolivariano (2007-2022) se les ha denominado Referentes Teóricos Prácticos, en el documento Áreas de Formación

(MPPE, 2017), se vuelven a incluir algunos contenidos de las diversas áreas de conocimiento que habían sido suprimidos en el documento Subsistema de Educación Secundaria, Liceos Bolivarianos (MPPE, 2007).

En consecuencia, se sigue con un compromiso sustancial en cuanto a la consolidación de aprendizajes de contenidos universales en las diversas áreas de formación, situación que ubica en desventaja a los egresados de Educación Media General en comparación con otros países de la región que tienen además de un sistema político estable, una economía que permite el ejercicio de la profesión docente en condiciones de mejor remuneración y valoración por parte de la sociedad.

En el año escolar 2022-2023, se presenta una nueva serie de planes de estudio, que buscan acelerar la productividad del país a través de la conversión de los liceos convencionales en liceos técnicos, y han diseñado una gran variedad de planes que se pueden implementar de acuerdo al contexto donde se encuentre cada liceo, en virtud de las bondades que tenía el Bachillerato en Ciencias, la mayoría de liceos de Educación Media General han optado por el Plan de Estudio Ciencia y Tecnología.

Aunque se está asumiendo este reto académico, pedagógico y didáctico, existen muchas debilidades de fondo, pues la infraestructura escolar está deteriorada, no hay dotación de recursos, materiales y equipos, los existentes están en fase de obsolescencia, no obstante, como política pública educativa, se debe acatar. Con la transformación curricular está seriamente comprometida la formación académica por una introducción improvisada de planes de estudio, sin adecuación de las condiciones actuales de la planta de docentes, la infraestructura y materiales didácticos, insumos y equipos en el Nivel Media General. A pesar de ello, en la transformación curricular (2023-2024), se ha dado continuidad a dos modalidades, Bachillerato Técnico Profesional y Bachiller en Ciencia y Tecnología, la elección de uno de éstos depende de las características de la infraestructura de las instituciones y el entorno socio educativo en que se encuentren ubicados los liceos.

Por consiguiente, el Plan de Estudio Ciencia y Tecnología, cuyo código es 31059, ha sustituido el Plan de Estudio anterior, Bachillerato mención Ciencias (Planes de Estudio 32011 de 1°, 2° y 3° y 31018 de 4° y 5°), el cual también fue objeto de adecuaciones desde su puesta en práctica dentro del Currículo Básico Nacional que estuvo vigente desde 1980 hasta 1997 en teoría, aunque en la práctica, tuvo una proyección hasta 2009, cuando se dio la aprobación a la Ley Orgánica de Educación, y el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) empezó a exigir su aplicación.

Adicionalmente, se constituyó la Unidad de Producción Escolar Territorial “Aristóbulo Istúriz” (IUPETAI), a través de la Gaceta N° 42 de fecha 10 de diciembre de 2022, como una figura jurídica que debe encargarse del intercambio y adquisición de bienes y servicios en las instituciones, además la UPETAI, debe generar reglamentos internos y normas de funcionamiento, al igual que procesos contables (Art. 32 del Código de Comercio), establecer con el sector público y privado las alianzas necesarias para el desarrollo de proyectos socio productivos derivados del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), para satisfacer las necesidades locales, regionales y nacionales. En síntesis, se le está delegando a las Escuelas Técnicas que ya tenían una función productiva desde su implementación, que se ha hecho extensiva a los Liceos, lo cual trasciende su naturaleza formativa.

En la siguiente tabla 4 se pueden observar algunos de los cambios que posee esta nueva malla curricular:

Tabla 4 Malla Curricular, Plan de estudio Ciencia y Tecnología.

COMPONENTE	ÁREA DE FORMACIÓN	AÑOS DE ESTUDIO				
		1°	2°	3°	4°	5°
G E N E R A L	LENGUA Y LITERATURA	4	4	4	4	4
	IDIOMAS	4	4	4	4	4
	MATEMÁTICAS	4	4	4	4	4
	EDUCACIÓN FÍSICA	4	4	4	4	4
	AMBIENTE, CIENCIA Y TECNOLOGÍA	4	4	4	4	4
	FÍSICA	2	2	4	4	4
	QUÍMICA	2	2	4	4	4
	GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIUDADANÍA	4	4	4	4	4
P R O D U C T I V O	ORIENTACIÓN VOCACIONAL	2	2	2	2	2
	INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y PRODUCTIVA	6	6	6	6	6
	TOTAL	36	36	40	40	40

Nota. Datos tomados del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2022).

Entre los aspectos que se pueden resaltar de lo estructurado en esta nueva malla, se observa la división de las áreas de aprendizaje en dos grandes componentes, el general, en el que se agrupan la mayoría de las asignaturas, y el componente productivo en el que se ubica Orientación Educativa, que en esta nueva estructura se le denomina Orientación Vocacional, cuya finalidad es preparar al estudiante para que descubra su vocación y a lo largo de la escolaridad en la Educación Media, vaya construyendo los aprendizajes que favorezcan el perfil que desea para su formación universitaria.

También en el segundo componente, se incluye el área de Innovación Tecnológica y Productiva, la cual sustituye a los Grupos de Interés (Grupos de Creación, Recreación y Producción), en ésta se deben consolidar destrezas de investigación y ejecutar proyectos socio productivos, por lo tanto, se les hace un incremento de 2 horas para el alcance de sus objetivos. No menos importante, la eliminación de asignaturas como Ciencias de la Tierra, Arte y Patrimonio, y la fusión de otras áreas de formación, que comprometen aún más la enseñanza y aprendizaje de contenidos universales, pues estas áreas no tienen incremento de horas para poder abarcar los referentes teóricos y prácticos de las asignaturas que se unen.

A esto se añade que, el alcance de la innovación y los aprendizajes derivados del uso de recursos tecnológicos, es bastante retador, debido a que no se cuenta con servicio de internet de buen funcionamiento por los cortes eléctricos del Plan de Carga Nacional (Ministerio del Poder Popular para la Energía Eléctrica, 2022-2024) y la obsolescencia de los equipos informáticos obsoletos, además, no se avizora una pronta dotación de recursos materiales para la adecuación de los liceos.

Por otro lado, los laboratorios de ciencias, no poseen los insumos y materiales necesarios para desarrollar prácticas de laboratorio efectivas. Nuevamente, es de enfatizar que la reducción de horas en algunas áreas no obedece a criterios funcionales en lo pedagógico y didáctico, sino a la escasez de docentes de algunas áreas de formación y por ende los conocimientos, destrezas y habilidades que se han promovido.

Con la finalidad de ampliar el análisis comparativo de los cambios de malla curricular del Plan de Estudio Ciencia y Tecnología en el contexto venezolano, se hace el contraste con la Malla Curricular del Plan de Estudio de Secundaria de Chile, con tal propósito se recurre a un breve análisis de ese contexto social, que aunque también sortea dificultades sociales, posee un sistema educativo en constante adecuación de políticas públicas educativas derivadas de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la OCDE (Oficina de Cooperación para el Desarrollo Económico), principalmente reportan resultados favorables en los estándares de medición internacionales de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos). A continuación, se establece el primer contraste.

Tabla 5 Contraste de factores geográficos, económicos y políticos de Chile y Venezuela.

Caracterización general de países seleccionados para el estudio comparativo		
País	Chile	Venezuela
Población	20.000.009 habitantes (2024)	29.160.598 (2024)
Forma de Estado	Unitario / República Constitucional	Unitario / República Constitucional
Sistema de gobierno	Democrático / Congreso Nacional	Socialista / Asamblea Nacional
Capital:	Santiago de Chile.	Caracas
Moneda:	Peso chileno= 0,0011 (1 euro = 987,29 pesos)1 dólar = 910, 97 Pesos (26/01/2024 Banco Central)	Bolívar = 0,00277215 \$ / 0,00255127 € 1 \$= 36,20Bs. / 1 € = 39,30Bs (BCV 26/01/2023)
Superficie	756.945 km ²	912.050 Km ² (sin 144.000 km ² de la Guyana Esequiba)
Población	20.000.009 personas. (INE, 2024)	29.159.326 (2024)
División Administrativa	15 regiones, divididas en provincias y éstas últimas en comunas	23 Estados, 1 Distrito Federal y Dependencias Federales
Producto Interior Bruto- PIB:	2021: 316.864 MUS\$, 2022: 317.594 MUS\$ FMI	86.349 M€ (2018) *** Incremento 5% 2023 (¿?)
Tasa de desempleo:	2021 8,9%; 2022 (estimación): 7,0% FMI	6,4%(2018) *** 58,3% (2020 FMI)
Pobreza extrema	6,5% (2022)© Statista 2024	53.3 (2022)) © Statista 2024
Salario promedio Docentes	\$2.700 dólares mensuales. (OCDEE, 2023) "una canasta de bienes representativos: US\$100	21,57 dólares mensuales, canasta básica 531,95 \$ (FVM, 2023)
Deuda pública	: \$99.721.087 (38,3% PIB) FMI, 2022	\$90 mil millones
Reservas internacionales:	51.330 MUS\$ (2021) Banco Central de Chile.	9.773 MUS\$ (BCV 2024)
Pertenece a:	Alianza del Pacífico, FMI, OEA, OCDE, ONU, UNASUR	FMI, MERCOSUR, OEA, ONU, OPEP, UNASUR

Nota. Elaboración propia. (Salinas, 2024).

Del contenido de la tabla 5 se describe a Chile, como un país suramericano, unitario, presidencialista, constituido como República Constitucional y Democrático, adscrito a organismos internacionales como la UNESCO, la Oficina para la Cooperación y el Desarrollo Económico, y sujeto a medición de los resultados de su sistema educativo a través de mecanismos como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, Programme for International Student Assessment, 2022). Su liderazgo es reconocido en la región por su estabilidad democrática, el respeto a las libertades y derechos de sus ciudadanos. También cuenta con prestigio internacional, garantizando la inversión y seguridad en los negocios según respaldo recibido por el Economist Intelligence Unit, (Unidad de Inteligencia Economista, 2018) Freedom House (Casa de la Libertad, 2023) e IDEA (Iniciativa Democrática de España y las Américas, 2015), organización internacional intergubernamental que apoya la democracia en el ámbito global.

Su actual presidente, Gabriel Boric de profesión abogado, (Universidad de Chile, 2009), profesor universitario en esa casa de estudio, con reconocida trayectoria política en su país, pertenece al partido político Convergencia Social, ganó la presidencia con el 55,8% en el año 2021. Aunque este presidente, es partidario de la ideología socialista, ha desarrollado su política desde el socialismo progresista, respetando la inversión extranjera.

En Contraste, la República Bolivariana de Venezuela, también es un país republicano, con un sistema de gobierno que según la Carta Magna (1999) es una sociedad democrática, participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural, sin embargo, el gobierno actual lo define como Socialismo del Siglo XIX, adscrito a varios organismos de cooperación internacional como la Organización de las Naciones Unidas, Organización de Estados Americanos, Fondo Monetario Internacional, Organización de Países Exportadores de Petróleo, MERCOSUR (Mercado Común del Sur), UNASUR (Unión de Naciones Suramericanas), entre otros.

Venezuela, ha gozado del reconocimiento internacional por su inmensa riqueza petrolera, gasífera y mineral, y una ubicación geográfica privilegiada; en otra época, contaba con un desarrollo social, económico cultural y educativo competente, hasta la introducción del modelo socialista (1999), en el que se inició una nueva etapa, marcada por factores de corrupción administrativa, ante una bonanza petrolera que fue progresivamente disminuyendo.

Posteriormente, tras el fallecimiento del líder de la denominada revolución Bolivariana, asume el Poder el Sr. Nicolás Maduro, sucesor del líder anterior (2013), y Venezuela se sigue sumergiendo en una pérdida progresiva del Estado de Derecho y vulneración de los Derechos Humanos Fundamentales, sin separación de los poderes públicos, como lo señala Amnistía Internacional (2019), en Venezuela existe una crisis de derechos humanos reflejada en la pérdida del poder adquisitivo y la vulneración de sus derechos a la salud, alimentación, la seguridad jurídica y personal, aspectos que han influido en la migración de ciudadanos a otras latitudes en búsqueda de satisfacer sus necesidades básicas.

Además, Venezuela tiene una economía que no ofrece las mejores posibilidades para el desarrollo humano, cuyas estadísticas se mantienen en secreto y ha sido difícil el análisis de este tipo de cifras, que guardan especial relevancia en el estudio comparativo planteado. Por consiguiente, el sistema de gobierno que rige la nación venezolana desde el año 1999, ha desencadenado en el éxodo de sus ciudadanos de reconocida idoneidad profesional y técnica a países del ámbito global

en búsqueda de calidad de vida. Amnistía internacional (ob.cit.) indica que entre 2017 y 2018 el flujo migratorio forzado de tres millones de personas en búsqueda de protección internacional, también muestra que según cifras de la Asamblea Nacional del Estado venezolano la inflación en 2018 fue de 1.698.468,2 %, sin embargo, de acuerdo a las cifras del Fondo Monetario Internacional esa cifra asciende a 10.000.000% en 2019.

El contraste entre ambos países resulta ser antagónico, aunque sus presidentes compartan ideologías socialistas. Sin embargo, el Estado venezolano atribuye la situación actual de su economía a las sanciones que le han sido impuestas en el orden internacional, no obstante, ocupa el último lugar en la tabla de países sancionados por vulneración de derechos humanos fundamentales y los países que le preceden en acumulación de sanciones, mantienen una mejor economía y remuneración salarial.

Tabla 6 Tabla de Salarios de Venezuela y otros países.



Nota. Datos tomados de la Tabla de Statista (2023).

Cabe destacar, que la información financiera de Venezuela, es protegida y los datos encontrados en la web pudieran ser meramente aproximaciones, pues el sistema político no los hace públicos, y simplemente se mencionan porcentajes que no ofrecen un margen real de comparación. Sin embargo, se ha acudido a cifras del Banco Central de Venezuela y en el caso de la educación, a la Federación Venezolana de Maestros (2024).

Ahora tras haber descrito ambos contextos sociales, políticos, económicos de los países seleccionados para el análisis, Chile y Venezuela, los cuales inciden significativamente en los

cambios que se pueden implementar en el ámbito educativo y particularmente, en las mallas curriculares de los planes de estudio de Educación Media y Secundaria vigentes (Denominación venezolana y chilena, respectivamente), se procede a comparar ambas mallas curriculares, sin embargo, hay que puntualizar que la malla curricular del Sistema Educativo Chileno difiere de la malla curricular del plan de Estudio Ciencia y Tecnología, debido a que su sistema educativo está dividido en Educación Básica: 1° a 6° y 7° y 8° grado; la Educación Media está dividida en Media General Común 1° y 2° y Diferenciada 3° y 4°, y Técnico Profesional 3° y 4°.

Tabla 7 Plan de Estudio Ciencia y Tecnología (Venezuela).

Tabla 8 Construida con base en el Decreto N° 879 (Chile)

Componente	Plan de Estudio Ciencia y Tecnología (MPPE, 2022)		Educación Básica 7° y 8° básico*					
	Área de Formación	Horas clase		Plan de Estudio 7° a 8° básico**				
		1°	2°	Con JEC		Sin JEC		
			Horas Anuales	Horas Semanales	Horas Anuales	Horas Semanales		
General	Lengua y literatura	4	4	Lengua y Literatura	228	6	228	6
	Idiomas	4	4	Matemática	228	6	228	6
	Matemática	4	4	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	152	4	152	4
	Educación Física	4	4	Artes Visuales y Música	114	3	76	2
	Ambiente, Ciencia y Tecnología	4	4	Educación Física y Salud	76	2	76	2
	Física	2	2	Orientación	38	1	38	1
	Química	2	2	Tecnología	38	1	38	1
	Geografía, Historia y Ciudadanía	4	4	Religión	76	2	76	2
	Productivo	Orientación Vocacional	2	2	Ciencias Naturales	152	4	152
	Innovación Tecnológica Productiva	6	6	Idioma Extranjero: Inglés	114	3	114	3
Total horas clase	semanal	36	36	Sub total tiempo mínimo	1216	32	1178	31
				Horas de libre disposición	228	6	76	2
				Total tiempo mínimo	1444	38	1254	33

Nota. Datos tomados del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2022) y del Decreto N° 879 de 2016.

Para contrastar las mallas curriculares de los planes de estudio, en virtud de la diferencia entre la definición de Educación Básica, que para el Sistema Educativo Chileno comprende desde la Educación Parvularia hasta el 8° grado; y en el Sistema Educativo Venezolano, según la Ley Orgánica de Educación (2009), comprende desde la Educación Inicial hasta la Educación Media General y Media Técnica.

En este sentido, el 1° y 2° años corresponden a los 7° y 8° grados. Entre los aspectos resaltantes se encuentran, la diferencia de horas clase en general para 1° y 2° años 36 horas, en una sola jornada mañana o tarde, y para la malla curricular de Chile, 7° y 8° 38 horas para jornada escolar completa y 33 horas para la jornada escolar reducida; el número de horas destinadas a Lengua y Literatura, y Matemáticas, 6 horas semanales para cada una, mientras que en 1° y 2° años comprenden 4 horas semanales de cada una; en el contexto de 7° y 8° se asignan 6 horas semanales cada una, siendo áreas de especial interés para el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad y el pensamiento lógico matemático, por consiguiente, Chile ofrece mayor calidad de tiempo en estas asignaturas.

En cuanto a las áreas relacionadas con las artes, con la incorporación del nuevo plan de estudio en Venezuela se suprimió el área de Arte y Patrimonio, para 1° y 2° años, en el contexto de Chile, para 7° y 8° grados se destinan 3 horas semanales a la asignatura Artes Visuales y Música (1,30 horas para cada una).

En lo que se refiere al área de Ciencias Naturales, 1° y 2° años tienen 4 horas semanales, mientras que el 7° y 8° grados tienen solo 3 horas. Adicionalmente, para 1° y 2° años con el nuevo plan de estudio se incorporan las áreas de Física y Química con 2 horas semanales para cada una, lo que constituye una ventaja, y podría representar una mejora significativa para que los adolescentes venezolanos empiecen a conocer sus contenidos desde que inician la Educación Media, y no sea tan complicado el cambio que experimentan al tener estas áreas desde el 3° año.

El idioma Inglés en 1° y 2° años tiene 4 horas a la semana en Venezuela, mientras que en Chile 7° y 8° solo tienen 3 horas semanales de Idioma Extranjero Inglés, otra ventaja que se aprecia para el contexto venezolano en lo que se refiere al número de horas de clase.

En relación a Religión, en el Sistema Educativo venezolano no se incluye en la malla, debido a que la Educación según la LOE (2009), es laica, sin embargo, en los institutos privados se permite, y depende del credo de los padres. En 7° y 8° grados chilenos se observa la asignatura Religión con 2 horas semanales.

En cuanto a las áreas de Orientación Vocacional de 1° y 2° años tiene 2 horas semanales y en 7° y 8° grados solo 1 hora de Orientación, ésta última no se prescribe como vocacional en el contexto chileno. En cuanto a las áreas que tienen componente tecnológico, en 1° y 2° año, están anexas a Ambiente, Ciencia y Tecnología e Innovación Tecnológica Productiva, aunque, su dedicación se limita a la existencia o no de recursos tecnológicos en las instituciones en Venezuela, mientras que en el contexto chileno de 7° y 8° grados tienen una hora semanal y las instituciones garantizan la conectividad y equipos informáticos para su desarrollo.

En síntesis, hay aspectos que pueden ser positivos en la malla curricular de primer y segundo año del nuevo plan de estudio Ciencia y Tecnología, pese a que las limitantes vienen dadas por la no existencia de docentes especialistas para todas las áreas, y a los insuficientes y obsoletos recursos didácticos y tecnológicos que están a la disposición de los docentes y estudiantes para el desarrollo efectivo de los contenidos.

Se da continuidad con la malla curricular correspondiente a 3° y 4° años del Plan de estudio Ciencia y Tecnología y en el Plan de Educación Media, 1° y 2°.

Tabla 9 Plan de Estudio Ciencia y Tecnología (Venezuela).

Tabla 10 con base en el Decreto exento N° 1264.

Componente	Plan de Estudio Ciencia y Tecnología (MPPE, 2022)		
	Área de Formación	Horas clase	
General		3°	4°
	Lengua y literatura	4	4
	Idiomas	4	4
	Matemática	4	4
	Educación Física	4	4
	Ambiente, Ciencia y Tecnología	4	4
	Física	4	4
	Química	4	4
	Geografía, Historia y Ciudadanía	4	4
	Productivo	Orientación Vocacional	2
	Innovación Tecnológica Productiva	6	6
Total horas clase (semanal)		40	40

Educación Media 1° y 2° medio*				
Plan de Estudio 1° y 2° medio**				
Asignatura	Con JEC		Sin JEC	
	Horas Anuales	Horas Semanales	Horas Anuales	Horas Semanales
Lengua y Literatura	228	6	228	6
Matemática	266	7	228	6
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	152	4	152	4
Artes Visuales o Música	76	2	76	2
Educación Física y Salud	76	2	76	2
Orientación	38	1	38	1
Tecnología	76	2	38	1
Religión	76	2	76	2
Ciencias Naturales	228	6	228	6
Idioma Extranjero: Inglés	152	4	114	3
Sub total tiempo mínimo	1368	36	1254	33
Horas de libre disposición	228	6	0	0
Total tiempo mínimo	1596	42	1254	33

Nota. Tomado del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2022) y de la Tabla construida con base en el Decreto Exento N° 1264 de 2016 (Chile).

Entre los aspectos más resaltantes que se pueden inferir de las mallas curriculares de ambos planes de estudio están: la diferencia en el número de horas de clase en general para 3° y 4° años 40 horas semanales de clase en el Plan Ciencia y Tecnología venezolano. En contraste, para 1° y 2° años de Educación Media, en el contexto chileno, hay una distinción de 42 horas para jornada escolar completa y 33 horas con la jornada reducida. Otro aspecto que difiere, es el número de asignaturas en el caso de 3° y 4°, diez áreas de formación, y en la malla chilena para 1° y 2°, once asignaturas, incluida Religión.

En el área de Ciencias, del Plan de Estudio de Venezuela para 3° y 4° años se destinan 4 horas y Física y Química están como áreas independientes con 4 horas de clase semanal cada una; en cambio, en el Plan de Estudio de Media chileno, 1° y 2° años tienen fusionadas Biología, Física y Química en la asignatura Ciencias Naturales con 6 horas semanales de clase. En la asignatura de Educación Física en Chile, se anexa Salud para 1° y 2° años con 2 horas de clase a la semana, mientras que, en el Plan de Ciencia y Tecnología venezolano, Educación Física de 3° y 4° años es independiente y tiene 4 horas de dedicación semanal. En el área de Idiomas - inglés 3° y 4° años se destina 4 horas clase semanal y es similar en cuanto a horas de clase, para 1° y 2° años en el plan de estudio chileno.

Otra diferencia significativa se observa en el plan de estudio chileno que representa una ventaja en cuanto a horas de dedicación para las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemática

de 1° y 2° años con 6 horas y 7 horas semanales de clase respectivamente, mientras que en el contexto del Plan de Estudio de Ciencia y Tecnología solo se observa 4 horas de dedicación semanal para cada área. El resto de áreas y asignaturas mantienen la misma carga horaria semanal en ambos planes de estudio.

Por último, en el caso del plan de estudio de 1° y 2° años hay una variación en cuanto a la Asignatura Artes Visuales o Música, puesto que en ambos años los estudiantes pueden elegir la opción de su preferencia, mientras que, en el Plan de Estudio de Ciencia y Tecnología venezolano, se han suprimido los Grupos de Creación, Recreación y Producción que podían destinarse a cultivar talentos en la música, danza, teatro, dibujo, entre otras expresiones artísticas. Este último aspecto, desfavorece la promoción de talentos en los estudiantes venezolanos.

Se continúa el análisis contrastando las mallas curriculares de 5° año en lo que respecta al Plan de Estudio Ciencia y Tecnología, mientras que para efecto de Media chileno se observará el Plan Común de Formación General para establecer criterios de semejanza o diferencia según corresponda de acuerdo con el contenido de ambos planes de estudio.

Tabla 11 Plan de Estudio Ciencia y Tecnología (Venezuela)

Tabla 12 Formación General y Diferenciada (Chile).

Componente	Plan de Estudio Ciencia y Tecnología (MPPE, 2022)	
General	Área de Formación	Horas clase
		5°
	Lengua y literatura	4
	Idiomas	4
	Matemática	4
	Educación Física	4
	Ambiente, Ciencia y Tecnología	4
	Física	4
	Química	4
	Geografía, Historia y Ciudadanía	4
Productivo	Orientación Vocacional	2
	Innovación Tecnológica Productiva	6
Total horas clase (semanal)		40

3° y 4° medio					
Formación General y Diferenciada					
Plan Común de Formación General					
Asignatura	TP Horas Semanales		HC Horas Semanales		Artística Horas Semanales
	Con JEC	Sin JEC	Con JEC	Sin JEC	
Lengua y Literatura	3h	3h	3h	3h	3h
Matemática	3h	3h	3h	3h	3h
Educación Ciudadana	2h	2h	2h	2h	2h
Filosofía	2h	2h	2h	2h	2h
Inglés	2h	2h	2h	2h	2h
Ciencias para la Ciudadanía	2h	2h	2h	2h	2h
Plan Común de Formación General Electivo*					
Religión*	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	(2h)*	(2h)*	2h	2h
	Artes				
	Educación Física y Salud				
	Total	14h	14h	16h	16h
Plan Común de Formación Diferenciada					
Técnico-Profesional	22h	22h	-	-	-
Humanístico-Científica	-	-	18h	18h	-
Artística	-	-	-	-	21h
Horas de libre disposición					
	6h	2h	8h	2h	5h
Total	42h	38h	42h	36h	42h

Nota. Datos tomados del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2022) y de Unidad de Currículum y Evaluación (2023)

El primer aspecto a cotejar de las tablas anteriores, radica en la diferencia de años destinados para la culminación de la Educación Media en ambos contextos curriculares, en Venezuela, según se ha comunicado en las diversas jornadas de formación docente (2023) relacionadas con la gestión curricular, se realizarán las adecuaciones necesarias para que se proyecte la incorporación del 6° año Técnico.

En relación a la malla curricular, denominada 3° y 4° Medio, Formación General y Diferenciada en Chile, ya tiene ese año adicional incorporado, y los estudiantes tienen la opción de elegir entre tres alternativas para 3° y 4° años, Técnico Profesional, Humanístico y Científico, y el Artístico, todos estos planes cuentan con horas de clases diversas, el Técnico Profesional 42 horas de clase en Jornada Escolar Completa (JEC) y 38 horas sin JEC; al plan Humanístico y Científico se le asignan 42 horas de clase en JEC y 36 horas sin JEC; y el Artístico, sí conserva las 42 horas de clase semanal y solo consta de JEC.

Las 3 menciones del Plan de Estudio chileno tienen un Plan Común de Formación General Electivo y para los establecimientos técnico-profesionales, este plan deberá implementarse en horas de libre disposición; también se les suma un Plan Común de Formación Diferenciado de acuerdo a cada mención, y por último un tercer elemento que corresponde a horas de libre disposición y es variable en cada plan 6 horas - 2 horas, 8 horas - 2 horas y 5 horas respectivamente.

Otra característica distintiva en estos dos últimos años de Media General y Diferenciada en Chile, es que la Religión se debe ofrecer de manera obligatoria, sin embargo, es opcional para el estudiante y su familia (Decreto N°924, 1983).

CONCLUSIONES

El primer aspecto a destacar es respecto a la cantidad de áreas de formación en la malla curricular del plan de Estudio Ciencia y Tecnología venezolano, ya que existen 10 áreas de formación como en los años previos, mientras que en la Media General y Diferenciada chilena solo hay 6 asignaturas comunes para los tres planes mencionados, y 3 adicionales con su especificidad.

De allí se desprende la relevancia de la contextualización, para que la transferencia o el emular algún modelo educativo o práctica educativa de otra latitud tenga resultados favorables en el nuevo contexto en el que se plantee su incorporación.

Es de resaltar que, los cambios que se han implementado en el Sistema Educativo Venezolano durante el año escolar 2023 - 2024, deben contar con las condiciones mínimas para que se puedan aplicar y obtener resultados favorables. Aún más, no se deberían realizar transformaciones curriculares sin contar con el personal docente y técnico idóneo para el desarrollo de nuevos planes de estudio. Asimismo, se debería asegurar la adecuación de la infraestructura, dotación de los recursos, insumos y equipos tecnológicos necesarios que garanticen la efectividad de cambios curriculares propuestos.

En consecuencia, el Estado venezolano, en el ejercicio de su función de Estado Docente como garante de la educación integral y de calidad, tiene muchos retos que afrontar, iniciando con

una inversión significativa para el sector educativo, que es uno de los más afectados después del sector salud por la crisis económica generada por la falta de transparencia en la gestión pública, y la desvaloración de la educación como factor de desarrollo social.

Para concluir, desde la perspectiva de la educación comparada como metodología de indagación, sí hay aspectos a emular de otros países como Chile, el cual también presenta varias especialidades de Educación Media Diferenciada y Media Técnica, por ejemplo, la inversión sustancial en la educación, y aun cuando, para el presente análisis se seleccionó la malla curricular del Plan de Estudio Ciencia y Tecnología (MPPE, 2022), perteneciente a Media General, hay que mencionar que hay 9 Especialidades de Media Técnica, Agropecuaria, Salud, Educación Física, Economía Social, Arte, Industrial, Hidrocarburos, Transporte Multimodal y Prevención Ciudadana, las cuales cuentan con diversas menciones, propuestas con un nivel de contextualización, del cual se infiere su afinidad a factores de desarrollo social e industrial, ajustados a las características geográficas y las actividades económicas propias de cada región.

En cuanto a las asignaturas de ambos planes de estudio, venezolano y chileno, guardan cierta similitud, aunque en el contexto venezolano se ha suprimido del sistema educativo oficial la religión y las asignaturas relacionadas con artes para el Plan de Estudio Ciencia y Tecnología, y en la práctica el número de horas presenta algunas variaciones.

Finalmente, hay que precisar en la necesidad de aplicación de diagnósticos objetivos, que se incluyen en la planificación del sector educativo de otros países como Chile, que serían válidos para transferir, puesto que en la transformación curricular que se está introduciendo, no se realizó un diagnóstico riguroso de las condiciones reales en que se encuentran los liceos, los docentes y demás personal administrativo y obrero, quienes tienen la responsabilidad de ejecutar las políticas públicas educativas, con la incertidumbre que genera la improvisación, el ensayo y error, denotando debilidades, que comprometen la eficacia de cualquier transformación curricular.

Ana Salinas de Valero. *Licenciada en Idiomas Modernos, ULA 2004. Licenciada en Educación, ULA 2009. Especialista en Administración Educacional, ULA 2016. Tesista de la Maestría en Administración Educacional (ULA, Actualmente). Estudiante del Doctorado en Educación, (ULA, Actualmente).* .

REFERENCIAS

- Blog Amnistía Internacional. (2019). Crisis de Derechos Humanos en Venezuela. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/crisis-de-derechos-humanos-en-venezuela/>
- Ciedess. (2023). Chile es el sexto país de la OCDE con los precios más bajos de bienes y servicios. (30 marzo 2023), <https://www.ciedess.cl/601/w3-article-11687.html>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860 (Extraordinario), diciembre 30,1999.
- Datosmacro. (2018) <https://datosmacro.expansion.com/paro/venezuela?sc=LAB->

- Datosmacro. (2018) https://datosmacro.expansion.com/paro/venezuela?sc=LAB-https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/CHILE_FICHA%20PAIS.pdf
- Delors, J. (1996) La Educación Encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio. [Versión Electrónica. UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Pérez, H. (2024). Deuda externa venezolana. <https://finanzasdigital.com/deuda-externa-venezolana-se-ubica-en-us-90-mil-millones-en-2023/>
- Jullien, M. A. (1817). Esquisse et Vues Préliminaires d'un Ouvrage sur l'Éducation Comparée. París.
- Ministerio de Educación. (1998). Reforma en Marcha: Buena Educación para todos. Chile. http://repositorio.santotomas.cl:1801/view/action/singleViewer.do?dvs=1730864116141~928&locale=es_ES&VIEWER_URL=/view/action/singleViewer.do?&DELIVERY_RULE_ID=10&frameId=1&usePid1=true&usePid2=true
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2009). Circular que norma el Artículo 112 del reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. (Caracas 26 de agosto de 2009). <https://rcee.webcindario.com/Descargas/Media/circular000004.pdf>
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2024). Sistema Político Chileno. <https://www.chile.gob.cl/chile/sistema-politico>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2015). Proceso de Cambio Curricular en Educación Media. Documento general de Sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión, septiembre 2015
- Noak / Eckstein. (1970). La Ciencia de la Educación Comparada. Paidós, Bs As, 1ra edición, 18.5x11, 286 pp.
- Unidad de Currículo y Evaluación. (2003) Planes de estudio Vigentes. <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-34970.html>
- Unesco. (2023-2024). Proceso de cambio Curricular (2023-2024). https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/proceso_de_cambio_curricular_en_educacion_media_0.pdf
- Statista. (2024). Gráfico Los salarios mínimos en América Latina, 2024. <https://es.statista.com/grafico/16576/ajuste-de-los-salarios-minimos-en-latinoamerica/>
- Tabla de Estadista de Venezuela y otros países y sus salarios fue manipulada <https://factual.afp.com/doc.afp.com.33C694R>
- The Economist Intelligence Unit (EIU) (ed.). Report Democracy Index 2022: Frontline democracy and the... eiu report Democracy Index 2022 <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2022/>
- Unidad de Currículo y Evaluación (2023) Miineduc. Tabla construida en base a Decreto N° 879 de 2016 Velloso, A. y Pedró, F. (1991). Manual de educación comparada. Vol. 1 Conceptos básicos. Barcelona: PPU.



Sin Nombre
Anibal León - Año 2024

Administración EDUCACIONAL

Número 15 (enero-diciembre) 2024
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Ensayos

Este aparte contiene reflexiones sobre la visión de la educación para superar los momentos difíciles que atraviesa el sistema escolar

ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DE LA EDUCACIÓN. UN ANÁLISIS INTEGRAL

Jesús Alfonso Peña Maldonado

PERSPECTIVA CRÍTICA DEL CUMPLIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN VENEZUELA

Daisy Rojas Contreras

LA CALIDAD EDUCATIVA EN VENEZUELA. UN ANÁLISIS DESDE EL CONTRASTE DE LA REALIDAD

Amaya Saraí Zambrano Rodríguez

EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN VENEZUELA. REALIDADES Y DESAFÍOS

Elisa Ruiz Rivero

2CB: COCAÍNA ROSA NO TAN ROSA

Leonardo Alberto Galviz Lozada; Marianela Reinoza Dugarte

ANÁLISIS DIDÁCTICO MÉTODO DE ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA MATEMÁTICA ESCOLAR

Valeska YaKueline Barrios Ramírez

LA EDUCACIÓN RURAL COMO ALTERNATIVA DE CONCIENTIZACIÓN MEDIOAMBIENTAL PARA EL USO RACIONAL DEL AGUA

Rocío de Jesús Dugarte Contreras

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DENTRO DEL PROCESO DE SUPERVISIÓN EDUCATIVA DESDE LA ÓPTICA DE LAS ORGANIZACIONES INTELIGENTES

Ana Cecilia Paredes Azuaje

Administración EDUCACIONAL

Número 15 (enero-diciembre) 2024
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

**ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DE LA EDUCACIÓN.
UN ANÁLISIS INTEGRAL**

**ADMINISTRATION AND MANAGEMENT OF EDUCATION.
A COMPREHENSIVE ANALYSIS**

Jesús Alfonso Peña Maldonado
japmacademico@gmail.com
Código ORCID: 0009-0007-7379-7822
Unidad Educativa Colegio San Martín de Porres, Mérida
Cursante de la Maestría en Administración Educativa
Universidad de Los Andes, Mérida

Recepción: 01-11-2024
Aceptación: 26-11-2024

RESUMEN

No se puede negar que la educación juega un rol fundamental en el desarrollo de los países, y que su eficacia en el cumplimiento de sus objetivos depende en gran medida de la calidad de la administración y la gerencia dentro de las instituciones educativas. En este sentido se debe afirmar que, aunque estos dos conceptos pueden parecer distintos, son al mismo tiempo interdependientes y ambos juegan un papel importante para la creación de un sistema educativo que fomente la formación integral de los estudiantes. A partir de lo antes expuesto, en las líneas siguientes se espera explorar la relación de administración y gerencia con la educación, la importancia de la formación en estos aspectos, los principios éticos que deben regir al administrador o gerente educativo, así como los retos a los que se enfrenta la administración educativa en la actualidad.

Palabras clave: educación, administración, gerencia, sistema educativo, administración educativa

SUMMARY

It cannot be denied that education plays a fundamental role in the development of countries, and that its effectiveness in achieving its objectives depends largely on the quality of administration

and management within educational institutions. In this sense, it must be stated that, although these two concepts may seem different, they are at the same time interdependent and both play an important role in the creation of an educational system that promotes the comprehensive training of students. Based on the above, the following lines hope to explore the relationship between administration and management and education, the importance of training in these aspects, the ethical principles that should govern the educational administrator or manager, as well as the challenges that educational administration faces today.

Key words: education, administration, management, educational system, educational administration

ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EN LA EDUCACIÓN: DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA

Según Donoso (2013) administración y gerencia son términos que no son propios de la jerga pedagógica, sino que fueron adoptados del campo de los negocios y finanzas. Por tanto, se parte de la afirmación de que algunos principios de las teorías administrativas, como la de Fayol, Taylor, Mayo, entre otros, pueden ser aplicados también al contexto de las organizaciones escolares. Es por esta razón, que se hace necesario definir ambas palabras para facilitar su contextualización con el campo de la educación, y el porqué de que estos términos se hayan tomado como préstamo para definir el rol del director de una escuela.

En cuanto a la administración, la misma puede ser definida como el proceso de planificación, organización, dirección y control de los recursos de una organización para lograr los objetivos y metas que esta tenga propuestos, de una manera eficaz y eficiente, proyectando su trabajo principalmente hacia lo interno de la institución (Quiroa, 2021; Donoso, 2018; ISIL, s.F.). De allí que, en el contexto educativo, la administración implique la gestión de los recursos humanos, financieros y materiales para garantizar que las escuelas tengan un funcionamiento adecuado. Por tanto, un director debe tener la capacidad de gestionar los recursos para lograr las metas esperadas.

Por otro lado, la gerencia se vendría a enfocar en la ejecución de las estrategias y planes de la administración, a través de la orientación y supervisión del equipo a su cargo, además de ser el representante legal de una empresa, por lo cual sus funciones van más hacia lo externo de la organización (Quiroa, 2021; Donoso, 2013; ISIL, s.F.). En otras palabras, gerenciar implica dirigir, liderar, motivar y coordinar al personal docente, administrativo y obrero, en función de asegurar que las decisiones administrativas se logren materializar para el cumplimiento de los objetivos organizacionales. En otras palabras, la gerencia forma parte de la administración y consiste en establecer los mecanismos de liderazgo tendientes a cumplir con las planificaciones diseñadas a nivel organizacional.

En función de esto, si bien Donoso (2013), se decanta por el término administración de la educación, lo cierto es que, a juicio del autor, el término gerencia de la educación es igualmente válido, aunque pueda resultar más restringido puesto que, tal como lo afirma el autor mencionado, y en función de lo previamente descrito, la gerencia forma parte del proceso administrativo. Sin embargo, se debe también tomar en consideración que no en todas las instituciones el director

jugará un rol de administrador y gerente, puesto que existen organizaciones escolares en las cuales la administración cuenta con cargos ajenos al directivo, por lo cual éste reduce sus funciones a la gerencia (Principalmente instituciones privadas o semiprivadas); incluso en las instituciones públicas, actualmente las funciones de administración de recursos se han visto limitadas puesto que, con la aparición del consejo educativo y el comité de economía escolar, son los representantes los que se encargan de manejar parte de los recursos y decidir en qué proyectos puede invertirse (Resolución 058 del Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2012). De forma tal que la función del director pasa a ser la de liderar a su personal y cumplir con los trámites burocráticos propios del ministerio, así como aplicar sanciones disciplinarias a estudiantes o trabajadores, de acuerdo a lo establecido en los reglamentos correspondientes.

Sin embargo, independientemente del término que se escoja, la administración/ gerencia de la educación ha pasado a tener un rol protagónico en el funcionamiento de las organizaciones escolares. Esto a razón de que las mismas exigen una figura de liderazgo que logre cohesionar las múltiples dimensiones que convergen en una institución educativa en pro de lograr los objetivos esperados. De esta forma, el director deberá ser capaz de manejar los procesos administrativos requeridos por los entes gubernamentales, como consecuencia del establecimiento de un sistema escolarizado con normativas bien definidas y regidas bajo el principio del Estado Docente, igualmente, debe motivar y dirigir a su personal, además de planificar y ejecutar planes de acción adecuados al contexto de su organización. Esto se logra a través de una adecuada administración, puesto que ella proporciona la estructura organizativa, los lineamientos, así como los recursos necesarios; pero también exige una gerencia eficaz, ya que esta permitirá motivar y guiar a los trabajadores, hacia un mismo fin. En otras palabras, la relación de administración y gerencia con la educación es esencial para el éxito de cualquier institución educativa. Una administración efectiva creará un marco organizativo que permita una gestión adecuada de recursos, y una gerencia competente asegurará que las políticas y estrategias escogidas se apliquen de forma efectiva. Sin esta sinergia, las instituciones pueden enfrentarse a problemas significativos, como la falta de motivación del personal, uso ineficaz de los recursos y disminución de la calidad educativa.

LA ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA Y SU IMPORTANCIA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

A partir de lo explicado en el apartado previo se puede afirmar, en consecuencia, que la formación en administración y gerencia educacional es crucial puesto que permitirá desarrollar líderes capaces de gestionar y dirigir instituciones educativas de manera efectiva. Un programa de formación en esta área ofrecerá a los futuros directores las herramientas necesarias para abordar los desafíos a los que se enfrentará en una organización escolar, así como dominar todos los procesos administrativos o burocráticos que deben ser cumplidos. Además, también le permitirá construir habilidades de liderazgo, comunicación y resolución de conflictos, que son esenciales para garantizar la construcción de un espacio de trabajo que sea productivo y colaborativo. De igual forma, permitirá profundizar en los principios éticos propios del acervo educativo, en función de tomar decisiones que puedan beneficiar a todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, trabajadores y representantes). Así pues, y de acuerdo con Hernández Parra (2015), Hernández-Giraldo et al. (2021) y Márquez (2013) la administración de la educación puede resultar importante por cuanto asegurará:

a) Uso eficaz de los recursos: una adecuada formación en administración de la educación permitirá desarrollar habilidades y estrategias para asignar y gestionar adecuadamente los recursos humanos, financieros y materiales de la organización escolar.

b) Liderazgo y motivación: un buen director fomentará la construcción de un clima organizacional adecuado, a través de la promoción de la cooperación, la colaboración, la comunicación eficaz y asertiva, lo cual se traduciría en un mejor desempeño del personal.

c) Innovación: puede facilitar la aplicación de nuevas estrategias pedagógicas, o la introducción de herramientas tecnológicas para agilizar los procesos administrativos y educativos.

d) Mejoramiento constante: formarse en administración de la educación puede permitir la construcción de mecanismos que permitan la evaluación y el monitoreo constante de los procedimientos institucionales, en función de identificar las áreas a mejorar.

e) Sustitución de la improvisación por la planificación: a través del diseño de planes de acción y de proyectos, se puede potenciar la promoción de una escuela productiva y eficaz en sus procesos.

f) Logro de objetivos: finalmente, la implementación de procedimientos administrativos y gerenciales eficientes asegurará el cumplimiento de las metas de la organización.

PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL

Hasta los momentos hemos hecho un recorrido en lo referente a un acercamiento conceptual acerca de la administración y gerencia de la educación, además de reflexionar sobre su importancia; no obstante, en función de las preguntas que se esperan responder a lo largo de estas líneas, se debe entender que la eficacia de un director no radica solamente en su formación sobre gerencia y administración, sino que la aplicación de estas habilidades debe estar orientada por una serie de principios de carácter ético que regirán sus decisiones, en función de asegurar que éstas se hagan en pro del bienestar colectivo de los miembros de la comunidad educativa, para asegurar la equidad, justicia y el respeto de todos. Para lograr esto, autores como Montoya y Cendrós (2007) afirman que la gestión del director debe tomar como referencia los imperativos categóricos propuestos por Kant; esto a razón de que, de acuerdo con este filósofo, las acciones buenas nacen de la razón y de la idea del deber, es decir, se obra éticamente por cuanto debe ser así, sin que intervengan otras motivaciones de índole extrínseca, procurando en todo momento que el fin último sea el bienestar del ser humano, en nuestro caso, de los empleados, estudiantes y representantes. Si existen intereses ajenos al bien común (Personales, por ejemplo) o acciones que de una u otra manera afecten a los demás, en consecuencia, no se estará obrando de forma ética. A partir de esto, y concatenando con Salas Madriz (2000), Prieto Sánchez *et al.* (2007) y Orellana *et al.* (2018) se pueden establecer como principios éticos no renunciables, de la administración de la educación los siguientes:

1.- Respeto y dignidad: los cargos directivos deben garantizar que exista un ambiente de respeto mutuo entre los distintos miembros de la institución. Este principio es esencial para crear un clima organizacional positivo y armonioso que promueva la productividad y el bienestar de todos. Es así que se hace imperativo garantizar un trato que priorice la dignidad del individuo y

que no atente contra su bienestar físico y psicológico, independientemente de su cargo (Koontz *et al.*, citado por Donawa, 2018; Aymérich, 2018). Así pues, la administración de la educación pasa por reconocer la humanidad del personal y de los estudiantes, así como la necesidad de que estos reciban un trato que proteja su integridad, a través de una relación respetuosa.

2.- Equidad e inclusión: un trato respetuoso y honesto resulta insuficiente si los administradores y gerentes educativos no respetan el principio de la equidad al momento de tomar decisiones referidas a estudiantes, docentes, obreros y personal administrativo. Debe existir igualdad de condiciones para todos, pero al mismo tiempo tomar en consideración factores que puedan estar afectando a los miembros; es decir, la administración educativa debe regirse bajo una justicia distributiva. A su vez, esta equidad debe priorizar también el principio de inclusión o, en otras palabras, que todos tengan el acceso a las mismas oportunidades dentro de la institución y que cada miembro de la comunidad reciba el apoyo necesario; asimismo, la inclusión implica también respetar a todos sin distinción alguna de factores raciales, socio-económicos, de orientación sexual, entre otros. (Zhigue-Luna, 2019; Jiménez Lemus, 2012).

3.- Integridad y honestidad: tal como expresa Donawa (2018), un gerente o director debe ser digno de confianza, lo cual garantizará a través de un accionar moralmente íntegro y honesto. Esto hace referencia a que debe existir coherencia entre sus palabras y sus acciones, por lo cual ha de mostrar capacidad para cumplir con sus promesas y compromisos asumidos, además de ser transparente en sus decisiones. Esta resulta especialmente relevante por cuanto permitirá mantener credibilidad en la administración.

4.- Transparencia y rendición de cuentas: de la mano con la honestidad e integridad, otro elemento clave para la construcción de la confianza en los procesos administrativos y gerenciales de una organización escolar es la transparencia. En este sentido, debe haber claridad en las decisiones y acciones que se tomen, además de rendir cuentas acerca de los resultados obtenidos (IIPE-UNESCO, 2018; INTEF, s.F.). Esto no se reduce solamente al ámbito de manejo de recursos, sino también en decisiones referentes al personal, así como aceptación de los errores cometidos y la búsqueda de corregir los mismos. Ser transparente en los procesos permitirá profundizar aún más en la confianza hacia los líderes y aumentar el compromiso de los miembros con la escuela.

5.- Profesionalismo: los administradores o gerentes educativos deben demostrar que son altamente competentes para el desempeño de sus funciones. Esto implica, por un lado, formarse y especializarse en esta área, así como mantenerse actualizados en materia de teoría de la administración, clima organizacional y liderazgo; pero también en mostrar capacidad de aplicar las teorías en su praxis profesional. Además, el profesionalismo de un director eficaz implica también garantizar que el personal a su cargo cuente con las habilidades y conocimientos necesarios para sus funciones. (Valiente, 2010; Quiroz y Vázquez, 2009)

6.- Mejora continua y búsqueda de la excelencia: un buen líder destaca por su compromiso con la mejora continua de los procesos para asegurar mejores resultados. En este sentido, la administración de la educación debe estar abierta a los nuevos cambios de la sociedad, además de tener la capacidad para adoptar nuevas estrategias y herramientas tecnológicas, así como adaptar sus instituciones a las cada vez más complejas y cambiantes necesidades de la comunidad educativa (Valiente, 2010; Quiroz y Vázquez, 2009). El que un gerente sea flexible en cuanto a

la modificación de los procesos y la adecuación a las nuevas demandas, podría garantizar que las instituciones educativas se mantengan relevantes en una sociedad en evolución constante.

7.- Objetividad e imparcialidad: las decisiones que se tomen no deben estar afectadas por favoritismos de ningún tipo, ni por prejuicios o intereses personales (Gobierno de México, 2022). En este sentido, una adecuada administración de la educación pasa por asegurar un trato igualitario a todos los miembros de la comunidad educativa, así como tomar decisiones basadas en criterios objetivos y justos. Por ejemplo, en un hipotético escenario en el que un hijo de un directivo estudiara en una misma institución, y el mismo se vea implicado en un conflicto dentro de ésta, su rol paternal no debe incidir bajo ninguna circunstancia en la decisión que tome, caso contrario, lo mejor sería recusarse y asignar el caso al siguiente directivo a cargo, para evitar parcialidad.

8.- Confidencialidad y privacidad: se debe entender que existe información personal sensible de estudiantes, docentes, obreros y personal administrativo la cual debe ser tratada con cautela y con respeto del derecho a la honra y privacidad. (FEVAS, 2016; Robles, 2020) En función de esto, debe disponer de habilidades para establecer protocolos para salvaguardar esa información y evitar el uso indebido. Esto se puede observar principalmente en lo referente a enfermedades por parte del personal o a situaciones legales o emocionales en las que éste esté inmerso, puesto que la difusión de esta información puede estigmatizar a la persona y atentar, en última instancia, contra su dignidad.

9.- Cooperación y trabajo en equipo: La administración y/o gerencia educativa debe fomentar una cultura de cooperación, colaboración y trabajo en equipo. Para ello debe disponer de herramientas comunicativas efectivas y asertivas, así como de mecanismos de resolución de conflictos asertivos que promuevan una sana convivencia. De igual forma, debe ser capaz de escuchar las ideas de su personal y respetar la diferencia de criterios (Schein, 1994). Esto permitirá una mayor participación y, en última instancia, una mayor pertenencia por parte del equipo, pues se ha observado que, cuando se toman acciones contrarias a este principio, el clima organizacional, la productividad y el bienestar de los miembros se ve afectada, y el directivo se convierte en una suerte de pequeño tirano, que termina por restar eficacia en el cumplimiento de las metas organizacionales.

RETOS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL FRENTE A LOS NUEVOS CONTEXTOS SOCIALES

Se ha hecho un esfuerzo hasta los momentos de rescatar los conceptos de administración y gerencia educacional, y su importancia. Además, más allá de los aspectos de índole teórica, se intentó construir de forma breve algunos principios éticos que deben regir esta función. Sin embargo, a pesar de este esfuerzo, no se puede negar que, debido a la sociedad actual y su cada vez mayor complejidad, existen aún algunos retos a los que la administración educacional se enfrenta.

Un primer reto radica en la progresiva disminución de la importancia dada a la educación escolarizada, producto de una visión inmediatecista del mundo. En este sentido, son cada vez mayores la cantidad de personas, *influencers* sobre todo, que dan una connotación negativa a la preparación formal (LT10, 2024) , lo cual resta capacidad de operabilidad a los administradores educativos, además de disminuir progresivamente el interés en el curso de postgrados Es por esta razón, que

se hace necesario que la administración de la educación se adecúe a estos nuevos contextos, y permita también que las escuelas se reinventen frente a nuevas necesidades. Uno de estos factores es la incidencia del cambio tecnológico, puesto que su rápida evolución ha dejado a numerosas instituciones aisladas de las nuevas herramientas digitales, por lo cual es pertinente que los nuevos gerentes adapten y capaciten al personal para integrar estos recursos al proceso educativo.

En función de lo antes señalado, surge otro reto que es la capacidad de gestión del cambio, por cuanto el hecho de implementar nuevas políticas educativas e introducir nuevas visiones en función de la sociedad actual, puede conducir a resistencia por parte del personal e incluso de los representantes, lo cual terminaría afectando negativamente el desarrollo de la institución y su llegada al siglo XXI. De esta manera, el gerente deberá liderar las transformaciones y ofrecer formación y actualización al personal para que este pueda mostrar disposición a aceptar los cambios.

Finalmente, se observa también el desafío de implementar estas nuevas demandas con los recursos económicos limitados que tienen la mayoría de organizaciones escolares. Los constantes recortes presupuestarios y los sueldos insuficientes del personal, terminan por incidir negativamente en la capacidad de gestión y en el logro de las metas, (Medina, 2020). Es por esta razón que se hace necesario que el Estado incremente el porcentaje asignado a la educación, además de diseñar programas para la conservación de infraestructuras, y la introducción de las nuevas tecnologías, además de establecer un sistema de remuneración y recompensa para los docentes, obreros y personal administrativo que respete su dignidad.

A MODO DE CIERRE

La administración y la gerencia en la educación pueden ser vistas como sinónimos, aunque la primera tiene una connotación más amplia. Independientemente de los debates semánticos que haya en torno a estos términos, lo cierto es que ambas son componentes esenciales en el ámbito educativo, ya que los directivos ejercen un rol protagónico al tomar decisiones que busquen asegurar la efectividad y la calidad dentro de su organización. Es por esta razón que la formación en administración educacional es vital para preparar líderes competentes que puedan enfrentar los desafíos a los que se debe enfrentarse la educación frente a las cada vez más complejas demandas de la sociedad posmoderna, con miras a promover un aprendizaje inclusivo y equitativo.

Sin embargo, para cumplir con su rol de forma eficaz, debe además ser capaz de adherirse a una serie de principios éticos en pro de que los directivos puedan contribuir significativamente al desarrollo de una educación de calidad, que permita la formación de estudiantes, no solo académicamente competentes, sino también seres críticos y responsables, con conciencia ciudadana. Para ello requiere también ejercer un liderazgo positivo que logre cohesionar a su personal en pro de objetivos comunes. Es por esta razón que se debe afirmar que el éxito de las instituciones educativas depende de la sinergia entre administración y gerencia bajo las figuras del equipo directivo, y de su capacidad para adaptarse frente a un mundo en constante cambio. Sin embargo, aún resta una pregunta por responder: ¿están los programas formativos de administración y gerencia de la educación preparados para hacer frente a estas nuevas demandas sociales y éticas?

Jesús Alfonso Peña Maldonado. Lic. En Educación mención Básica Integral, Universidad de los Andes, Mérida. Diplomado "Madiba" En Derechos Humanos, Universidad de los Andes, Mérida.

REFERENCIAS

- Aymerich, N. (2018) Respeto: la clave de las organizaciones sanas. <https://leadersofnow.org/respeto-clave-las-organizaciones-sanas/>
- Donawa, Z. (2018) Gestión gerencial para un ambiente laboral más humano en las organizaciones. NOVUM, revista de Ciencias Sociales Aplicadas, 1(8), 144-163.
- Donoso, R. (2013) Sobre administración y gerencia. Variaciones sobre un mismo tema. Administración educativa. Anuario del sistema de Educación en Venezuela, 1, 153-161.
- FEVAS (2016) Guía. La confidencialidad en el ámbito educativo. [Archivo PDF] <https://fevas.org/wp-content/uploads/2023/04/GUIA-LA-CONFIDENCIALIAD-EN-EL-AMBITO-EDUCATIVO.pdf>
- Gobierno de México (2022) ¿Qué es la imparcialidad? <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/detalle-ficha/8135/>
- Hernández-Giraldo, D. y Tovar Gutiérrez, M. (2022). La gerencia educativa y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en la institución educativa rural La Violeta. Digital Publisher CEIT, 7(1), 5-16.
- Hernández Parra, N. (2015) La importancia de la gerencia en las instituciones educativas del sector público de la ciudad de Bogotá. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/7412/HERNANDEZPARRANESLY201?sequence=1>
- Medina, V. (2020) El sistema educativo venezolano en bancarrota: desafíos del financiamiento educativo en Venezuela y propuestas para su solución. [Archivo PDF] <https://equilibriumcende.com/wp-content/uploads/2023/10/El-sistema-educativo-venezolano-en-bancarrot-a-desafios-del-financiamiento-educativo-en-Venezuela-y-propuestas-para-su-solucion.pdf>
- IIEP-UNESCO (29 de enero de 2018) 10 maneras para promover la transparencia y la rendición de cuentas en la educación. <https://etico.iiep.unesco.org/es/10-maneras-para-promover-la-transparencia-y-la-rendicion-de-cuentas-en-la-educacion>
- INTEF (s.F.) Autonomía, transparencia y rendición de cuentas. https://formacion.intef.es/tutorizados_2013_2019/pluginfile.php/87306/mod_imsccp/content/3/5b_autonoma_transparencia_y_rendicin_de_cuentas.html
- ISIL(s.F.) Diferencias entre un gerente y un administrador. <https://isil.pe/blog/negocios/gerente-administrador-diferencias/>
- Jiménez Lemus, W. (26 de julio de 2012) Dignidad humana y clima organizacional. <https://www.gestiopolis.com/dignidad-humana-clima-organizacional/>
- LT10 (07 de mayo 2024) Por qué los jóvenes prefieren ser influencers que estudiar. <https://www.lt10.com.ar/noticia/434118--por-que-los-jovenes-prefieren-ser-influencers-que-estudiar>
- Márquez, D. (04 de octubre de 2013) Importancia de la gerencia educativa: misión y visión. <https://aulazdp.blogspot.com/2013/10/importancia-de-la-gerencia-educativa.html>

- Montoya, C. y Cendros, P. (2007) Elementos de la ética kantiana aplicables a las organizaciones educativas. 13 (25), 286-304.
- Orellana, E., Orellana, C., y Clemenza, C. (2018). Principios éticos en la administración pública y la educación en valores. *Impacto Científico*, 13(2), 219-227.
- Resolución 058 de 2012 [Ministerio del Poder Popular para la Educación] por la cual se establece la normativa y procedimiento para el funcionamiento del Consejo Educativo. 16 de octubre de 2012.
- Prieto Sánchez, A., Zambrano, E., & Martínez, M. (2007). Ética pública en las organizaciones educativas: Gerenciar para alcanzar el bien común. *Revista ORBIS / Ciencias Humanas*, 2(6), 48-67.
- Quiroa, M. (2021) Diferencia entre gerente y administrador. <https://economipedia.com/definiciones/diferencia-entre-gerente-y-administrador.html>
- Quiroz Calle, P. y Vázquez Horta, F. (2009) La profesionalización del director. *Integra Educativa*, 2 (3), 67-86.
- Robles, A. (19 de julio de 2020) La protección de datos personales en escuelas de educación básica. <https://angelrobles.abogado/la-proteccion-de-datos-personales-en-escuelas-de-educacion-basica>.
- Salas Madriz, F.E. (2000) Ética y administración educativa: retos y desafíos de la coyuntura actual. *Revista Educación*, 24 (2), 189-200.
- Schein, E. (1994) *Psicología de la Organización*. Prentice-Hall. Valiente Sandó, P. (2010) La profesionalidad del director escolar: sus competencias fundamentales. [Archivo PDF] <https://www.gestiopolis.com/wp-content/uploads/2010/03/competencias-profesionalidad-director-escolar-1.pdf>
- Zhigue-Luna, A. R. y Sanmartin-Ramón, G. S. (2019) Gerencia educativa e inclusión: una mirada a la diversidad. *Visión Gerencial*, 2, 324-332.

PERSPECTIVA CRÍTICA DEL CUMPLIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN VENEZUELA

CRITICAL PERSPECTIVE ON THE FULFILLMENT OF THE RIGHT TO EDUCATION IN VENEZUELA

Deisy Rojas Contreras
njdc.2587@gmail.com
Código ORCID: 0009-0006-0381-2137
Cursante de la Maestría en
Administración Educacional,
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de los Andes
Unidad Educativa Colegio
"Prof. Gustavo Garrido", Mérida

Recepción: 24-10-2024
Aceptación: 27-11-2024

RESUMEN

El presente documento destaca la relevancia del derecho a la educación en Venezuela, garantizado por el Estado como gratuito y obligatorio. Este derecho debe ser accesible para todos, con el Estado responsable de crear condiciones que faciliten una educación de calidad. Se analizan los principios de gratuidad y obligatoriedad, enfatizando el compromiso social hacia la educación. Sin embargo, la crisis económica y sanitaria que experimentó el país han deteriorado la calidad educativa, especialmente en zonas rurales. A pesar de iniciativas para la mejora de la educación, la falta de recursos y continuidad ha afectado su efectividad. El papel de las familias y comunidades es vital, pero también enfrentan dificultades. Se propone que el Estado implemente medidas para mejorar la capacitación docente, infraestructura y tecnología, garantizando así un acceso equitativo a una educación integral. La investigación es documental ya que radica en varias características que la distinguen como tal. Se ha revisado y compilado información relevante de fuentes documentales, como la Constitución, informes gubernamentales y literatura académica sobre el tema. Uso de información de fuentes primarias y secundarias con informes de organizaciones como la UNESCO. La investigación busca contribuir al conocimiento existente sobre la problemática abordada desde una perspectiva no solo de identificar y describir problemas sino de sugerir soluciones basadas en la situación actual de la educación venezolana. El ámbito educativo requiere de políticas públicas que fortalezcan el sistema, que reconozca la educación como un derecho fundamental, garantizado de manera gratuita, obligatoria y de calidad para todos los ciudadanos.

Palabras clave: Educación, Derechos Humanos, Calidad, Gratuidad, Obligatoriedad, Políticas públicas.

SUMMARY

This document highlights the relevance of the right to education in Venezuela, guaranteed by the State as free and compulsory. This right must be accessible to all, with the State responsible for creating conditions that facilitate quality education. The principles of free and compulsory education are analyzed, emphasizing the social commitment to education. However, the economic

and health crisis that the country experienced has deteriorated the quality of education, especially in rural areas. Despite initiatives to improve education, the lack of resources and continuity has affected its effectiveness. The role of families and communities is vital, but they also face difficulties. It is proposed that the State implement measures to improve teacher training, infrastructure and technology, thus guaranteeing equitable access to comprehensive education. The research is documentary since it is based on several characteristics that distinguish it as such. Relevant information has been reviewed and compiled from documentary sources, such as the Constitution, government reports and academic literature on the subject. Use of information from primary and secondary sources with reports from organizations such as UNESCO. The research seeks to contribute to existing knowledge on the problem addressed from a perspective not only of identifying and describing problems but of suggesting solutions based on the current situation of Venezuelan education. The educational field requires public policies that strengthen the system, which recognize education as a fundamental right, guaranteed free of charge, mandatory and of quality for all citizens.

Key words: Education, Human rights, Quality, Free of charge, Compulsory, Public policies.

INTRODUCCION

La educación es un elemento esencial en la vida del ser humano como ser social y define al individuo en todas sus capacidades, destrezas y habilidades como un ser íntegro y apto para desenvolverse socialmente. Educar es primordial para la sociedad, la UNESCO la define como un derecho humano; es decir, que todas las personas sin discriminar su origen ni su nivel social deben disfrutar de dicho derecho y de todo lo que concierne al mismo.

La sociedad debe defender este derecho como indispensable para su desarrollo, sin embargo, no se puede minimizar que existen diferencias sociales y las más vulneradas son las sociedades más pobres, sin las condiciones necesarias para disfrutar del derecho a la educación. Es por ello, que las naciones deben formular políticas públicas que promuevan el desarrollo de la educación en las sociedades más olvidadas, generando oportunidades de formar ciudadanos para el desarrollo de la misma y con autonomía para tomar decisiones en pro del buen funcionamiento de sus habilidades.

En Venezuela, la Constitución de la República expresa en su artículo 102 las condiciones para que la Educación se ejerza con integridad en todos los individuos de la sociedad venezolana. En la Carta Magna se plantea que la educación debe ser gratuita, integral, permanente y democrática.

Asimismo, este artículo *ejusdem* especifica que la educación posee finalidades puntuales, desarrollando así las habilidades cognitivas, físicas e intelectuales que propicien el pensamiento crítico y reflexivo de los individuos para su formación integral. La educación se encuentra fundamentada en el respeto a todo pensamiento ya que Venezuela es un país democrático y libre en toda su extensión manteniendo los principios de equidad, respeto, justicia y paz.

A continuación, se intenta reflexionar de manera crítica sobre el derecho a la educación en Venezuela perfilada desde la gratuidad y obligatoriedad de acuerdo con lo expresado en el artículo 102 *ejusdem*. La educación debe llegar a toda la población venezolana con la posibilidad

de que todos los niños, niñas y adolescentes sean escolarizados de manera formal, proveyendo las condiciones necesarias para su evolución. El Estado garantiza su gratuidad; por lo tanto, no debe tener costo alguno para su ingreso y permanencia. Es importante resaltar que, siendo un deber social, la familia y la comunidad son garantes de que este principio se cumpla.

El derecho a la educación es un derecho inviolable que la sociedad y el Estado debe garantizar a las existentes y nuevas generaciones, pues estas deben formarse e instruirse en todos los ámbitos sociales. Venezuela particularmente sustenta en la normativa constitucional que la educación es gratuita y obligatoria, teniendo entonces la tarea de garantizar las condiciones necesarias para que la educación pueda otorgarse, disfrutarse y reconocerse con el fin de formar al ser humano como un ser íntegro.

La educación debe analizarse desde la importancia que tiene para la evolución de la sociedad, donde el ser humano se capacita y se forma como ciudadano apto para desenvolverse socialmente a partir de su cultura, sus creencias y sus valores, pasando además por un proceso educativo permanente y de calidad.

Para entender un poco más este concepto de educación de calidad, se define primeramente el principio de gratuidad como la condición de lo que no tiene costo. De acuerdo con López (2005), el principio de gratuidad “establece la responsabilidad del Estado de ofrecer a todos sus ciudadanos la oportunidad de ingresar a una institución educativa, de carácter oficial”; es decir que no presente obstáculos para ningún ciudadano poder acceder a la educación, sin costo alguno siempre que se especifique y considere la educación pública. Por otro lado, el artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela establece que la educación gratuita será impartida en las instituciones del Estado. Asimismo, el autor cita al artículo antes mencionado caracterizando que la educación debe ser “en igualdad de condiciones y oportunidades sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”. Lo que responsabiliza al Estado de satisfacer al proceso educativo de todas las condiciones para que se lleve a cabo de manera correcta.

La gratuidad en el derecho a la educación; manifiesta y refleja el principio de equidad al acceso de la misma y que el ingreso a cualquier institución educativa administrada por el Estado no represente ningún costo porque es un bien moral, público y social al que todos los ciudadanos pueden acceder para su formación en el proceso educativo.

Por otra parte, el principio de obligatoriedad según López (2005); “hace referencia, tanto a una exigencia moral como a una imposición social y a un deber jurídico, supone la idea del carácter no optativo de este derecho”; es decir que se obliga tanto al Estado como a la familia y a la sociedad el cumplimiento de este principio en la educación venezolana.

La obligatoriedad en el derecho a la educación es una exigencia con la que el Estado debe cumplir y con la que la sociedad debe argumentarse para la defensa de este derecho. Es una herramienta con la que pueden hacer valer, respetar y ejercer el proceso educativo en todos los niveles establecidos por la normativa constitucional de Venezuela.

Se caracteriza entonces, el principio de obligatoriedad a que toda la población venezolana disfrute del derecho a la educación en toda la extensión de la palabra; pues el Estado tiene el deber

de garantizar la educación a la sociedad en general. Dentro de este orden de ideas, la familia y la comunidad deben motivar a que el derecho a la educación sea recibido por los estudiantes, fomentando en los ciudadanos la importancia de educarse y formarse pues son el futuro de la nación. Es un compromiso con el país que todos sus pobladores tengan la oportunidad de formarse de manera integral y ser aptos para fortalecer y propiciar el desarrollo de la sociedad.

Los principios de gratuidad y obligatoriedad se complementan mutuamente con todas las condiciones que deben establecerse para llevar a cabo el proceso de la educación. Que existan instituciones con la infraestructura adecuada para impartir diferentes conocimientos, que mantengan las condiciones necesarias, las actualizaciones tecnológicas y que cada una cuente con el personal capacitado para enseñar, cumpliendo con lo que estipula el artículo 104 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela; donde se expresa que “la educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica”. Es entonces obligación del estado mantener en constante formación a los docentes en ejercicio para brindar una educación en la que permanezcan las dimensiones que establece la UNESCO para que la educación sea de calidad con principios de equidad, relevancia, pertinencia y eficacia.

ANALIZANDO EL PANORAMA EDUCATIVO

En Venezuela, el sistema educativo venezolano ha desatendido diferentes situaciones en las que los principios de gratuidad y obligatoriedad no se evidencian en algunas instituciones educativas como es el caso de la educación rural que es el área más vulnerable de la sociedad. La escuela debe auto gestionarse para poder subsistir y brindar una educación de buena calidad con la necesidad de que no sea inexistente. Por lo general, las sociedades rurales no se interesan en la educación para sus hijos debido a que en la época actual se transforma en un auténtico reto.

Vielma (2020) indica:

Educación en tiempos de posmodernidad se convierte en un verdadero desafío, especialmente para las familias, quienes ante situaciones complejas que rodean la dinámica socioeconómica actual, luchan por satisfacer necesidades básicas del estudiante como la alimentación, calzado, vestimenta, útiles, intentando en paralelo alcanzar un estilo de vida apropiado, tal vez más cercano a lo material, pero alejado de lo humano y lo espiritual. (s.p.)

El análisis de la cita presentada permite reflexionar sobre varios aspectos relevantes que caracterizan la educación en el contexto actual de Venezuela. A continuación, se desglosan algunos de los puntos clave:

1. Desafíos de la posmodernidad: La posmodernidad se caracteriza por la pluralidad, la fragmentación y la crítica a los relatos totalizadores que definieron épocas anteriores. En este contexto, educar se convierte en un reto complejo que requiere una adaptación constante a las nuevas dinámicas sociales y culturales. Los educadores y las familias deben lidiar con un entorno donde la información fluye rápidamente y donde las certezas que antes sustentaban la educación han sido cuestionadas.

2. Dinámica socioeconómica: La referencia a las dificultades socioeconómicas que enfrentan las familias resalta cómo el contexto material puede afectar directamente el proceso educativo. La lucha por satisfacer necesidades básicas implica que la atención y los recursos disponibles para la educación del estudiante pueden verse comprometidos. Esto no solo se refiere a la provisión de materiales escolares, sino también a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, que puede verse amenazado por situaciones de estrés y precariedad económica.

3. Estilo de vida material, humano/espiritual: La crítica a la búsqueda de un estilo de vida más material resuena con las preocupaciones sobre la superficialidad y el consumismo que a menudo caracterizan a la posmodernidad. Se sugiere que, aunque las familias buscan satisfacer las necesidades materiales, estas pueden venir acompañadas de un descuido de lo humano y lo espiritual. Esto plantea reflexionar sobre el rol de la educación: ¿debería centrarse únicamente en la formación académica y técnica o también integrar valores, ética y habilidades socioemocionales que fomenten un crecimiento integral del individuo?

4. La función de la educación: En este contexto, la educación debe trascender el aspecto académico y material. Es fundamental que los sistemas educativos y las instituciones busquen promover no solo competencias técnicas, sino también una formación integral que fomente la creatividad, el pensamiento crítico, la empatía y la responsabilidad social. Esto implica revisar y replantear los métodos pedagógicos, así como los objetivos educativos.

5. Rol del entorno familiar: La familia juega un papel crucial en la educación. Sin embargo, en situaciones de estrés y presión socioeconómica, puede resultar difícil para los padres y cuidadores adoptar una postura educativa que fomente valores humanistas. Es vital que las políticas educativas incluyan apoyo a las familias, promoviendo el bienestar emocional y espiritual junto a los recursos materiales, para que puedan cumplir de manera efectiva su rol educativo.

En síntesis, la educación en tiempos de posmodernidad enfrenta retos multifacéticos que requieren un enfoque integral y una colaboración efectiva entre familias, educadores y la comunidad. Se hace necesario un replanteamiento de qué significa educar, considerando no solo las dimensiones materiales, sino también las humanas y espirituales que son esenciales para el desarrollo completo del individuo.

En Venezuela, la educación ha venido en decadencia por la dificultad de acceso a esta y por la marcada diferencia entre los niveles socioeconómicos. Las políticas públicas implementadas en el sector rural para minimizar las tasas de analfabetismo han sido carentes de continuidad y efectividad en los últimos años, lo cual ha llevado a un deterioro significativo de la calidad de la educación y a una serie de desafíos estructurales y pedagógicos.

En el año 2003, el Estado venezolano implementó un conjunto de programas sociales conocidos como “misiones”, con el objetivo de abordar diversas necesidades sociales, incluyendo la educación. Estas misiones se concibieron en alternativas no convencionales para garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los ciudadanos, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad (Marcano et al., 2007).

El enfoque de las misiones educativas estuvo basado en la idea de que la educación no se limita sólo a la escolarización, sino que debe ser un proceso integral que fomente el desarrollo personal, social y comunitario. A través de estas iniciativas, el Estado buscó ofrecer oportunidades educativas que incluyeran programas de alfabetización, educación básica y media, así como formación técnica y universitaria.

Estas políticas educativas contribuyen a la disminución del analfabetismo y al fácil acceso a la educación para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y puede considerarse como un modelo relevante en el contexto de inclusión. Sin embargo, sin la aplicación correcta de los procesos administrativos que permitan controlar, evaluar y dirigir estos programas es inevitable que no alcancen sus objetivos.

Esto trae como consecuencia que se interrumpa la ejecución de estos proyectos y que por desmotivación la sociedad actual prefiera que los niños y jóvenes no se instruyan. Aunado a lo antes descrito, la carencia de programas escolares que contribuyan a la mejora de las condiciones físicas y humanísticas de la escuela actual, disminuye la manera de cómo la sociedad interpreta la capacidad de diferenciarse biológicamente un individuo de otro, con las habilidades y destrezas en las que pueden desenvolverse y principalmente la importancia de desarrollarse integralmente.

El currículo de Educación Bolivariana expresa que “los pilares en los que se sustenta la educación son aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar”. Estas son las orientaciones en las que se basa la verdadera educación. Es esencial para formar ciudadanos íntegros, comprometidos y preparados para enfrentar los retos del futuro. Contribuyen no solo al desarrollo individual, sino también al bienestar común, promoviendo una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

Es importante que se establezcan políticas educativas que no limiten la posibilidad de formar ciudadanos críticos y preparados para enfrentar los retos del presente. Que incluya la participación de diversos actores sociales, la promoción de la inversión en educación y un compromiso claro con la calidad y la equidad para garantizar que todos los venezolanos tengan acceso a una educación digna y formativa.

Entonces, se fortalecerán los principios de gratuidad y obligatoriedad que se ven minimizados en las zonas donde no cuentan con las condiciones mínimas como disponibilidad de instituciones educativas cercanas, eliminación de barreras económicas y sociales, inclusión de todos los grupos, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad.

Así mismo, aulas y espacios físicos que sean seguros, accesibles y adecuados para el aprendizaje. Suministro de recursos básicos, como agua potable, saneamiento y electricidad. Material didáctico adecuado y actualizado, acceso a la innovación tecnológica. Docentes capacitados y en constante formación. Estas condiciones no solo son necesarias para garantizar el acceso a la educación, sino que también son fundamentales para mejorar la calidad y efectividad del proceso educativo en su conjunto.

En el ámbito organizacional, se observa una falta de planificación en la gestión administrativa; en lo relacionado al currículo, existe una desconexión entre el contenido educativo y la realidad social; en el aspecto pedagógico, ha disminuido la capacidad para investigar y generar nuevo conocimiento; en cuanto a la relevancia del aprendizaje, hay una insuficiente cantidad de conocimientos que permitan entender, actuar y transformar la realidad en función del contexto; y, en lo que respecta a la capacitación de competencias, hay una notoria falta de actualización y mejora continua para los docentes (Flores, 2016).

Al parecer, el Estado venezolano no ha considerado las problemáticas antes mencionadas que siguen aumentando. Si se cumplieran los principios de obligatoriedad y gratuidad acompañada de las condiciones para que las instituciones educativas sean transformadas y, por ende, la calidad educativa se acerca a la excelencia, las carencias que representa la sociedad serían mínimas o casi nulas haciendo que el derecho a la educación se cumpliera como un derecho humano universal.

CALIDAD Y GRATUIDAD: DOS ESCENARIOS QUE PARECEN CONTRAPUESTOS

Es importante definir el concepto de calidad para comprender mejor a que se refiere el constructo de calidad educativa. De acuerdo a López (2005) el concepto de calidad está íntimamente ligado al avance y desarrollo de la humanidad. La búsqueda de la calidad se relaciona, directamente, con la necesidad humana de mejorar y superar retos, así como con el deseo de satisfacer necesidades y expectativas.

La autora precitada continúa diciendo que “la palabra calidad determina, entonces, lo que una persona u objeto es; delimita los atributos y/o propiedades que cualifican a una persona o a un objeto y, tales determinaciones nos conducen a valorar su inexistente, escasa, buena o excelente calidad (p. 95).

Analizando tal concepto y el de educación, se afirma que es esencial para el desarrollo de sociedades instruidas y capacitadas. Diferentes modelos educativos han sido implementados con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, adaptándose a las necesidades cambiantes de la sociedad.

El Estado juega un papel fundamental en la creación de programas y proyectos que den garantía de los principios de gratuidad y obligatoriedad en el derecho a la educación y, también generar diferentes propuestas que mejoren la calidad educativa. Además, se motivaría a las familias a fomentar en sus hijos el deseo de estudiar, de formarse y educarse. Así mismo, si estos principios que están presentes en la Constitución Nacional se observan y se analizan con detenimiento, el Estado abordaría la mayoría de los problemas con diferentes planes, garantizando así la atención y la intervención temprana de las condiciones deficientes en el desarrollo de la educación.

El artículo 103 *ejusdem* resalta que “el Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo”. En síntesis, la constitución establece principios fundamentales sobre la educación y el papel del Estado en su promoción y sostenimiento.

En primer lugar, refleja un compromiso constitucional con el derecho a la educación, considerado como un derecho humano fundamental. La inclusión de frases como “creará y sostendrá” implica una obligación activa del Estado, no solo en la creación de instituciones educativas, sino también en su mantenimiento y adecuada dotación. Igualmente, tiene la responsabilidad de garantizar que todos los ciudadanos, sin distinción, tengan la oportunidad de acceder a la educación. Esto implica la eliminación de barreras económicas, sociales y geográficas.

Por otro lado, debe respaldar la capacidad de los estudiantes para continuar su educación sin interrupciones. Puede abarcar diversas políticas, como el apoyo económico a familias, la promoción de programas de retención escolar, y la creación de un ambiente educativo inclusivo y motivador. De igual forma, abordar la necesidad de que los estudiantes puedan completar su educación, lo que también involucra la calidad del sistema escolar. Debe haber programas adecuados para garantizar que los alumnos culminen sus estudios, en los distintos niveles educativos que ofrece el país.

Marvez (2019) expone que

Factores de índole social, pasando por lo político y lo económico, pueden tener significativa influencia para desencadenar un rendimiento insuficiente en los centros de enseñanza que al final conduzca a los estudiantes al retiro de la escuela y pasar, de este modo, a formar parte de las estadísticas del fracaso escolar”. (p. 322)

Los factores sociales pueden incluir el entorno familiar, la comunidad y el acceso a recursos, mientras que los factores políticos pueden abarcar políticas educativas y la estabilidad gubernamental. Por su parte, los factores económicos podrían involucrar la situación financiera de los hogares, lo que a su vez puede afectar la capacidad de los estudiantes para concentrarse en sus estudios o incluso llevarlos a abandonar la educación formal.

A pesar de las aspiraciones del artículo 103, Venezuela enfrenta significativos retos en la implementación de sus principios:

- **Crisis económica:** La situación económica del país ha impactado negativamente en la capacidad del Estado para financiar la educación, llevando a la escasez de recursos y deterioro de la infraestructura escolar.
- **Migración y deserción escolar:** La crisis social y económica ha impulsado una ola de migración que ha despojado al sistema de educación de muchos estudiantes, afectando la permanencia y culminación en el sistema educativo.
- **Calidad educativa:** La disminución en la calidad de la educación, resultado de la falta de recursos, capacitación docente y suficientes materiales pedagógicos, plantea un desafío serio para que el sistema educativo cumpla con sus objetivos.

Marvez (2019), agrega que “resulta innegable la crisis que en el orden económico atraviesa el país y paralelamente, se observa un creciente abandono de los estudiantes de sus escuelas y liceos, y como se percibe, adicionalmente, un desinterés de la familia venezolana por lo relativo al tema escolar y por la educación en general” (p. 322).

La observación del desinterés de la familia por la educación sugiere un cambio en las prioridades y valores dentro de la familia venezolana. Este desinterés puede ser resultado de la desesperación ante la situación económica, donde la lucha diaria por la supervivencia eclipsa la planificación y aspiración educativa. Si los padres no valoran o no pueden facilitar la educación de sus hijos, esto logra que el entorno familiar no fomente el aprendizaje, perpetuando un ciclo de abandono educativo.

El análisis de Marvez refleja una crisis educativa que es tanto un síntoma como una consecuencia de la crisis económica más amplia en Venezuela. La interrelación entre la falta de recursos económicos, el abandono escolar y la indiferencia familiar presenta un panorama desalentador, pero también señala la necesidad urgente de atender estos problemas de manera integral para recuperar el valor de la educación en el país.

En otro orden de ideas, el derecho a la educación y la inclusión de grupos vulnerables en el sistema educativo busca asegurar que todas las personas, independientemente de sus condiciones personales o circunstancias, tengan acceso e igualdad de oportunidades en la educación. La atención a personas con necesidades especiales o discapacidad, así como a aquellas que están privadas de libertad o que carecen de recursos básicos, es fundamental para promover una sociedad más justa e inclusiva. Esto implica no solo la creación de leyes que garanticen el acceso a la educación, sino también la implementación de políticas y programas que apoyen a estas poblaciones en su proceso educativo.

La inclusión educativa no solo beneficia a los individuos, sino que enriquece a toda la sociedad, fomentando la diversidad y la comprensión mutua. El artículo 103 *ejusdem* sostiene que “la ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo”.

El derecho a una educación de calidad supone que todos sean atendidos por profesionales de la educación capacitados y como lo especifica el artículo 104 *ejusdem* “de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica”, lo cual sugiere que la formación de los docentes debe contemplar tanto su preparación profesional como su compromiso ético y social. Esto es crucial para fomentar un ambiente educativo justo y equitativo, donde los estudiantes puedan prosperar intelectualmente y desarrollar valores positivos.

La calidad educativa no solo se define por el acceso a información o recursos, sino también por el impacto que los educadores tienen en la vida de los alumnos. Un docente bien preparado, que actúe con integridad y profesionalismo, puede ser un agente de cambio significativo en la vida de sus estudiantes, ayudándoles a alcanzar su máximo potencial y contribuir de manera positiva a la sociedad.

Además, asegurar que los docentes cumplan con estos estándares no solo beneficia a los estudiantes, sino que también fortalece el sistema educativo en su conjunto, promoviendo una cultura de excelencia y respeto en las aulas. Esto refuerza la necesidad de políticas que fomenten la formación continua y el desarrollo profesional de los educadores, garantizando así una educación de calidad para todos.

El Estado venezolano, tiene distintos planes para asegurar el principio de gratuidad y obligatoriedad de la educación, pero se ha observado que no son puestos en práctica de manera eficaz. La deserción docente y la postulación al trabajo de enseñar por parte de ciudadanos no capacitados ni con formación mínima y que están siendo ubicados en las instituciones educativas, además de no poseer el perfil de un docente, no garantiza ni promueve la formación de ciudadanos íntegros y aptos para desenvolverse en la sociedad. Sumado a lo anterior; los pocos docentes con la formación y la experiencia en el ejercicio se encuentran en acciones de protesta social; dejando las instituciones educativas sin su presencia y, por lo tanto, a los estudiantes solos o con personas que hacen el papel de cuidadores y no de educadores.

Si el Estado venezolano considerara las necesidades de los docentes en ejercicio y promoviera programas para satisfacer las necesidades básicas de vivienda, alimentación, vestido, seguridad, transporte y salud de los profesionales en la educación y, además, un salario digno; el compromiso de los docentes se vería fortalecido y serían garantes de la gratuidad y la obligatoriedad del derecho a la educación.

Así mismo, implementaría programas para la formación y actualización permanente de la docencia, propósito que es indispensable para fortalecer los principios constitucionales hacia la educación como derecho humano. Cada día, con los desequilibrios en la sociedad se van perdiendo los valores familiares y sociales que deben ser fortalecidos a través de la educación, es por ello que los maestros deben formarse para enfrentar y poder minimizar estos cambios sociales.

Aunque la educación inicia, primeramente, en el hogar, el papel que juega la escuela en cada uno de sus estudiantes es fundamental para consolidar los valores morales y sociales que permiten desenvolverse adecuadamente como ciudadanos. La familia junto con la sociedad y el Estado, deben garantizar que las circunstancias actuales se minimicen y se ejecuten nuevas propuestas a través de la práctica con la formación de ciudadanos a través de la educación.

Así pues, el sistema educativo venezolano se ve afectado por factores ya mencionados, que deben ser atendidos con urgencia. Los programas de estudio para los distintos niveles de educación son obsoletos o están carentes de propiedades que fomenten el desarrollo integral del estudiante en cada etapa de su vida, lo que determina una baja calidad educativa.

Los principios de gratuidad y obligatoriedad del derecho a la educación como se puede observar, están siendo gravemente desplazados y esto solo trae como consecuencia la inexistente calidad educativa dentro del sistema venezolano. El artículo 103 *ejusdem* expone que “el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas”. Desde el Estado no se observa la inversión y el compromiso para fortalecer el derecho a la educación como derecho universal. Solo una parte de la población estudiantil venezolana disfruta medianamente del derecho a la educación, son los que pertenecen a la educación privada, que no dependen del Estado sino de fundaciones, asociaciones o de sus representantes que aspiran a una mejor calidad educativa para sus hijos. Es una realidad preocupante que experimenta la sociedad.

El Estado venezolano en su posición como gobierno, sostiene ante la educación los principios de gratuidad y obligatoriedad en los niveles de educación inicial, básica y media general en las

instituciones del Estado como lo refiere la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela donde se expone que “la educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario”. Por ende, es su deber que la educación pública tenga mérito en la formación ciudadana. Este artículo consolida y reafirma el compromiso que debe tener el Estado con la nación, pues la educación es insustituible para el desarrollo social.

A pesar de que el sistema educativo venezolano plantee y aplique programas que favorecen el desarrollo de la creatividad de los alumnos con la ejecución de proyectos productivos para la adquisición o aprendizaje de un oficio, es necesaria la inversión que promueva estos planes educativos. Proveer las herramientas para que estos proyectos se lleven a cabo, asegura los principios de gratuidad y obligatoriedad de la educación.

Cabe destacar que, si no existiera uno de estos principios en el proceso de la educación, no se garantizaría su calidad pues debe existir una relación entre cada uno para que sea íntegra. Es por tal motivo que, el sistema educativo venezolano debe mantener un proceso administrativo de la educación donde la planeación, la organización, la coordinación, la dirección y el control se lleve a cabo dentro de los parámetros que establece la ley y en los que se refleje lo que rezan los artículos 102, 103 y 104 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, con el fin de fortalecer cada uno de los principios y compromisos allí asentados.

PROPUESTAS PARA REPLANTEAR UNA REALIDAD POCO ALENTADORA

Venezuela podría replantear el sistema educativo actual con la propuesta y ejecución de políticas que promuevan la idea de transformar las escuelas a un cambio profundo en su estructura y funcionamiento, donde se busque que no sean solo lugares de transmisión de conocimientos, sino espacios en los que se fomente la participación y el compromiso de todos los actores involucrados en el ámbito educativo.

Núñez, Morales y Díaz (2007) afirman que “la transformación de las escuelas en espacio de participación activa y responsable de padres, alumnos, maestros y miembros de la comunidad, al dotarla de mayores niveles de autonomía e instancias de concertación, potencia la democracia y la formación de ciudadanía, porque crea las condiciones que permiten propiciar y promover la participación y la corresponsabilidad de los diversos actores en el proceso de educación y socialización de las nuevas generaciones” (s.p.).

El Estado debe enfatizar en la necesidad de que la familia, la escuela y la comunidad se involucren activamente en el proceso educativo. Esto implica no solo una asistencia física, sino una participación significativa en la toma de decisiones y la implementación de prácticas pedagógicas. La responsabilidad sugiere que cada grupo tiene un papel que desempeñar y que sus aportes son cruciales para el éxito del sistema educativo. La autonomía que tendría la escuela para tomar decisiones en función de sus necesidades y contextos específicos, permitiría una adaptación más efectiva a las realidades locales.

Crear condiciones que faciliten la participación implica el diseño de políticas y prácticas que sean inclusivas, accesibles y que promuevan un clima de respeto y colaboración. La

corresponsabilidad significa que la educación no recae únicamente sobre los maestros o la institución, sino que es un esfuerzo compartido por todos. El análisis de este planteamiento revela la urgencia de repensar el rol de las escuelas como centros de educación integral y de socialización democrática. Al fomentar la participación de todos los actores en la educación, se enriquece no solo el proceso de aprendizaje, sino que también se sientan las bases para una ciudadanía activa y responsable. Esta transformación no es solo un desafío educativo, sino también un imperativo social que contribuye a la construcción de comunidades más justas y democráticas.

Las iniciativas del Estado en materia educativa, como la dotación de libros, útiles escolares, uniformes y equipos tecnológicos son pasos importantes hacia la inclusión y la equidad en la educación. Sin embargo, para que estas políticas tengan un impacto real en las comunidades educativas y en estudiantes con mayor vulnerabilidad social, es fundamental considerar algunas estrategias adicionales:

- **Acceso focalizado:** asegurar que las dotaciones lleguen a los estudiantes que realmente lo necesitan mediante un sistema de identificación claro de las familias en situación de vulnerabilidad.
- **Capacitación docente:** ofrecer formación continua a los docentes en metodologías inclusivas que les permitan atender las diversas necesidades de sus estudiantes, garantizando que todos tengan la oportunidad de triunfar.
- **Programas de apoyo emocional y psicológico:** implementar programas que promuevan el bienestar emocional de los estudiantes, considerando que la vulnerabilidad social puede tener un impacto significativo en su desarrollo y rendimiento académico.
- **Perspectiva comunitaria:** involucrar a la comunidad y a las familias en el proceso educativo, fomentando la participación activa en las actividades escolares y en la toma de decisiones que afecten a la educación de sus hijos.
- **Infraestructura adecuada:** mejorar la infraestructura de las escuelas en zonas vulnerables, asegurando que cuenten con espacios seguros y equipados que faciliten el aprendizaje.
- **Acceso a tecnología:** ampliar el acceso a tecnología e internet en comunidades marginadas, no solo dotando de equipos, sino también proporcionando capacitación a estudiantes y familias sobre su uso.
- **Programas extracurriculares:** desarrollar iniciativas que ofrezcan actividades extracurriculares que complementen la educación formal, como talleres de habilidades prácticas, programas de arte, deportes y actividades culturales que estimulen el desarrollo integral del niño.
- **Alianzas con organizaciones:** establecer alianzas con organizaciones no gubernamentales y comunitarias que trabajen en pro de la educación y el bienestar social para crear redes de apoyo para los estudiantes y sus familias.

- Evaluación continua: implementar un sistema de evaluación y seguimiento que permita medir la efectividad de las políticas y programas implementados, realizando ajustes según sea necesario.

Estas acciones, combinadas con las propuestas actuales, pueden contribuir a un sistema educativo más inclusivo y equitativo, favoreciendo la integración y el éxito académico de estudiantes en situación de vulnerabilidad social.

EDUCAR EN PANDEMIA Y LOS DESAFÍOS QUE DEBEN SUPERARSE

El Estado ha implementado planes para que la educación no se detenga, como en el caso de la pandemia de COVID-19, que tuvo un profundo impacto en la educación a nivel global. Las instituciones educativas se enfrentaron a la necesidad de adaptarse a las circunstancias cambiantes, lo que llevó a la implementación de medidas como la educación a distancia y el uso intensivo de tecnologías digitales.

La UNESCO (2020) ha enfatizado en la importancia de la educación a distancia y remota, especialmente en el contexto de situaciones de emergencia sanitaria. Estas modalidades permiten que los estudiantes continúen su formación a pesar de las restricciones físicas y de movilidad, aprovechando plataformas digitales y recursos educativos en línea.

La pandemia presentó desafíos sin precedentes para el sistema educativo en todo el mundo, y el programa “cada familia una escuela” fue una respuesta para continuar la enseñanza en medio de las restricciones sanitarias. Sin embargo, la implementación de este plan no estuvo exenta de dificultades, especialmente en contextos donde la infraestructura y el acceso a tecnologías son limitados.

Muñoz (2020) expresa que “ante la emergencia sanitaria por el COVID-19 se ha puesto de manifiesto las carencias y desigualdades tanto en la disponibilidad de recursos como en la preparación de profesores y alumnos para transitar hacia las modalidades de la educación a distancia” (s.p).

Uno de los principales obstáculos fue la crisis eléctrica, que afectó la posibilidad de que tanto estudiantes como docentes pudieran acceder a las plataformas digitales de manera efectiva. La intermitencia en el suministro eléctrico no solo afectó la conectividad, sino que también comprometió la calidad de las clases virtuales, dificultando la enseñanza y el aprendizaje.

Además, la falta de equipos tecnológicos adecuados en los hogares, como computadoras o tabletas, y el acceso limitado a Internet, causaron que muchos estudiantes quedaran rezagados en su educación. Aunque algunos esfuerzos se realizaron para distribuir dispositivos y mejorar la conectividad, estos no fueron suficientes para alcanzar a todos los sectores de la población.

Este contexto resultó en un aprendizaje fragmentado y desigual, que exacerbó las brechas existentes en el sistema educativo. Los estudiantes que pudieron adaptarse más fácilmente a la educación a distancia, generalmente aquellos con mejores recursos y apoyo en casa, avanzaron más rápidamente, mientras que otros enfrentaron un significativo atraso académico.

Muñoz (2020), resalta que para que un país como Venezuela, cumpla con las condiciones mínimas que garanticen el derecho a la educación y la continuidad educativa debe contar con un presupuesto nacional, regional y local permanentemente asignado para el sostenimiento de su sistema escolar.

Es crucial que, al reflexionar sobre estos desafíos, se busquen soluciones inclusivas y sostenibles para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso igualitario a la educación, independientemente de su contexto socioeconómico. Esto podría incluir la mejora de la infraestructura tecnológica, capacitación del personal docente en metodologías de enseñanza a distancia, y el desarrollo de políticas que favorezcan la equidad en la educación.

RECOGIENDO IDEAS PARA SISTEMATIZAR

El sistema educativo venezolano se ha debilitado por el inadecuado manejo del proceso administrativo de la educación; donde los principales autores como el Estado, la familia y la sociedad no han fortalecido las condiciones para que el proceso educativo sea de calidad y que en todos sus aspectos sea equitativo, pertinente, relevante y eficaz.

La sociedad venezolana se encuentra en diversas situaciones que promueven la búsqueda de soluciones para mejorar su calidad de vida. Los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos suponen que garantizar la estabilidad familiar es prioridad y que la educación puede esperar. Así mismo, la desmotivación viene dada a partir de la crisis económica que atraviesa el país y la inexistente calidad educativa que se observa en el sistema educativo.

La educación es un pilar fundamental en la construcción de individuos íntegros y en la cohesión social. Es esencial para el desarrollo personal y colectivo, ya que proporciona las habilidades y destrezas necesarias para el desempeño en la sociedad. Al ser un derecho humano universal que debe ser accesible para todos, independientemente de su origen o nivel socioeconómico resalta la necesidad de que la sociedad defienda este derecho como vital para su progreso y desarrollo.

Se reconoce que las sociedades más vulnerables, particularmente las de bajos recursos, enfrentan mayores dificultades para acceder a una educación de calidad. Esto subraya la necesidad de políticas públicas efectivas que promuevan el desarrollo educativo en estos contextos desfavorecidos.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) establece que la educación debe ser gratuita, integral y democrática, asegurando que todos los individuos tengan acceso a ella. Este marco legal es fundamental para garantizar que la educación cumpla con sus postulados de formar ciudadanos críticos y respetuosos. Aunque el Estado tiene la obligación de garantizar el acceso a la educación, también se enfatiza la colaboración de la familia y la comunidad en asegurar que este derecho se respete y se implemente. La educación es un deber social que requiere el compromiso de todos los actores involucrados.

Es necesario reflexionar, críticamente, sobre cómo se implementan estos derechos en la práctica, resaltando la importancia de que todos los niños, niñas y adolescentes tengan la oportunidad de acceder a una educación formal que les permita desarrollar su potencial.

En síntesis, la educación es un derecho fundamental y un elemento vital para el desarrollo social que debe ser garantizado por el Estado y apoyado por la comunidad, a pesar de las desigualdades que persisten en su acceso, especialmente en contextos de vulnerabilidad. El Estado debe garantizar que los principios de gratuidad y obligatoriedad del derecho a la educación estén acompañados de una excelente calidad educativa. Que genere las respuestas para satisfacer las necesidades del proceso educativo que se manifiestan en toda la población venezolana, siendo una necesidad para el desarrollo de la sociedad.

La educación, vista como un fenómeno complejo, se desarrolla en un contexto amplio que trasciende las fronteras de la escuela. Esta perspectiva humanística resalta la importancia de considerar a todos los actores involucrados en el proceso educativo: directivos, docentes, personal administrativo, obreros, estudiantes, familias y la comunidad en general. Cada uno desempeña un papel vital en la creación de un entorno educativo enriquecedor.

Además, es fundamental que el Estado asuma un rol activo en el desarrollo de políticas educativas que promuevan la calidad y la equidad. Esto implica la creación de programas y proyectos que no solo fomenten el acceso a la educación, sino que también aseguren que todos los involucrados se sientan parte de un mismo proyecto nacional. De esta manera, se garantiza el derecho a la educación como un derecho universal, permitiendo que cada individuo tenga la oportunidad de desarrollarse plenamente en un entorno que valore su dignidad y potencial.

La colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa y el respaldo del Estado son esenciales para construir un sistema educativo que responda a las necesidades de la sociedad y prepare a las futuras generaciones para enfrentar los retos del mundo contemporáneo. La educación se convierte así en un proceso colectivo y en una inversión en el futuro, donde la inclusión y la calidad deben ser prioridad.

Deisy Rojas Contreras. *Licenciada Educación, mención Preescolar, Universidad de los Andes. Cursante de estudios de Postgrado, Maestría en Administración Educativa. Universidad de los Andes.*

REFERENCIAS

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36860, Diciembre 30, 1999.

Flores, C. (2016). Constructos teóricos emergentes de las representaciones sociales sobre la concepción de la crisis educativa desde la perspectiva de los docentes de educación primaria. Tesis doctoral, 1-224. Recuperado de: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/57>

Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (2007). Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana: Autor.

Informe CEPAL, OREALC y UNESCO. (2020, septiembre 9). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>

- López, M (2005). El derecho a una educación integral de calidad ¿Utopía o posibilidad? Mérida, Venezuela. Revista de filosofía práctica. DIKAIOSYNE No. 15. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19082/articulo5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marcano, N., Prieto, M. y Salas, V. (2007). Políticas públicas para el sector educativo venezolano. Período 1974-2007. Encuentro Educativo, 14(2). Recuperado de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/17739>
- Muñoz, D (2020). Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(3), 387-404. Recuperado de: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377>
- Muñoz, I., Morales, E. y Díaz, I. (2007). El replanteamiento de las políticas educativas en Venezuela. Gaceta Laboral, 13(3), 381-397. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-85972007000300004&lng=es&tlng=es.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III). 10 de diciembre de 1948
- Peñaloza, N. (2020). La educación venezolana en tiempo de pandemia. Edu.ve. Revista Arjé. 14(26), 176-187. Recuperado de: <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arje26/art10.pdf>
- Vielma, C (2020). El Hecho Educativo desde la Participación de la Familia: Un Asunto Transdisciplinario. Revista Científica, 5(15), 289-304. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.14.289-304>

LA CALIDAD EDUCATIVA EN VENEZUELA. UN ANÁLISIS DESDE EL CONTRASTE DE LA REALIDAD

EDUCATIONAL QUALITY IN VENEZUELA. AN ANALYSIS FROM THE CONTRAST OF REALITY

Amaya Saraí Zambrano Rodríguez
sarazambrano0702@gmail.com
Código ORCID: 0009-0003-3534-4305
Cursante de la Maestría en
Administración Educacional,
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de los Andes
E.M." Filomena Dávila Nucete", Mérida

Recepción: 02-10-2024
Aceptación: 04-11-2024

RESUMEN

Este ensayo presenta una reflexión sobre la realidad, aplicación y viabilidad de los principios constitucionales de la Educación y expone las consecuencias de la mala praxis en la calidad educativa como elementos fundamentales del derecho a la Educación en Venezuela. Este trabajo busca ofrecer una perspectiva personal para facilitar el entendimiento de ciertos patrones gerenciales y así transformar la educación de forma consciente y productiva en pro de defender la calidad educativa y todo lo que repercute en ella. Se inicia con un análisis del concepto de calidad en el sistema educativo nacional y se plantea el derecho a una educación de calidad en consonancia con los artículos 102 y 103 de la Constitución Nacional. A partir de esta base, se explica la responsabilidad compartida entre ciudadanos e instituciones para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a una educación que refleje la visión establecida en la Carta Magna. Las reflexiones presentadas son resultado de una revisión documental, de las cuales se infiere una serie de elementos que sistematizan una visión propositiva del tema.

Palabras clave: derecho a la educación, educación integral, calidad, principios, modelo, organizaciones, consecuencias.

SUMMARY

This essay presents a reflection on the reality, application and viability of the constitutional principles of Education and exposes the consequences of malpractice in educational quality as fundamental elements of the right to Education in Venezuela. This work seeks to offer a personal perspective to facilitate the understanding of certain managerial patterns and thus transform education in a conscious and productive way in order to defend educational quality and everything that impacts it. It begins with an analysis of the concept of quality in the national educational system and raises the right to a quality education in accordance with articles 102 and 103 of the National Constitution. From this base, the shared responsibility between citizens and institutions is explained to guarantee the effective exercise of the right to an education that reflects the vision established in the Magna Carta. The reflections presented are the result of a bibliographic review, from which a series of elements are inferred that systematize a proactive vision of the subject.

Keywords: right to education, comprehensive education, quality, principles, model, organizations, consequences.

INTRODUCCIÓN

La educación en Venezuela es un tema complejo y que ha sufrido muchos cambios en las últimas décadas. El subsistema de Educación Básica está compuesto por tres niveles: Inicial, Primaria y Media e incluye las modalidades de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas y Educación Especial.

La educación básica es obligatoria y gratuita para todos los niños y niñas. El currículo incluye materias como matemáticas, ciencias, historia, lenguaje, educación física y artes. El subsistema de Educación Básica está dividido en dos ciclos, el primer ciclo de seis años y el segundo ciclo entre 5 y 6 años, dependiendo de la modalidad de egreso (media o técnica).

La educación media, también conocida como bachillerato está dirigida a los estudiantes que deseen continuar sus estudios después de la Educación Primaria. El bachillerato está compuesto por áreas de especialización como ciencias, humanidades o artes.

Al Subsistema de Educación Superior en Venezuela se accede a través de universidades e institutos de educación superior. Los estudiantes pueden obtener títulos de pregrado y postgrado en una variedad de disciplinas, incluyendo ingeniería, medicina, derecho, ciencias sociales y humanidades.

Uno de los principios de la educación radica en que esta sea de calidad, lo que podemos definir, según López (2005) como: “La palabra calidad determina, entonces, lo que una persona u objeto es; delimita los atributos y/o propiedades que cualifican a una persona o a un objeto y, tales determinaciones nos conducen a valorar su inexistente, escasa, buena o excelente calidad. Así, finalmente, podemos inferir que cuando decimos que algo tiene o es de calidad, estamos emitiendo una valoración positiva con respecto a las cualidades del objeto o de la persona”.

Así, se estaría aludiendo a una educación integral, positiva, cumplidora de todos los objetivos y metas, que se apega a las políticas públicas y al cumplimiento de las mismas, regida por los lineamientos de eficacia y que valora el trabajo docente en toda su extensión.

EL CONTRASTE ENTRE EDUCACIÓN DE CALIDAD Y REALIDAD EDUCATIVA VENEZOLANA

La educación en nuestro país ha enfrentado muchos altibajos en los últimos años, como la falta de recursos, la inestabilidad política y económica. Estos problemas han afectado la calidad de la educación y han llevado a una tasa de deserción escolar alarmante. Medina (2021), expone que: “el sistema educativo venezolano enfrenta cinco desafíos críticos impostergables: 1) estancamiento de la cobertura, 2) incremento del rezago escolar, 3) déficit de personal docente, 4) déficit de infraestructura, equipamiento y dotación, y 5) bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes”. Estas limitantes requieren atención inmediata para asegurar una educación de calidad y accesible para todos, pues no solo obstaculizan el desarrollo educativo, sino que también afectan el futuro social y económico del país. Abordar estos problemas de manera integral y sostenida es fundamental para transformar la educación venezolana y construir una base sólida para el desarrollo de las próximas generaciones.

Se puede definir la calidad educativa como la medida en que el sistema educativo y las instituciones educativas en particular, cumplen con los objetivos de brindar una educación efectiva, equitativa y de calidad a los estudiantes. La calidad educativa se puede evaluar en función de diversos factores, como el nivel de conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes, la calidad de los profesores y el personal escolar, los recursos disponibles para la educación, el clima y la cultura escolar, la inclusión y equidad en el acceso a la educación, entre otros.

García (1981) define a la calidad educativa como: “el modo de ser de la educación que reúne las características de integridad, coherencia y eficacia. En otras palabras, una educación tiene calidad en la medida en que es completa, coherente y eficaz” (p. 10).

Una educación de calidad es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, su capacidad para participar en la sociedad y en la economía, y para su bienestar personal y social. Por lo tanto, es importante que los sistemas educativos trabajen para mejorar continuamente la calidad educativa y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación integral.

La calidad educativa en Venezuela ha sido objeto de preocupación en los últimos años. Si bien Venezuela cuenta con un sistema educativo público, gratuito y obligatorio, el cual se ha ampliado en las últimas décadas, la calidad de la educación ha disminuido en gran medida debido a varios factores, entre los que cabe mencionar: la desigualdad en el acceso, condiciones precarias de salud y nutrición, la inseguridad y la violencia escolar, seguir lineamientos de un currículo desactualizado, mantener políticas públicas educativas inestables, deficiencias en la formación del equipo docente, mal estado de las infraestructuras, así como la falta de recursos y una posición socioeconómica carente de estabilidad y oportunidades.

Uno de los principales factores que ha estado afectando directamente la educación en Venezuela es la falta de inversión en este sector. En los últimos años, se ha reducido drásticamente el presupuesto destinado a la educación, lo que ha llevado a una disminución en la calidad y en la capacidad de los docentes para brindar un desempeño con la mejor disposición. Además, la falta de recursos y la inestabilidad política en el país han llevado a una disminución en la infraestructura de las escuelas, la falta de materiales didácticos y la baja en el número de docentes capacitados. Todo esto ha afectado el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Cardozo (2022), expone que:

Con el paso del tiempo, el modelo ideológico-político “Socialismo del siglo XXI”, implantado por Hugo Chávez y continuado por Nicolás Maduro, ha generado un conjunto de profundas distorsiones y desequilibrios. A partir del año 2014, el país desembocó en una “emergencia humanitaria compleja”, es decir, una emergencia que se prolonga en el tiempo y afecta considerablemente a todos los ámbitos de la vida humana (s.p.).

La sostenibilidad de este modelo ha producido una serie de distorsiones y desequilibrios que han llevado a Venezuela a una crisis prolongada y profunda, afectando todos los aspectos de la vida en el país. La emergencia humanitaria compleja ilustra la gravedad y persistencia de la situación, demostrando que las políticas implementadas han tenido efectos adversos y, en lugar de generar progreso social, han resultado en un retroceso en términos de bienestar, estabilidad y desarrollo.

Otro factor que ha desmotivado, es la falta de incentivos y oportunidades para los docentes, los bajos salarios y la falta de oportunidades de desarrollo profesional han llevado a una disminución en la calidad del trabajo de formación, lo que a su vez ha afectado la calidad de la educación, esto ha propiciado el aumento del número de estudiantes que abandonan la escuela antes de graduarse.

Durante 2019 y 2022, la calidad educativa se vio afectada directamente al propagarse a nivel mundial el COVID-19, por lo que hubo un impacto significativo debido al cierre de escuelas y la transición al aprendizaje en línea lo que creó nuevos desafíos para los estudiantes, docentes y padres. La pandemia y su impacto en la educación en Venezuela han sido abordados por diversas fuentes, incluyendo informes de organizaciones internacionales, estudios de investigadores venezolanos y artículos en revistas especializadas.

La UNESCO ha publicado informes sobre cómo la pandemia de COVID-19 afectó el acceso a la educación en América Latina y, específicamente, en Venezuela. Estos informes abordan los desafíos de la educación a distancia, la falta de conectividad y recursos tecnológicos, y el impacto en estudiantes de zonas rurales y urbanas marginadas. El Observatorio Educativo de Venezuela ha realizado estudios sobre el impacto de la pandemia en el sistema educativo venezolano, destacando el cierre de escuelas, la falta de recursos para la educación en línea, y las desigualdades entre estudiantes. Esta última organización publicó informes y boletines que examinan cómo la crisis sanitaria exacerbó los problemas estructurales en el sector educativo.

El Banco Interamericano de Desarrollo ha publicado artículos y estudios sobre el impacto de la pandemia en la educación en América Latina, incluyendo Venezuela. Han abordado temas como la brecha digital, la adaptación a la enseñanza en línea y los retos para el retorno seguro a las aulas. La organización Fe y Alegría ha sido clave en documentar y responder a los desafíos educativos durante la pandemia en Venezuela. Publicaron estudios y reportes sobre la adaptación de sus escuelas a la educación a distancia y las estrategias implementadas para apoyar a las comunidades más vulnerables durante la crisis.

La Universidad Católica Andrés Bello (2023) ha analizado el impacto de la pandemia en el sistema educativo venezolano, publicando estudios y artículos que exploran la desigualdad educativa, la pérdida de aprendizajes, y las barreras tecnológicas que enfrentaron estudiantes y docentes.

Entre los principales factores que afectaron la calidad educativa durante la pandemia se encuentran:

- **Desigualdades socioeconómicas:** La pandemia exacerbó las desigualdades socioeconómicas existentes. Los estudiantes de familias de bajos ingresos tuvieron dificultades para acceder a recursos y tecnología necesarios para el aprendizaje en línea, lo que afectó notablemente su rendimiento académico.

- **Brecha digital:** La transición al aprendizaje en línea dejó en evidencia la brecha digital existente entre aquellos estudiantes que tienen acceso a la tecnología y aquellos que no.

● **Problemas emocionales y psicológicos:** La pandemia fue una fuente de estrés y ansiedad para muchos estudiantes, docentes y padres, lo que afectó su bienestar emocional y psicológico, y por ende su desempeño académico.

● **Interrupción del proceso de enseñanza:** El cierre de escuelas y la transición al aprendizaje en línea interrumpió el proceso de enseñanza, lo que llevó a que algunos estudiantes no pudieran adquirir todos los conocimientos y habilidades necesarios.

Todo esto también influyó negativamente en la calidad educativa en nuestro país, pues tomando en cuenta las consecuencias de la pandemia, se le suma el mal estado de los servicios, lo que hizo que los canales comunicativos se vieran cuesta arriba y que los objetivos fundamentales de la educación para formar individuos integrales no pudieran cumplirse en su totalidad, aún en condiciones relativamente estables. Tal propósito se hace difícil de cumplir, ya que no hay cumplimiento de las políticas del Estado en esta materia.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN COMO GARANTE DE LA CALIDAD EDUCATIVA

En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela establecen lo siguiente:

Artículo 102: “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, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos en la Constitución y en la ley”.

Artículo 103: “Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo. Las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva”.

Por lo tanto, el derecho a la educación en Venezuela está protegido por la Constitución y por tratados internacionales de derechos humanos ratificados por el país. De acuerdo con lo señalado en los artículos, el Estado tiene la obligación de garantizarla como un derecho humano fundamental y de calidad para todas las personas, sin discriminación alguna.

En la práctica, el acceso a una educación de calidad ha sido limitado por los factores mencionados anteriormente, a esto se le puede sumar las comunidades más vulnerables, como las indígenas y las zonas rurales, que suelen ser las más afectadas por la falta de acceso a una educación de calidad; pues se ha evidenciado que hay falta de inclusión de un sistema bilingüe que permita el desarrollo educativo de manera efectiva y acorde a las necesidades de esta población. Según la UNICEF, el Sistema Educativo Nacional debe velar porque se cumpla que:

Se establece la Educación como obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena. Esto implica que el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, y la formación de los docentes deben corresponder a esa modalidad (s.p).

A pesar de estos desafíos, muchas organizaciones como Fe y Alegría, UNESCO; Fundación Arturo Uslar Pietri, OEV (Observatorio Educativo de Venezuela), CECODAP (Centros Comunitarios de Aprendizaje) y PROVEA (Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos) están trabajando para mejorar el acceso y la calidad de la educación en Venezuela. Las iniciativas incluyen la creación de escuelas comunitarias, el suministro de materiales escolares y el apoyo a la formación de maestros.

VISLUMBRANDO PROPUESTAS DE ACCIÓN

Mejorar la calidad de la educación es un desafío que requiere de una estrategia integral que aborde tanto los aspectos pedagógicos como los sociales y económicos. A continuación, se presentan algunas posibles medidas para mejorar la calidad de la educación en Venezuela:

- 1. Aumentar la inversión en educación:** El Estado debe aumentar la inversión en educación para garantizar recursos suficientes para el mantenimiento y la mejora de las escuelas, la formación de los maestros y la adquisición de materiales y equipos educativos.
- 2. Capacitación y formación de los maestros:** Es fundamental que los maestros estén bien capacitados y actualizados en su campo, para poder brindar una educación de calidad. También es importante mejorar las condiciones laborales, para tener a los profesionales calificados y motivados.
- 3. Mejorar la infraestructura y los recursos:** Las escuelas deben estar en buenas condiciones y contar con los recursos necesarios para proporcionar una educación de calidad, incluyendo libros de texto, computadoras, laboratorios y otros equipos educativos.
- 4. Fomentar la inclusión y la igualdad:** La educación debe ser accesible para todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico, género o ubicación geográfica. Para lograr

esto, es necesario implementar políticas que fomenten la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.

5. Promover una educación crítica y participativa: La educación debe fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la participación activa de los estudiantes. Los maestros deben estar capacitados para brindar una educación que promueva el desarrollo integral, no solo su capacidad para memorizar y reproducir información.

6. Fomentar la investigación y la innovación: La investigación y la innovación son claves para mejorar la calidad de la educación. Es importante promover la investigación en el campo de la educación y fomentar la innovación en la enseñanza y los recursos educativos.

7. Promover la participación de la comunidad: La educación debe ser vista como una responsabilidad compartida entre la comunidad y el Estado. La participación activa de la comunidad en la toma de decisiones sobre la educación puede ayudar a mejorar la calidad y a garantizar que las necesidades sean atendidas.

Según López (2005), “el concepto de una educación integral y de calidad se puede analizar desde los siguientes principios establecidos en la Constitución: democracia, obligatoriedad, gratuidad, igualdad, permanencia, libertad de pensamiento, conciencia y religión, respeto a la diversidad cultural, participación y la corresponsabilidad del Estado, la familia y la comunidad en la consecución de los fines y objetivos planteados”(p. 93).

Por ello, debemos acercarnos un poco al conocimiento de las mínimas garantías para que haya calidad educativa, ya que estas son un conjunto de condiciones que se deben cumplir para asegurar que la educación brindada a los estudiantes cumpla con los objetivos y metas establecidos. Entre las más importantes se incluyen:

- **Acceso y equidad:** Todas las personas tienen derecho a una educación de calidad sin discriminación alguna. La educación debe ser accesible para todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico, género, orientación sexual, religión, etc.
- **Competencias y habilidades:** La educación debe proporcionar a los estudiantes las competencias y habilidades necesarias para su vida personal y profesional. Esto incluye habilidades sociales, emocionales, cognitivas y técnicas.
- **Profesionalismo docente:** Los docentes deben contar con una formación y capacitación adecuadas para brindar una educación de calidad. También deben contar con las condiciones laborales adecuadas para desempeñar su trabajo de manera efectiva.
- **Infraestructura y recursos:** Las escuelas deben contar con una infraestructura adecuada y recursos suficientes para brindar una educación de calidad. Esto incluye salones de clases adecuados, recursos didácticos, laboratorios, equipos informáticos y acceso a internet, entre otros.

- **Evaluación y seguimiento:** La evaluación y el seguimiento del proceso educativo son fundamentales para garantizar que se estén cumpliendo los objetivos y metas establecidos. La evaluación debe ser objetiva y basada en criterios claros y medibles.
- **Participación de la comunidad:** La participación de la comunidad en el proceso educativo es importante para garantizar la calidad de la educación. La comunidad debe tener poder de decisión y participación en la toma de decisiones sobre la educación y deben ser escuchadas sus necesidades y preocupaciones para buscar soluciones viables y que favorezcan al colectivo.
- **Financiamiento y recursos económicos:** La educación debe contar con un financiamiento adecuado y recursos económicos suficientes para garantizar la calidad de la educación. Es responsabilidad del Estado garantizar que la educación cuente con los recursos necesarios para brindar una educación de calidad para todos los estudiantes.

Todos estos aspectos mencionados anteriormente, hacen referencia al análisis realizado por López (2005) y que fundamentan aún más la idea de que se debe luchar porque se mantenga una educación de calidad y que sea de manera integral, haciendo cumplir así lo establecido en la Ley.

EL ESTADO VENEZOLANO Y SU RESPONSABILIDAD EN LA CALIDAD EDUCATIVA

El Estado debe asegurar que los recursos y las políticas estén enfocados en el mejoramiento de la calidad educativa, incluyendo la formación y capacitación de docentes, la modernización de los planes de estudio y la infraestructura adecuada para la educación. Además, también tiene la responsabilidad de asegurar que las escuelas y universidades estén adecuadamente financiadas y que los recursos se distribuyan equitativamente para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a la misma calidad de educación.

Es importante destacar que la responsabilidad del Estado en cuanto a la calidad educativa no se limita a la educación básica y secundaria, sino también se extiende a la educación superior. El Estado debe asegurar que las instituciones de educación superior estén debidamente acreditadas y que los programas de estudio sean relevantes y estén actualizados.

La educación es considerada un derecho indeclinable porque es un derecho humano fundamental reconocido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y por la mayoría de las constituciones nacionales en todo el mundo, incluyendo la de Venezuela. Esto significa que toda persona tiene el derecho a recibir una educación de calidad sin discriminación alguna y que este derecho no puede ser negado por ninguna razón.

La educación como derecho indeclinable implica que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar el acceso a una educación gratuita y de calidad para todos los ciudadanos, sin importar su origen socioeconómico, género, raza, religión o cualquier otra condición. Además, este derecho también implica la responsabilidad del Estado de garantizar que los recursos necesarios estén disponibles para brindar una educación de calidad.

El derecho a la educación es importante porque permite a las personas desarrollar sus capacidades y habilidades, mejorar su calidad de vida, participar activamente en la sociedad y ejercer otros derechos humanos fundamentales. En este sentido, la educación es un medio para promover el bienestar social, el desarrollo económico y el fortalecimiento de la democracia.

La educación se considera un servicio público porque su función esencial es la de brindar un bienestar social y mejorar la calidad de vida de la población. Como tal, la educación es un servicio que está dirigido a toda la sociedad, independientemente de su capacidad económica o social, y su provisión es responsabilidad del Estado.

En este sentido, la educación como servicio público implica que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar el acceso de todos los ciudadanos a una educación de calidad, inclusiva, equitativa y gratuita. El Estado debe proveer los recursos necesarios para que las instituciones educativas puedan cumplir con su función social y brindar una educación de calidad a todos los estudiantes.

Además, el servicio público de educación implica que el Estado debe promover la participación activa de la sociedad en el proceso educativo, a través de mecanismos de control social, participación ciudadana y rendición de cuentas. De esta forma, se asegura que la educación responda a las necesidades de la sociedad y se promueva la equidad y la inclusión en el acceso a la educación, es importante porque permite el desarrollo de una sociedad justa, democrática e inclusiva, y contribuye al crecimiento económico y social del país, incluyendo la libertad de enseñanza y la libertad de elección de la lengua en la que se imparte la educación.

El deber social de la educación implica que todos los miembros de la sociedad tienen la responsabilidad de contribuir al proceso educativo y de garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad. Esto incluye a las familias, las comunidades, las empresas y otros actores sociales que deben trabajar juntos para apoyar y promover el proceso educativo.

Además, el deber social de la educación implica que esta debe estar orientada a responder a las necesidades y demandas de la sociedad y contribuir al desarrollo de habilidades y conocimientos que sean relevantes y útiles en el mundo laboral y en la vida cotidiana. También debe fomentar valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad social.

La educación en nuestro país tiene dos principios fundamentales que deberían hacerse cumplir por el Estado: La gratuidad y la obligatoriedad:

La obligatoriedad, se refiere a la obligación legal de que todos los niños y jóvenes en edad escolar asistan a la escuela. Esto garantiza que todos los ciudadanos tengan acceso a la educación y que la sociedad en su conjunto se beneficie del conocimiento y las habilidades que se adquieren a través de la educación. La obligatoriedad educativa también tiene un impacto positivo en la reducción de la desigualdad social y económica, ya que garantiza que todos los niños y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad.

La gratuidad educativa, por otro lado, se refiere al hecho de que la educación debe ser gratuita para todos los ciudadanos, lo que significa que no se debe cobrar matrículas, cuotas, materiales

escolares u otros gastos asociados a la educación y que el Estado se debe responsabilizar por asignar los recursos necesarios para que sea impartida de manera adecuada.

Otro de los principios a los que se hace referencia es la corresponsabilidad y se refiere a la idea de que la educación no es solo responsabilidad de las instituciones educativas, sino que es una tarea compartida entre la sociedad en su conjunto, incluyendo a las familias, comunidades, organizaciones y el Estado.

La corresponsabilidad en materia educativa implica que todas las partes interesadas trabajen juntas para garantizar que los estudiantes sean formados integralmente y por personal capacitado. Esto significa que las familias y la comunidad deben estar comprometidas en la educación de los niños, apoyándolos y brindándoles el entorno adecuado para su aprendizaje. Por su parte, las instituciones educativas deben proporcionar espacios y canales de comunicación estar abiertas a la participación de las familias y la comunidad en el proceso educativo.

El Estado también juega un papel importante en la corresponsabilidad educativa, ya que tiene la responsabilidad de garantizar y apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Esto incluye la inversión en infraestructura educativa, la formación de docentes, la mejora de los currículos y la implementación de políticas educativas que promuevan la igualdad de oportunidades, también implica la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, ya que son los principales responsables de su educación y deben asumir un papel activo en su formación.

Por otro lado, es importante tomar en cuenta lo que expresa el artículo 104 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela: *“La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución y a la ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión. El ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por ley y responderá a criterios de evaluación de méritos, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica”*.

La moralidad docente hace referencia a la ética y los valores que guían el comportamiento y la conducta de un docente en su labor educativa. Esto implica una serie de principios éticos y valores morales que deben ser seguidos por el docente en el ejercicio de su profesión.

Entre los valores y principios éticos que se consideran importantes en la moralidad docente se incluyen:

- La honestidad y la integridad en el trato con los estudiantes, colegas, padres, representantes y responsables.
- El respeto por los derechos y la dignidad de los estudiantes, independientemente de su origen social, cultural, religioso o sexual.
- La equidad y la justicia en el trato y la evaluación de los estudiantes.

- El compromiso y la responsabilidad en la preparación y el desarrollo de las clases.
- La capacidad de reflexionar críticamente sobre su práctica docente y buscar continuamente la mejora y el perfeccionamiento profesional.

La moralidad docente es esencial para garantizar una educación de calidad y para cultivar valores y actitudes positivas en los estudiantes. Un docente que se comporta de manera ética y moralmente responsable, es un modelo a seguir para sus estudiantes y puede tener un impacto positivo en su desarrollo y formación integral.

La Ley Orgánica de Educación (2009), en sus artículos 2 y 4, sostiene que los educadores deben promover y fomentar en los estudiantes valores de convivencia, respeto, solidaridad, justicia, equidad, responsabilidad y amor a la patria, lo que implica un compromiso con la moralidad en el ejercicio de la docencia.

El Código de Ética del Educador también subraya la importancia de la ética y la moral en el ejercicio profesional de la enseñanza, estableciendo deberes y derechos que promueven una práctica docente responsable y moralmente fundamentada. Por su parte, la idoneidad docente se refiere a la capacidad y aptitud de una persona para enseñar y transmitir conocimientos a los estudiantes de manera efectiva. Esto implica no solo tener conocimientos técnicos y teóricos sobre una materia, sino también poseer habilidades pedagógicas y didácticas que permitan a los estudiantes comprender y asimilar el contenido de forma clara y precisa.

La idoneidad docente también incluye la capacidad de establecer un ambiente de aprendizaje seguro, colaborativo y estimulante para los estudiantes, así como la capacidad de adaptarse a las necesidades y características de cada uno de ellos. Tal comportamiento no solo es importante para el éxito de los estudiantes, sino también para el éxito del propio docente y su satisfacción laboral. Los docentes que se sienten competentes y seguros en su trabajo son más propensos a sentirse motivados y comprometidos con su tarea, lo que se traduce en una mejor calidad de enseñanza y aprendizaje.

UNA REFLEXIÓN FINAL TRANSFORMADORA

Es esencial que las autoridades y los actores del sistema educativo venezolano trabajen en conjunto para mejorar la calidad educativa en el país y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y equitativa. Debe tomarse en cuenta que la educación es un derecho indeclinable que debe ser garantizado por el Estado y protegido por la sociedad, ya que es un medio para promover la igualdad, la justicia social y el bienestar general.

La educación como servicio público es importante porque permite el desarrollo de una sociedad justa, democrática e inclusiva, y contribuye al crecimiento económico y social del país. Por lo tanto, es esencial que el Estado y la sociedad trabajen juntos para garantizar que la educación sea un servicio público de calidad, accesible y equitativo para todos los ciudadanos.

La educación como derecho humano es fundamental para el desarrollo integral de las personas y la construcción de sociedades más justas, democráticas y equitativas.

La corresponsabilidad educativa es esencial para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y para promover la igualdad de oportunidades. Si se cumplieran los principios de gratuidad, obligatoriedad, eficacia y corresponsabilidad, la educación en Venezuela contaría con un alto nivel de calidad, ya que se cuenta con personal altamente capacitado que ha tenido que buscar otras soluciones para solventar sus necesidades debido a los bajos incentivos laborales. El Estado juega un papel fundamental y solo haciéndose responsable de lo que le corresponde y apegándose a lo que establece la ley se pueden lograr cambios significativos.

Asimismo, tomando en cuenta que la educación es un espectro complejo y que incluye tantos participantes desde el punto de vista humano, el Estado debería garantizar las propuestas y ejecuciones de proyectos, estrategias, actividades que contribuyan a que mejore la calidad de la educación, donde todos se avoquen al sentido de pertenencia y defiendan la garantía del derecho a la educación como un derecho universal al que todos pueden acceder y se cumplan las directrices establecidas por la Convención de los Derechos Humanos.

La pandemia del COVID-19 tuvo importantes consecuencias en la educación, generando grandes desafíos y obstáculos para estudiantes, docentes y padres. Es importante abordar estos desafíos y seguir trabajando para garantizar que todos los estudiantes gocen de una educación de calidad después de la pandemia.

Finalmente, uno de los objetivos fundamentales que busca la educación es formar a los estudiantes como individuos responsables, críticos y creativos, capaces de contribuir positivamente a la sociedad y al mundo en general, guiados en su haber por docentes capacitados y que se avoquen a la idoneidad y moralidad que corresponde, tal y como lo establecen las leyes. La educación será impartida por personas capaces académicamente y moralmente, que puedan aportar valores y se les sea reconocido su respeto por la enseñanza, haciéndolo por vocación. El Estado deberá fortalecer los conocimientos de los docentes a través de programas que permitan la actualización y el reforzamiento de sus carreras académicas, además que esto deberá garantizar la estabilidad del ejercicio en la carrera docente. La educación debe ser imparcial; es decir, que no se incline por ninguna creencia religiosa, partidista o de otra naturaleza, permitiendo así que se imparta igualitariamente.

Amaya Sarai Zambrano Rodríguez. *Licenciada en Educación, Mención Educación Preescolar (agosto, 2018). Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Maestrante en la Maestría de Administración Educativa (por culminar, 2024) Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.*

REFERENCIAS

Cardozo, A. (2022). La crisis del sistema educativo en Venezuela. DW noticias. Recuperado de <https://www.dw.com/es/la-crisis-del-sistema-educativo-en-venezuela/a-63989657>

Código de Ética del Educador. (2000). Decreto 1011. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5496, Octubre 31, 2000.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial, 36.870, diciembre 30, 1999.

García, V. (1981). Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos (Ed.). La calidad de la educación: Una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar. En La calidad de la educación: Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales: [ponencias de un seminario] (pp. 9-23). Madrid: CSIC, Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz".

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5929, (Extraordinaria). Agosto 13, 2009.

López, M. (2005). El derecho a una educación integral de calidad ¿Utopía o posibilidad? Mérida, Venezuela. DIKAIOSYNE, Revista de filosofía práctica, N° 15.

Medina, V. (2021.). El sistema educativo venezolano en terapia intensiva. Debates IESA. Recuperado de <https://www.debatesiesa.com/el-sistema-educativo-venezolano-en-terapia-intensiva/#:~:text=El%20sistema%20educativo%20venezolano%20enfrenta,de%20aprendizaje%20de%20los%20estudiantes>.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

UNICEF. (s.f.). La educación intercultural bilingüe (EIB) en Venezuela. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/la-educacion-intercultural-bilingue-eib-en-venezuela>

Universidad Católica Andrés Bello. (2023). Declaración de Carcas sobre la Calidad Educativa: Autor.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN VENEZUELA. REALIDADES Y DESAFÍOS

THE EVALUATION PROCESS IN INCLUSIVE EDUCATION IN VENEZUELA. REALITIES AND CHALLENGES

Elisa Ruiz Rivero
elisaruizdocente@gmail.com
Código ORCID: 0009-0008-5879-6490
Docente orientadora familiar
especializada en TEA, Mérida
Estudiante PPD
Programa de Profesionalización Docente
Universidad de Los Andes, Mérida

Recepción: 31-10-2024
Aceptación: 22-11-2024

RESUMEN

El presente trabajo examina la importancia de la educación inclusiva y los obstáculos que enfrenta en el contexto venezolano. Su objetivo principal es analizar si el Sistema Educativo Bolivariano permite implementar estrategias de evaluación que aseguren la inclusión educativa, especialmente para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Si bien el Sistema Educativo Bolivariano establece principios de inclusión, aún existen barreras que dificultan su efectividad, como la falta de capacitación docente, recursos insuficientes y una infraestructura inadecuada. Además, se subraya la necesidad de adoptar un enfoque de evaluación continua y formativa, que no solo mida el rendimiento académico, sino que también considere las necesidades y capacidades individuales de los estudiantes para fomentar un aprendizaje significativo. Este enfoque integral es crucial para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características particulares, puedan participar plenamente en el entorno educativo. La evaluación debe ser vista no solo como un medio para calificar, sino como una herramienta que promueva el desarrollo personal y académico de forma equitativa. En conclusión, es esencial que se implementen estrategias adaptativas y flexibles en el proceso evaluativo para eliminar las barreras existentes y asegurar una educación inclusiva de calidad en Venezuela, lo que beneficiará tanto a los estudiantes con NEE como a sus compañeros en un ambiente de solidaridad, colaborativo y respetuoso.

Palabras clave: educación inclusiva, necesidades educativas especiales (NEE), Sistema Educativo Bolivariano, barreras para la inclusión, equidad.

SUMMARY

The present work examines the importance of inclusive education and the obstacles it faces in the Venezuelan context. Its main objective is to analyze whether the Bolivarian Educational System allows for the implementation of evaluation strategies that ensure educational inclusion, especially for students with special educational needs (SEN). Even though the Bolivarian Educational System

establishes principles of inclusion, there are still barriers that hinder its effectiveness, such as a lack of teacher training, insufficient resources, and inadequate infrastructure. Furthermore, there is a need to adopt a continuous and formative evaluation approach that not only measures academic performance but also considers the individual needs and capabilities of students to foster meaningful learning. This comprehensive approach is crucial to ensure that all students, regardless of their particular characteristics, can fully participate in the educational environment. Evaluation should be seen not only as a means of grading but as a tool that promotes equitable personal and academic development. In conclusion, it is essential to implement adaptive and flexible strategies in the evaluation process to eliminate existing barriers and ensure quality inclusive education in Venezuela, benefiting both students with SEN and their peers in a supportive, collaborative, and respectful environment.

Key words: inclusive education, special educational needs (SEN), Bolivarian Educational System, barriers to inclusion, equity.

INTRODUCCIÓN

La educación es fundamental para el desarrollo humano, ya que proporciona las bases cognitivas y afectivas necesarias para el crecimiento de los individuos y su capacidad para enfrentar las exigencias del entorno (Contreras y Alejo, 2019).

En Venezuela, el marco legal establece que la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, lo que implica que el Estado debe garantizar el acceso a una educación democrática, gratuita y de calidad. Sin embargo, existen poblaciones estudiantiles vulnerables, como los estudiantes neurodivergentes, que podrían estar dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) o con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), entre otros y /o con discapacidades, quienes presentan necesidades educativas especiales (NEE), que podrían afectar el acceso y la calidad de la educación que reciben, a menos que les sea brindado, según sus particularidades, aquello que necesitan, para lograr con éxito los hitos de aprendizaje que les son planteados.

En el Sistema Educativo Bolivariano se establece que la evaluación se orienta hacia el desarrollo integral del estudiante, priorizando el aprendizaje significativo y la construcción de los mismos. Esto implica comprender que la evaluación no solo sirve para medir el rendimiento académico, sino también para considerar aspectos emocionales, sociales y culturales, así como promover la inclusión.

Este sistema se fundamenta en principios como la equidad, la diversidad y el respeto a la identidad cultural; busca eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación y promueve la inclusión de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad. Según Rodríguez (2024), los niños con autismo enfrentan diversas barreras en el entorno escolar, como la falta de capacitación del personal docente y recursos adaptativos, lo que dificulta su inclusión en el sistema educativo de manera efectiva.

En este ensayo, se analizará si el Sistema Educativo Bolivariano, que se ha propuesto transformar la educación en un proceso inclusivo, participativo y liberador, permite realmente incorporar estrategias específicas de evaluación para garantizar la inclusión educativa.

Se analizarán los tipos de evaluación existentes en el Sistema Educativo Bolivariano, las formas de evaluación, las estrategias de evaluación, su contribución a la inclusión educativa, así como los desafíos y oportunidades que plantea su implementación y, finalmente, se realizarán algunas propuestas para mejorar la educación inclusiva en nuestro país.

Para comenzar, al definir la educación inclusiva, es crucial distinguir entre inclusión e integración en contextos educativos. Según Booth y Ainscow (2011), la inclusión busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, participen plenamente en el entorno educativo, con el apoyo necesario para su desarrollo integral. En contraste, la integración se limita a asignar a estudiantes con necesidades especiales en aulas regulares sin adaptar adecuadamente el entorno o las metodologías de enseñanza. Esta distinción es fundamental para implementar prácticas educativas que promuevan la equidad y el respeto a la diversidad, asegurando que cada estudiante tenga acceso a un aprendizaje significativo y equitativo.

La educación inclusiva, según la UNESCO, se define como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión”. Esto subraya la importancia de crear entornos educativos que no solo acepten a todos los estudiantes, sino que también se adapten a sus necesidades específicas para garantizar su participación plena.

Entre los principios clave de la educación inclusiva, se encuentran: asegurar el derecho de todo niño al acceso y éxito en su escuela local, así como eliminar las barreras al acceso y participación, enfocándose en las capacidades de cada individuo. Este enfoque busca reconocer y valorar la diversidad para que todos puedan participar en el proceso educativo.

Por otro lado, es importante señalar la diferencia entre igualdad y equidad: según el artículo de Otras Políticas (s.f.) la equidad en la educación busca garantizar justicia en el trato y las oportunidades, reconociendo las diversas necesidades de los estudiantes. A diferencia de la igualdad, que propone un trato uniforme, la equidad se adapta a las particularidades de cada individuo para asegurar que todos tengan acceso a las mismas opciones de aprendizaje, dándole a cada quien lo que necesite para que pueda aspirar a lo mismo que los demás y alcanzar su más alto potencial.

Como señala Doble Equipo (2014), “los centros educativos tienen que eliminar las barreras para la presencia, la participación y el aprendizaje”, lo cual es esencial para crear un entorno donde cada estudiante pueda desarrollarse plenamente. Esta eliminación de barreras no solo se refiere a aspectos físicos, sino también a actitudes, metodologías y recursos educativos que deben adaptarse para atender la diversidad del alumnado.

Las barreras para la inclusión son variadas e incluyen actitudes negativas hacia la diversidad, métodos pedagógicos poco flexibles, infraestructura inadecuada y estructuras organizativas rígidas (Redalyc, 2022).

En el contexto educativo, más que buscar darle un trato igualitario a estos estudiantes, que son una minoría en aumento, ya que por ejemplo, según el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (2023), “aproximadamente 1 de cada 36 niños ha sido identificado con un trastorno del espectro autista”, lo que se requiere es adoptar enfoques educativos adaptados a estas nuevas realidades educativas, que presentan necesidades específicas y poner en práctica la equidad, que no se trata de una igualdad de acceso, sino más bien de una igualdad de resultados. En este sentido, una escuela inclusiva no solo beneficia a aquellos con necesidades educativas especiales, sino que enriquece el aprendizaje de todos los estudiantes al fomentar una cultura de respeto y colaboración.

Es entonces, cuando para conseguir esa equidad, nos encontramos con la evaluación, como componente esencial del proceso educativo, por ser el mecanismo que sirve para medir y calificar el rendimiento académico de todos los estudiantes, por lo que debe estar también en consonancia con este fin último de la inclusión educativa, con el propósito de contribuir en su efectiva materialización.

EVALUACIÓN INCLUSIVA: UN DESAFÍO QUE INVITA A TRANSFORMAR LA REALIDAD

La evaluación educativa es crucial para medir el progreso de los estudiantes y la efectividad de las estrategias pedagógicas, a través de un proceso sistemático de recolección y análisis de información. Ríos (2021) distingue entre evaluación tradicional, basada en exámenes estandarizados, y evaluación formativa, que se centra en el aprendizaje y proporciona retroalimentación continua. Esta última busca mejorar los aprendizajes y fomentar la participación activa del estudiante en su proceso educativo. Así, adoptar un enfoque formativo no solo evalúa el rendimiento, sino que también promueve un aprendizaje significativo y dinámico, fundamental para el desarrollo integral del estudiante.

Las teorías de evaluación inclusiva, como las de Booth y Ainscow (2011), subrayan la necesidad de adaptar los procesos evaluativos para atender la diversidad en el aula. Según estos autores, la evaluación debe ser continua, no solo midiendo el rendimiento académico, sino también identificando y eliminando barreras al aprendizaje. Este enfoque asegura que se consideren las necesidades individuales de cada alumno, para garantizar el acceso a oportunidades de aprendizaje equitativas. Por lo tanto, las instituciones educativas deben implementar estrategias que promuevan la participación activa de todos los estudiantes en su proceso educativo. Así, la evaluación inclusiva se convierte en un componente clave para crear un entorno educativo que respete y valore la diversidad.

Se puede observar que la evaluación en el Sistema Educativo Bolivariano está caracterizada en tres tipos, a saber: a) Evaluación Inicial o Diagnóstica: que se realiza al inicio del proceso educativo y tiene como objetivo identificar los conocimientos previos de los estudiantes, así como las necesidades educativas especiales que pudiera presentar cada estudiante, permitiéndole a los docentes adaptar sus estrategias de enseñanza a las necesidades específicas de cada grupo; b) Evaluación Procesual o Formativa: que se lleva a cabo de manera continua a lo largo del proceso de aprendizaje, se basa en la observación, la retroalimentación constante, permite que los estudiantes

reflexionen sobre su propio aprendizaje y realicen ajustes en su proceso; y la Evaluación Final o Sumativa: que es aquella realizada al finalizar un período de enseñanza y mide el grado de logro de los objetivos establecidos. Esta variedad de evaluaciones permite considerar diferentes formas de expresión del aprendizaje.

Las Formas de Evaluación presentes en el Sistema Educativo Bolivariano son:

Autoevaluación: con lo cual se promueve que los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje. Esto les ayuda a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, para fomentar la autonomía y la responsabilidad.

Coevaluación: la cual implica que los estudiantes evalúen el trabajo de sus compañeros. Este proceso no solo refuerza el aprendizaje colaborativo, sino que también desarrolla habilidades críticas y de comunicación.

Heteroevaluación: donde el docente y los otros actores del sistema educativo evalúan el desempeño de los estudiantes.

Como se evidencia, el Sistema Educativo Bolivariano efectivamente permite implementar una variedad de formas, tipos y estrategias de evaluación, y admite la posibilidad de flexibilizar y adaptar estas, para garantizar la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades educativas especiales.

Estas estrategias se centran en la adaptación y flexibilidad del proceso evaluativo, promoviendo un enfoque integral que atiende la diversidad de los estudiantes. Dentro de este contexto, específicamente podríamos señalar entre las estrategias más relevantes las siguientes:

Evaluación Flexible y Adaptada: La evaluación en el Sistema Educativo Bolivariano se caracteriza por su flexibilidad, lo que permite que los docentes realicen adaptaciones curriculares y de evaluación según las necesidades de cada estudiante. Esto incluye la modificación de formatos de evaluación, tiempos y métodos de respuesta, flexibilidad en los tiempos de entrega y en los métodos de presentación de trabajos, lo que facilita que todos los alumnos puedan demostrar sus aprendizajes de manera justa y equitativa.

Uso de diversos instrumentos de evaluación: Se promueve el uso y adaptación de una variedad de instrumentos de evaluación, que van más allá de las pruebas estandarizadas que son las evaluaciones tradicionales. Esto abarca evaluaciones orales, proyectos, trabajos prácticos y autoevaluaciones, modificaciones en los instrumentos de evaluación, como el uso de formatos visuales o auditivos, lo que permite a los estudiantes mostrar sus habilidades y conocimientos de diferentes maneras, adaptándose a sus estilos de aprendizaje individuales.

Evaluación Continua, Procesual o Formativa: La evaluación continua es una práctica clave que permite un seguimiento del progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo. Este enfoque no solo se centra en los resultados finales, sino en el proceso de aprendizaje, lo que ayuda a identificar necesidades adicionales de apoyo y a ajustar las estrategias de enseñanza y evaluación según sea necesario.

Participación de la Comunidad Educativa: Se fomenta la participación de la comunidad educativa, incluidos padres y representantes, en el proceso de evaluación. Dicho aspecto asegura que las evaluaciones reflejen no solo el desempeño académico, sino también el contexto y las circunstancias individuales de cada estudiante, promoviendo un enfoque más holístico.

Enfoque Constructivo de la Evaluación: La evaluación se concibe como un proceso constructivo y no punitivo. Se busca que la evaluación sea una herramienta para el aprendizaje y el desarrollo, donde se valore el esfuerzo y el progreso de cada estudiante, en lugar de centrarse únicamente en los resultados cuantitativos.

Adaptaciones curriculares: Se permite la realización de adaptaciones curriculares necesarias para atender las necesidades particulares de cada estudiante, generando un proceso más allá de la simple integración, así como fomentar la creación de ambientes de evaluación que reduzcan la ansiedad y fomenten la confianza.

En resumen, el sistema educativo venezolano permite implementar estrategias como adaptaciones curriculares, eliminación de barreras, educación en contextos normalizados y apoyo diferenciado, con el objetivo de promover una verdadera inclusión educativa que atienda la diversidad y garantice el derecho a una educación de calidad para todos y una evaluación inclusiva que respete y atienda la diversidad de sus estudiantes, asegurando que todos tengan igualdad de oportunidades para aprender y ser evaluados de manera justa.

La inclusión educativa es un principio fundamental para asegurar el acceso equitativo a la educación en Venezuela, respaldado por diversas políticas y normativas. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela establece en su artículo 102 que “la educación es un derecho humano y un deber social fundamental” (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela). Asimismo, la Ley Orgánica de Educación refuerza este derecho al definir la educación como un proceso integral, gratuito e inclusivo, promoviendo la equidad y no discriminación (Ley Orgánica de Educación de Venezuela, 2009).

Estas normativas están alineadas con iniciativas globales como la Declaración de Incheon y el Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que buscan garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos. Sin embargo, a pesar de estos avances legislativos, persisten desafíos significativos en la implementación práctica de políticas inclusivas. Se requiere un compromiso renovado del Estado y de todos los actores educativos para crear un entorno que respete la diversidad y promueva el desarrollo integral de cada estudiante, asegurando así que todos tengan las mismas oportunidades para aprender y prosperar.

La educación inclusiva en Venezuela enfrenta serios desafíos y obstáculos que limitan el acceso y la calidad del aprendizaje para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y/o discapacidad. A pesar de los esfuerzos por integrar a esta población con necesidades educativas especiales (NEE) y/o discapacidad en el Subsistema de Educación Básica, muchas instituciones escolares no están preparadas para ofrecer un aprendizaje inclusivo. Esto limita el acceso de estas personas, ya que no se están llevando a cabo las modificaciones estructurales necesarias, ni en los aspectos operativos, curriculares o actitudinales que faciliten dicha integración (Cevallos y Fernández, 2022).

Además, la formación de los docentes en las universidades venezolanas a menudo carece de asignaturas relacionadas con la educación especial, lo que impide que se satisfagan, adecuadamente, las necesidades de los estudiantes con capacidades diferentes (UNIR, 2022).

Estos estudiantes requieren ajustes curriculares como parte fundamental para su desarrollo integral, y el sistema educativo debería ser el garante de este derecho. La falta de preparación y adaptación en las instituciones educativas contribuye a perpetuar la exclusión en lugar de promover un ambiente, verdaderamente, inclusivo.

Aunque se han promulgado leyes como la Ley para la Atención Integral a las Personas con Trastornos del Espectro Autista (2023), la realidad en las aulas muestra que la inclusión escolar requiere más que solo presencia física; implica un proceso dinámico que requiere adecuaciones curriculares y metodológicas (Cevallos y Fernández, 2022).

Asimismo, el Sistema Educativo Bolivariano ha mantenido un enfoque tradicional en las evaluaciones, con métodos estandarizados de evaluación, que pueden no reflejar adecuadamente el progreso de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales y discapacidades. Estas limitaciones resaltan la urgencia de transformar el pensamiento tradicional de los docentes y de capacitarles en prácticas educativas inclusivas.

Asimismo, la falta de formación específica para los docentes es un problema crítico; como se menciona en el artículo de UNIR (2022), “la inclusión educativa y social del niño con autismo requiere del docente conocimientos específicos en neuropsicología” para poder atender adecuadamente sus necesidades. De igual forma, el informe de Redalyc (2022) destaca que “es esencial que los docentes se apoyen en programas de actualización que los sensibilicen y preparen para aplicar orientaciones educativas adecuadas” (p. 7). Estos desafíos resaltan la necesidad urgente de implementar estrategias efectivas que promuevan una educación inclusiva real y efectiva para todos los estudiantes. La falta de formación continua en técnicas de evaluación inclusiva y recursos materiales adecuados también contribuyen a perpetuar la exclusión (Doble Equipo, 2014).

UNA MIRADA INTERIORIZANTE SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Desde el ámbito personal, como madre de un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista, he enfrentado numerosos desafíos en el contexto educativo. A pesar de los principios inclusivos establecidos por el Sistema Educativo Bolivariano, mi experiencia ha sido poco satisfactoria al exigir el cumplimiento de dichos preceptos. En varias ocasiones, he vivenciado el intento de la institución educativa de excluir o marginar al estudiante, lo que me he llevado a luchar, vehementemente, por su permanencia y aceptación en un aula regular, así como requerir que le fueran realizadas las correspondientes adecuaciones curriculares, incluidas las relacionadas con las evaluaciones.

Sin embargo, a pesar de mis esfuerzos, no se proporcionaron oportunamente las adaptaciones necesarias ni el apoyo requerido para su desarrollo, y la institución educativa ha estado por mucho tiempo al margen del enfoque y principios de inclusión y equidad, por lo que ha obviado incluso

la caracterización y recomendaciones de los profesionales que lo acompañan. Se han esgrimido desde un principio argumentos de falta de tiempo, recursos y formación de su personal para atender las necesidades de este "tipo de estudiantes" fundamentalmente por ser una institución de educación "masificada". Esta situación resultó en un bajo rendimiento académico y una creciente desmotivación hacia el aprendizaje por parte de mi representado, quien paradójicamente cuenta con una inteligencia superior a la media.

De igual forma, ha sido justificación y defensa de la escuela, una realidad inminente del ámbito educativo nacional: una nómina muy extensa, que lamentablemente contrasta con un nivel muy bajo de salarios de los docentes y casi nula protección social. Según un informe de la Federación Venezolana de Maestros (2023), la crisis salarial y la falta de beneficios han llevado a una desmotivación generalizada entre los educadores, lo que afecta su capacidad para desempeñarse adecuadamente en sus funciones. Este contexto sugiere que el escaso poder adquisitivo incide negativamente en su motivación para actualizarse y asumir responsabilidades en el ámbito educativo, lo cual incluye llevar a cabo, de forma adecuada, el proceso de inclusión educativa.

AVANCES Y DESAFÍOS DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desde una perspectiva crítica, se puede afirmar que en Venezuela ha habido un avance, aunque limitado, en la atención a niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad. Si bien se han promulgado instrumentos legales de protección, persiste la falta de modificación o creación de instituciones que ofrezcan un enfoque integral a las necesidades pedagógicas y personales de este grupo poblacional. Esto pone de manifiesto una desconexión entre las políticas educativas actuales y la atención efectiva que requieren estos estudiantes, evidenciando la necesidad de un compromiso más sólido para garantizar su inclusión real en el sistema educativo.

A pesar de los avances legales, como la Ley para las Personas con Discapacidad y la Ley Orgánica de Educación, la implementación de políticas inclusivas sigue siendo limitada, o que da como resultado una integración superficial en las aulas. Esto resalta la necesidad urgente de implementar políticas que aborden las desigualdades estructurales y ofrezcan los recursos necesarios a quienes lo requieran, así como fortalecer las estrategias educativas para atender, adecuadamente, a estos estudiantes.

Dentro de las estrategias efectivas para la inclusión educativa identificadas en el sistema educativo Bolivariano podemos mencionar:

- a) Evaluación Inclusiva: Se ha identificado que las estrategias de evaluación inclusiva, centradas en el aprendizaje significativo y la diversidad, pueden crear un ambiente donde los estudiantes se sientan valorados y motivados, lo que, a su vez, mejora su compromiso y rendimiento académico.
- b) Autoevaluación y Coevaluación: La promoción de estas prácticas fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, mejorando la adaptación de los estudiantes al entorno escolar.
- c) Capacitación Docente: La formación continua en neurodiversidad y estrategias inclusivas es esencial para que los docentes puedan atender la diversidad en sus aulas.

- d) Para mejorar estas estrategias evaluativas se sugiere:
- e) Flexibilidad en evaluaciones: Las evaluaciones deben ser adaptativas y considerar las diversas necesidades de los estudiantes, permitiendo que todos demuestren sus aprendizajes equitativamente.
- f) Uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs): Implementar tecnologías accesibles que faciliten un aprendizaje personalizado y promuevan la inclusión.
- g) Involucramiento Familiar: Fomentar la participación activa de las familias en el proceso educativo, brindándoles herramientas para apoyar el aprendizaje en casa.

PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como propuestas concretas para la mejorar el proceso de evaluación en la educación inclusiva, se plantean las siguientes:

- a) Implementar programas de capacitación docentes sobre temas específicos relacionados con neurodiversidad, estrategias inclusivas y adaptaciones curriculares, asegurando que todos los educadores estén preparados para atender a estudiantes con necesidades especiales.
- b) Actualización Curricular: Modificar el currículo educativo para incluir materias sobre educación inclusiva y adaptaciones curriculares, garantizando que todos los estudiantes reciban una educación equitativa.
- c) Incentivar en los docentes el desarrollo de materiales didácticos inclusivos: crear una base de datos de recursos didácticos que apoyen una evaluación inclusiva y permitan a todos los estudiantes tener oportunidades equitativas para demostrar su aprendizaje.
- d) Sensibilización Comunitaria: Realizar campañas de sensibilización para combatir prejuicios hacia personas con discapacidad y promover un entorno escolar inclusivo.
- e) Colaboración entre Actores Educativos: Fomentar una colaboración efectiva entre estudiantes, familias, docentes y administradores escolares para crear un ambiente que respete y valore la diversidad.

Para fundamentar esta propuesta, cabe señalar que la educación inclusiva en Venezuela está respaldada por varias leyes que buscan garantizar el desarrollo integral de las personas con discapacidad. La Ley para las Personas con Discapacidad (2007) establece que el Estado debe promover la inclusión y participación de estas personas en todos los ámbitos, incluida la educación, lo que implica la implementación de políticas educativas inclusivas y formación continua para docentes (Ley para las Personas con Discapacidad, 2007). Por su parte, la Ley Orgánica de Educación (2009) reafirma el derecho a una educación equitativa, indicando que “la educación es un derecho

humano fundamental”, lo que obliga a las instituciones a adaptarse a la diversidad del alumnado y actualizar el currículo para incluir materias relacionadas con la educación inclusiva.

Además, la Ley para la Atención Integral a las Personas con Trastornos del Espectro Autista (2023) establece medidas específicas para garantizar la inclusión educativa de personas con esta condición, promoviendo la formación docente en estrategias inclusivas y el desarrollo de materiales didácticos adaptados a sus necesidades.

Así como también la Resolución 035 del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017), establece lineamientos para la atención a la diversidad en el sistema educativo venezolano. En ella se menciona que “es necesario implementar programas de capacitación para docentes en estrategias inclusivas”, lo cual apoya la propuesta de formación continua. Además, enfatiza la importancia de desarrollar materiales didácticos que faciliten una evaluación inclusiva. Estas normativas son fundamentales para construir un sistema educativo que respete y valore la diversidad, asegurando así que todos los estudiantes tengan acceso a una educación integral y de calidad.

En definitiva, las propuestas planteadas procuran no solo cumplir con los requisitos legales establecidos por las normativas vigentes, sino también construir un sistema educativo más justo y equitativo que garantice el desarrollo integral de todos los estudiantes en Venezuela.

Elisa Ruiz Rivero. Abogado, Universidad Santa María, asesora jurídico-docente, especialista en orientación familiar.

REFERENCIAS

- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva.
- Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades. (2023). Datos sobre el autismo. Recuperado de <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Cevallos, G., y Fernández, I. (2022). Estrategia didáctica para fortalecer la inclusión de los niños con autismo. Revista Educare, 22(1). Recuperado de <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/download/1697/1621/3456>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (30 de diciembre de 1999). Asamblea Nacional de Venezuela. Gaceta Oficial N° 36.860.
- Doble Equipo. (2014). Escuela inclusiva: 10 características. Recuperado de <https://www.dobleequipovalencia.com/escuela-inclusiva-10-caracteristicas/>
- Federación Venezolana de Maestros. (2023). Informe sobre la crisis educativa y laboral en Venezuela. Recuperado de <https://www.fvmaestros.org>

- Ley Orgánica de Educación (15 de agosto de 2009). Asamblea Nacional de Venezuela. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. No. 5929 (Extraordinario).
- Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente. (2007). Asamblea Nacional de Venezuela. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, No. 5.893. <http://www.mpd.gov.ve/leyes/LOPNNA.pdf>
- Ley para la Atención Integral a las Personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA). (24 de abril de 2023). Asamblea Nacional de Venezuela. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 6.744 (Extraordinario).
- Ley para las Personas con Discapacidad. (5 de enero de 2007). Asamblea Nacional de Venezuela. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.598 Recuperado de https://www.medicinalaboraldevenezuela.com.ve/archivo/ley_discapacitados.pdf
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas, Venezuela: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia - CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). La evaluación en el sistema educativo Bolivariano. Caracas, Venezuela.
- Otras Políticas. (s.f.). Igualdad y equidad en la educación. Recuperado de <https://www.otraspoliticas.com/educacion/igualdad-y-equidad-en-la-educacion/>
- Pérez, M., González, R. y Hernández, S. (2015). La educación inclusiva en el Sistema Educativo Bolivariano: Un análisis crítico. *Revista Venezolana de Educación Especial*, 20(1), 75-92.
- Redalyc. (2022). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/993/99356728016/html/>
- Resolución 035. (24 de agosto de 2017). Ministerio del Poder Popular para la Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 437-335.
- Ríos, P. (2021). La evaluación formativa en la educación: Una revisión crítica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 149-166. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682022000200149&script=sci_arttext
- Rodríguez, A. (2024). La importancia de una verdadera inclusión para niños con autismo. Universidad Galileo. Recuperado de <https://www.galileo.edu/faced/historias-de-exito/la-importancia-de-una-verdadera-inclusion-para-ninos-con-autismo/>
- SciELO. (2007). Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102007000400020&script=sci_arttext
- UNESCO. (2005). Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143260>
- UNESCO. (2019). Educación inclusiva: un enfoque para todos. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

2CB: COCAÍNA ROSA NO TAN ROSA

2CB: PINK COCAINE, BUT NOT TOO PINK

Leonardo Alberto Galviz Lozada
galvizleonardo@hotmail.com

Código ORCID: 0009-0004-4432-9876

Profesor invitado

Departamento de Psicología y Orientación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes, Mérida

Marianela Reinoza Dugarte

marianelareinoza@gmail.com

Código ORCID: 0000-0001-6402-5336

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes, Mérida

Recepción: 28-10-2024

Aceptación: 25-11-2024

RESUMEN

El objetivo del presente ensayo académico se orienta en explicar la sustancia sintética 2CB o cocaína rosa, los efectos que causan en el organismo y las interacciones de esta droga. Es menester señalar, que los jóvenes están utilizando más drogas y los niveles de consumo actuales en varios países -verbigracia: Colombia, Perú, Argentina, Brasil y Ecuador- son muy altos con respecto a los de la generación anterior. Asimismo, se evidencia la expansión de las drogas sintéticas a nuevos mercados, elaboradas a partir de sustancias no naturales, utilizando mezclas de diferentes composiciones y orígenes, con el fin de buscar efectos estimulantes, depresores y alucinógenos que incidan en el sistema nervioso central. Entonces, una clase de nueva sustancia psicoactiva es el 2CB o cocaína rosa. Entre sus principales complicaciones destacan los riesgos asociados, cuyos efectos son adversos, principalmente adrenérgicos y alucinógenos, que pueden ser graves, al punto de causar la muerte. Por tal motivo, es esencial tanto para los futuros docentes como quienes ya se encuentran en las aulas laborando con niños y adolescentes conocer sobre el tema, de esta manera, poder mitigar el consumo y promover la prevención de las drogas. De ahí, la necesidad de vislumbrar un pequeño devenir con el cerebro triuno como aspecto relevante para el accionar educativo.

Palabras clave: nuevas sustancias psicoactivas, drogas sintéticas, 2CB, cocaína rosa, tusi, prevención, cerebro triuno.

SUMMARY

The objective of this academic essay is to explain the synthetic substance 2CB or pink cocaine, its effects on the body, and the interactions of this drug. It should be noted that young people are using more drugs, and current consumption levels in several countries -for instance:

Colombia, Peru, Argentina, Brazil, and Ecuador- are very high compared to the previous generation. Additionally, the expansion of synthetic drugs to new markets is evident, made from non-natural substances, using mixtures of different compositions and origins, with the aim of seeking stimulant, depressant, and hallucinogenic effects that impact the central nervous system. Thus, one type of new psychoactive substance is 2CB or pink cocaine. Among its main complications are the associated risks, whose effects are adverse, primarily adrenergic and hallucinogenic, which can be severe to the point of causing death. Therefore, it is essential for both future teachers and those already working in classrooms with children and adolescents to be knowledgeable about this topic, in order to mitigate consumption and promote drug prevention. Hence, the necessity of foreseeing a small future with the triune brain as a relevant aspect for educational action.

Key words: new psychoactive substances, synthetic drugs, 2CB, pink cocaine, triune brain, prevention, triune brain.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito mundial, la drogadicción ocupa un importante lugar entre los problemas que más afectan a la salud, concretamente porque la carga de comorbilidad se debe al uso de sustancias lícitas más que a las ilícitas. En este sentido, el Informe Mundial sobre Drogas (2022), presentado por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), expresa que alrededor de 284 millones de personas entre 15 y 64 años consumieron drogas en todo el mundo en 2020, lo que supone un aumento del 26% respecto a la década anterior.

Sin duda alguna, los jóvenes están utilizando mayor cantidad de drogas y los niveles de consumo actuales en muchos países son superiores a los de la generación anterior, pues así lo han reflejado las estadísticas de salud a nivel mundial, incluso, en Venezuela se ha visto un aumento a través de la consulta hospitalaria por este tema. Es más, el documento antes mencionado señala que, en África y América Latina, las personas menores de 35 años representan la mayoría de quienes reciben tratamiento por trastornos relacionados con el consumo de drogas.

Aunado, un hecho importante que se ha de considerar, es la vinculación con la legalización del cannabis en algunas partes del mundo, como lo es en Uruguay, Canadá, México, entre otros, lo que parece haber acelerado el consumo diario y las consecuencias relacionadas con la salud. También detalla el aumento sin precedentes de la fabricación de cocaína, la expansión de las drogas sintéticas a nuevos mercados y las continuas deficiencias en la disponibilidad de tratamientos contra las drogas, especialmente para las mujeres.

Así pues, el informe hace énfasis en el hecho que las mujeres siguen constituyendo una minoría entre quienes consumen drogas en todo el mundo, sin embargo, tienden a aumentar su ritmo de consumo y a desarrollar trastornos por uso de drogas con mayor rapidez que los hombres. Se calcula que las mujeres representan actualmente entre el 45% y el 49% de quienes consumen anfetaminas y usuarios no médicos de estimulantes farmacéuticos, opiáceos farmacéuticos, sedantes y tranquilizantes. Además, recalca la amplia variedad de funciones que desempeñan las mujeres en la economía global de las drogas, como en el cultivo de la coca, el transporte de pequeñas cantidades de droga, la venta a consumidores y el contrabando en las cárceles.

En este sentido, el presente artículo se ha planteado como objetivo explicar la sustancia sintética 2CB o cocaína rosa, los efectos causantes en el organismo y sus interacciones. Pues, un hecho relevante, es la expansión de las drogas sintéticas a nuevos mercados, ya que en la actualidad existe una multiplicidad de sustancias psicoactivas, las cuales pertenecen a la clasificación denominada “drogas de síntesis o de diseño”, es decir, que pueden ser sintetizadas y preparadas en laboratorios clandestinos a partir de sustancias no naturales, utilizando mezclas de diferente composición y origen, buscando efectos estimulantes, depresores y alucinógenos que tienen incidencia en el sistema nervioso central.

De acuerdo con su lugar de procedencia, el consumo se produce en un contexto nuevo como sustancia de uso recreativo, facilitando la sociabilidad, la empatía y la comunicación erótica (García y López, 2006). No obstante, para culminar se hace un pequeño devenir con el cerebro triuno como aspecto relevante para mitigar el consumo y promover la prevención de las drogas.

NUEVAS SUSTANCIAS PSICOACTIVAS (NSP)

El consumo de las denominadas nuevas sustancias psicoactivas se ha convertido, en el fenómeno toxicológico de los últimos años, debido a los efectos adversos en la salud que ha causado emergencias a nivel clínico, alteración psicoactiva relacionada con conductas delictivas y trastornos del comportamiento, siendo el más preocupante, su asociación con muertes. Debido a estos efectos adversos en la salud, que son agudos y crónicos, en personas neófitas y habituadas; principalmente adrenérgicos y alucinógenos, incluso, pueden ser graves; y en otros casos, producir la muerte (Mariño Gaviria, 2016).

El incremento de las NSP en el mercado conlleva un importante reto para las políticas que se vienen aplicando hasta el momento en el campo de las drogas y las drogodependencias, en particular de aquellas destinadas al control de la oferta de tales elementos. La producción a escala industrial, la distribución y uso de un número cada vez mayor de sustancias psicoactivas que no entran dentro del ámbito de las convenciones de las Naciones Unidas sobre drogas, sigue poniendo a prueba la capacidad de los responsables políticos nacionales e internacionales para dar respuesta a un creciente mercado de NSP, que implica un claro riesgo para la salud y el bienestar de los ciudadanos (Sánchez et al., 2016).

Con el objetivo de promover una terminología uniforme para hacer referencia a las nuevas sustancias surgidas en el mercado de las drogas, la UNODC propone utilizar únicamente el término “nuevas sustancias psicoactivas”, y las define como “sustancias de abuso, ya sea en forma pura o en preparado, que no son controladas por la Convención Única de 1961 sobre Estupefacientes ni por el Convenio sobre Sustancias Psicotrópicas de 1971” (Observatorio Salvadoreño sobre Drogas, 2020, p.1). Siendo esto una amenaza para la salud pública, en consecuencia, la educación juega un papel primordial en la toma de conciencia a este problema.

Asimismo, destaca la señalada Oficina que el término de nuevas no hace referencia a un reciente descubrimiento, síntesis o invención, pues varias de las NSP fueron sintetizadas por primera vez hace 50 años; sino porque son sustancias que han aparecido más recientemente en el mercado y no se han incorporado aún a las Convenciones de Naciones Unidas antes mencionadas.

En efecto, estas sustancias son en su mayoría similares a las denominadas drogas tradicionales o consolidadas, siendo las variedades más populares aquellas derivadas del cannabis o dietilamida de ácido lisérgico (LSD), que han sido producidas para sustituirlas a causa de los problemas de calidad, costos o para eludir la legislación punitiva sobre drogas.

Llama la atención que las NSP son comercializadas de formas bastante atractivas como euforizantes legales, drogas de diseño, sales de baño, hierbas euforizantes, productos químicos de investigación, fertilizantes, reactivos de laboratorio, entre otros; principalmente en establecimientos especializados y a través de Internet. Un ejemplo de esto es la marihuana sintética o hierba falsa, la cual se vende en la red como incienso.

Otro interesante aspecto que resalta según la opinión de Serrano (2022), consiste en la transformación o mutación del típico narcotraficante hacia una nueva generación que utiliza tecnologías de avanzada, pasan desapercibidos por medio de Internet, lavan dinero a través de las criptomonedas, además de realizar otro tipo de delitos cibernéticos. En torno a ello, los mercaderes de las drogas desarrollan agresivas y avanzadas técnicas de marketing relacionadas con las NSP, identificando y aprovechando rápidamente las oportunidades que ofrecen el fácil acceso a la información, el uso de Internet y el crecimiento del comercio internacional, que mueve rápidamente grandes volúmenes de mercancías.

En la etiqueta de las sustancias en cuestión se enuncia “no aptos para consumo humano”, circunstancia que dificulta su fiscalización porque no se clasifica como alimento o medicamento, ni se encuentra como producto químico controlado para la producción de las drogas tradicionales. Según el informe mundial de la UNODC (2022), se han reportado más de 600 NSP hasta el 2020.

El uso de NSP a menudo está relacionado con problemas de salud, siendo frecuente que sus usuarios hayan sido hospitalizados con graves intoxicaciones. En general, los efectos secundarios de las NSP van desde convulsiones, agitación, agresividad o psicosis aguda hasta el potencial desarrollo de dependencia; sin embargo, sostienen Sánchez *et al.* (2016): “Los datos sobre la seguridad, toxicidad y potencial carcinogénico de muchas NSP no están disponibles o son muy limitados, mientras que los efectos adversos o riesgos a largo plazo no se conocen bien todavía” (p. 47).

Según se aprecia, la pureza y composición de los productos que contienen NSP, por lo general, se desconocen por lo que los consumidores de tales sustancias suelen estar en situaciones peligrosas, tal como lo demuestran las emergencias hospitalarias por intoxicaciones y sobredosis, así como los casos de muertes, siendo estos el producto del desconocimiento y excesos en el uso de las NSP.

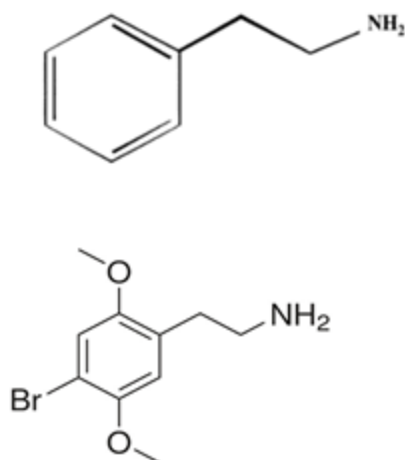
2CB O COCAÍNA ROSA

Dentro de la clasificación de las NSP se encuentran las fenetilaminas o compuestos “2C”, las cuales incluyen una amplia gama de sustancias que comparten una estructura común (feniletan-2-amina) y que tienen efectos estimulantes, entactógenos y/o alucinógenos. Este grupo contiene sustancias relacionadas con la anfetamina y metanfetamina, las cuales llaman la atención y despiertan curiosidad por sus originales nombres, colores, formas; además de la manera en la que son consumidas.

Al respecto, una clase de NSP es la denominada cocaína rosa, también conocida como venus, nexus, eros, tucibi, tusi, entre otros. Esta palabra tusi es una abreviatura de 'tusibí', una adaptación del inglés Two C-B (2C-B).

Entonces, la sustancia en cuestión no tiene nada que ver con la cocaína, pues esta es un clorhidrato elaborado a partir de las hojas de la planta de coca, *Erythroxylum coca*; en tanto que, la cocaína rosa no posee ninguna relación con el alcaloide del famoso polvo blanco, consistiendo en una feniletilamina de la familia 2C, de nombre químico 4-bromo-2,5-dimetoxifeniletilamina.

Figura 1. Estructura química de la feniletilamina y 2CB.



Fuente: García y López (2006).

De esta forma, la estructura química de la cocaína rosa es 2C (2C-x), un nombre general para la familia de las feniletilaminas psicodélicas que contienen grupos metoxi en las posiciones 2 y 5 de un anillo de benceno, con una cadena lateral de carbono, que lleva a un grupo amino terminal. Esta estructura es compartida por muchas anfetaminas y otras drogas de abuso. Su creador, Alexander Shulgin, también inventó el término 2C, para hacer relación a los 2 átomos de carbono entre el anillo de benceno y el grupo amino (Caicedo Valle et al., 2016).

Mientras, a nivel bioquímico el 2CB aumenta la producción de serotonina, dopamina y noradrenalina, lo que según la literatura clínica puede generar serios resultados adversos tales como psicosis, alucinaciones e ilusiones, hipertermia, náuseas, vómitos, diarrea, deshidratación, convulsiones, rigidez muscular, falla renal y taquiarritmias.

EFFECTOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA COCAÍNA ROSA

Esta droga sintética de diseño tiene en la actualidad gran demanda y aceptación. Pues, se encuentra basada en la composición de la droga LSD, además, suma una proporción de la denominada droga éxtasis (MDMA). Así, la combinación de las sustancias psicotrópicas que la integran, causan efectos alucinógenos, más una sensación de euforia (López Sáez, 2017). Como en la mayor parte de este tipo de drogas, se incrementa la sensación falsa de control y perfeccionamiento de las

capacidades, lo cual no es más que un estado de excitación y nerviosismo muy elevado, característica especialmente intensa del 2CB. Por ende, el autor explica los efectos de la misma como:

En dosis pequeñas es estimulante y aumenta la percepción sensorial, mientras que a dosis más altas puede provocar falsas visiones y distorsión de los colores, es decir, alucinaciones. Es activa a partir de 5 mg por vía oral. Su administración nasal produce efectos más rápidos y potentes, pero la sensación de quemazón lo desaconseja (p. 102).

Entonces, los efectos son psicodélicos, pero más suaves y con niveles menores de estimulación y empatía a dosis bajas. Las sensaciones varían entre la LSD y la MDMA, pero no iguales a los producidos por la mezcla de estas dos sustancias. Los efectos psicodélicos no son tan intensos como los del LSD. En dosis bajas predominan los efectos estimulantes; en cambio, los psicodélicos se acrecientan a dosis más altas. Payares y Rodríguez (2021), explican que en lo que respecta a las propiedades psicotrópicas, en dosis bajas (4 a 10 mg) inducen efectos estimulantes entactogénicos como mejora perceptiva y euforia, mientras que a dosis más altas (10 a 20 mg) inducen efectos psicodélicos como alucinaciones y efectos simpaticomiméticos como taquicardia, hipertensión e hipertermia.

Por su parte, López Sáez (2017), señala que al inicio de la experiencia puede darse una sensación de inquietud pasajera y un aumento de la energía en el cuerpo, así como la sensación de comenzar a percibir las cosas de distinta manera a la cotidiana. Posteriormente, se provoca una amplia variedad de efectos: dilatación de las pupilas, patrones visuales con ojos abiertos y cerrados, estimulación mental, nuevas formas de ver las cosas, sensación de perspicacia, cambios emocionales (buen humor o introspección), ansiedad y confusión.

Por lo antes señalado, se deduce que la cocaína rosa genera una susceptibilidad emocional en quien la consume, pudiendo oscilar entre la tristeza intensa y la euforia, estos sentimientos eufóricos y de bienestar tienden a evolucionar en muchas personas hacia sensaciones de omnipotencia. A nivel emocional es posible apreciar un aumento o descenso de la ansiedad, es probable que la persona hable de temas que normalmente le resultan dolorosos o difíciles de afrontar.

Aunado, dentro del ámbito sensorial y perceptivo se habla de efectos tales como una mayor sensibilidad a los estímulos sonoros y visuales en general, distorsiones de la propia imagen corporal, alteraciones visuales que suelen ser simplemente ilusiones, también alucinaciones (indistinguibles de la realidad), sinestesia de todo tipo: música que genera visiones, imágenes visuales que producen olores, entre otros; variación de la percepción del tiempo, es decir, sentir que se detiene o que va hacia atrás o se acelera, percepción alterada del mundo externo, como algo inestable y escurridizo; entre los efectos sensoriales y perceptivos más destacados.

En la etapa de subida, los efectos demoran en aparecer. Después de su ingesta, y dependiendo de si se tiene el estómago vacío o lleno, pueden transcurrir entre 1 y 2 horas, en tanto que la duración de esos efectos suele perdurar entre 4 y 8 horas. De manera similar, Payares y Rodríguez (2021), indican que “la duración media de los efectos en los seres humanos después de la ingestión de una dosis de 2C-B varía entre 4 y 8 horas, según la dosis y la susceptibilidad de un individuo” (p. 10). Dicho proceso alcanza en su totalidad unas 8 a 10 horas desde su consumo hasta que se regresa al estado inicial, siempre dependiendo de la cantidad ingerida y de la persona.

Algunos de los efectos adversos reportados por el uso de 2CB se detallan: psicosis y síntomas psicóticos como alucinaciones e ilusiones, hipertermia, náuseas, vómitos, diarrea y deshidratación, convulsiones, rigidez muscular, rabdomiólisis, acidosis láctica, falla renal, taquiarritmias y diaforesis. Asimismo, se presentan una serie de efectos secundarios, tales como: náuseas, nerviosismo, ansiedad, frío o calor, alteraciones visuales que generan confusión y, en general, los habituales que pueden provocar los alucinógenos.

De igual modo, quienes la consumen pueden mostrar taquicardia, aumento de temperatura y tensión arterial, sin olvidar los riesgos traumáticos asociados al consumo, como caídas y accidentes, entre otros. No obstante, a que son limitados los datos sobre la toxicidad humana después de la exposición a 2C-B, probablemente debido a limitaciones analíticas en la detección de fármacos de tipo 2C; la mayoría de los pacientes que consumen 2C-B experimentan una toxicidad moderada después de su consumo y los síntomas reportados con frecuencia incluyen efectos simpaticomiméticos y psicotrópicos (Payares y Rodríguez, 2021).

Es menester señalar, que la cocaína rosa se caracteriza por su exclusividad y una limitada accesibilidad al mercado, debido al elevado precio en el que se cotiza, así como también, porque requiere de un sistema de distribución diferente, dirigido a una clase social elitista a la cual se suele destinar su consumo; y, es que el precio del gramo de esta clase de droga se sitúa en unos 100 euros. Por su color y las presentaciones en las que suele distribuirse (en forma de pastilla o hasta simular ositos de golosina) es una de las drogas más singulares.

INTERACCIONES

Es indiscutible que todas las sustancias psicodélicas y alucinógenas son perjudiciales para la salud porque alteran la percepción de la realidad, afectan los receptores sensoriales y motores, además, perturban directamente el funcionamiento normal del sistema nervioso central y las funciones periféricas del cuerpo; sin embargo, existe un riesgo aún mayor para la salud cuando se mezclan con otro tipo de sustancias que quizá no son compatibles y que pueden ocasionar un daño neurológico más significativo del esperado; a pesar de esto, y de conocer los efectos que produce el 2CB, muchas personas continúan consumiéndolo precisamente por no poder limitar la dependencia de la sustancia dentro de su cuerpo, de esta manera, se genera la adicción.

Ahora bien, el programa de intervención para reducir los riesgos en el campo consumidor, mejor conocido como Energy Control (2024) señala algunas de las mezclas más usadas:

2CB + MDMA: al hacer esta mezcla ocurren efectos sinérgicos, entonces, ambas sustancias no se superponen, sino que se potencian, obteniéndose de esta forma efectos psicodélicos de la 2CB. Así pues, la interacción entre la mezcla de 2CB y MDMA provoca que la primera actúe en el organismo, por tanto, estimular una experiencia más potente, lo que ocasiona un difícil manejo.

2CB + alcohol: altera la experiencia, por lo que se vuelve más confusa. En consecuencia, no se recomienda la mezcla de ambas sustancias.

2CB + cannabis: además de potenciar los efectos, puede alargarlos en el tiempo.

2CB + estimulantes: la mezcla con estimulantes del sistema nervioso central (cocaína, *speed*, entre otros) atenúa los efectos psicodélicos; no obstante, existe la posibilidad de que no resulte agradable dicha sensación, a causa del corte brusco de los efectos.

Según el reporte de Caicedo Valle et al. (2016), quienes han podido evidenciar algunas complicaciones del 2CB, destacando que su uso va en aumento y es prioritario que se reconozcan los riesgos asociados a esta sustancia. Al respecto, el inicialmente citado informe de la UNODC destaca que, a nivel global, 11.2 millones de personas se inyectan drogas. Alrededor de la mitad vive con hepatitis C; 1.4 millones con VIH y 1.2 millones, con ambos. Además, las cifras de producción e incautación de muchas drogas ilícitas están alcanzando niveles récord, incluso, cuando las emergencias globales están aumentando las vulnerabilidades. De esta forma, resaltan las percepciones erróneas sobre la magnitud del problema y los riesgos relacionados que inducen a la juventud hacia comportamientos peligrosos.

MERCADEO DE LA COCAÍNA ROSA

Profundizando en sus orígenes, en los años 70, las drogas de diseño inducían tanto la euforia de las MDMA como las distorsiones visuales del LSD, siendo prohibidas en su mayoría, pero el 2C-B sobrevivió y se hizo un nicho en las discotecas europeas. A finales de los noventa, llega a Latinoamérica desde Europa siendo comercializada en los círculos sociales de clase alta, en forma de polvo blancuzco o como una pequeña píldora rosada, tal como se sigue presentando en la actualidad.

Pronto comenzó a llamar la atención como “droga de élites”, un importado sintético europeo más costoso que la cocaína, cuyo consumo era creciente en la clase media. Esta droga comúnmente se distribuía dentro del gremio de los artistas, famosos y adinerados en general como los políticos o los deportistas de alto rendimiento quienes, a su vez, la vendían en reuniones sociales adulterando su composición para hacerla más atractiva.

Así, la popularidad fue cada vez mayor, incidiendo para que, paulatinamente, se comenzara a distribuir en los sectores de menor nivel social y económico. De esta manera, llega a la población escolar con una estructura más alterada que al inicio, y constituyendo los componentes de diversas sustancias riesgosas para la estabilidad del sistema nervioso y circulatorio.

Este viraje se aceleró por una efectiva estrategia de mercadeo, pues el polvo 2C-B tenía una presentación poco atrayente y era notable el olor al esnifarlo, por lo que algún expendedor en esos primeros días comenzó a mezclar el polvo con un colorante rosa para alimentos de buen olor, haciéndolo más agradable, y ese color rosa brillante le creó una nueva estética visual llamativa, convirtiéndose en una sustancia atractiva, denominada inapropiadamente “cocaína rosa”, cuyo nombre resultó sensacionalista, al añadirle un plus más interesante a la sustancia.

En todo caso, el colorante rosado añadido, da cuenta que efectivamente se trata de una mezcla casera de laboratorio, no pura ni racionada en las cantidades iniciales. A pesar de esto, continúa siendo una droga de diseño con un costo altísimo en comparación a las demás drogas sintéticas. El informe mundial de la UNODC (2022), indica que una persona puede consumir entre 10 y 20 miligramos (mg) de dosis máximo, puesto que de 30 a 40 mg se considera sobredosis.

Al respecto, el fenómeno de las drogas sintéticas o de diseño ha desarrollado un mercado difícil de detectar ante la velocidad con que se reinventa. Este comercio de drogas se ha denominado mercado gris, debido a que se encuentra entre las sustancias de farmacias legales, así como de sustancias todavía no fiscalizadas o prohibidas en algunas partes del mundo y el mercado negro de químicos calificados como ilegales en casi todos los países.

De acuerdo con la UNODC (2022), reporta el dato que en su mayoría los jóvenes del género masculino son los más frecuentes compradores de estas sustancias psicoactivas, las cuales, a su vez, se venden a precios muy elevados, lo que indicaría que muchos de los estudiantes que consumen y son de bajos recursos para adquirirlos, optan por la delincuencia para suplir sus necesidades de consumo y conseguir la 2CB.

Cabe destacar que, la cocaína rosa no es una sola sustancia. Según una investigación llevada a cabo por el Diario El Espectador de Colombia, la mezcla contiene éxtasis, fentanilo, cafeína, ketamina y clonazepam, entre otras sustancias. Es así como hasta la fecha, ninguna organización especializada en análisis de drogas ha reportado la presencia de fentanilo en las muestras de tusi estudiadas. En la cita del artículo se resalta lo siguiente “Acá en Medellín esto se está moviendo más que nunca. La gente está de cabeza con el tusi. Sobre todo, los menores de edad, ellos son los que mueven la vuelta” (Achury, 2023).

De esta manera, puede apreciarse la receptividad del producto, el cual tiene un nicho de aceptación significativo. La demanda creciente de dicha sustancia genera cada vez más riesgos por su adulteración y falsificación.

Asimismo, en los resultados del estudio, uno de los hallazgos más importantes fue la presencia de oxicodona, un tipo diferente de sustancia que no se había reportado previamente. Es el tercer opioide -después de la heroína y el fentanilo-, que ha contribuido a más muertes por sobredosis en Estados Unidos. No obstante, estos casos también involucraron combinación con otros opioides, benzodiazepinas y alcohol. La oxicodona y las benzodiazepinas pueden potenciar los efectos de sedación de la ketamina presente en el tusi.

En esta perspectiva, drogas como cocaína, heroína y marihuana requieren grandes extensiones de tierra y climas favorables, y una significativa mano de obra; entonces su producción se proyecta a menor escala, siendo mezcladas con sustancias sintéticas que resultan fáciles de fabricar y transportar, más económicas y potentes que las tradicionales, además, son increíblemente lucrativas.

SALUD Y EDUCACIÓN ES LA SOLUCIÓN

El abuso de las NSP, desde la perspectiva de la salud, es una enfermedad que se ha de mitigar, y la solución es a través de la educación, la cual ejerce el rol de librar esa enfermedad, constituyendo de esta forma no solo una educación preventiva en materia de salud, sino también con la finalidad de desarrollar habilidades para la vida, que permitan formar personas con una existencia saludable (Losada Salgado y Chica Lasso, 2017).

En esta tónica, el hecho de sensibilizar al ser humano, especialmente, al infantojuvenil como población más vulnerable ante el fenómeno de las drogas, comprende un accionar estratégico imprescindible, que promueva el hecho de hacer elecciones acertadas en sus estilos de vida. Por ende, el docente representa un rol fundamental en la formación del individuo, en cuanto a habilidades cognitivas y socioafectivas, las cuales permitan decidir de forma correcta frente a situaciones que pongan en riesgo la integridad física o psicológica.

Este tipo de prevención, apunta a un enfoque de la salud en el cual la disminución del consumo de sustancias nocivas, se puede lograr si existe un control de factores de riesgo en términos de promoción de salud y prevención de enfermedades. Entendiéndose que cada persona es cocreadora de su bienestar, por tanto, es indispensable incentivar técnicas y herramientas que brinden mayor estabilidad emocional.

En vista de ello, el profesor debe conocer la verdad científica del problema en cuanto al consumo de sustancias nocivas, empoderarse con respecto a los tipos más comunes que usan, las vías empleadas, y algo de lo cual poco se sabe, tener idea de las sustancias locales, mezclas caseras que hacen los consumidores, pues, será una acción fundamental desde los salones de clases.

De esta manera, se asume que una sociedad saludable, requiere de respuestas preventivas y terapéuticas, adecuadas en materia de drogas, en la cual no solo se aborde la salud individual del consumidor, sino que también se promueva la salud del colectivo, ya que la ingesta de drogas es un problema de salud pública (Vega, 2006; citado en Losada Salgado y Chica Lasso, 2017).

A título ilustrativo, el informe de la UNODC (2022), indica que cerca de 270 millones de personas (o alrededor del 5,5% de la población mundial de 15 a 64 años), habían consumido drogas psicoactivas en el año anterior y se estima que alrededor de 35 millones de personas están afectadas por trastornos del consumo de drogas (patrón nocivo de consumo de drogas o drogodependencia); no obstante, este creciente número de consumidores no es homogéneo, puesto que algunos solo quieren experimentar, otros van incorporando el consumo a su vida social, unos desarrollan una enfermedad adictiva con más o menos disfuncionalidad y para todos, hay un grado variable de daños individuales y repercusiones sociales.

Vale resaltar las actividades de la Organización Mundial de Salud (OMS,1993), para contrarrestar el problema mundial de las drogas bajo las siguientes dimensiones principales: prevención del consumo de drogas y reducción de la vulnerabilidad y riesgos; tratamiento y atención de personas con trastornos por consumo de drogas; prevención y gestión de los daños asociados al consumo de drogas; acceso a medicamentos controlados; monitoreo y evaluación.

Tal como puede apreciarse, la mayor entidad mundial de la salud se enfoca en el fortalecimiento de la prevención, como la herramienta más efectiva para minimizar el consumo de sustancias psicoactivas. Los problemas causados por dichas sustancias y la dependencia de estas son prevenibles y tratables; sin embargo, es necesario identificar y atacar la problemática tempranamente, el riesgo por drogas puede ser reducido o restringido mediante evaluaciones de la salud e intervenciones breves, antes de que los consumidores se vuelvan dependientes Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2021).

Reconociendo que la prevención universal es la mejor alternativa para combatir el consumo de drogas, la evidencia científica ratifica sobre el éxito de los programas escolarizados con un enfoque de habilidades cuyo objetivo ha sido prevenir el consumo de drogas en niños y adolescentes. En este sentido, la OMS promueve una serie de habilidades para la vida con el fin de hacer educación preventiva y crear una protección en los individuos y en las comunidades, definiéndolas como: “aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que nos permita enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria” (OMS, 1993, p. 6).

Ciertamente, estas habilidades han demostrado su eficacia no solo en la prevención del consumo de drogas, sino en una serie de conductas de riesgo en niños y adolescentes tales como evitar el embarazo precoz, toma de conciencia ante las infecciones de transmisión sexual, incluyendo el SIDA, mitigar la violencia, entre otras (OPS, 2021).

Vale destacar que los diferentes tipos de habilidades para vivir son múltiples, es probable que su naturaleza y definición difieran en distintos medios y culturas. Sin embargo, existe un conjunto esencial de dichas habilidades que son consideradas medulares, en las iniciativas para promover la salud y el bienestar de la población infantojuvenil, a saber: capacidad de tomar decisiones, resolver problemas, pensar en forma creativa, expresarse de manera crítica, comunicación efectiva, destrezas para establecer y mantener relaciones interpersonales, conocimiento de sí mismo, empatía, reconocimiento y manejo de las emociones, así como también, estrategias para afrontar tensiones o el estrés (OMS, 1993).

Dichas habilidades han demostrado servir como agentes facilitadores de conductas saludables en infantes y adolescentes, ya que definitivamente los mantienen alejados de las drogas. Sin duda alguna, la enseñanza de las mismas en los programas preventivos para el consumo de sustancias, resulta por tanto, una labor prioritaria, por ende, el rol de los docentes es fundamental, pues a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilita que niños y jóvenes adquieran las destrezas requeridas para hacer de sus vidas ciudadanos de bien.

Por consiguiente, los docentes son excelentes formadores de aptitudes con aplicabilidad en la vida diaria al conformar la base educativa en habilidades para vivir, además, promueven el bienestar mental, lo que propicia un comportamiento positivo hacia la salud. Sobre este cimiento pueden construirse más habilidades para situaciones específicas, tales como el manejo enérgico de presiones de grupos de pares en el uso de drogas, tener relaciones sexuales sin protección, participar en el vandalismo, entre otras (OMS, 1993).

La explicación se encuentra en el papel protector que provocan las habilidades para la vida, más si se considera la importancia de la socialización en el desarrollo tanto en la etapa infantil como juvenil. Por ello, es necesario facilitar que niños y adolescentes logren enfrentar con éxito cualquier situación que los induzca al mundo de las drogas, de esta manera, la educación en dichas habilidades es una excelente opción para alcanzar ese objetivo.

Entonces, la clave es el desarrollo de programas preventivos en los cuales el papel de los docentes será intervenir en la adquisición y/o desarrollo de habilidades concernientes a evitar el consumo de sustancias psicoactivas, una enseñanza que facilite ese proceso de aprendizaje para la vida, por tanto, es indispensable que conozcan cómo actúa el cerebro en el proceso de la toma de decisiones.

DEVENIR CON EL CEREBRO TRIUNO COMO ASPECTO RELEVANTE PARA MITIGAR EL CONSUMO Y PROMOVER LA PREVENCIÓN

A continuación, se presentan algunas líneas con respecto al cerebro triuno, ya que el mismo podrá dar algunas luces para abordar el tema educativo con el fin de prevenir el consumo de drogas, al igual que vislumbrar otras teorías neurocientíficas del aprendizaje, las cuales complementan la propuesta presentada por el Dr. Paul MacLean o por lo menos eso es lo que consideran Ruíz Bolívar (1996) y Velásquez Burgos *et al.* (2006).

Para iniciar se ha de entender que desde el planteamiento de la Dra. Elaine de Beauport toda materia es energía, la cual se encuentra en un estado dinámico, por consiguiente, el cerebro está en continuo movimiento, lo que implica que se trata de un proceso energético. El cerebro triuno es un modelo entre pensamiento, emociones y comportamiento, pues al liberar más energía permite que sea mayor su productividad. Gracias a la neuroplasticidad del cerebro, la persona logra reestructurar el mismo, según las experiencias vividas de manera particular, por eso ningún cerebro se asemeja a otro.

Asimismo, Burgos *et al.* (2006) señalan que de acuerdo con las investigaciones de Roger Sperry y MacLean, el cerebro humano está conformado por tres estructuras, las cuales se conocen como: sistema neocortical, constituido por los hemisferios izquierdo y derecho; el sistema límbico, se encuentra asociado a la capacidad de sentir y desear; y el sistema-R o básico, compete a los patrones de conducta, sentido de pertenencia y territorialidad, también conocido como cerebro primitivo o reptiliano, además del sistema de creencias y valores que se adquieren desde la primera infancia que está asociado a la corteza prefrontal dorsolateral, que es la última estructura neurológica en desarrollarse totalmente, aproximadamente a los veinticinco años.

Por su parte, Ruíz Bolívar (1996) indica que el cerebro humano se encuentra formado por tres cerebros, los cuales están integrados en uno. Cada área del cerebro cumplen funciones distintas, siendo estas responsables del comportamiento humano. Así pues, el cerebro reptiliano, dirige las acciones automáticas o programadas, tales como las que permiten la preservación de la especie y los cambios fisiológicos indispensables para sobrevivir.

Entonces, se le denomina reptiliano, porque se asemeja al comportamiento de los reptiles, lo que es fundamental para la vida instintiva. Un cerebro que no cuenta con la capacidad para el pensamiento, ni los sentimientos, entonces, su meta es actuar. Controla las necesidades básicas, así como la reacción de pelear o huir; resistente al cambio. Por ende, permite la adquisición de hábitos, rutinas, marcar la territorialidad, acciones determinadas por el condicionamiento, rituales, adicciones, imitación y seguridad.

Mientras el sistema límbico, se caracteriza por manejar la vida emotiva, es decir, se le considera "el cerebro afectivo, el que energiza la conducta para el logro de las metas. El desbalance de dicho sistema conduce a estados agresivos, depresiones severas y pérdida de la memoria, entre otras enfermedades" (Ruíz Bolívar, 1996, p. 98). De hecho, se propone que este sistema es el que recibe toda la información del exterior, a través de los sentidos, por lo tanto, supervisa y controla la misma, lo cual es primordial para la sobrevivencia, y se encuentra relacionado directamente con el sistema de recompensa (vía dopaminérgica).

En cambio, la neocorteza es el cerebro que conduce la vida intelectual, a lo cognitivo, al aprendizaje diario, el cual puede realizarse en la educación formal o no. Toda actividad intelectual que busque solucionar algún problema, analizar, producir una síntesis, que requiera un razonamiento, activar el pensamiento crítico y creativo, lo va hacer con este sistema, el cual se caracteriza por la visión y el análisis, lo primero, es procesado por el hemisferio derecho, de ahí que se sumerja en la globalidad, pues busca la síntesis e integración; y el otro, estará dirigido por el hemisferio izquierdo, de esta manera, poder hacer hincapié entre las partes y el todo, desarrollar la lógica, especificar la causa y el efecto, además de todo aquello que implique precisión, incluso, el razonamiento hipotético.

Otra investigación realizada por Carvajal Santana (2018), propone que el modelo del cerebro triuno, equivale a tres computadores biológicos interconectados. Tres cerebros que se complementan en uno. Tres tipos de inteligencia: reptil, límbica y cortical, cada una asociada con su respectivo cerebro, “mientas, Elaine de Beauport, habla de diez: racional, asociativa, espacial e intuitiva en el neocórtex; afectiva, motivacional y de estados de ánimo en el cerebro límbico; básica, de patrones y de parámetros en el cerebro básico” (p. 15). Sin embargo, el autor considera que todo este planteamiento es un posible reciclaje teórico que Beauport realizara entre la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner en 1983 y la teoría del cerebro triuno.

De hecho, según Carvajal Santana (2018), MacLean fue un visionario, pues en la actualidad hay evidencias que abordan el comportamiento altruista y la empatía, así como también, lo referente al circuito de las emociones. Igualmente, resalta la idea original de Ploog del 2003, ya que el modelo contribuyó con un enfoque diferente para comprender procesos de ciertas enfermedades mentales, como psicosis, anorexia nerviosa, trastornos de ansiedad, Parkinson o Huntington. Así, brindó valiosa información con el fin de comprender el comportamiento y la comunicación del ser humano. Al mismo tiempo, señaló que las ideas de Beauport consideraban una visión tripartita, que a la hora de la verdad era dualista, en la que la razón debería dominar a los sistemas inferiores. Finalmente, indicó “que el cerebro es uno solo, con múltiples estructuras corticales y subcorticales que actúan interconectadas y en sintonía” (p. 29).

Ahora bien, se ha de resaltar la relevancia que tiene estudiar el cerebro triuno a partir de sus propulsores, ya que la indagación realizada arroja ciertas incongruencias con las ideas de algunos investigadores venezolanos, que tal vez, por hacer más entendible el modelo en estudio, lo que han hecho es tergiversar las palabras de Paul MacLean, originando así conceptualizaciones erróneas que se transmiten a otras personas, hasta el punto de llegar a creer en las mismas, lo que hace pensar en la creación de una falsa creencia, punto álgido para otra discusión.

En consecuencia, es menester tener presente que ningún sistema posee un control sobre el otro, pero sí se podría hacer que la persona sea consciente de sus deseos, de esta manera, canalizar de forma adecuada cada circunstancia en pro de su bienestar integral, al considerar el amor propio, la imaginación guiada, el sentido del humor, la gimnasia cerebral y la construcción de creencias saludables, ya que estas generan plasticidad neuronal.

Por tal motivo, tal y como lo expresó Beauport “el cerebro Triuno proporciona un código con el que podemos guiarnos para desarrollar “la orquesta”” (Freilinch, 1989, p. 5). Entonces, hay que aprender a dirigir la orquesta con el objetivo de obtener la mejor y más linda melodía. Inclusive,

desenchufar algún sistema cuando se considere necesario, en caso de una sobrecarga o saturación que pueda propiciar un desequilibrio o malestar en el organismo, del mismo modo, volver a enchufar en el momento que se requiera volver a la homeostasis.

De esta manera, se destaca el papel del profesor a través de la complejidad cerebral, pues son los mediadores para la transformación, y en este caso particular, de las creencias, de ahí la necesidad de conocer el funcionamiento del cerebro humano, para propiciar nuevas neuroredes, así como también, incorporar cambios en las redes ya existentes, es decir, unas creencias insanas o limitantes, por unas creencias saludables.

CONCLUSIONES

La tusi o nexus es químicamente hablando solamente 4 bromo 2.5 dimetoxifeniletamina, que se usó como un medicamento sustituto del extasis, cuando este también era tratamiento farmacológico terapéutico, particularmente, en las crisis de depresión, al emplearse como medicina de emergencia, y luego, de mantenimiento, o sea, que han sido tratamientos terapéuticos médicos, en algún momento de la vida, sobre todo en la década de los años 80 y parte de los 90. Así pues, la 2CB es solo un compuesto químico, diferente a las anfetaminas y LSD, el cual es un polvo blanco y de consumo oral, no por otra vía corporal.

Es menester resaltar, que la tusi se creó en Colombia simulando a la 2C, por su pronunciación americana 2: two y C: si, por ello, quedó como tuci, y se formuló con diferentes componentes químicos: ketamina, MDMA, benzodiazepinas sobre todo de acción corta e intermedia, antipsicóticos, opiáceos tipo oxicodona, fluoxetina, colorante, particularmente el rosado, porque es un color atractivo, de esta manera, dichos ingredientes más o menos dependen del “cocinero”. Incluso, solo por el color se convirtió en la “nota”, especialmente, en la gente de dinero, alrededor del 2010.

Así, el término droga de síntesis engloba un conjunto de sustancias psicoestimulantes, en su mayoría derivadas de las anfetaminas. Siendo tan numerosa la cantidad de drogas sintéticas que existen actualmente. Por tanto, es de interés para las políticas de salud pública, dado el riesgo al cual están expuestos los consumidores de las NSP, ante los efectos severos asociados a cuadros clínicos graves que pueden conllevar a la muerte.

Los datos disponibles sobre la seguridad, efectos, toxicidad y potencial cancerígeno de muchas NSP no están disponibles o son muy limitados, mientras, los efectos adversos o riesgos a largo plazo son casi desconocidos. Esto, aunado al policonsumo que la gran mayoría de los usuarios hacen con las diferentes sustancias nocivas, constituyen un cóctel que puede resultar letal para quienes las consumen, al punto, en que muchas ocasiones es desconocido por los consumidores, hasta no saber lo que realmente están comprando y consumiendo.

Una parte importante del problema que involucra el uso y abuso de la cocaína rosa, es la creencia insana, disfrazada de seguridad. Si bien se desconocen datos específicos de su acción tóxica, cada vez se encuentran más reportes en la literatura que advierten sobre sus riesgos. Por ende, es necesario profundizar los conocimientos de esta sustancia sintética, comprender su mecanismo de acción, y saber, los efectos que pueden generar de forma negativa en la salud de quienes las consumen.

Las intervenciones docentes para enfrentar situaciones vinculadas con el consumo de drogas, se caracteriza por abordajes orientadores. Las habilidades para la gestión de un estilo de vida saludable han demostrado fungir como agentes facilitadores de conductas sanas que definitivamente mantienen a los niños y jóvenes alejados de las drogas. La enseñanza de estas habilidades en los programas preventivos de consumo de drogas, resulta una labor prioritaria.

La función básica de los docentes debe ser ayudar a la población infantojuvenil a: crecer, madurar, ser ciudadanos en un mundo en el que las drogas están presentes, pero que son capaces de elegir, y asumir las consecuencias de sus decisiones, sin ser inducidos o impuestos por la presión de un individuo, grupos y/o redes sociales. En este sentido, prevenir significa, orientar a saber: elegir, decidir, fomentar la resiliencia, hacerse cargo de sus actos y responsabilidades.

En suma, la prevención en el campo de las drogas consiste en dotar a los niños y jóvenes de recursos, promover habilidades para resolver problemas, capacitarlos para convivir con la presencia de las drogas y que sepan resistir la presión para el consumo, por más adversidades que tengan, demostrando conductas de rechazo cuando el contexto así lo demande.

Sin duda alguna, nutrir el conocimiento sobre un tema álgido, significa un conocer para beneficiar la vida. Entonces, al considerar la propuesta de Elaine de Beauport sobre las múltiples inteligencias, a partir de los aportes de MacLean y Sperry acerca de los tres sistemas cerebrales, aunado al término de inteligencias múltiples de Gardner, el cual solo tomó como concepto, ya que no usó la propuesta de sus inteligencias. Dado que ella plantea las diez inteligencias, asociándolas con cada sistema cerebral, es decir, con la base fisiológica, en vez de la psicológica de Gardner. Siendo estas conceptualizadas por sus observaciones en los niños de la escuela Mead de USA.

En consecuencia, conocer esto permite que los profesores planifiquen el proceso de enseñanza y aprendizaje para desarrollar las habilidades sociales e intelectuales con miras de tomar las decisiones más apropiadas en sus vidas, así, prevenir el consumo de sustancias. Aunado, informar a representantes, personal docente y administrativo sobre los tipos y mitos de consumo, de esta manera, empoderarse con respecto a los cambios que se puedan presentar en el hogar, salón de clases y/o recinto educativo.

Para culminar, es menester señalar que se viene realizando un trabajo en conjunto con el Departamento de Psicología y Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, en el cual se ha estado desarrollando en la asignatura de Psicología Evolutiva para las Licenciaturas en Educación, mención Matemática; Educación Física, Deporte y Recreación; Lenguas Modernas y Ciencias Físico Naturales, el temario de prevención del consumo de sustancias, mitos e hitos del consumo, bioquímica cerebral del consumo, reinserción escolar del consumidor escolar y juvenil; es decir, se ofrece una formación completamente académica al futuro docente de aula en el campo de las dependencias y adicciones, lo cual será una gran herramienta, que pondrán al servicio de la comunidad, permitiendo así la labor en conjunto con los entes responsables de estas actividades a nivel nacional y regional, en cuanto al consumo de sustancias, prevención y manejo adecuado de los niños o jóvenes involucrados en consumo, quienes se encuentren en instituciones educativas públicas o privadas.

Por tal motivo, es un llamado a la reflexión en las distintas comisiones curriculares de las carreras de educación, pues, se hace necesario considerar la pertinencia de incluir una asignatura, o en su defecto, algunos contenidos concernientes al tema de las drogas, como parte del proceso para promover la prevención desde la biopsicoeducación.

Leonardo Alberto Galviz Lozada. *Médico internista. Profesor y jefe de la cátedra de Medicina Legal, Departamento de Derecho Penal de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Centro de Investigaciones Jurídicas.*

Marianela Reinoza Dugarte. *Doctora en educación. Miembro de la Sociedad Venezolana de Psiconeuroinmunología. Jefa del Departamento de Psicología y Orientación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida. Coordinadora académica de la Unidad de Investigación del Desarrollo Humano y la Vida Familiar (UNIDEHF).*

REFERENCIAS

- Achury, N. (12 de marzo de 2023). Viaje a las cocinas clandestinas de tusi en Medellín. El Espectador. <https://www.elespectador.com/investigacion/asi-preparan-el-tusi-en-cocinas-clandestinas-de-medellin/>
- Caicedo Valle, J., Berrouet Mejía, M. C., y Saldarriaga Giraldo, J. C. (2016). 4-bromo-2,5- dimetoxifeniletamina (2CB) un riesgo en nuestro medio: serie de casos. *Medicina UPB*, 35(2), 139–143. <https://doi.org/10.18566/medupb.v35n2.a08>
- Carvajal Santana, R. (2018). Viabilidad del modelo del cerebro triuno en educación. Areté. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4 (8), pp. 11 - 35. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/15792/144814482426
- García, J. y López, C. (2006). *Manual de estudios sobre cocaína y drogas de síntesis*. Editorial Edaf, S.L.
- Energy Control. (2024). 2C-B, Sustancias principales. <https://energycontrol.org/sustancias/2c-b/>
- Freilinch, M. (30 de septiembre de 1989). Cara a Cara. Elaine de Beauport: El cerebro “Triuno”. *El Nacional*.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). (2022). *Informe Mundial sobre Drogas*. https://www.unodc.org/res/wdr2022/MS/WDR22_Booklet_1_spanish.pdf
- López Sáez, J. A. (2017). *Los alucinógenos*. Editorial CSIC Consejo Superior de Investigaciones Científicas. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libro_alucinogenos.pdf
- Losada Salgado, N. y Chica Lasso, M. F. (2017). Drogas y educación: una revisión bibliográfica. *Drugs and Addictive Behavior*, 2(1), 67-83. Doi: <http://dx.doi.org/10.21501/24631779.2262>
- Mariño Gaviria, J. (2016). Detección postmortem de una nueva sustancia psicoactiva DOC en humor vítreo. *Colombia Forense*, 4(1):7-14. Doi: <http://dx.doi.org/10.16925/cf.v4i1.1956>

Observatorio Salvadoreño sobre Drogas. (2020). Sistema de Alerta Temprana Drogas Sintéticas y nuevas sustancias psicoactivas. <https://www.oas.org/ext/DesktopModules/MVC/OASDnnModules/Views/Item/Download.aspx?type=3&id=66&lang=1>

Organización Mundial de la Salud (OMS), (1993). Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0148/Ense%C3%B1anza_en_los_colegios_de_las_habilidades_para_la_vida.pdf

Organización Panamericana de la Salud (OPS), (2021). Abuso de sustancias. <https://www.paho.org/es/temas/abuso-sustancias>

Payares, L. y Rodríguez, M. (2021). Toxicidad aguda, patrón de uso y efectos subjetivos asociados al 2C-B, una revisión narrativa. https://repository.ces.edu.co/bitstream/handle/10946/5165/1082984559_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ruíz Bolívar, C. (1996). Neurociencia y educación. Revista Paradigma 14-17(1 y 2), pp. 90 - 108. <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/183/181>

Sánchez, L.; Crespo, G.; Benavent, R. y Bueno, F. (2016). Mercado emergente de sustancias sintéticas (Guía para profesionales de la salud y las adicciones). https://www.researchgate.net/publication/315067301/Mercado_emergente_de_sustancias_sinteticas_Guia_para_profesionales_de_la_salud_y_las_adicciones

Serrano, A. (20 de agosto de 2022). Nuevas sustancias psicoactivas (NSP) y las nuevas tendencias de drogas sintéticas. Diario Ofcs.report. <https://www.ofcs.it/internazionale/nuevas-sustancias-psicoactivas-nsp-y-las-nuevas-tendencias-de-drogas-sinteticas>

Velásquez Burgos, B. M., Calle M., M. G., Remolina De Cleves, N. (2006). Teorías neurocientíficas del aprendizaje y su implicación en la construcción de conocimiento de los estudiantes universitarios. Tabula Rasa, 5, pp. 229 - 245. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.276>

ANÁLISIS DIDÁCTICO MÉTODO DE ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA MATEMÁTICA ESCOLAR

DIDACTIC ANALYSIS METHOD OF ORGANIZATION OF SCHOOL MATHEMATICS TEACHING

Valeska YaKueline Barrios Ramírez
valeskayakue@gmail.com

Código ORCID: 0009-0009-5346-6684

Ministerio del Poder Popular para la Educación

Liceo Bolivariano "ALBERTO CARNEVALI"

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación UPEL

Mérida, Venezuela

Recepción:25-10-2024

Aceptación:22-11-24

RESUMEN

Este ensayo pretende analizar los elementos implícitos en el hacer pragmático de la enseñanza de la matemática escolar mediante el análisis didáctico un método sistémico que cimienta el hacer instruccional de esta disciplina: para ello, se acude al método de la investigación documental por medio de la revisión bibliográfica de fuentes teóricas en las que se abordan las categorías de estudio. Se usó la técnica del fichaje y se realizó un análisis hermenéutico de la literatura abordada. En relación con las indagaciones, estas dan cuenta del interés por cimentar el valor teórico de saber pedagógico desde la comprensión de la pedagogía del análisis didáctico. Además, permiten corroborar que el saber pedagógico "como construcción individual del docente" está fundamentado en esa acción reflexiva y transformacional que edifica el docente, quien va amalgamando y conformando un abanico de preceptos que se consolidan desde esa ciencia.

Palabras clave: Análisis didáctico, proceso de enseñanza, matemáticas escolar.

SUMMARY

This essay aims to analyze the elements implicit in the pragmatic practice of teaching school mathematics through didactic analysis, a systemic method that cements the instructional practice of this discipline: for this, the method of documentary research is used through review bibliography of theoretical sources in which the study categories are addressed. The recording technique was used and a hermeneutical analysis of the literature addressed was carried out. In relation to the investigations, these reflect the interest in cementing the theoretical value of pedagogical knowledge from the understanding of the pedagogy of didactic analysis. Furthermore, they allow us to corroborate that pedagogical knowledge "as an individual construction of the teacher" is based on that reflective and transformational action that builds the teacher, who amalgamates and forms a range of precepts that are consolidated from that science

Key words: Didactic analysis, teaching process, school mathematics.

INTRODUCCIÓN

La metodología utilizada por el docente de educación básica juega un papel determinante en el proceso educativo, debido a que sobre esta recae la mayor parte de la responsabilidad de garantizar una educación de calidad a los educandos, promoviendo un aprendizaje significativo a través de métodos innovadores. Además, en cuanto a su praxis, toda metodología exige asumir un proceso conmensurado y secuencial desde el propio momento de proyectar su planificación, procurando que el niño y la niña desarrollen sus habilidades y procesos lógicos de una forma adecuada. Por esto, es necesario que el docente tome medidas para reorganizar las actividades así como las estrategias empleadas durante las jornadas de clase, para ejercer las funciones centradas en la labor didáctica de esta área, lo que permitirá lograr los objetivos planteados y aprendizajes significativos que capacitan a los estudiantes para la vida, generando una nueva sociedad basada en el pensar y el actuar.

Bajo esta óptica alegórica, la enseñanza de la matemática exige contar con las herramientas necesarias que faciliten la transferencia de conocimientos a la cotidianidad del educando para cimentar el entendimiento de los referentes teóricos desarrollados en la jornada escolar, con esto se pretende soslayar el imaginario social que genera la creencia de un alto grado de dificultad de esta disciplina y favorece el desinterés como consecuencia de los procesos mecánicos de ejercicios que no tienen conexiones con las realidades que ellos viven, alcanzar esta meta, sin duda alguna, demanda un cambio cardinal en la labor de enseñanza, que dé respuesta a este abanico de particularidades en favor de la formación cabal del estudiantado.

Asimismo, los docentes, responsables directos del hacer instruccional, deben apoyar su labor procesual en métodos idóneos como el propuesto en el análisis didáctico, que dinamiza no solo la ejecución del quehacer educativo, sino que proyecta de forma yuxtapuesta la planificación y evaluación del hacer instruccional, esto, además, generaría la oportunidad a los niños de entender el uso práctico de los contenidos en la vida real, a través de un modelo de enseñanza coherente, que pueda ser comprendido desde su propia aplicación en la vida cotidiana.

PROCESO DIDÁCTICO DE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

Entre las diferentes disciplinas académicas que forman parte del currículo de la educación primaria en Venezuela, está la matemática, la cual está asociada a los procesos algorítmicos que, de alguna manera, se desarrollan con hechos abstractos, esta área del conocimiento es considerada por Avendaño et al (2011), como “una de las materias más importantes que toda persona debe aprender, ya que contribuye a desarrollar en los alumnos el razonamiento lógico abstracto y a reconocer y apropiarse tanto conceptos como procedimientos para la vida cotidiana” (p. 20). Esta afirmación describe la relevancia de esta área de aprendizaje en la que, según otros autores, se desarrollan habilidades cognitivas que favorecen la comprensión de la realidad y facilitan el manejo de hechos cotidianos.

Por lo antes expuesto, se asume la necesidad de utilizar métodos instruccionales propicios para cimentar esta área de trascendencia, pues como lo acota Cedillo y Escandón (2008), las matemáticas “constituyen el armazón sobre el que se construyen los modelos científicos, toman

parte en el proceso de modelización de la realidad, y en muchas ocasiones han servido como medio de validación de estos modelos” (p. 57). Esta armazón desde la antigüedad ha beneficiado a la colectividad al dar solución a diferentes desafíos de la humanidad, presentes en los cálculos para edificios y demás aparatos que ameritan una precisión milimétrica. De esta forma, han contribuido con la modernidad y avances del mundo, razón por la que su enseñanza debe ser asumida desde ópticas muy puntuales donde, el docente se apoye en recursos, métodos y estrategias que aseguren una enseñanza apropiada en todos los educandos.

Es de considerar que, en matemáticas, como en cualquier otra área, el proceso de enseñanza-aprendizaje, según Godino (2004), depende “del conjunto de principios que se utilicen como marco de referencia para realizar la acción educativa, pues, a partir de ellos, podremos interpretar los comportamientos de los alumnos, así como redirigir y valorar las intervenciones y decisiones tomadas por el profesor” (p. 78). En otras palabras, si el maestro utiliza estos principios en sus acciones de enseñanza, asegura que se logren los objetivos. De allí, la importancia de utilizar apropiadamente las metodologías educativas direccionadas a la instrucción en esta área lo que, además, permite interpretar los comportamientos del estudiante para dar repuesta efectiva a sus necesidades educativas.

Sobre estas argumentaciones, la matemática se asume como un área de formación presente en la educación básica como parte esencial de la formación integral de los estudiantes, aportando conocimientos que permitan concebir y comprender el mundo desde la base numérica, aprendiendo algunas operaciones, como la de contar, ordenar jerarquizar, sumar y restar, desde su aplicación en la propia vida cotidiana. Esta aplicación de las matemáticas, se relaciona con la definición que sobre la misma aporta Miguens (2016) como “la ciencia que se ocupa de describir y analizar las cantidades, el espacio y las formas, los cambios y relaciones, así como la incertidumbre” (p. 5). Dicha concepción puntualiza la versatilidad de las matemáticas como ciencia, al tipificarla como responsable de describir y analizar las cantidades, el espacio y las formas en el quehacer didáctico, lo que favorece se aborden teoremas y fórmulas que dan respuesta a la abstracción implícita en las operaciones del área matemática y que deriva en su entendimiento y su aplicación en la resolución de problemas cotidianos.

También Qualding (2002) destaca la implicación de este campo del conocimiento en el quehacer diario, al referir que “las matemáticas de la vida corriente son las que necesitamos para ocuparnos de nuestros asuntos diarios y aprovechar convenientemente nuestros ratos de esparcimiento” (p. 333). En consecuencia, la instrucción de esta ciencia debe contar con métodos propicios centrados en la cotidianidad de los educandos y en aquellas situaciones diarias que puntualicen la importancia de su enseñanza para el buen uso y aplicación en las actividades que se realizan.

Asimismo, el proceso instruccional de la matemática en la escuela se centra en aportar a los estudiantes los elementos numéricos y de análisis de problemas para encontrar soluciones que sean acordes a la realidad vivida. Por tanto, como expone Fernández (2010) esta práctica “no debe estar encaminada únicamente a proporcionar al estudiante una serie de conceptos y habilidades aisladas que luego son aplicadas en un contexto real, sino debe ser su vida cotidiana la que se traiga al contexto académico” (p. 41). Por ello, al promover el uso práctico de la matemática en la dinámica

social, se genera una visión sobre la utilidad de la misma para todos y acerca de la necesidad de que se usen metodologías de enseñanza innovadoras.

Ahora bien, son muchas las concepciones sobre qué es y para qué sirve la enseñanza. Algunas de estas posturas son antagónicas, pero, por suerte más son las similitudes que permiten entender esta acción tan importante para edificar una sociedad más culta, acerca de esto Olson (2002), afirma que la práctica de la enseñanza “no va dirigida a producir algo sino a desarrollar y ejercitar las virtudes del grupo al cual pertenecen los profesores y los estudiantes, es una empresa moral, no una técnica” (p. 93). Este autor describe que, tanto el estudiante como el docente desarrollan habilidades y conocimientos, por consiguiente, se debe aplicar métodos sistemáticos que consientan que los docentes organicen la multiplicidad de significados de su área, con la intención de alcanzar un cambio efectivo en el estudiante. En consonancia con esto, Zabalza (2007) refiere que la enseñanza transformadora:

Es aquella destinada a realizar un cambio cualitativo en el estudiante. Es la buena enseñanza versus la enseñanza exitosa. Va más allá del contenido en sí mismo, se espera que el conocimiento permita un desarrollo en la estructura cognitiva, asumiendo el docente un rol superador, priorizando la construcción del conocimiento (p. 120).

Esta enseñanza debe dar respuesta a las exigencias actuales, puesto que, si no se corrige se corre el riesgo de convertir la escuela en un centro de cuidado infantil, sin propender el desarrollo de los conocimientos, actitudes y conductas de los estudiantes, por tanto, el docente debe priorizar acciones que aseguren la construcción de una sociedad culta y con aprendizajes significativos adecuados.

En este marco discursivo, se entiende que el docente debe conducir el proceso de enseñanza de forma innovadora, puesto que esta práctica debe responder a las demandas educativas actuales. En tal sentido, la enseñanza, según Montilla (2016), corre a cargo del “mediador docente; pero, al fin y al cabo, es una construcción conjunta como producto de los continuos y complejos intercambios con los estudiantes en el contexto instruccional (clase o instrucción diaria)” (p. 48). En consecuencia, los docentes como mediadores de la enseñanza deben acondicionar su labor para propender la edificación de conocimientos, habilidades y destrezas en las diferentes áreas de formación de la educación primaria, como es el caso de las matemáticas, que son fundamentales dentro del currículo de este nivel educativo.

PRÁCTICA DOCENTE VERTIENTE DEL PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL PERMANENTE

En el quehacer educativo de las áreas académicas, es de gran relevancia la didáctica aplicada para enseñar, puesto que esta es la responsable de que se adquieran las competencias básicas del currículo. En virtud de ello, el maestro enseñará según los patrones que haya aprendido, de forma simple o compleja, según su saber pedagógico alcanzado en su formación y vida académica. Sobre la relevancia de esta hacer didáctico, Duval (2011) afirma que:

La didáctica de la matemática juega un papel fundamental... La labor de un maestro o profesor es demasiado importante como para que la acción educativa desarrollada en el aula se base exclusivamente en la percepción personal que el docente tenga tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como de la propia área de conocimiento a impartir (p. 48).

Por ello, la enseñanza de esta área debe ser concebida adecuadamente por los docentes, pues, según Duval, la acción realizada por el maestro es crucial; por lo que esta debe ir direccionada por metodologías adecuadas que contengan estrategias centradas en los educandos; en este sentido, Ruiz (2008) expone que “la tendencia es cada vez mayor a pasar de un aprendizaje centrado en el docente, hacia uno centrado en el estudiante, lo cual implica un cambio en los roles de estudiantes y docentes” (p. 1). Esto quiere decir que, en la actualidad, se buscan cambios en la manera de enseñar la matemática, permitiendo la participación activa de los estudiantes, centrada en sus capacidades y, por supuesto, dinamizando las clases en función de obtener un aprendizaje colaborativo. De allí, la relevancia del Análisis Didáctico como método centrado en la organización óptima de la enseñanza en matemática.

En este orden de ideas, el docente como responsable de administrar correctamente todos los recursos con los que cuenta para poder enseñar los referentes teóricos matemáticos y que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos, necesita herramientas que le ayuden al logro de este objetivo, lo cual se alcanza con la preparación para impartir los contenidos matemáticos de forma significativa, a partir de metodologías análogas con el análisis matemático, puesto que el mismo canaliza la organización, planificación y distribución de los recursos disponibles para alcanzar la meta fijada.

Desde esta óptica alegórica, la enseñanza de la matemática escolar involucra preceptos procesuales para involucrar fórmulas, teorías y métodos algóricos, lo cual requiere enseñar de manera práctica, indicando la aplicabilidad en las situaciones diarias vividas en la sociedad. En cuanto a este fin de la enseñanza de las matemáticas Chamorro (2003) refiere que no es “sólo capacitar a los alumnos a resolver los problemas cuya solución ya conocemos, sino prepararlos para resolver problemas que aún no hemos sido capaces de solucionar” (p. 95). Esta aseveración describe la razón de ser de la enseñanza de esta área, preparar al educando para que sea capaz de resolver cualquier problema que contextualice lo que, aprendido. Igualmente, Godino et al (2003), señalan que:

Los estudiantes aprenden matemáticas por medio de las experiencias que les proporcionan los profesores. Por tanto, la comprensión de las matemáticas por parte de los estudiantes, su capacidad para usarlas en la resolución de problemas, y su confianza y buena disposición hacia las matemáticas están condicionadas por la enseñanza que encuentran en la escuela (p. 64).

En este contexto, los docentes son los que imparten el conocimiento a los estudiantes, y, por ello, la capacidad, dominio y estrategias que estos manejen es fundamental para que se logren alcanzar los objetivos educativos propuestos. Claro está que todos tienen experiencias que son aprovechadas para las clases. De allí, la importancia de lograr establecer cómo relacionar las vivencias con la aplicación de la matemática, a fin de percibir el uso real de las mismas en la vida.

De igual manera, la National Council of Teachers of Mathematics NCTM (2000), señala que la enseñanza eficaz de “las matemáticas requiere comprender lo que los estudiantes conocen y necesitan aprender y, en consecuencia, les desafía y apoya para aprender bien los nuevos conocimientos” (p. s/n). Esta comprensión exige un método muy particular para el docente, quien, además de dominar los contenidos dictados, también debe ser capaz de determinar lo que el

escolar conoce y necesita aprender, para que pueda asociarlos a las actividades cotidianas de los estudiantes y sea entendida de forma práctica, visualizando la importancia de la matemática en el quehacer diario; por su parte, refieren Devia y Pinilla (2012), que en la enseñanza de la matemática:

El docente obtendrá resultados exitosos en la consolidación del conocimiento del estudiante, ya que esto le permitirá planificar, regular y guiar la práctica de la enseñanza a través de métodos y técnicas que permitan la organización y transmisión de saberes con el fin de lograr la adquisición de un aprendizaje significativo (p. 362).

El docente, por medio de la planificación, ejecución y evolución de las clases (análisis didáctico), garantiza el dominio de los referentes teóricos. En tal sentido, el ejercicio diagnóstico debe estar orientado a determinar la competencia en los estudiantes en este ámbito. Por otra parte, el docente debe usar las mejores estrategias que ayuden a la comprensión de los contenidos propuestos de la forma más apropiada y que los estudiantes logren aprendizajes significativos para su vida. En relación a ello, la enseñanza de las matemáticas centra su interés, según Fernández-Bravo (2003), en todos aquellos:

Aspectos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (metodologías y teorías de aprendizaje, estudio de dificultades, recursos y materiales para el aprendizaje, etc.) de este campo de conocimiento, facilitando a maestros y profesores herramientas necesarias para impartir la docencia sobre unos cimientos consistentes, orientándole y guiándole en el ejercicio de su profesión en beneficio del aprendizaje de sus alumnos (p. 20).

Todo lo antes expuesto, corrobora la importancia de que los docentes apliquen métodos basados en el análisis didáctico para que los estudiantes alcancen los objetivos educativos respectivos.

EL ANÁLISIS DIDÁCTICO PARTICULARIDADES DEL MÉTODO

Resulta oportuno describir una arista de la didáctica; en este caso, el análisis didáctico AD, una “herramienta para el profesor basado en la teoría de currículo, que le permite diseñar, poner en práctica y evaluar unidades didácticas en la enseñanza de las matemáticas” (Lupíáñez, 2009, p. 37), la misma tiene en su precursor Rico el máximo exponente quien para el año 1997 propone dicha herramienta de planificación para responder a cuatro cuestiones esenciales “¿Qué es el conocimiento matemático? ¿Qué es el aprendizaje? ¿Qué es la enseñanza? ¿Para qué sirve el conocimiento?” (Rico, 1997, p. 58). Poder direccionar cada una de estas acciones didácticas exige que los docentes asuman la misma como epicentro de su acción académica, centrado en cuatro factores curriculares “cultural y conceptual; cognitiva o de desarrollo; ética o formativa y la dimensión social” (Rico, 1997, p. 59). Los cuales permiten direccionar el hacer instruccional centrado en esta disciplina en favor de una instrucción matemática unívoca.

Desde esta perspectiva, esta herramienta pretende consolidar el proceso de enseñanza de las matemáticas habida cuenta de la dificultad que pareciera está asociada a lo abstracto de la misma, en este sentido, cimienta las bases para que el maestro tenga “un procedimiento de planificación que les permita diseñar una unidad didáctica, fundamentarla, justificar su diseño y llevarla a la

práctica” (Gómez, 2007, p. 20). Subraya la cita la condición de soporte del análisis didáctico para garantizar un actuar procesual óptimo en los docentes que enseñen matemáticas, a partir de esa fundamentación disciplinar objetiva; hecho esencial en la dinámica escolar que favorece la labor docente al servir de pilar en la praxis en materia de planificación curricular propiamente dicho, por ende, su relevancia en el hacer procesual del aula.

Sobre estas argumentaciones, dicha herramienta que canaliza la acción instruccional en las matemáticas tiene preponderancia al pretender lo expuesto por Rico (2013), para quien el análisis didáctico permite “dirigir y sistematizar la planificación y puesta en práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos matemáticos específicos” (p. 19). En consecuencia, su uso en la praxeología del docente, es indispensable si se estima fortalecer los aprendizajes de contenidos matemáticos imbuidos en el currículo de esta área; además diferencia de alguna forma la proyección in situ de metodologías instruccionales específicas para aras del conocimiento tan abstractas que per se tiene imbuido cierto recelo por los escolares factor que limita una disposición abierta para aprender.

En esta perspectiva, se atribuye a este AD una particularidad preponderante en el campo educativo al canalizar la acción procesual del docente, que va más allá de solo explicar los procesos ontosemióticos de las matemáticas, puesto que, en palabras de Gómez (2002), el análisis didáctico es un “procedimiento cíclico que describe cómo el profesor debería idealmente diseñar, llevar a la práctica y evaluar actividades de enseñanza y aprendizaje. Se puede articular en cuatro fases: (a) análisis de contenido, (b) análisis cognitivo, (c) análisis de instrucción y (d) análisis de actuación” (p. 262). En este sentido, es indeclinable para el docente de matemáticas conocer y aplicar este AD, siendo que como menciona el autor precitado, describe cómo el profesor debe diseñar, ejecutar y evaluar actividades de enseñanza de las matemáticas.

En este marco discursivo, el análisis didáctico es tipificado como un “procedimiento metodológico no-empírico que analiza, relaciona e integra, a través de un proceso secuenciado y de acuerdo con los criterios del meta-análisis cualitativo, información procedente para la dinámica instruccional en matemáticas y su objeto de estudio” (González, 1998, p. 250). Desde esta revisión retrospectiva y prospectiva del hacer pedagógico en las matemáticas, se cuenta con la direccionalidad necesaria para optimizar esa relación e integración de los elementos instruccionales; en especial los imbuidos en las matemáticas como área de formación curricular en los diversos niveles educativos.

Bajo este enfoque, la dinámica escolar en la Educación Media General, requiere el uso de diversas metodologías que permitan favorecer la formación de habilidades cognitivas idóneas en cada una de las áreas de formación, para ello, como lo hace notar Gómez (2002), desde el análisis didáctico se “exige la configuración y el empleo de procedimientos sistemáticos de revisión de la información recopilada previamente, no sólo para aportar consistencia a la estructura resultante de conocimientos primarios sino también para posibilitar un desarrollo integral en el aula” (p. 270). Superar esta exigencia es posible con la aplicación idónea de los principios del análisis didáctico, a partir de esa planeación sistemática de los saberes a ser respaldados por esa revisión amplia de la praxeología pedagógica y que se convierte en el pilar esencial de la acción instruccional en las matemáticas en aras de posibilitar un desarrollo integral señalado por Gómez; asimismo en la opinión de Steffe y D’Ambrosio (1995), este axioma está referido a:

Un modelo de enseñanza coherente con los principios constructivistas del aprendizaje de las matemáticas. Este modelo reconoce al profesor como agente reflexivo y cognitivo. Esto es, como alguien que construye su conocimiento al adaptarse a las experiencias que vive dentro de su contexto (p. 150).

Por consiguiente, centrar el hacer procesual del docente en el análisis didáctico como modelo de enseñanza, se convierte en un requisito sine qua nom para diversificar la praxis en el aula que deriva en aprendizajes más significativos de los escolares, a partir de la transformación del docente a un actor más activo en la labor escolar, derivando en estrategias instruccionales que conllevan a la formación de educandos capaces de construir sus conocimientos y competencias, centrado en esas experiencias que la labor docente genera con las planificaciones apropiadas a esta área de formación, a juicio de Gómez (2002), el análisis didáctico tiene sentido “como procedimiento para la *planificación local* de una unidad didáctica o una hora de clase. El análisis didáctico se caracteriza por su especificidad a un concepto matemático concreto” (p. 281). Esta condición del constructo, direcciona el hacer procesual del docente de matemática puesto que sirve de guía en las proyecciones metódicas que sirven de soporte del hacer pedagógico; este axioma desde la posición de Gómez (2007), proporciona:

Un procedimiento sistemático para el análisis de un tema concreto de las matemáticas escolares, de tal forma que la información que surja de ese análisis les sea útil para diseñar una unidad didáctica, fundamentar y justificar ese diseño, y llevarlo a la práctica (p. 60).

Contar con esa guía procedimental al momento de planificar y ejecutar la instrucción matemática, sirve de soporte para que el docente de esta área diversifique su praxis aparte de esa amplia revisión y justificación de estrategias y actividades pedagógicas a ser utilizadas, con este procedimiento el docente puede soportar de manera ordenada todo los referentes del área de formación en estudio, hecho que le permite ejecutar una praxis idónea centrado en esa factor que consiente optimizar el hacer en el aula en la enseñanza de las matemáticas.

Sobre estas argumentaciones, el análisis didáctico como soporte del área matemática es capaz de dirigir de forma apropiada la instrucción de esta disciplina abstracta, siendo que sirve para que el docente cuente con un referente metódico que se asume como “un procedimiento en virtud del cual el profesor identifica y organiza la multiplicidad de significados de un concepto” (Gómez, 2002, p. 261).

A consideración de la autora el soporte instrumental implícito en el análisis didáctico sirve de catalizador al maestro en favor de la consolidación de los propósitos del currículo en el área de formación de matemáticas, pues por medio de él logra identificar las diferentes vertientes de su praxis a partir de la optimización no solo por la forma en que se planifican las clases, sino canalizan el hacer procesual de la interacción con el educando, el contenido y el maestro como orientador nato del hacer educativo.

REFLEXIONES FINALES

En la enseñanza escolar de las diferentes áreas del currículo, el docente debe ser muy idóneo al momento de proyectar como realizara la instrucción de referentes y temas específicos en virtud

de las particularidades imbuidas en cada disciplina, en especial, aquellas que por su naturaleza estas asociadas a procesos cognitivos superiores como la abstracción, el razonamiento, la lógica entre otros que se encuentran inmersos en la matemática y las acciones algorítmicas que se derivan de la misma, lo cual exige una forma de enseñanza muy particular para garantizar se logren los objetivos proyectados en las directrices ministeriales de cualquier nivel educativo.

Bajo esta óptica, es imprescindible que en la instrucción del área de formación matemática, se utilicen metodológicas muy particulares como la imbuida en el análisis matemático, un método de organización de la enseñanza capaz de diversificar el quehacer del aula en el abordaje de estas disciplina, siendo que desde los principios implícitos en este procedimiento pedagógico se pueden consolidar las competencias cognitivas implícitas en los referentes teórico y prácticos de las matemáticas, de allí, la preponderancia de su uso en el hacer de salón de clases.

Dentro de los aspectos relevantes de este método se destaca que el docente debe identificar y organizar la multiplicidad de significados de los referentes a ser explicitados en el aula, a partir de esas fases a saber: (a) análisis de contenido, (b) análisis cognitivo, (c) análisis de instrucción y (d) análisis de actuación; cada uno de ellos puntualizan factores ineludibles de la instrucción de un área considerada como de gran dificultad, y que por ende, exige una metodología muy idónea en aras de direccionar los aspectos algorítmicos necesarios para que el educando sea capaz de resolver de forma lógicos y secuencia un problema o postulador matemático.

En esta perspectiva, en el salón de clases de esta área curricular, se deben generar las oportunidades de entender el uso práctico de los contenidos en la vida real, a través de ejemplos de situaciones vividas, proporcionando soluciones y comprensión de la aplicabilidad del área matemática en el quehacer cotidiano, lo que llama aprendizaje significativo. Cabe destacar que, para poder desarrollar los referentes teóricos matemáticos se tienen que dominar métodos innovadores e idóneos que permiten sean explicados de forma fácil y que los estudiantes aprendan el uso de las operaciones para la resolución de problemas diarios, hecho posible si se organiza desde el análisis didáctico como premisa procesual del hacer instruccional de esta arista curricular del sistema escolar venezolano.

En este contexto, los docentes son los que imparten el conocimiento a los estudiantes, por ello, la capacidad, dominio y estrategias que estos manejen es fundamental para que se logre alcanzar los objetivos educativos propuestos, claro está que todos tienen experiencias que son aprovechadas para las clases, de allí, la importancia de lograr establecer como relacionar las vivencias con la aplicación de la matemática a fin de percibir el uso real de las misma en la cotidianidad

Valeska YaKueline Barrios Ramírez. *Licenciada en Educación Matemática, de la Universidad de los Andes Mérida, MSc. en Gerencia Educativa Universidad Pedagógica Experimental Libertador, docente de aula en Liceo Bolivariano "ALBERTO CARNEVALI"*

REFERENCIAS

- Avendaño, V., Rangel, R. y Chao, M. (2011). La enseñanza de las matemáticas en la realidad virtual Paakat. Revista de Tecnología y Sociedad, núm. 1, 10-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499051807008>
- Cedillo, T. y Escandón, C. (2008). El aula de Matemática: un rico ámbito de estudio para el desarrollo profesional de los profesores en servicio. Revista mexicana de investigación educativa, Vol. 13, 36, 35-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566678>.
- Chamorro, M. (2003). Didáctica de la Matemática para Primaria. Madrid: Pearson Educación, S.A
- Devia, R. y Pinilla, C. (2012). La enseñanza de la matemática: de la formación al trabajo de aula. Educere, Vol. 16, núm. 55, 361-371. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35626140019.pdf>
- Duval, R. (2011). Ver e ensinar a Matemática de outra forma. (I) Entrar no modo matemático de pensar: os registros de representações semióticas. Sao Paulo: Proemeidtora.
- Fernández, I. (2010). Matemáticas en educación primaria. Eduinnova. (24), 41-46. <https://silo.tips/download/revista-eduinnova-issn-2>.
- Fernández-Bravo, J. (2003). Desarrollo del pensamiento matemático en educación infantil. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Godino, J. (2004). Didáctica de las matemáticas para maestros. Granada: GAMI, S. L.
- Godino, J., Batanaro, M. y Font, V. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. Departamento de Didáctica de la Matemática. [Trabajo de grado no publicado. Universidad de Granada], España.
- Gómez, Pedro. (2002). Análisis didáctico y diseño curricular en matemáticas. Revista EMA, Vol. 7(3), 251-293.
- Gómez, P. (2007). Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. [Tesis doctoral. Universidad de Granada] Granada. <http://funes.uniandes.edu.co/444/1/Gomez2007Desarrollo.pdf>.
- González, J. (1998). Didactical Analysis: A non empirical qualitative method for research in mathematics education. En I. Schwank (Ed.) Proceedings of the First Conference of the European Society in Mathematics Education, Vol. 2, 245-256. Osnabrück, Germany: ERME.
- Lupiáñez, J. (2009). Expectativas de aprendizaje y planificación curricular en un programa de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. [Tesis doctoral. Universidad de Granada]. Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/2726>
- Miguens, P. (2016). Material lúdico-manipulativo para el aprendizaje de geometría en 4to de Educación Primaria. [Tesis de Maestría publicado, Universidad Internacional de La Rioja], España. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4289>

- Montilla, A. (2016). Consideraciones sobre las estrategias de enseñanza más efectivas en la contabilidad. *Negotium: revista de ciencias gerenciales*. Año 12, N°. 34, 23-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7203422>.
- National Council of Teachers of Mathematics NCTM (2000). Principios y estándares para Matemática escolar. <https://www.nctm.org/standards/>.
- Olson, J. (2002). *Comprender la enseñanza*. Filadelfia: Millón Kcynes/ Open University Press.
- Qualding, D. (2002). La importancia de las matemáticas en la enseñanza. *Perspectivas*, Vol. 7(4), 443-452.
- Rico, L. (1997). *Bases teóricas del currículo de matemáticas de educación secundaria*. Madrid: Síntesis.
- Rico, L. (2013). El método del análisis didáctico. *Unión* N° 23, 11-27 <http://funes.uniandes.edu.co/15988/1/Rico2013El.pdf>.
- Steffe, L. y D'Ambrosio, M. (1995). Toward a working model of constructivist teaching: A reaction to Simon. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 26 (2), 146-159. DOI:10.2307/749206.
- Zabalza, M. (2007). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza, *Bordón* 59 (2-3), 489-509.

LA EDUCACIÓN RURAL COMO ALTERNATIVA DE CONCIENTIZACIÓN MEDIOAMBIENTAL PARA EL USO RACIONAL DEL AGUA

RURAL EDUCATION AS AN ENVIRONMENTAL AWARENESS ALTERNATIVE FOR THE RATIONAL USE OF WATER

Rocío de Jesús Dugarte Contreras
rocimartrujillo2012@gmail.com

Consultoría Jurídica

Instituto Merideño de Desarrollo Rural (IMDERURAL) Mérida

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación UPEL

Código ORCID: 0009-0003-8315-1372

Mérida, Venezuela

Recepción: 23-10-2024

Aceptación: 20-11-2024

RESUMEN

El recurso hídrico es un requerimiento de la humanidad y la naturaleza, inmerso en el ámbito social, cultural y global. En este sentido, se presenta un análisis reflexivo sobre la importancia del fortalecimiento de la educación rural como alternativa de concientización medioambiental para el uso racional del agua como recurso vital del ser humano. Entendiéndose, la existencia de una problemática ambiental que enfrenta el contexto mundial hasta lo rural debido a la escasez de agua que emana las actividades antrópicas con el incremento en la demanda del índice poblacional y los fenómenos naturales por el cambio climático. Por lo que, se requiere la concienciación medioambiental para el uso racional del agua, sustento de múltiples particularidades y supervivencia. En efecto, la escuela es la vía expedita de enseñanza, en la cual se puede crear y fortalecer las actitudes de conservación, defensa y protección de las reservas de agua en el planeta, porque es a partir del niño que procesa el aprendizaje con la pedagogía se logra construir una formación integral y humanista con valores de una conciencia ambientalista y axiológica.

Palabras Clave: Educación Rural, Medioambiente, Concientización, Agua.

SUMMARY

Water resources are a requirement for humanity and nature, embedded within social, cultural, and global spheres. In this context, a reflective analysis is presented on the importance of strengthening rural education as an alternative for environmental awareness for the rational use of water as a vital resource for humanity. It is understood that there exists an environmental issue affecting both global and rural contexts due to water scarcity, stemming from anthropogenic activities, increased population demand, and natural phenomena caused by climate change. Therefore, environmental awareness for the rational use of water is required, sustaining various needs and survival. Indeed, the school serves as the primary pathway for teaching, where attitudes of conservation, defense, and protection of water reserves on the planet can be created and strengthened. Through the child's learning process, guided by pedagogy, a comprehensive and humanistic education can be built, rooted in values of environmental and axiological awareness.

Key words: Rural Education, Environment, Awareness, Water.

INTRODUCCIÓN

El agua es un recurso natural imprescindible para todos los seres vivos en el mundo. Es fácil comprender, que en el ciclo de vida del ser humano este recurso interviene en todas las fases de su desarrollo; así como en los ecosistemas. Es de importancia significativa que, en las instituciones de enseñanza escolar, el agua sea considerada como un tema fundamental, que debe propiciar la concientización de los estudiantes, en pro de lograr el aumento de las actitudes en la conservación de este componente del medioambiente. En este sentido, el presente ensayo tiene como propósito explicitar como la educación rural puede convertirse en una alternativa de concientización medioambiental para el uso racional del agua.

Es conveniente, educar y concienciar sobre el agua para asumir que este elemento natural se desplaza y se mueve incesantemente en la tierra, manteniendo en equilibrio todas las especies que hacen posible la existencia humana. De Titto y Savino (2020) sostienen:

Desde una óptica fisicoquímica, el agua se desplaza permanentemente en una compleja interacción entre los mares, el aire y el suelo renovándose constantemente en el planeta en una cadena continua de transformación que permite mantener los procesos vitales de todos los organismos (p. 56).

De este modo, se cumplen las leyes y principios de la función fisicoquímica, en capacidad de mantenerse como un recurso renovable constante del planeta. En tal sentido, se piensa que a través de la pedagogía se puede identificar la presencia y participación que tienen los cuerpos de agua en la naturaleza y en el sostenimiento de la humanidad. Además, considerar que sin agua perecerá el hombre y el hábitat. Por lo que, uno de los problemas ambientales trascendentales en las naciones, está representado por la amenaza que padecen las poblaciones en el declive de las fuentes de agua dulce producto del auge en los cambios de época y la expansión demográfica.

En este orden de ideas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) caracteriza el estado de los recursos hídricos en el mundo:

El uso de agua dulce ha estado aumentando poco menos de un 1 % al año, impulsado por una combinación de aspectos como el desarrollo socioeconómico y los cambios en los patrones de consumo derivados de este, como por ejemplo la dieta. A pesar de que la agricultura concentra aproximadamente el 70 % de las extracciones de agua dulce, los usos industriales (≈ 20 %) y domésticos (≈ 10 %) son los principales motores de la creciente demanda de agua (p. 1).

Ciertamente, esta situación que exige alternativas idóneas a ser atendidas de modo multifactorial y multidisciplinariamente, pero en efecto debe abordarse en el sistema educativo con programas o proyecto de aula, que sensibilicen y fomenten la concienciación medioambiental para el uso racional del agua. El desafío por la escasez de agua es crítico y el único planeta del sistema solar que se caracteriza con este recurso es la tierra. Con fundamento, Agudelo (2005) afirma:

El 70% de la superficie de la Tierra es agua, pero la mayor parte de esta es oceánica y solo 3% de ella es dulce, la cual se encuentra en su mayor parte en la forma de casquetes de hielo y glaciares; y solo 1% es aguadulce superficial fácilmente accesible (p. 93).

Sin duda alguna, el fácil acceso para las comunidades se ubica en el 1%, lo que señala el límite que existe para el consumo. Cada día se agudiza el agotamiento del recurso hídrico, lo cual es sine qua non la concienciación en el individuo, cuyo mecanismo para llevar a cabo esta acción debe ser con una cultura hídrica. De esta manera, Betancourt y Correa (2021) señalan “la cultura hídrica está relacionada con las costumbres, las actitudes y los valores compartidos en la dupla individuo-sociedad”. En vista de esta reflexión, la cultura en los valores biológicos por el agua se retoma con la educación para revitalizar y fortalecer los saberes ancestrales que trascienden en el comportamiento humano hacia la postura del uso consciente y eficiente de este elemento natural.

La UNESCO (2023) en las Alianzas y Cooperación por el Agua, declara “que se está haciendo endémica a consecuencia del impacto local del estrés hídrico físico, sumado a la aceleración y difusión de la contaminación del agua dulce” (p. 1). Esta afirmación, despierta curiosidad e interés en los docentes porque el sistema educativo comprende el predominio del hombre sobre la naturaleza, revisar cómo durante generaciones el uso indiscriminado de este recurso vital ha conllevado al progresivo deterioro en los ecosistemas y la modificación de los espacios físicos ambientales en obras de infraestructura e ingeniería con pérdida de los bosques naturales y originarios. No educar o enseñar los cambios actitudinales que ello demanda, es condenar a las especies, el hábitat y comprometer la vida.

Usualmente, las actividades humanas en el área doméstica, forestal, minera e industrial, incrementan y multiplican constantemente el consumo de agua, faltando, quizás, esa conciencia de cuidado y conservación que solo es posible conseguirla a través de la formación individual, colectiva y social que vincule la práctica y la teoría en el proceso educativo. Por ello, Carr y Kemmis (1988), manifiestan “los dedicados a la práctica de la educación deben poseer teoría previa de la educación que estructura sus actividades y guie sus decisiones” (p. 126).

En general, los profesionales de la docencia imparten con el conocimiento teórico, orientaciones estructuradas en las actividades prácticas. De aquí, la educación rural con la temática del agua, suscita la acción y reflexión para justificar que existe una problemática de escasez de agua con los múltiples usos y a la vez, favorece el desarrollo de prácticas como didáctica en función de promover un comportamiento racional, que sensibilice a cuidar y mantener las reservas de agua dulce en cada comunidad o localidad.

Es inevitable no reconocer que las actividades antropogénicas alteran los ecosistemas y el cambio climático vulnera la calidad de vida de todas las especies. Mucho se ha dicho y se ha insistido en una Educación Ambiental (EA) como proceso continuo, dirigido por el sistema educativo formal y no formal. En tal sentido, Martínez (2010) conceptualiza lo siguiente:

La educación ambiental debe ser un proceso que genere aprendizajes mediante la construcción y reconstrucción de conocimientos, como resultado del estudio de las complejas interacciones sociedad-ambiente, lo que ha de generar conciencia en la ciudadanía de su papel como parte integrante de la naturaleza, para que desarrollen nuevas relaciones, sentires, actitudes, conductas y comportamientos hacia ella (p. 103).

Con certeza, instruir al ser humano es propiciar el comportamiento de una actitud axiológica en la preservación y sostenimiento del ambiente, cuya capacitación debe ser constante, integral y

holística. Una enseñanza que permita entender realidades internacionales, como la del Continente Africano, especialmente el África Subsahariana. La UNESCO (2024) revela:

El crecimiento demográfico, la rápida urbanización, el desarrollo económico y el cambio de los estilos de vida y los patrones de consumo están incrementando la demanda de agua en toda África Subsahariana. Gran parte de la región sufre escasez económica de agua, ya que, a menudo, la infraestructura hídrica es inadecuada (o inexistente) y la gestión de los recursos hídricos es deficiente, debido a la falta de financiación. Además, la calidad del agua parece estar deteriorándose considerablemente (p. 6).

De acuerdo con lo antes expuesto, los países de América Latina y en particular Venezuela también presentan escasez económica de agua por el deficiente manejo integrado de los recursos hídricos. Prosiguiendo en lo que acontece en el África Subsahariana, el modo de vida de la población, el aumento demográfico sin límites, la falta de gobernanza en las políticas públicas y los cambios climáticos adversos, que provocan sequías de gran magnitud por la ausencia prolongada de precipitaciones. La UNESCO (2020) declara:

El impacto de la variabilidad climática sobre los recursos hídricos africanos ya es grave, como se pudo comprobar en el reciente descenso de las precipitaciones en el Sur de África. Se prevé que las consecuencias hídricas del cambio climático repercutirán en la salud humana, bien a causa de enfermedades transmitidas por el agua o por vectores (incluida la mayor dificultad de acceso al agua potable segura, a los servicios de saneamiento y de higiene) o a causa de la malnutrición, dadas las repercusiones que todo ello tendrá en la seguridad alimentaria (p. 8).

En efecto, en el África Subsahariana, son inevitables los fenómenos meteorológicos, que con frecuencia originan sequías extremas producto del cambio climático, esta situación indica que la población enfrenta una serie de necesidades fisiológicas que contribuyen a la proliferación de comunidades con índice de marginalidad, por lo que se convierte en una región vulnerable frente a los demás continentes del mundo.

LA ESCASEZ DEL RECURSO HÍDRICO

En los últimos años, el África Subsahariana ha experimentado intensas sequías, cuya condición eleva el estrés hídrico por la demanda de uso y consumo del agua dulce. Seguramente es el resultado que origina el cambio climático y cada vez será mayor esta situación de mengua en los cuerpos de agua, fluviales, lacustres y glaciares que tienden a reducir las recargas a las aguas subterráneas.

Sin embargo, es un panorama que tendrá que ser atendido por la acción política, local, regional nacional y mundial, por los agentes sociales, económicos y ambientales. En ese foco de esfuerzo colectivo entra el sistema educativo formal y no formal, de niveles iniciales, medios y en un amplio rango de disciplinas. En estos procesos de educación formal e informal se deberán hacer esfuerzo por concientizar hacia el uso racional del agua y en cómo mantener esta actitud en la población, a pesar del escepticismo que existe en algunas personas hacia el cambio climático.

Esta situación, requiere con urgencia de lo sensible e inteligible del ser humano, que solo es posible interpretarlo con la educación ambiental, percibiendo con los sentidos y la razón, ¿Por

qué el hombre deteriora el hábitat y se destruye así mismo? La respuesta a esta interrogante es notoria, porque su trascendencia de vivencias y consecuencias originan la escasez del agua por las actividades antrópicas, cuya alternativa de solución es la concienciación medioambiental para el uso racional del agua desde los espacios locales y rurales.

Cada día que transcurre, los riesgos son mayores de escasez del recurso hídrico, lo que tendrá un irremediable impacto social con pérdidas humanas y, en lo económico, una caída del sustento de la población. La mala calidad de vida, la pérdida de la flora, la fauna y el descenso de la población serán las primeras consecuencias. Todo indica que abordar el agua como esencia de vida de los seres humanos y de la naturaleza, parte de la formación y la instrucción escolar, media general y adulta.

Por lo que se refiere, en América Latina, Chaparro y Leguizamón (2022) afirman:

Los países de América Latina se posicionan como un actor relevante en el sistema internacional al concentrar el 31 % de las fuentes de agua dulce del mundo, presentando una serie de conflictos entre diferentes actores que pugnan por el control y gestión de este recurso para la consecución de sus intereses, ya sean sociales o económicos (p. 147).

Aun así, la situación hídrica se ve afectada por la industrialización, el aumento en el índice creciente poblacional y los intereses geoestratégicos y políticos en estas naciones. Es decir, a pesar de que son regiones que cuentan con potencialidades hídricas en cantidades mayores, los servicios en sí suelen ser deficientes. Con ese porcentaje tan significativo de provisión del agua dulce el desarrollo socioeconómico en Latinoamérica debe apuntar a las políticas educativas ambientales en la defensa del patrimonio natural, y reconocer que el agua es vida, mantiene ecológicamente al planeta y que su atención desde el sistema educativo formal y no formal, desde esos sistemas alcanzar una concienciación idónea que desde la educación ambiental para preservar el agua como vital líquido.

En efecto, la principal escasez de agua dulce en América Latina es resultado de las actividades antrópicas. Los riesgos de disponibilidad, seguridad y calidad del agua son considerables, cada día en estos países calificados en vías de desarrollo. Indudablemente, existe la competencia para establecer mecanismos en los planes y programas educativos; asumiendo los procesos de enseñanza y aprendizaje para formar y orientar a las poblaciones sobre la gestión en el manejo integrado del ambiente y en específico el recurso hídrico. Ello implica cambios sociales, económicos y culturales, que solo pueden ser posibles en un intenso esfuerzo pedagógico.

De esta manera, “la actividad educadora forja el carácter del individuo para la realización progresiva de esfuerzos, en tanto que hay que concebirla no tanto como una exposición o impartición de la verdad, sino como la creación de una sólida actitud...” (Espinoza 2017, p. 95). Esto permite aseverar, que no hay otro camino que educar y enseñar para sustentar, socializar y transformar la cultura; es así como se instruye sobre la conciencia y preservación del ambiente en especial el suelo y el agua. La fragilidad de los valores conservacionistas y la calidad de vida del hombre-naturaleza se ven obviamente disminuida. Entonces, se requiere una enseñanza, que es ambiental, ética, humanizadora, y por tanto pilar fundamental de formación como alternativa para arraigar y revalorizar la cultura del agua fuente de vida en la tierra.

Es relevante mencionar que, en Venezuela durante el año 2023, se evidenció la insuficiencia en la disponibilidad de acceso regular al agua. El Informe de Seguimiento sobre los Impactos de la Emergencia Humanitaria Compleja (2023), muestra lo siguiente:

Con mayor severidad, la población estuvo sometida a deficiencias de acceso al agua de forma regular durante 2023. Entre los años 2022 y 2023, las personas afectadas por restricciones recurrentes y prolongadas de acceso, pasaron de 66,8% a 69,1%. Dentro de este total de población afectada, de 43,5% a 45,5% aumentó el porcentaje de personas que sufrieron interrupciones o racionamientos del suministro de agua que llega a las viviendas a través de la red de acueductos. Las personas afectadas por restricciones recurrentes y prolongadas de acceso al agua, pasaron de 66,8% a 69,1% (Hum Venezuela, p. 32).

De hecho, este porcentaje preciso escasez de agua potable para el abastecimiento y saneamiento, y más aún las limitaciones en la disponibilidad y accesibilidad al agua; la población se dedicó a otras alternativas como el almacenamiento informal de agua, abastecimiento por camiones cisterna y, en algunas localidades, el acercamiento físico hacia las nacientes de ríos y quebradas para obtener el agua sin ningún control y tratamiento sanitario.

También se hizo notorio en el país que, “debido a la severa escasez de agua, un 86% de la población utilizó fuentes de agua alternativas en 2023” (Ob. Cit., 2023, p. 33). De este modo, resultaron afectadas aquellas comunidades más vulnerables con menor acceso al agua saneada, las que están en zonas rurales que tienen que sumar la problemática ambiental generada por la actividad agrícola con el uso excesivo de agroquímicos. Algunos de estos problemas son estructurales, porque dependen de la gestión administrativa y la gobernanza, y en otras mucho se puede hacer desde la escuela, la docencia, la enseñanza, el aprendizaje, en fin, a través del proceso educativo.

Aunado a esto, ni con estos sucesos de extrema escasez de agua en el territorio nacional, existe racionalidad en el uso y consumo del vital líquido que prevalece en algunas localidades, pareciese que la población omite el valor fundamental de este elemento insustituible para el ser humano y demás seres vivos; con ello, se precisa que solo mediante la instrucción y la educación formal o no formal se imparte y se revaloriza la cultura sobre el cuidado, preservación, administración eficiente y gestión integral del recurso hídrico.

La región de los Andes venezolanos, específicamente el Estado Mérida, territorio agrícola por excelencia con áreas de desarrollo en la producción primaria, caracterizado por la presencia de ríos, lagunas, humedales, acuíferos, manantiales y reservorios naturales y más aún, con dos vertientes:

La primera desemboca al mar Caribe por el lago de Maracaibo. En ella, existen las lagunas de Mucubají, Negra, Verde, Urao y Santo Cristo. La segunda hacia el Atlántico, aguas que van al Orinoco a través de los ríos Chama, Santo Domingo, Motatán, Torondoy, Capaz, Tucaní, Uribante Caparo, Acequias, Bumbún y Socopó, que drenan en la costa sureste del lago de Maracaibo y los altos Llanos occidentales (Rodríguez 2021, p. 3).

Estas potencialidades hídricas, favorecen el desarrollo de la agricultura en los pueblos, que contribuyen quizás a la seguridad y soberanía alimentaria de las localidades, la región y la nación. No obstante, algunos Municipios de la entidad merideña muestran problema en la administración eficiente y preservación del agua dulce, a causa de la expansión de la frontera agrícola con la tala y quema excesiva sumado a la aplicación irracional de agroquímicos en áreas rurales.

De las evidencias anteriores, se puede inferir la repercusión que muestra erosión de suelos y afectación en los ríos, quebradas, lagunas, acuíferos y humedales por el empleo de fertilizantes en la agricultura. Como resultado, es “el uso de pesticidas y fertilizantes no controlados en el área de la granja contaminan los suministros de agua potable con nitratos” (Grijalva, et al., 2020, p. 90), contenidos químicos que se encuentra en los fertilizantes, estiércol y heces; lo que determina posiblemente, que los canales de riego se conviertan en receptores de nitratos.

De aquí, está claro, que estos factores, influyen en la extinción de la cadena trófica del agua que aportan nutrientes y energía a otras especies, vulnerando inevitablemente la calidad del agua. Al igual, que perjudican aguas abajo el hábitat, que en la mayoría de casos llega a las zonas urbanas y aledañas al Estado Mérida. No tener actitud consciente hacia las oportunidades que ofrece la naturaleza de subsistencia, demuestra que el hombre se destruye así mismo y a la familia.

LA EDUCACIÓN CONSERVACIONISTA UN VACIO ESCOLAR

Con una política educativa que parte de un principio constitucional, el Estado Mérida en la estructura gubernamental establece la Dirección de Educación Regional, que debiera considerarlo como esencial en las escuelas rurales por su contexto, programas y proyectos de aula relacionados a la educación rural como alternativa de concientización medioambiental para el uso racional del agua. No existe un currículo educativo ambiental que aborde el manejo integrado del recurso hídrico hacia una cultura sensible que afiance el valor axiológico sobre el uso y consumo del agua potable en los Municipios y Parroquias.

Y Aunque se sabe, que en la licencia que se dio a las regiones o estados para diseñar propuestas curriculares propias, el Estado Mérida tuvo un Currículo Regional basado en Turismo y Ambiente, estructurado en cuatro bloques, ambiente, espacio geográfico, tiempo histórico y turismo (Boada y Escalona, 2004, p. 185), que solo quedó en unos diseños poco conocidos, no muy difundidos y sobre todo frenados bajo la lógica de las nuevas autoridades.

A pesar de todo, esta estructura fue aplicada únicamente para el nivel inicial y los grados de primero (1ero), segundo (2do) y tercero (3ero) de Educación Básica en aquel momento, las concepciones y reflexiones ambientales no eran muy profundas ni atendían del modo deseable o pertinentes problemáticas tan relevantes como la del agua. Y en lo sucesivo, tampoco causó impacto en gran medida, la definición en el Currículo Básico Nacional Nivel de Educación Básica del Ministerio de Educación (ME, 1998), cuando se incorporó al currículo el eje transversal ambiente que asumió la concepción sobre “los valores en el respecto por toda forma de vida y racionalidad en el consumo de recursos naturales para el logro del desarrollo sostenible...” (MARNR, 1998). Efectivamente, este eje suscita y conlleva a la reflexión, dialógica y pensamiento crítico capaz de lograr en la comunidad escolar una cohesión entre el hombre-naturaleza.

Es probable, la falta de una identidad cultural en las comunidades rurales con el uso del agua de consumo humano para riego en los cultivos, el hombre menoscaba cada día este recurso natural sin medir las consecuencias para contaminar el agua. Muestran el olvido de las creencias y costumbres ancestrales, y la ausencia de una educación ambiental, permanente y compartida entre la escuela-familia-comunidad. Se entiende que la mayor incidencia en el ambiente se debe a las actividades antrópicas. Sin duda, la actividad agrícola causa desequilibrio ecológico, afectando progresivamente el agua, el aire, el suelo y la comunidad en general.

De esta forma, se percibe una cultura irracional en los productores del campo al desconocer el valor fundamental del agua en la tierra y la humanidad, porque sin agua el planeta desaparece. Es evidente, que el hombre pasa por alto lo imprescindible que es el agua en todos los procesos de la naturaleza, sin preservar las nacientes y la calidad de vida de los reservorios de agua. Es así como, la escuela en el medio rural debe impartir la enseñanza y aprendizaje adecuada al contexto en que se desarrollan y se desenvuelven sus habitantes. Tovia (2016) expresa “la educación rural está pensada para atender las necesidades apremiantes del sector educativo a nivel rural...” (p. 71).

En este devenir, la escuela en el medio rural esta adecuada al contexto ambiental de las comunidades, propiciando en los estudiantes aptitudes y valores con preeminencia de su hábitat para garantizar sus condiciones de vida y subsistencia, compartiendo los saberes ambientales con el conocimiento de las ciencias naturales para revitalizar lo aprendido de generación en generación. De hecho, una formación integral que involucre al docente del medio rural y adopte el pensamiento crítico, creativo, cooperativo y reflexivo; respecto a la realidad en el escenario rural con reciprocidad entre los actores sociales, la escuela y la familia dentro del entorno comunitario.

Ante lo planteado, las Naciones Unidas (1972) dictamina en la Conferencia Sobre el Medio Humano veintiséis (26) principios, uno de ellos es “el principio 2: Los recursos naturales de la tierra, incluidos el aire, el agua, la tierra, la flora y la fauna, deben preservarse en beneficio de las generaciones presentes y futuras” (p. 4), aquí se aborda los componentes de la naturaleza que hacen posible la existencia humana al mantener ecológicamente equilibrado el hábitat. Seguido, el principio 19 que refiere el esfuerzo pedagógico y educativo:

Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida a las generaciones de niños, niñas, jóvenes y adultos inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana” (Ob. Cit., 1972, p. 5).

Estas dos (2) concepciones expresan la necesidad imperiosa de resguardo y sostenimiento del medio humano a través de la educación ambiental. En este enfoque, la UNESCO (1974), consolida la Educación en el Medio Rural y su relación con el ambiente, “ajustada a las condiciones del ritmo de vida de la comunidad con sus actividades agrícolas” (p. 27), cuya finalidad es promover la actitud de una conciencia ambientalista para fortalecer el aspecto sociocultural y ancestral. Una educación que permita elevar la calidad de vida con tecnicismo, propiciando el manejo integrado de los recursos naturales. Sumado a este entorno, la UNESCO (1980), sigue su labor proteccionista y ecológica, orientado desde las instituciones educativas:

La escuela, por ejemplo, no debe ser un edificio aislado construido en la periferia, sino que debe estar situada en el corazón mismo de la localidad para que los alumnos no se sientan exilados en

ella sino que, por el contrario, encuentren condiciones propicias para todo tipo de investigaciones, experimentos y contactos, imprescindibles para toda educación ambiental. La escuela debe abrirse a la vida del barrio y ofrecer sus locales para actividades comunitarias: reuniones de barrio, asociaciones culturales, clubs, etc (p. 29).

De esta forma, las escuelas se convierten en espacios abiertos educativos, a fin de atender fenómenos sociales que atañen las localidades como es el caso de problemas ambientales y uno de los más predominante es la escasez del agua potable. En esta convivencia, entre las comunidades y la escuela, las Naciones Unidas (2018) establece la Educación Ambiental con el Desarrollo Sostenible en el marco de la Agenda 2030 que determina los objetivos del milenio, lo cual aborda “en el numeral 4) garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 27), con primacía en la preservación de los cuerpos de agua para el acceso de agua potable en los centros educativos y comunidades y en el “numeral 6) garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua” (p. 35) con especial atención en el consumo de agua saneada, modificación de uso, colector de agua dulce disponible y el protagonismo de las localidades en la políticas públicas sobre el manejo integrado de los recursos hídricos mediante la educación.

Al respecto, la revisión de los numerales 4 y 6 de la Agenda 2030, evidencian el requerimiento de sensibilizar y concienciar a los niños, niñas, jóvenes y adultos sobre el valor del agua y su uso racional con la gestión sostenible. Es indudable, que a partir de la escuela se recibe la formación integral que aborda a la familia como estrategia pedagógica de aula compartida en el contexto rural para considerar problemáticas ambientales que involucran a toda la comunidad.

En Venezuela el Currículo del Subsistema de Educación Primaria (2007), en los grados de quinto (5to) y sexto (6to), se establece “... valoración y aplicación de conceptos científicos provenientes de las Ciencias Naturales” (MPPE 2007, p. 26), lo que es abordado por la EA, cuyo contenido programático de esta área de aprendizaje se fundamenta en lo siguiente:

Noción de ambiente: estudio de la biosfera, análisis de la degradación de la biosfera y consecuencias. Establecimiento de relaciones entre los ciclos de la materia con el ecosistema, carbono nitrógeno y fósforo. Indagación sobre las capas de la tierra. Ambiente, vida y elaboración de modelos para analizar e interpretar la estructura celular. Reproducción de las plantas sexual y asexual y su aplicación en la cultura agrícola. Reservas de agua. Señalamiento de evidencias de degradación de la capa de ozono. Estudio de tragedias ocasionadas por la contaminación ambiental. Aplicación de medidas de prevención sanitaria para el cuidado de animales y plantas (Ob. Cit., 2007, p. 83).

Al mismo tiempo, también se observa que en el programa del área de aprendizaje ciencias de la naturaleza y tecnología” de 5to y 6to grado en el vigente diseño curricular del Ministerio de Educación (ME, 1998) el tema del agua como recurso natural indispensable e ineludible para la humanidad y la tierra se propone, pero no se internaliza o se desarrolla con el rigor prescriptivo de antaño. Ni se menciona la gestión integrada del recurso hídrico como patrimonio histórico, natural y jurídico, ni se aborda la idea de lo hídrico como base para el sostenimiento de la humanidad.

Es obvio, que se subraya en el diseño curricular de los programas educativos del área en ciencias naturales, con plena vigencia en 5to grado. Por ejemplo, se identifica el bloque la tierra

y el universo, especifica “los seres vivos con respecto a las plantas, las raíces y sus nutrientes, el proceso de fotosíntesis en las plantas, frutos que toman agua del suelo y minimizar la destrucción ambiental” (ME 1998), sin hacer énfasis que con esos análisis conceptuales, hay que destacar el alto nivel hídrico de los tubérculos o raíces comestibles. Para el 6to grado, del mismo bloque la tierra y el universo”, caracteriza:

La hidrosfera, causas y efectos de la contaminación de los cuerpos de agua, trabajo de campo, problemas que confrontan los cuerpos de agua en la localidad, relaciones entre el estado del agua con las condiciones de los seres vivos, indagación de acciones para su renovación, procedencia en la comunidad, el agua como recurso básico en la escuela, el hogar y la comunidad, composición química del agua, agua potable, sistema de tratamiento y distribución del agua (ME, 1998).

En relación, con los contenidos estos se desarrollan bajo la modalidad conceptual, procedimental y actitudinal, es decir, en lo atinente al saber, el hacer y el ser. De aquí, la temática de la hidrosfera comienza con la distribución en los océanos, mares, ríos, lagunas, humedales y acuíferos, se sugieren actividades para indagar las causas, y efectos de la contaminación de los cuerpos de agua. También incluye, los mecanismos que permiten la renovación de los recursos hídricos y participación en las mismas. Asimismo, se establece el enlace entre el estado del agua y las condiciones de vida de todas las especies, la utilidad y la situación del agua en la vida diaria y consecuencias cuando las personas consumen agua no potable.

Este estudio conduce y se ubica a nivel de educación primaria, pero sin desconocer que la prosecución del alumno, incorpora al nivel básico de formación de la educación media general y la educación media técnica, “los primeros tres años de la educación media corresponden a la secundaria inferior y los últimos tres años corresponden a la secundaria superior” (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina 2019, p. 4).

De esta forma, en la educación media general y técnica se establece para el primer (1er) año y segundo (2do) año el área de formación ciencias naturales y en el cuarto (4to) y quinto (5to) año, el área de formación biología. De aquí se caracteriza, el contenido de estas áreas con los temas generadores: en el área de formación ciencias naturales del primer año, contiene el agua y los suelos como fuentes de vida y alimentos, y en el segundo año, las amenazas sobre la naturaleza. En el orden, el área de formación biología en el tercer año, caracteriza la energía de la naturaleza, en cuarto año, el uso racional, responsable y soberano del agua y en quinto año, engloba los recursos de sostenimiento en la tierra (MPPE, 2017).

Este escenario aborda, la temática teórica y práctica en las áreas de formación ciencias naturales y biología y sistemáticamente consolida lo siguiente:

El agua como sustancia de vida, procesos biológicos, ciclo hidrológico, diferencia entre agua potable, agua mineral, agua hervida y agua destilada, contenido del agua en las nubes, niebla, neblina, rocío, acuíferos: lagos, mares, ríos, lagunas, contaminación de las aguas, problemas ambientales el calentamiento global; el efecto invernadero, sus causas y consecuencias; el cambio climático, océanos (reguladores de temperatura), biomas, cuencas hidrográficas, balance hídrico, biodiversidad en ambientes de agua dulce y la sustentabilidad de la vida en el planeta (ob. Cit., 2017).

Pese a este entramado hilo, que refleja una temática de conocimiento sobre el recurso hídrico entre la teoría y la práctica de las áreas de formación ciencias naturales y biología en la educación media general y técnica cimentado en el principio del agua como sustancia de vida, hoy día, sigue una cultura irracional para preservar y cuidar este elemento natural, al parecer quizás todo queda en teoría con la formación en el aula clase y en la práctica la sensibilidad y concienciación ambiental no ha originado en el estudiante un cambio trascendental axiológico y por ende, tampoco la familia y la comunidad. Si se retoma el área rural que por lo general es agrícola, continua una sucesión de cultura irresponsable hacia la naturaleza con la tala de árboles en las cabeceras de los ríos y el uso excesivo de agroquímicos en la agricultura, lo que constantemente amenaza el descenso del agua dulce para consumo que utilizan para riego en los cultivos, lo que limita la calidad de vida de la población local.

En esta retórica, resulta posible proseguir con el nivel básico porque es la enseñanza primordial del niño para formar al adulto. La controversia de reconocer estos contenidos o temas como bastante más ambiciosos que los del Proyecto Bolivariano en el Subsistema de Educación Básica (2007) pues en sus proposiciones temáticas lo único que se presenta es la noción de “reservas de agua”, como se demostró algunos párrafos atrás. El contenido programático de las ciencias naturales que se desglosa en el bloque sobre la tierra y el universo del antiguo y vigente diseño curricular (ME, 1998) que no ha sido derogado sugiere más amplitud en la mirada, en el estudio, el análisis y la propia didáctica de los contenidos propuestos. Evidenciándose, la ausencia de un pensum de estudio propio de la región y las localidades en el contexto de zonas rurales agrícolas.

Desde el contexto curricular, emerge la necesidad de atender a nivel municipal y local, problemas de agua para consumo humano, que trasciende el agotamiento del vital líquido y se acentúa en el descenso del agua por el cambio climático, el crecimiento poblacional que demanda agua de consumo, y la existencia de requerimientos hídricos para el riego que garantiza la agricultura familiar y el sustento de las comunidades rurales.

A partir de esta óptica, corresponde a la institución educativa la competencia de formar al ciudadano y ciudadana, en las unidades educativas con los procesos de enseñanza y aprendizaje para educar en la gestión integrada del agua de consumo que oriente a la administración y uso eficiente de este elemento natural. Se precisa con preocupación que, aunque existe el área de aprendizaje en ciencias naturales en el Currículo del Subsistema de Educación Básica (2007), este no posee contenidos educativos orientados a contribuir, establecer y capacitar a través de la escuela al docente como facilitador de la pedagogía en el medio rural y a los niños y niñas quienes reciben la enseñanza y el aprendizaje sobre la conciencia del consumo y ahorro de este vital líquido ineludible para la humanidad.

Si bien es cierto que, en los programas de primero (1ero), segundo (2do) y tercero (3ero) se hace efectiva la enseñanza y el aprendizaje de leer y escribir, pero no se instruye en la preservación del recurso hídrico; tampoco los programas del cuarto (4to), quinto (5to) y sexto (6to) grado precisan proyectos de aula o de aprendizaje que produzcan la discusión, disertación y preocupación por la extinción de las fuentes o nacientes de agua.

Dado el escenario en la enseñanza de la educación rural, específicamente el eje transversal ambiente (ME, 1998) propone un currículo concebido como un todo conformado por la naturaleza,

el hombre, la cultura y componentes de tipo geo históricos, económicos, políticos y sociales. Promueve el fortalecimiento en los valores axiológicos para enfrentar y establecer acciones acerca de los problemas socio ambientales, desde campo educativo, individual y colectivo, pero no apunta ni enfatiza la gestión integrada del recurso hídrico para evitar la escasez de agua como elemento fundamental y esencial para los seres vivos y la comprensión de que el agua aporta el equilibrio permanente en el planeta.

Es así como, la situación ambiental, que se infiere en especial con el uso del recurso hídrico es una alerta para las comunidades rurales agrícolas que cada vez más emplean la mayor cantidad de agua tanto para uso doméstico y riego en la agricultura. De esta manera, se hace imperativo la planificación y la elaboración de programas orientados a proyectos ambientales con énfasis en el recurso hídrico y su incidencia en el ser humano, en la cotidianidad y en la naturaleza desde las instituciones educativas escolares.

Correlativamente, el hombre menoscaba el derecho a vivir en un ambiente ecológicamente equilibrado, al deforestar y no realizar prácticas ecológicas que sostengan las vertientes de agua como sembrar árboles originarios del lugar alrededor de las nacientes de agua. Es así como, el ser humano hace desfavorable la existencia en el medio que lo rodea causando deterioro y destrucción a la naturaleza.

De allí que, las escuelas son centros por excelencia de formación ciudadana, distinguidas por ser el lugar preciso, que conduce a la sensibilización consciente y uso con responsabilidad de un recurso que es limitado y sujeto de ser preservado el agua. En vista de ello, la UNESCO (2006) atribuye “la gestión del agua debería ser entendida como el hacer concreto del conjunto de la sociedad y la cultura del agua el fondo profundo que embebe todas las conductas individuales e institucionales que se expresan en una sociedad hacia el agua”(p. 49).

Efectivamente, la Educación Rural como sistema reflexivo y concientizador para la gestión del recurso hídrico, fortalece y consolida la convivencia del hombre con el ambiente para habituar valores conscientes y axiológicos integrando la escuela-familia-comunidad. Esta premisa, da lugar a la construcción de una visión compartida del individuo (Peter Senge, 1992), es decir la mirada de una visión compartida de la escuela-familia-comunidad por un bien común, el recurso hídrico sujeto de ser preservado en esta generación y las próximas generaciones. Entonces es entender, que, en la EA, participan todos los actores sociales que viven en una comunidad, cuyo fin es centrarse y apoyar la reinención de programas o proyectos educativos que instruya a la administración eficiente e inteligente del agua fuente de vida y sostenimiento de la naturaleza.

La educación rural es la alternativa viable y existente para generar programas y proyectos de aula como alternativa de concientización para el uso racional del agua de consumo humano y esto se debe a que la asignatura de ciencias naturales existe y posee contenidos programáticos que pueden ser desarrollados en función de la preservación del agua, así como del cuidado medioambiental e integrar la enseñanza teórica con una práctica escolar que facilite la construcción de un aprendizaje significativo para cuidar, proteger y entender que el ser humano depende integralmente del espacio que comparte con los demás seres vivos bióticos y abióticos.

Por eso, la educación debe ser un espacio que capacita y adecua al docente en los modelos que se vinculan debido al cultivo del intelecto y estos son el conductual, cognitivo, constructivo y humanista. De este modo, la escuela es la vía expedita de enseñanza, en lo cual se puede crear y fortalecer las actitudes de conservación, defensa y protección de las reservas de agua en el planeta, porque es a partir del niño que procesa el aprendizaje con la pedagogía se logra construir una formación integral y humanista con valores de una conciencia ambientalista y axiológica.

Rocio de Jesús Dugarte Contreras. *Consultora Jurídica del Instituto Merideño de Desarrollo Rural (IMDERURAL) Mérida. Magister en Desarrollo Agrario CERA- FACIJUP-ULA Mérida*

REFERENCIAS

- Agudelo, R. (2005). El agua recurso estratégico del siglo XXI. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 23(1), 92-102. <https://www.redalyc.org/pdf/120/12023109.pdf>
- Betancourt, C. y Correa, L. (2021). Estado actual de la educación y la cultura hídrica: un mapeo sistemático de literatura. *Revista Guillermo de Ockham*, 19 (1). <https://www.redalyc.org/journal/1053/105368882002/html/>
- Boada, D. y Escalona, J. (2004). Pedagogía ambiental en Venezuela y educación inicial. *Revista EDUCERE*, 8 (25), 181-186. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602507.Pdf>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca S.A.
- Chaparro, N. y Leguizamón, A. (2022). Estrategia y geopolítica del agua en América Latina: una óptica desde la inteligencia estratégica. *Revista Científica en Ciencias Sociales e Interdisciplinaria: perspectiva en inteligencia*, 14 (23), 147-167. https://www.researchgate.net/publication/366234298_Estrategia_y_geopolitica_del_agua_en_America_Latina_una_optica_desde_la_Inteligencia_Estrategica
- De Titto, Ernesto y Savino, Atilio (2020). Agua para la vida. *Revista ISALUD*, 74, 56-64. https://www.academia.edu/44408366/AGUA_PARA_LA_VIDA_AMBIENTE
- Espinoza, Zaida (2017). Esfuerzo y placer en el aprendizaje humano: límites y mínimo del cuidado educativo. *Revista Plumilla Educativa*. 20(2), 90-107. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/361/3611538007/html/>
- Grijalva, et. al (2020). Contaminación del agua y aire por agentes químicos. *Revista RECIMUNDO*, 4 (4), 79-93. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/883/1425>
- Hum Venezuela (2023). Informe de Seguimiento sobre los Impactos de la Emergencia la Investigación y Humanitaria Compleja. <https://humvenezuela.com/wp-content/uploads/2024/01Informe-de-Seguimiento-de-la-EHC-HumVenezuela-Noviembre-2023-2.pdf>
- MARNR (1998). Educación, participación y ambiente. El eje transversal; su conceptualización en la educación básica. *Revista Educación, Participación y Ambiente*, 6, 1-20.

- Martínez, Roger (Junio 2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. Revista Educare, XIV (1), 97-111. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419010.pdf>.
- ME (1998). Currículo básico nacional. Nivel de educación básica.
- MPPE (2007). Sistema educativo bolivariano. Currículo del subsistema de educación primaria bolivariana. Venezuela: CENAMEC.
- MPPE (2017). Áreas de formación en educación media general.
- Naciones Unidas (1972). Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano. <https://www.un.org/ambiente/stoccolmo1972>.
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los objetivos del desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y del Caribe. Naciones Unidas-CEPAL.
- Rodríguez, R. (2021). Diagnóstico agrícola municipio Sucre del estado Mérida. Unidad Territorial Mérida del Ministerio de Agricultura y Tierras.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2019). Venezuela perfil del país. Buenos Aires: IIPE/UNESCO
- Senge, P. (1992). La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Granica.
- Tovio, J. (2016). El Desafío de la educación rural. Revista Oratores Electrónica, 5, 69-85. <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/53bee9c3-ea24-434d-b342-54f087340fae/content>
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1974). La Educación en el medio rural. Educación y desarrollo rural. Bélgica: UNESCO
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1980). La Educación ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. Francia: UNESCO
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). La Cultura del agua: lecciones de la América indígena. Uruguay: UNESCO
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). Informe mundial de las Naciones Unidas sobre el desarrollo de los recursos hídricos 2020: agua y cambio climático. Francia: UNESCO
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). Informe Mundial de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo de los Recursos Hídricos: alianza y cooperación por el agua. Francia: UNESCO
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024). Informe Mundial de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo de los Recursos Hídricos: agua para la prosperidad y la paz. Francia: UNESCO

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DENTRO DEL PROCESO DE SUPERVISIÓN EDUCATIVA DESDE LA ÓPTICA DE LAS ORGANIZACIONES INTELIGENTES

PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT WITHIN THE EDUCATIONAL SUPERVISION PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF INTELLIGENT ORGANIZATIONS

Ana Cecilia Paredes Azuaje
gobyana@gmail.com

Código ORCID: 0009-0009-8680-5865

Ministerio del Poder Popular para la Educación
Complejo Educativo "Rafael Antonio Godoy"

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación UPEL
Mérida, Venezuela

Recepción: 04-10-2024
Aceptación: 05-11-2024

RESUMEN

El presente ensayo es una mirada crítica a las instituciones educativas, que se apoya en la revisión documental del entramado conceptual acompañamiento pedagógico como elemento importante en la supervisión educativa, bajo el supuesto de que una nueva concepción de esta función, puede ser la base en la construcción de organizaciones inteligentes. Esta tarea es una de las más importantes en la nueva forma de ser y de estar dentro de las escuelas. El texto tiene como objetivo aproximarse a un nuevo enfoque de los procesos de supervisión entendiendo que el acompañamiento educativo no es un sinónimo de supervisión sino una parte que, bien entendida, puede impulsar la mejora del funcionamiento pedagógico y organizacional de las escuelas para convertirlas en organizaciones inteligentes. Una de las principales conclusiones del trabajo sugiere que los supervisores escolares sean capaces de aprender y sean sensibles en el bienestar del personal. Otro aspecto resaltante es el desarrollo de una visión compartida, en función de equilibrar las dimensiones de eficiencia y renovación. Finalmente, el acompañamiento efectivo de la supervisión educativa, mejorará las actividades en el proceso de aprendizaje, una vez las instituciones educativas sean capaces de fortalecer y desarrollar una cultura organizativa, en pro del crecimiento y transformación.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, organizaciones inteligentes, supervisión educativa.

SUMMARY

This essay offers a critical view of educational institutions, supported by a documentary review of the conceptual framework of pedagogical accompaniment as an important element in educational supervision. It assumes that a new conception of this function can be foundational in building intelligent organizations. This task is crucial in the new way of being within schools.

The text aims to approach a new perspective on supervision processes, understanding that educational accompaniment is not synonymous with supervision but rather a part that, when well understood, can enhance the pedagogical and organizational functioning of schools to transform them into intelligent organizations. A key conclusion suggests that school supervisors should be capable of learning and sensitive to staff well-being. Another significant aspect is the development of a shared vision to balance efficiency and renewal dimensions. Ultimately, effective educational supervision will improve learning activities once educational institutions strengthen and develop an organizational culture for growth and transformation.

Keywords: pedagogical accompaniment, intelligent organizations, educational supervision.

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva histórica la educación evolucionó de un sistema clasista a un sistema de incorporación de masas. Los cambios sociales, en particular de las estructuras económicas y políticas, han generado transformaciones en lo cultural, social y, desde luego, en lo educacional. De allí que los cambios suscitados han tenido una enorme influencia en los procesos educativos, en las estructuras y actores escolares. Para este trabajo se quiere invitar al lector a poner su vista en la supervisión educativa y, dentro de ella, el acompañamiento pedagógico, bajo el supuesto o hipótesis que una nueva concepción de ambos, puede ser la base en la construcción de organizaciones inteligentes.

En efecto, en el contexto mundial educativo, se considera que una de las tareas más importantes, difíciles y exigentes que existen en cualquier organización escolar es, sin lugar a dudas, que la supervisión tiene la finalidad de asegurar que un actor o un grupo de actores del hecho pedagógico logren actuar de manera eficiente.

Podría afirmarse que un factor de las crisis por las que atraviesan los sistemas educativos de Latinoamérica es la escasa y/o deficiente supervisión que se realiza sobre la acción tanto administrativa como pedagógica en las organizaciones educativas, lo que ha traído como consecuencia la ausencia de logros en el contexto educacional.

Este ensayo tiene como objetivo lograr aproximarse hacia un nuevo enfoque de los procesos de supervisión escolar, mediante el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico como elemento que debe estar presente en las funciones de los agentes encargados de la inspección, control y evaluación de las instituciones educativas, con miras a comprender la realidad que ocurre en las aulas de clases, para ofrecer propuestas de solución que propicien la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Desde este punto de vista, las organizaciones escolares deben replantearse el concepto de supervisión, enmarcándolo dentro del constructo de organizaciones inteligentes que les permita reconocer la existencia de problemas operativos y gerenciales y, a la vez, formular soluciones que coadyuven en la transformación institucional. Senge (1992) considera que un determinado ente organizativo puede entender que las propias experiencias fallidas sirven de aprendizaje para la mejora de los procesos que se generan en el funcionamiento institucional, a través de la comprensión de los errores que se cometen y del análisis de las consecuencias de la falta de asertividad en la toma de decisiones, en pro de desarrollar

estrategias de capacitación y sistematización favorable del trabajo efectuado. En tal sentido, asumir la postura de este autor implica la necesidad de entender el pensamiento sistémico, como una metodología, teoría y paradigma, que aglutina la comprensión de la organización social.

Es así como, en las siguientes líneas se realizará un entramado conceptual sobre las categorías de acompañamiento pedagógico como elemento importante en la supervisión educativa que apunta al desarrollo de organizaciones inteligentes. La Ley Orgánica de Educación (2009), en sus artículos 19 y 43, considera que en el Subsistema de Educación Básica la supervisión de las instituciones educativas forma parte de las políticas públicas del Estado. Así los supervisores escolares son garantes de la acción educativa y encargados de propiciar espacios de participación y valorización de la función docente. Son responsables de generar los procesos destinados al perfeccionamiento o la mejora de la calidad de la educación; por lo tanto, las funciones que desempeñan deben estar en concordancia con los cambios permanentes del sistema educativo.

En vista de la necesidad de reflexionar sobre la importancia que tiene la supervisión escolar como elemento transformador de la calidad de la educación, es pertinente aproximarse al concepto de la escuela dentro de los términos organización inteligente que incluya dentro de sus procesos el acompañamiento pedagógico, como una función que ayuda a lograr la conexión con la familia y la comunidad, lo cual constituye un contexto dialogante que puede generar propuestas de solución a los problemas detectados en la administración y funcionamiento institucional. De este modo, se presentan un conjunto de sistematizaciones teórico-reflexivas que adentran en la búsqueda de conceptualizaciones coherentes con el advenimiento de políticas educativas, centradas en el logro de mecanismos de autogestión y cogestión como elementos que inciden en el crecimiento organizacional.

ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO Y SUPERVISIÓN EDUCATIVA

Rosales, Camacho y Cárdenas (2020) consideran que el rendimiento académico de los estudiantes es consecuencia del mejoramiento de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ésta se enriquece con la facilitación de un trato más humanista, bajo la pedagogía del amor con los actores educativos comprometidos y solidarios, que bien pueden ser los propios los estudiantes, docentes, directivos, coordinadores, entre otros. Para que en el proceso educativo pueda prevalecer el espíritu de colaboración y el compromiso a brindar asesoría, orientación, acompañamiento y ayuda, es necesario asumir un trabajo de acompañamiento pedagógico. Por tanto, se entiende por esta terminología, el proceso que consiste en ofrecer al profesorado un apoyo planificado, sistemático, contextualizado y acorde con las necesidades formativas. Su propósito central “es brindar información pertinente respecto al quehacer educativo a los docentes, con el fin de favorecer la reflexión continua acerca de la práctica educativa” (Aravena, 2020, p. 76).

Tomando en consideración la conceptualización de Aravena (2020) el supervisor busca dar respuesta a las necesidades educativas más allá de la relación de subordinación y control que han supuesto tradicionalmente. El concepto de acompañamiento rompe las jerarquías y plantea un apoyo entre pares que quieren aprender y mejorar. Quien supervisa se convierte en un guía del proceso, que no parte de la noción de vigilancia sino de empatía y confianza mutua. Desde

esta perspectiva, la interacción entre ambos es fundamental, pues sólo así es posible identificar las debilidades presentes y, en consecuencia, las estrategias más pertinentes para superarlas o enfrentarlas.

Aravena (2020) señala que

El asesoramiento se produce entre profesionales del mismo estatus que discuten problemas de la práctica profesional y que conjuntamente logran acuerdos orientados a la resolución de problemas, con el fin de enfrentarse con éxito a situaciones similares en el futuro (p. 79).

Por su parte, Mulyana, Fauzi, Ginanjar, Latifah y Cahyani (2024) consideran que la supervisión educativa se define como el conjunto de esfuerzos de los directivos y docentes por conocer la situación del entorno escolar y todas sus actividades. Consiste en una actividad de entrenamiento planificada para ayudar a los docentes y miembros de la institución a realizar su trabajo de manera efectiva.

Partiendo de esa definición, la función supervisora incluye las siguientes subtarear: acompañar la gestión del currículo y de la instrucción, hacer seguimiento de los procesos de la enseñanza-aprendizaje y mantener la observancia del progreso de los alumnos, así como su evaluación y promoción. A modo de ejemplo o ilustración, se enumeran, resumidamente, algunas funciones que la Circular 003013 del Ministerio de Educación en Venezuela postuló para los supervisores de los circuitos educativos del país: 1) acompañamiento y orientación de los centros educativos; 2) favorecer las relaciones de la escuela con las comunidades y familias; 3) generar una gestión democrática; 4) mediación y conciliación en conflictos; 5) dar fe del cumplimiento de los procesos educativos; 6) velar por cumplimiento de los aspectos normativos y legales; 7) impulsar los procesos de transformación curricular e institucional, entre otras.

A pesar que la supervisión educativa es un proceso considerado como integral, holístico y humanista, según se establece del artículo 43 *ejusdem*, la evidencia empírica permite inferir que existen acciones autoritarias y coercitivas por parte del personal que efectúa esta tarea, como consecuencia de la ausencia de actitudes de empatía y valoración del trabajo que realiza el docente de aula. La necesidad de ofrecer acompañamiento pedagógico se convierte en situaciones confrontativas que derivan en la apreciación de los aspectos administrativos, fundamentalmente, en detrimento de la orientación didáctica que debe brindársele al personal docente para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, que asegure el cumplimiento de las metas educativas con la mayor eficiencia posible.

Se podría deducir que la supervisión es una tarea indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la consecución de los objetivos generales de la escuela y de la educación. Alam, Haque y Banu (2021) han expuesto con audacia una realidad que se repite en muchos lugares:

El supervisor debe ser capaz de crear un ambiente amigable, una atmósfera durante la supervisión académica que no le ponga en un rol de auditor, arrendatario, policía o inspector, para que los profesores puedan apreciarle a él/ella como un “amigo crítico” pero no con la actitud denunciante. (p. 9)

De acuerdo con lo expuesto por los investigadores citados, podría asegurarse, que, en estos momentos en el país, la supervisión académica no se lleva a cabo de manera efectiva porque no

deviene en acompañamiento pedagógico o no lo hace parte de sus herramientas, así que cada vez es más creciente la inquietud sobre el deterioro de la educación y su imposibilidad para mejorar desde una evaluación de sí misma, es decir, desde la supervisión. La base del sistema educativo se va haciendo muy débil debido a las deficientes habilidades docentes y la mala gestión de los procesos supervisores en las escuelas.

De esta manera, en el ámbito de la educación y la docencia se necesitan supervisores que puedan dialogar, que puedan ayudar al crecimiento personal y profesional de los involucrados en el hecho educativo, para que todos experimenten las mejoras anheladas. No puede hacerse supervisión educativa si no se reconoce que el supervisor debe ser un acompañante, que no sea, solo un cambio de nombre, sino de actitud, orientación, de método y de propósito.

Es pertinente considerar que supervisor eficiente debe trabajar de la mano del director escolar, en la gestión, colaboración y relación permanente con la comunidad, a objeto de aumentar el entusiasmo del personal y de todos los integrantes de la escuela. El trabajo en conjunto, pudiera repercutir en la cohesión y la unidad entre profesores, personal y alumnos; en el desarrollo del currículo, el plan escolar y el bienestar del colectivo. Para darle relevancia a esta figura y su relación con el seguimiento, acompañamiento y/o supervisión educativa. Camacho (2019) le adjudica al director escolar la categoría de un regulador de emociones que es deseable que posea autocontrol, entusiasmo, autoestima, empatía y capacidad para motivarse a sí mismo, aunado a tener buenas relaciones consigo mismo y con lo demás, que sea capaz de motivar y evitar las rutinas.

En consecuencia, la supervisión puede ser realizada por el director de la escuela que actúa como acompañante pedagógico o veedor de los procesos; sin embargo, en el sistema educativo venezolano, existe la figura del supervisor escolar que vela, no sólo para que todas las actividades se lleven a cabo de acuerdo con los planes y programas delineados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, sino más que eso, busca acompañar la praxis educativa en todos los niveles. La supervisión en educación tiene un significado más amplio. Guevara, Márquez y Videla, (2021) sostienen que:

(...) la supervisión escolar no solo contribuye al mejoramiento, y resolución de problemas de enseñanza y aprendizaje, sino también es parte relevante en el impulso hacia una educación de calidad en esta nueva era del conocimiento donde los desafíos y avances tecnológicos causan un profundo impacto en la educación, [la supervisión] (...) asegura que los planes se cumplan, que las organizaciones funcionen, que los objetivos se alcancen y además se asegure de manera permanente la calidad de un servicio público, como es el de la educación. (p. 12)

En este orden de ideas, las actividades de supervisión incluyen, además, la determinación de las condiciones o requisitos para el personal que cumple diferentes roles; pero, asimismo, la previsión de contar con los materiales necesarios para crear situaciones de enseñanza y ambientes de aprendizaje eficaces y, finalmente, por, sobre todo, la persistencia en los esfuerzos para cumplir con estos requisitos (Omorobi, 2021).

A un supervisor le ha de resultar imperioso, importante, fundamental, que la escuela funcione y cumpla sus propósitos y, por eso, se esmera en acompañar y observar todas las dimensiones, procesos, variables y aspectos que sobre ella ejercen influencia.

Se requiere identificar las distintas connotaciones en relación a los rasgos más significativos de la supervisión educativa, respecto al perfil, rol del supervisor y las labores que cumplen, agudizando la mirada sobre aquellos elementos que la interpelan en los tiempos y escenarios actuales. De esta forma, hay que redescubrir el sentido de la supervisión que requiere el sistema educativo, la naturaleza, fundamentos epistemológicos, desde bases teóricas o prácticas y cómo sería la articulación entre ellos.

Hoy es determinante considerar las funciones inherentes a la supervisión educativa, la importancia que cobra cada una de ellas en el marco de las políticas públicas y, a la vez, cómo se pone en juego el arte de gobernar en pos de la calidad educativa y la inclusión. Darle cabida e importancia a los procesos de supervisión y acompañamiento supone atender las acciones que desarrolla el supervisor desde la normativa hacia la escuela, respecto del proyecto educativo institucional, como herramienta necesaria para la construcción de la misión de cada centro y sobre todo la filosofía educacional que éstos han definido (Guevara, Márquez y Videla, 2021). No se puede supervisar y acompañar si cree que la enseñanza, el aprendizaje, la formación o la orientación se dirigen a cualquier lado y/o en cualquier dirección.

Para el caso venezolano, los mecanismos y estructuras, así como los procesos supervisores, se concretan en la puesta en escena de los Circuitos Educativos, constituidos como la unidad básica de coordinación y supervisión del Sistema Educativo. Si se parte de la definición de la educación constitucionalmente como el derecho humano de todos a una educación integral, de calidad, permanente y en igualdad de condiciones y oportunidades, se puede entender que hay un compromiso del Estado con el logro de sus fines y por eso organiza este tipo de sistema. Rivero (2021) expresa que es conveniente

...repensar la praxis gerencial para llevar a cabo la supervisión circuital (...) lo que implica una actitud de compromiso para asumir la amplitud, pluralidad e interacción horizontal entre los factores y actores sociales, el gerente educativo, docentes, comunidad y otros organismos (...) procurando se constituyan en partes de un sistema dinamizador del desmontaje del pensamiento gerencial lineal hacia la construcción de nuevos saberes-haceres educativos más dinámicos, intersubjetivos, dialógicos, democráticos e inclusivos. (p. 242)

Resulta pertinente señalar que la supervisión de los circuitos tenga como fin orientar los procesos educativos de las instituciones, teniendo como teleología enriquecer las experiencias educativas de los estudiantes, fortalecer la cooperación entre docentes, estudiantes, familias y comunidades, multiplicar los recursos para el aprendizaje y mejorar las condiciones de protección estudiantil. Esto se pone prueba, pues se trata de aspectos declarativos de distintos documentos ministeriales que se tienen que convertir en experiencias orgánicas en el mundo escolar y no preceptos escritos sin impacto real.

Hoy hace falta una visión más humana, orientadora y conciliadora del supervisor educativo. En este sentido, el acompañamiento pedagógico construye y reconstruye el contexto socioeducativo, encaminándose a la procura y mantenimiento de buenas y eficaces relaciones entre todas las personas involucradas en el proceso. La supervisión educativa y el elemento de acompañamiento pedagógico diario en los espacios escolares juegan un papel preponderante

en la transformación positiva que requiere la educación. Es considerada como un proceso de construcción, seguimiento, participación y evaluación de todos los actores involucrados en la labor educativa, con el fin de elevar la calidad de la educación.

A partir de este punto la proposición es emplear una teoría de relativa reciente aparición y gran calado en los discursos educativos u organizacionales que es la llamada “quinta disciplina” del ingeniero estadounidense Peter Senge. En las últimas décadas a Senge (1992) se le reconoce por poner en el centro de las preocupaciones institucionales y organizacionales algo más que procesos de administración o gerencia en la verticalidad de los mandos o liderazgos, en el carisma o visión de quienes dirigen, controlan, supervisan o evalúan. Para este autor es conveniente tener una visión compartida, un pensamiento sistémico y un aprendizaje colectivo que generen organizaciones auténticas.

ORGANIZACIONES INTELIGENTES Y SUPERVISIÓN EDUCATIVA

En términos generales, las organizaciones son sistemas sociales y técnicos abiertos con sus propios objetivos específicos y una estructura adaptada a sus propias circunstancias, contextos, actores, limitaciones o virtudes. Sin embargo, para que a las organizaciones se les pueda calificar como inteligentes, hay requisitos específicos que suponen no sólo los aspectos estructurales sino, fundamentalmente, su carga de sentido, los valores que comparte la organización, los elementos de identidad, el trabajo en equipos, los liderazgos distinguibles, y el enfoque en las necesidades e intereses.

Es relevante señalar que el término “organización inteligente” surgió en la década de 1990 debido al desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), y dado que el entorno económico estaba en constante cambio y crecimiento. De esta manera, en el marco del programa de investigación de la Comisión Europea, “Tecnologías de la Sociedad de la Información”, se acuñó el término “organización inteligente” para las organizaciones impulsadas por el conocimiento que, además, están interconectadas y se adaptan dinámicamente a nuevas formas y prácticas organizativas, por lo que aprenden y son ágiles en su capacidad para crear y explotar las oportunidades que se les ofrecen.

Para Adamik y Sikora (2021) una organización inteligente debe tener “una capacidad particular para el aprendizaje continuo, ha de crear, adquirir, organizar, sostener y compartir conocimientos, así como utilizarlos para modificar su comportamiento organizacional” (p.5). De igual modo, estos autores señalan que una organización inteligente vista puede verse como una metáfora, un proceso interminable de mejora organizacional de la estructura y el método.

Ahora bien, en la evolución del constructo vinculado con las organizaciones inteligentes descrito anteriormente, se encuentra el pensamiento sistémico que, según Senge (1992) lleva a las personas a comprender la totalidad de las partes de la vida y a ser capaces de pensar en el conjunto en lugar de en las partes. El pensamiento sistémico, que es un enfoque más apropiado para analizar sistemas complejos y cambiantes, supone que la acción-reacción surgirá en procesos cíclicos.

Por ejemplo, la explosión demográfica puede ser tanto la causa como el resultado de la pobreza. Además, muchas causas de la pobreza, la falta de educación, la injusticia, falta de recursos y oportunidades para la generación de riqueza, pueden estar relacionadas entre sí. El pensamiento sistémico brinda la oportunidad de ver los eventos y las acciones como una red de trenzas o hilos más claramente interrelacionados, para ayudar a que cambien de la manera más efectiva entendiendo la conexión de una dimensión con otra, de un aspecto con otro. Al respecto, esto es lo que plantean o interpretan los autores Recepoglu y Recepoglu (2021) “El aprendizaje, un elemento importante para el cambio de las estructuras individuales, organizativas y sociales, ocurrirá más efectivamente cuando las instituciones en la estructura social se vuelvan en organizaciones que aprenden” (p. 196). Tal situación es posible si se da una mirada sistémica de los fenómenos y procesos.

Así, se tiene que una organización inteligente se caracteriza por un diseño transitorio y una estructura ágil de organización del aprendizaje, con la capacidad de crear, adquirir, organizar y compartir conocimientos, de emplearlos, a fin de aumentar la eficacia operativa, generar desarrollo sostenible y aumentar la competitividad. Una organización inteligente es aquella que basa su filosofía de funcionamiento en la gestión del conocimiento, que trabaja en equipo, que tiene visión compartida.

Como una figura para aproximarse a la integración de la supervisión educativa con las organizaciones inteligentes, se tiene a los entornos de aprendizaje inteligentes, los cuales comprenden, de forma consciente y estratégica, el uso de tecnologías dentro de los ambientes educativos para permitir un impacto positivo en las experiencias formativas de los estudiantes. A los ambientes se les puede definir como el lugar de aprendizaje o un espacio de actividad que detecta escenarios para aprender de modo más natural, identificar las características de los estudiantes, proporcionar recursos de enseñanza apropiados y herramientas interactivas convenientes, registrar automáticamente el proceso y evaluar sus resultados, con el fin de promover aprendizajes efectivos y plenos de significado. Esté (2006) afirma que “un ambiente educativo no es, en absoluto, un tema de espacio físico, de materiales únicamente, sino más bien la conjunción entre un estado de conciencia y un conjunto de relaciones con la intención, cierta y evidente, de aprender” (p. 256).

En la actualidad se cree que los entornos de aprendizaje, los ambientes inteligentes deben enriquecerse con dispositivos digitales, adaptativos y conscientes, con el fin de promover una educación sólida y relevante. Es parte de la novedad y de los nuevos tiempos que la nueva noción de ambiente de aprendizaje debe abarcar la personalización de la enseñanza, ser consecuente con la o las tecnologías propicias para posibilitar el trabajo en equipo, la visión compartida, en otras palabras, es obtener mejores resultados, tanto para los estudiantes como para los agentes de enseñanza: los maestros.

En concreto, las aulas inteligentes son los espacios físicos creados para hacer frente a este nuevo paradigma, pero en el fondo no son únicamente de naturaleza física, sino que responden a una filosofía y una visión estratégica y compartida (Cebrián, Palau y Mogas, 2020). Por tanto, un aula inteligente requiere tener en cuenta la personalización de todos los procesos para ofrecer un escenario más efectivo tanto a las tareas grupales como a las individuales.

Este modelo de organización inteligente también tiene en cuenta la inclusión, para garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades independientemente de sus habilidades y competencias, y el uso sostenible de los recursos y de la propia infraestructura. Cebrián, Palau y Mogas (2020) aportan una conceptualización completa de las aulas inteligentes identificando tres dimensiones interrelacionadas que deben coexistir en dichos espacios: la tecnología, los factores ambientales y los procesos educativos que se llevan a cabo. El proceso de supervisión atendido en este paradigma reconoce que no puede mirar una sola parte del proceso

El reto que enfrentan día a día las organizaciones educativas es el perfeccionamiento continuo y permanente, debido a la competitividad que existe y emana en los sistemas educativos, tanto el venezolano como los foráneos, surgen las organizaciones inteligentes. En este sentido Senge (1992) sostiene que “las organizaciones inteligentes son posibles porque en el fondo todos somos aprendices” (p.2). En la realidad, continuamente, las transformaciones producen nuevas actitudes de pensamiento para aprender a aprender en conjunto en todos los niveles de la organización. De allí el preceptuado de este autor refiere a las cinco nuevas tecnologías para innovar las organizaciones inteligentes:

1. Pensamiento sistémico: es el tipo de pensamiento que tiene una visión de mundo extremadamente correlacional, compleja, que enlaza o conecta elementos y factores de una determinada situación, por tanto, promueve una mirada totalizadora y por eso presta atención a las múltiples relaciones entre los elementos. Arano, Cano y Olivera (2012) lo explican en estos términos: “es un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas, para visualizar la relación entre sus componentes y con base en ellos poder modificarlos” (p.28).

2. Dominio personal: el autor de la teoría lo define como la piedra angular de la organización inteligente. León, Tejada y Yataco (2003) refieren este concepto se relaciona con “la capacidad de aclarar y profundizar constantemente una visión personal.” (p.84). El dominio termina por ser, en consecuencia, la perspectiva propia, el enfoque personal.

3. Modelos mentales: son aquellas imágenes internas del mundo que influyen sobre el modo de entender y de actuar en la realidad, el reto con esas imágenes es poder examinarlas y abrirlas a la influencia de los demás, conjugarlas y compartirlas. La organización inteligente debe considerar siempre los modelos mentales.

4. Construcción de una visión compartida: capacidad para traducir la visión individual en una visión colectiva. Es producir un compromiso con el futuro acercando las imágenes de unos u otros para que la organización cree sinergia.

5. Aprendizaje en equipo: se inicia con el diálogo, para producir una auténtica pluralidad de pensamiento en conjunto, sosteniendo debates activos y permanentes. No hay equipo si todo se reduce a la comunicación de jefes y subordinados.

Por lo anteriormente expuesto, es necesario reflexionar cómo es que la teoría de Senge podría ser un gran aliciente para la mejoría de la supervisión educativa; el dominio personal, los

modelos mentales, la construcción de una visión compartida y el aprendizaje en equipo, tanto como el aglutinador pensamiento sistémico facilitarían el acompañamiento, así como la nueva supervisión.

Las instituciones educativas, mediante la supervisión educativa con el acompañamiento pedagógico como elemento central, podrían potenciarse en miras a transformar la praxis pedagógica generando organizaciones inteligentes. Se estaría, además, incentivando a los equipos de trabajo a que aprendan de manera individual, y así enfocarse al aprendizaje organizacional, lo que provocaría una mejor ventaja competitiva, de esta manera, el conocimiento, la información y el aprendizaje, favorecerían el crecimiento del capital humano.

Se sabe que el conocimiento es un elemento fundamental para garantizar el éxito, solo es posible promover la innovación y aumentar la competitividad desde la competencia intelectual, el saber especializado, la renovación constante del aprendizaje. Sólo desde el conocimiento pueden las organizaciones mantenerse activas y actualizadas. Para que una organización educativa devenga en inteligente, para que se haga posible, también el líder (supervisor, acompañante, directivo) ha de ser quien impulse a los colaboradores a emplear sus destrezas e intercambio de información y que alcancen los objetivos en el menor tiempo y costo.

La educación debe contar con supervisores capacitados, formados para el desempeño de los procesos inherentes a su función, tales como: planificación, control, evaluación, coordinación, orientación, asesoramiento, liderazgo, motivación, toma de decisiones, entre otros aspectos vinculados con la acción educativa. Una ruta perfectamente posible para conseguirlo es la que hasta aquí se ha explicado: su pertenencia a una organización inteligente.

Se debe innovar en la funcionabilidad, operatividad, así como en la gestión técnico administrativa de las instituciones escolares, para reconducirlas y transformarlas en organizaciones inteligentes, por tanto, han de estar apoyadas por el conocimiento que poseen quienes conforman el recurso humano en la organización, e implementar el aprendizaje permanente como parte de su filosofía para el logro de los objetivos planteados

En ese sentido, las organizaciones inteligentes, como se ha descrito en las líneas anteriores, tienen la capacidad colectiva para tomar decisiones innovadoras sobre problemas emergentes en el mínimo tiempo posible y al menor costo, manejando insumos como la información, el conocimiento, recursos financieros y humanos. Se trata de condicionantes propios del escenario educativo y, sobre todo, de los contextos públicos. Por ello, es importante hacer énfasis en que la organización escolar inteligente necesita de un aprendizaje como base para el mejoramiento y fortalecimiento del accionar educativo; pues de ello depende el comportamiento, desarrollo, clima y cultura organizacional, dentro de la cual se incluye la función supervisora como órgano de planeación, dirección y control de la evaluación.

CONCLUSIONES

En las últimas décadas, las instituciones educativas han tenido que hacer frente a cambios más profundos y numerosos con el fin de sobrevivir al entorno globalizado y competitivo en el

que se halla la humanidad actualmente. Las soluciones tradicionales que permitían superar las resistencias a los cambios se tornan hoy insuficientes, siendo prueba de esto la poca longevidad de las organizaciones actuales. Las organizaciones inteligentes, como agentes de cambios y transformación en el ámbito educacional, permiten crear, adquirir y, lo más importante, producir conocimientos para toda la organización. Tienen el poder de modificar actitudes y procesos que podrían impedir la consecución de las metas propuestas, así como el desempeño docente, tanto en lo administrativo, como en lo gerencial y pedagógico.

En líneas generales, resulta importante señalar que las organizaciones inteligentes, vistas desde el ámbito educativo, necesitan de la dirección, control y evaluación, es decir de todo lo que confluye en la supervisión. Tal como lo plantea Torres (2014) la supervisión educativa en las organizaciones inteligentes: “trata de utilizar todos los elementos y recursos de la administración en beneficio de la educación y que ésta oriente la supervisión hacia el progreso de la institución” (p.29). De allí, la enorme necesidad de estudiar la supervisión educativa como un órgano sistémico, inteligente, con carácter administrativo y pedagógico, garante del cumplimiento de las políticas educativas impulsadas por los entes gubernamentales o los órganos rectores y reguladores de la educación, así como en las reformas educacionales que se contemplen en la normativa legal.

Las organizaciones escolares dependen de la supervisión como función administrativa, gerencial y operativa de todo el proceso educacional, con visión pedagógica y perspectiva humanista, que contribuya a la mejora de la calidad tanto interna como externa de la institución, el desempeño docente y el rendimiento estudiantil; es decir, de la vida y de la escuela. Para Lugo (2004) la concepción moderna de la supervisión escolar debe alejarse del aspecto individual e impositivo, dirigiéndose a la acción de grupo, la investigación de las causas y efectos, a fin de buscar solución a los problemas. Es decir, la supervisión tiende a ser cada día más objetiva y experimental en sus métodos y más participativa y cooperativa en su acción.

A modo de cierre, los supervisores que llevan la acción educativa, son una de las figuras primordiales de la gestión pedagógica, están a cargo de propiciar espacios de participación y valorización de la función docente. Ellos y todo el cuerpo directivo son los actores encargados de desencadenar los procesos cuyo destino es el de moldear la calidad de la educación, por tanto, los roles que desempeñan deben estar en concordancia con los cambios actuales del sistema educativo, para que puedan ejercer una labor gerencial de calidad.

Finalmente, para poder brindar educación de manera efectiva es necesario garantizar que el sistema educativo sea confiable. La confiabilidad en términos del sistema educativo solo puede aumentarse mediante la supervisión que tiene intrínseco el esfuerzo por hacer un acompañamiento pedagógico efectivo. La eficacia de la supervisión dependerá de la confianza, la cooperación y la atmósfera de comunicación positiva entre el supervisor y el supervisado, junto con la gestión del cambio, el aprendizaje cooperativo y el liderazgo educacional. Mantener dinámicas las instituciones educativas, bajo el sistema de organizaciones inteligentes, contribuye a elevar la calidad.

Ana Cecilia Paredes Azuaje. *Licenciada en Educación Preescolar, Licenciada en Educación y Educación Básica Integral de la Universidad de los Andes Mérida, MSc. en Gerencia Educativa Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Coordinadora Pedagógica del Complejo Educativo Rafael Antonio Godoy.*

REFERENCIAS

- Adamik, A., & Sikora-Fernandez, D. (2021). Smart organizations as a source of competitiveness and sustainable development in the age of industry 4.0: Integration of micro and macro perspective. *Energies*, 14(6), 1-27.
- Alam, M. J., Haque, A. K. M., & Banu, A. (2021). Academic supervision for improving quality education in primary schools of Bangladesh: Concept, issues and implications. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 14(4), 1-12.
- Aravena, O. (2020). Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente, Universidad de Extremadura.
- Camacho, S. (2019). El director escolar eficiente. El liderazgo en la escuela. *Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, 8, 54-74.
- Cebrián, G., Palau, R., & Mogas, J. (2020). The smart classroom as a means to the development of ESD methodologies. *Sustainability*, 12(7), 1-18.
- Chávez, R. M. A., Flores, M. C., & Gómez, D. A. O. (2012). Las organizaciones inteligentes como generador de entornos competitivos. *Ciencia Administrativa*, 1, 41-45.
- Circular N° 003013. Creación, Organización y Funcionamiento de los Circuitos Educativos, Ministerio del Poder Popular para la Educación, Noviembre 15 de 2016
- Esté, Arnaldo (2006). El ambiente de aprendizaje en el aula, perspectivas internas y externas. Caracas, Venezuela: Aula XXI. Editorial Santillana.
- Guevara, A. N., Márquez, F. M., & Videla, R. M. (2021). La supervisión educativa: una mirada sobre los nuevos desafíos profesionales. (Trabajo final de licenciatura, Universidad Católica de Córdoba).
- León M., R., TejadaG., E., & YatacoT., M. (2003). Las Organizaciones Inteligentes. *Industrial Data*, 6(2), 82-87.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929, (Extraordinaria). Agosto 13, 2009.
- Lugo, A. (2004). Administración escolar y supervisión educativa en Venezuela: Editorial Biosfera.
- Mulyana, A., Fauzi, A., Ginanjar, E., Latifah, F., & Cahyani, N. L. (2024). Educational supervision: Definition, functions and factors influencing educational supervision. *Al-Ard: Journal of Education*, 1(1), 9-15.
- Omorobi, G. O. (2021). School supervision and educational management in Nigeria. In Conference Paper University of Calabar.
- Recepoglu, S., & Recepoglu, E. (2021). Transformation of schools to professional learning communities. *Theory and Research in Educational Sciences*, 2, 195-208.

Rivero, Y. (2021). Supervisión circuital: Repensar la praxis gerencial educativa. *Scientiarium*, 1, 235-245.

Rosales-Veitía, J. A., Camacho-Guzmán, Y., & Cárdenas-Llaja, J. C. (2022). Supervisión y acompañamiento pedagógico. Una propuesta para el mejoramiento del desempeño docente. *Educación y Sociedad*, 20(2), 194-219.

Senge, P. (1992). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

Torres, M. (2014). *Cualidades del supervisor*. Caracas: Editorial Norma.

Administración EDUCACIONAL

Número 15 (enero-diciembre) 2024
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Retrospectiva del Anuario

PRESENTACIONES

1. Lidia F. Ruíz. Administración Educacional. Pp. 8 – 10. Año 1 – Vol. 1.
2. Aníbal León. Pp. 11 – 12. Año 2 – Vol. 2.
3. Lilian Angulo. Pp. 11 - 14. Año 3 - Vol. 3.
4. Ramón Devia. Una revista científica que nace de la vocación empírica. Pp. 11 - 13. Año 4 - Vol. 4.
5. Lidia F. Ruíz. Pp. 11 - 13. Año 5 - Vol. 5.
6. Lidia F. Ruíz. P.p 11-13. Año 6-Número especial (Julio 2018)
6. Lidia F. Ruíz. P.p 11-13. Año 6-Número 6
7. Lidia F. Ruíz. P.p 11-13. Año 7-Número 7
8. Irene P. Ramírez P.p. 13-14. Año 8- Número especial (Julio 2020)
9. Irene P. Ramírez P.p. 13-14 Número 9 vol. 9.
10. Irene P. Ramírez R. P.p. 13-15 Año 10-Número 10
11. Irene P. Ramírez R., Lidia F. Ruíz. Pp 13-15, año 11-número especial (julio 2022)
12. Lidia F. Ruíz. P.p 13-15. Año 12, número 12.
13. Lidia F. Ruíz. Pp 13-15. Año 13, número 13.
14. Lidia F. Ruíz. Pp 13-15. Año 14, edición especial, 2024.

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. Lucía 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. Pp 43-56. Año 6-Número especial (Julio 2018).

23. Piedad Buchheister y Ricardo Marín Viadel. Los senderos de la cognición estética. Una aproximación a los conceptos abstractos en el discurso verbal y visual infantil. 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, Sileyma 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 educativo. 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 Viloría, 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.
65. Ada de Escalante, Julisse Velásquez. Las Habilidades Sociales en los Niños con Autismo. Una indagación con estudiantes de Educación Primaria. P.p 20-30. Año 14, edición especial, 2024.

66. María Briceño P, Mery López de C. Promoción de la Salud en la Educación Preescolar. Ayudemos a los niños a crecer fuertes. P.p 31-48. Año 14, edición especial, 2024.
67. 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. P.p 49-69. Año 14, edición especial, 2024.
68. Nancy Daboin D. Aplicación de la Neurodidáctica en el aula de Educación Inicial mediante la gamificación. P.p.70-83. Año 14, edición especial, 2024.
69. 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. P.p.84-95. Año 14, edición especial, 2024.
70. Reinaldo Mora N. Contexto educativo multisensorial. Una mirada autoreflexiva. P.p 96 – 105. Año 14, edición especial, 2024.
71. Yaramix Santiago; Heibett Cabrera; Jesús Montilla; Regina Tapia; Marianela Reinoza; María Luz Salas. Implicaciones socio-educativas del Síndrome de Down. Caso de Estudio. P.p 106 – 117. Año 14, edición especial, 2024.
72. Luz González N. La actualización Gerencial Educativa desde la gestión proactiva y la resiliencia. P.p 118 – 130. Año 14, edición especial, 2024.
73. Yamira Chacón, Aníbal León. La Estructura Cognitiva en la Interacción Verbal del Aula de Clases. P.p 131 – 145. Año 14, edición especial, 2024.
74. Luz Rondón C, Lidia F. Ruiz. Valores que subyacen en leyes que norman el proceso evaluativo en Educación Media General. P.p 146 – 162. Año 14, edición especial, 2024.
75. Noel Guevara B, Anibal León. Formalidad y conflicto escolar: excesos y resultados. P.p 163 – 178. Año 14, edición especial, 2024.

ENSAYOS

1. Roberto Donoso. Sobre Administración y Gerencia: Variaciones sobre un Mismo Tema. Pp. 155 – 161. Año 1 – Vol. 1.
2. Lenny Maribel Lobo Uzcátegui. Discusiones en torno a la educación y el desarrollo. Pp. 113-126. Año 2 – Vol. 2.
3. María Helena de las Mercedes Picón Briceño. Lo Inacabado o incompleto de todo conocimiento. Pp. 109 - 113. Año 3 - Vol. 3.
4. Nancy Santana La formación para el ejercicio de la ciudadanía: tarea ineludible de la escuela. Pp. 145 - 157. Año 4 - Vol 4.
5. Marianela Reinoza Dugarte La Teoría Fundamentada como método en la tesis doctoral. Pp. 159 - 165. Año 4 - Vol 4.
6. Rebeca Rivas. Formación de docentes para la mediación integrada de las Ciencia Naturales. Pp. 149 - 166. Año 5 - Vol. 5.
7. Marilú Puente y Wilberth Suescún. Grupos estables en educación media: lo que nos contaron que serían, lo que fueron y lo que podrían ser. Pp. 167 - 177. Año 5 - Vol. 5.
8. Jesús Briceño. Informe “Relámpago”. Pp. 179 - 194. Año 5 - Vol. 5.
9. Luz Rondón. Grupos Estables en una Institución de Educación Media General. Pp. 195 - 199. Año 5 - Vol. 5.
10. María Pastora Barradas Nahr y Mario Alejandro Rico Montilla. Desde la filosofía de Baruch De Spinoza hacia una praxis pedagógica virtuosa. Pp. 119-126. Año 6-Número especial (Julio 2018).
11. Mery López de Cordero. El Plagio como atajo y sus consecuencias. Pp. 103 – 109. Año 6- Vol. 6
12. Luz Marina Uzcátegui Ávila; José Gregorio Fonseca; Carlos Dávila. Hacia una cultura de la evaluación y formación del docente. Pp. 111 – 119. Año 6- Vol. 6
13. José Alberto Escalona Tapia. La Investigación-acción para la organización escolar dinámica y sustentable. Pp. 104-114. Año 7 – Número 7.
14. Roberto Rondón Morales. Educación universitaria en tiempos de pandemia. Pp. 139-140. Año 8-Número

especial (julio 2020).

15. Roberto Donoso Torres. Algunas reflexiones sobre mitos, simulacros y fantasías en educación. P.p. 82-96. Número 9 vol.9.
16. Angely Contreras. La posibilidad de la ética en un mundo virtual. P.p. 97-103. Número 9 vol.9.
17. Ailil Coutinho. Venezuela en pandemia y la enseñanza remota de emergencia. Reflexiones de una instructora de inglés como lengua extranjera. P.p. 118-131. Año 10 – Número 10.
18. Angely Massiel Contreras. La ética, un camino sinuoso para encontrar la tecnología. P.p. 132-139. Año 10 – Número 10.
19. Jesús Morales. El perfil del docente de la post-pandemia. Una mirada desde la perspectiva humanista de la psicología. P.p. 140-148. Año 10 – Número 10.
20. José Manuel López D'Jesus, Gerardo Valero Sánchez. Literatura y Música: dos modos para enriquecer la filosofía de la educación en la actualidad. Pp 71-79, año 11-número especial (julio 2022).
21. Wilberth Suescun Guerrero. Una Bandera por la Profesionalización en Venezuela: Valores y Perspectivas. Pp 80-85, año 11-número especial (julio 2022).
22. Milagros Sanchez Carrillo. Lo otro en la Educación de hoy. Pp 86-88, año 11-número especial (julio 2022).
23. Piedad Londoño M. Mi preocupación al desnudo en el aniversario de la escuela. Pp 89-91, año 11-número especial (julio 2022).
24. Joel O. Vielma R. Las tecnologías de la información y la comunicación en los escenarios social y educativo: posibilidades y riesgos. P.p 82-95. Año 12, número 12.
25. Dayana Angulo. La generación del conocimiento en la pedagogía de los valores. P.p 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. P.p 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.
30. Yuleima Molina. Procesos reflexivos de la pedagogía del amor desde la complejidad teórico-práctica para la formación integral del ser humano. Pp 183 – 192. Año 14, edición especial, 2024.

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, Mairret Cuevas y Pedro Márquez. La evaluación como proceso de investigación. Ortiz, Marielsa (2008), La Evaluación como proceso de investigación. Colección Procesos Educativos N° 18, Fe y Alegría, 3ra edición actualizada. Caracas, Venezuela. P.p 131-132. Año 6-Número especial (Julio 2018).
8. Roberto Donoso Torres. El envejecimiento humano. Sus derivaciones pedagógicas. Norma Tamer Nader. Pp. 125 – 134. Año 6- Vol. 6.
9. Irene Ramírez. Teoría del currículum y escolarización. Lundgren, U.P. (1992). Pp. 119-120. Año 7 – Número 7.
10. Irene Ramírez. Enseñar en tiempo de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes. P.p. 108-110. Número 9 vol. 9.

GALERÍA FOTOGRÁFICA

1. Lilian Angulo. Reseña Histórica de Escuelas de Educación Primaria del Estado Mérida. Pp. 129 - 154. Año 3 - Vol. 3.
2. Lilian Angulo Reseña Histórica de Instituciones de Educación Media General del Estado Mérida. Pp. 181 - 204. Año 4 - Vol 4.
3. Lilian Angulo. Reseña Histórica de Escuelas de Educación Primaria del Estado Mérida. Pp. 139 – 155. Año 6 - Vol. 6.
4. Lilian Angulo. Reseña histórica de las Universidades en Mérida. Pp. 125-138. Año 7-Número 7.
5. Lilian Angulo. Reseña de instituciones educativas estatales adscritas a la Dirección de Educación de la Gobernación del Estado Mérida. P.p. 115-131. Número 9 vol. 9.
6. Lilian Angulo. Reseña histórica de la escuela de educación de la Universidad de Los Andes. Visión organizativa y funcional. P.p. 151-175. Año 10 – Número 10.
7. Lilian Angulo. Reseña de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Estudio de la planta profesoral. P.p. 96-116, año 11-número especial (julio 2022).
8. Lilian Angulo. Reseña fotográfica de las escuelas merideñas. P.p 107-123. Año 12, número 12.

Administración EDUCACIONAL

Número 15 (enero-diciembre) 2024
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 15 (enero-diciembre) 2024
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 15 (enero-diciembre) 2024
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 15 (enero-diciembre) 2024
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 15 (enero-diciembre) 2024
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 15, 2024.
Se terminó de diagramar en Noviembre 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.