

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
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 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Número 8, Especial, 2020

Experiencias de Aprendizaje para el Saber Educativo

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

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

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

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

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

Administración Educativa. 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
José Andréz	Secretario

Autoridades de la Facultad de Humanidades y Educación

Mery López de Cordero	Decana
Lilian Angulo	Directora de la Escuela de Educación
Irene Ramirez	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.



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 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje para el Saber Educativo
Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Grupo de Estudio del Sistema de Educación en Venezuela - GESEV

Editora

Lidia F. Ruíz

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

Comité Editor

Lilian Angulo (ULA - Mérida)
Aníbal León (ULA - Mérida)
Lidia F. Ruíz (ULA - Trujillo)
Lenny Lobo (ULA - Mérida)
Irene Ramírez (ULA - Mérida)
Wilberth Suescum (ULA - Mérida)
Luz Rondón (ULA - Mérida)

Carlos Dávila (ULA - Mérida)
José Gregorio Fonseca (ULA - Mérida)
Jorge Gómez (ULA - Mérida)
Teadora Pérez (ULA - Mérida)
Eysabel Méndez (ULA - Mérida)
José Rafael Prado (ULA-Extensión
Valle de El Mocotíes)
Ingrid Contreras (ULA - Mérida)
Jean Darwin Ruíz (ULA - Mérida)
Irene Paola Ramírez Rojas (ULA - Mérida)

Comité de Arbitraje

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

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)

Secretaria

Magaly Pernia

Ilustración de la Portada

Aníbal León
Título: Luna Roja
Técnica: Óleo
Año: 2020

Fundada en Mayo de 2012.

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

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

**Hecho el Depósito Legal
Depósito Legal ppi201302ME4214**

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

Se realiza canje con publicaciones similares.

Impreso en Mérida - Venezuela/Printed in Mérida - Venezuela
2020

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Tabla de Contenidos

Presentación

Irene P. Ramírez R. 13 - 14

Conferencias 18

Luis Albarrán

Nuevas tendencias de atención en la educación física, el deporte y la recreación en la educación especial 19 - 29

Artículos de Investigación 33

Irene P. Ramírez R.

Evolución de la estructura del sistema educativo venezolano (1948-2009) 34 - 53

Sorángel R. Camacho

El director escolar eficiente. El liderazgo en la escuela 54 - 74

Carlos R. Camacho A.

Las Plazas Públicas Megaaulas para las Prácticas Profesional Docentes (Una propuesta) 75 - 92

Ailil Coutinho

Storytelling. Actividades prácticas para impulsar destrezas en estudiantes de inglés como lengua extranjera 93 - 104

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 105 - 115

Ilka Rangel, Lidia F. Ruiz, Luz M. Rondón, Lilian Angulo

La inteligencia intrapersonal e interpersonal en los niños y niñas de educación inicial	116 - 134
Ensayos	138
Roberto Rondón Morales	
Educación universitaria en tiempos de pandemia	139 - 147
Índice retrospectivo	148 - 153
Normas para colaboradores	154 - 155
Criterios para el arbitraje	156
Formato para la evaluación de artículos y ensayos	157 - 158
Carta de compromiso	159
Ficha de suscripción	160

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Table of Contents

Presentation

Irene P. Ramírez R. 13 - 14

Conferences 18

Luis Albarrán

New care trends in physical education, sports and recreation in special
education 19 - 29

Research articles 33

Irene P. Ramírez R.

Evolution of the structure of the venezuelan educational system (1948-2009) 34 - 53

Sorángel R. Camacho

The efficient school director. Leadership in school 54 - 74

Carlos R. Camacho A.

The Megaaulas Public Squares for Professional Teaching Practice (A proposal) 75 - 92

Ailil Coutinho

Storytelling. Practical activities to promote skills in students of english as a
foreign language 93 - 104

Ligia Rojas, Ada Angulo de Escalante, Yamira Chacón Contreras

Learning strategies to guide the process of English writing in Primary
Education students 105 - 115

Ilka Rangel, Lidia F. Ruiz, Luz M. Rondón, Lilian Angulo

Intrapersonal and interpersonal intelligence in children of initial education 116 - 134

Essays 138

Roberto Rondón Morales

University education in pandemic times 139 - 147

Retrospective index 148 - 153

Rules for collaborators 154 - 155

Criteria for arbitration 156

Assessment for the arbitration 157 - 158

Commitment letter 159

Subscription form 160

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Presentación

Administración Educativa. Anuario del Sistema de Educativo en Venezuela, en este número especial recoge el esfuerzo y producción académica de la comunidad universitaria y de docentes en servicio, especialmente de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida. Pese a la difícil situación que atraviesa la universidad venezolana y el país en general, desde esta publicación nos esforzamos en mantenernos activos a través de la investigación, actividad aliciente para la gran mayoría de profesores, quienes pese a la crisis financiera se niegan a abandonar su alma mater. Así pues, la investigación y publicación representan un acto de protesta de todos aquellos que se niegan a rendirse, y continúan luchando frente a lo adverso, constituyendo un ejemplo de resiliencia en el mundo.

La educación venezolana en los últimos veinte años ha experimentado cambios significativos en su organización, estructura y administración. Estos cambios devienen del contexto político social por el que atravesamos. En las dos últimas décadas, al igual que en las anteriores, los cambios han respondido a proyectos e intereses particulares de los gobiernos de turno y la educación -como sistema- siempre se ha visto influenciada por todo lo que ocurre alrededor de ella. De allí, la administración de las instituciones escolares constituye un elemento clave en el óptimo funcionamiento de las escuelas.

En ese contexto, el Director Escolar, como gerente y líder, debe demostrar capacidad para persuadir a los integrantes de la comunidad educativa. Es su deber, además, influir no sólo en la gestión de los recursos de la institución, sino también en la resolución de conflictos que pudieran presentarse. En consecuencia, no es ajeno al funcionamiento óptimo de la institución, el rendimiento académico de los estudiantes y -para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea realmente efectivo- el Director y su equipo de docentes deben valerse de diversas estrategias y recursos para lograrlo. Esta conducción, que es la recomendable en tiempos normales, en circunstancias excepcionales como enfrentar una pandemia, constituye un verdadero reto. Desde nuestra actual vivencia de confinamiento obligatorio es perentorio reflexionar sobre lo que tenemos y qué podemos hacer. Estos tópicos son recogidos en este número especial, el cual está organizado en tres partes. Conferencias, Artículos de Investigación y Ensayos.

La primera parte, contiene una conferencia intitulada **Nuevas tendencias de atención en la educación física, el deporte y la recreación en la Educación Especial, dictada por Luis Albarrán** en el marco del 68° Aniversario de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de

la Universidad de Los Andes. Albarrán expone acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el área de educación física y los beneficios de esta inserción en el mejoramiento de la calidad de vida de estos estudiantes.

La segunda parte ensambla seis artículos de investigación. **Irene P. Ramírez presenta una investigación documental sobre la Evolución de la estructura del Sistema Educativo Venezolano (1948-2009)**, en la que compara las leyes de educación del período indicado y explica cómo ha cambiado la estructura, los fines y características generales de la educación del país. **Sorángel R. Camacho da a conocer un avance de la investigación doctoral mediante su trabajo El Director escolar eficiente. El liderazgo en la escuela**; investigación en la que da a conocer las características encontradas en los directores de Educación Media General, catalogados por el Jefe de Supervisión Educativa y por los supervisores, como destacados y eficientes. **Carlos R. Camacho, presenta una propuesta de inter y transdisciplinariedad de la enseñanza de la Educación Ambiental, en espacios distintos al aula, estrategias recogidas en Las plazas públicas megaaulas para las prácticas profesional docentes. Ailil Coutinho, en el artículo Storytelling: actividades prácticas para impulsar destrezas en estudiantes de inglés como lengua extranjera**, da a conocer cinco actividades desarrolladas en el salón de clases que no sólo estimulan las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), sino también la habilidad de los estudiantes para expresarse con confianza de manera oral ante una audiencia. **En la misma línea se encuentra el trabajo de Ligia Rojas, Ada Angulo y Yamira Chacón, donde explican algunas Estrategias de aprendizaje para orientar el proceso de escritura del inglés en estudiantes de educación primaria**, estrategias en las que destacan el uso de wordcards y posters para mejorar la escritura en los niños que participaron en la experiencia pedagógica, producto de la investigación acción. Finalmente, **Ilka K. Rangel, Lidia F. Ruiz, Luz M. Rondón y Lilian N. Angulo, entregan parte de los resultados de una investigación sobre La inteligencia intrapersonal e interpersonal en los niños y niñas de educación inicial**, en la que invitan a los docentes de este nivel educativo a estimular en los infantes la creatividad, la imaginación y la iniciativa.

La tercera parte contiene un ensayo de **Roberto Rondón Morales sobre la Educación universitaria en tiempos de pandemia**, producción en la que contextualiza la educación universitaria en Venezuela a propósito del Covid19 e invita a la apertura del diálogo para la consolidación de un proyecto de Universidad para el siglo XXI.

Como puede apreciarse, esta edición extraordinaria de la revista Administración Educativa está enfocada, temáticamente, al abordaje de una contingencia coyuntural que vive actualmente el proceso educativo, apuntando a estrategias de desarrollo y precaución para eventualidades del futuro. Esperamos que el aporte sea útil para alcanzar los propósitos que inspiraron a su cuerpo editor.

Para concluir la presentación de este dossier investigativo, agradecemos al equipo editorial, al comité de arbitraje, a los autores de trabajos aquí publicados, a todos y cada uno de los colaboradores en el ensamblaje de este número que, junto con representar un esfuerzo académico en medio de conocidas dificultades operativas, es producto de la vocación y disciplina de quienes quisieron sumarse a la vigencia viva de la Universidad cuando el país busca horizontes de desarrollo.

Irene P. Ramírez R.
Profesora de la Escuela de Educación- Universidad de Los Andes
Coordinadora del No. 8 del Anuario en su Edición Especial
Mérida, junio de 2020



Retorno de la Gitana
Anibal León - Año 2020

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Conferencia

En este aparte se incorpora la conferencia dictada en el marco del 62° Aniversario de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

Nuevas tendencias de atención en la Educación Física, el Deporte y la Recreación en la Educación Especial.

Autor: Luis Albarrán

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

**NUEVAS TENDENCIAS DE ATENCIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA, EL DEPORTE
Y LA RECREACIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

**NEW ATTENTION TRENDS IN PHYSICAL EDUCATION, SPORTS AND
RECREATION IN SPECIAL EDUCATION**

Luis Albarrán
luisalbarran22@gmail.com
Universidad de Los Andes
Mérida-Venezuela

Recepción: 30/01/2020
Aceptación: 29/02/2020

**“Siempre parece imposible hasta
que se convierte en realidad”
(Nelson Mandela)**

En la actualidad, y revisando la literatura especializada dedicada a la educación física, y en general al deporte, se destacan las pocas obras que referencien la educación física para estudiantes con discapacidad. Paradójicamente, el autor que suscribe estas líneas ha podido captar un interés cada vez mayor entre los y las profesionales de la educación física por el tema de la educación física adaptada. En general, el docente de educación física está muy sensibilizado e interesado por el adecuado desarrollo de su trabajo cuando tiene que llevarlo a cabo con estudiantes que presentan alguna discapacidad. Y dicho interés se manifiesta en un buen número de profesores, incluso cuando no han tenido aún la necesidad de atender a estos estudiantes.

En este sentido, las nuevas tendencias que se plantean vienen a llenar la laguna bibliográfica que se ha descrito en el párrafo anterior. Se puede considerar que se plantean unas tendencias que contienen una acertada selección de nociones esenciales para moverse en el ámbito de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la clase de educación física. Sin embargo, las tendencias que se plantean, señalan con mucho énfasis que las orientaciones que se proponen no son un recetario, sino elementos para orientar el trabajo docente en la escuela ordinaria, con el propósito de que el estudiante con discapacidad pueda tomar parte activa en la clase de educación física, facilitando el camino hacia una escuela para todos, es decir una escuela inclusiva.

Desde el enfoque inclusivo y con una perspectiva compleja y humanista, se conciben estas tendencias como dinámicas y en crecimiento en los escenarios en que se desarrolla la clase de educación física. Como resultado de las experiencias en la educación física para la inclusión de estudiantes con discapacidad, afirmar que el uso de estos enfoques exige, como profesionales y como seres humanos, a buscar más allá de las relaciones entre causas y estrategias de instrucción. Más bien la perspectiva humanista insiste en reconocer la complejidad de los problemas relacionados con los individuos que tienen discapacidad respecto a sus semejantes.

En las nuevas tendencias se plantea que los estudiantes con discapacidad son, ante todo, seres humanos que merecen vivir con oportunidades reales y más aún si se consideran los contextos de las nuevas concepciones y convenciones sobre la educación y la valoración de la dimensión humana. La discapacidad es constitutiva de la sociedad y de la escuela, lo cual lleva a afirmar lo planteado por Albarrán (2018) "lo común, es lo diverso" (p.86). Con esto las nuevas tendencias se refieren a que la igualdad significa la igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia en la escuela y en la clase de educación física. El principio de igualdad muchas veces ha sido mal entendido, pues se piensa que la igualdad implica "dar a todos lo mismo" sin considerar la esencia de lo que constituye un ser humano y su diversidad. Todos somos iguales en dignidad, nos distinguimos unos de otros por nuestros dotes particulares, nuestras ideas, valores y creencias; y esta diferencia es para cada cual y constituye para la civilización, una fuente de riqueza. Se trata de convivir con naturalidad y apertura para poder tomar del otro lo que tiene de distinto y al mismo tiempo reconocer lo que tiene de común.

Pero la introducción de estas nuevas tendencias como las que se están planteando en los siguientes párrafos, sería incompleto si no se contextualizara con la personalidad del docente de educación física. Y es que no se trata de unas tendencias neutras, frías, al contrario, estas tendencias van a la mano con la clase de educación física, siendo el esfuerzo colectivo de todas las personas que participan como actores sociales, y de los cuales se recopila una gran experiencia en el ámbito de la educación física para estudiantes con discapacidad. Estas experiencias han sido acompañadas siempre de un alto nivel de compromiso personal con la práctica social y educativa.

Estas tendencias planteadas son elementos donde se yuxtaponen teoría y práctica, de tal modo que puede convertirse y ése sería el mayor deseo, en un vivo estímulo para los docentes que hacen de la clase de educación física un medio de desarrollo corporal y motriz, pero también una oportunidad para el encuentro y el crecimiento personal, más allá de las competencias o de las limitaciones que cada uno pueda presentar.

Es importante destacar que las nuevas tendencias de la educación física adaptada se constituyen por un sistema social formado por un conjunto de componentes interrelacionados. Bajo el enfoque del proceso de aprendizaje, la clase de educación física es un sistema complejo dado por: (a) estudiantes que presentan discapacidad, (b) contenidos del área, (c) docentes y (d) ambiente de clase. Entre ellos se genera una estructura dinámica o red compleja de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones. La función de los componentes que desempeña cada uno debe estar acorde con el ciclo de aprendizaje del estudiante y de la condición que presente.

En efecto, como plantea Prado (2014), "el proceso educativo actual requiere una nueva relación entre sus componentes" (p.14). El docente ya no es quien transmite conocimientos, es el que

ayuda a los estudiantes a explorar, reflexionar, construir significativamente y manejar los saberes, al presentarlos de forma problemática. Esta nueva acción docente permite que el estudiante construya soluciones y establezca relaciones entre éstas y otras interrogantes de mayor alcance. Además, contribuye a que los estudiantes con discapacidad aprendan a aprender, conocer, hacer, ser y convivir en una comunidad de valores para la vida.

De esta manera, el estudiante que presenta discapacidad es el componente principal y protagonista de su aprendizaje. Contiene componentes intrínsecos que le permiten aprender además, su proceso de crecimiento es estimulado por el docente, presentando los contenidos del área de educación física en un orden de naturaleza teórica, procedimental y actitudinal, como plantea Zambrano (2011) “El primero está vinculado con el *saber qué* (datos, hechos, conceptos, principios, teorías). El segundo corresponde al *saber hacer* (procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y métodos). El tercero es relativo al *saber ser* (actitudes, valores, ética personal y profesional)” (p.26). Estos elementos deben ser integrales, significativos, contextualizados y pertinentes, siendo su función servir de medio para favorecer con la formación integral de los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.

Así, se genera una estructura dinámica horizontal caracterizada porque los estudiantes con discapacidad que están en el sistema educativo en la modalidad de educación especial se vinculan significativamente con los contenidos del área de educación física y el docente. Entre ellos se constituye un ambiente de clase favorable para el aprendizaje significativo. Involucra: (a) la condición de la planta física del área. (b) la condición funcional de la planta física que caracteriza el lugar donde se desenvuelve la clase de educación física, (c) la condición de interrelaciones sociales que se establece en la clase de educación física.

Sin embargo, los planteamientos realizados por Albarrán (2018) establecen que “en clases de educación física prevalece una estructura rígida vertical. El comportamiento de cada uno de los componentes de la clase de educación física obedece a un enfoque transmisivo en el cual predomina la enseñanza de los docentes a los escolares” (p.31)

En esa estructura planteada por el autor, el docente ejerce una función transmisiva, los contenidos son fragmentados y se les asigna un papel informativo. Por ejemplo: ejecución del doble paso en baloncesto, los estudiantes cumplen una función pasiva en la recepción de la información transmitida por el docente. Surge así un ambiente de clase poco propicio para aprender significativamente, en efecto, se genera un aprendizaje por recepción o reproductivo de los aprendices.

El principal problema al que se enfrenta el docente, coincidiendo con Flores (2001), “es la percepción de los sujetos que aprenden” (p.84). En la enseñanza transmisiva, los estudiantes con discapacidad perciben visualmente la información preparada, ellos la interpretan pero carecen de la oportunidad de experimentar, analizar, reflexionar y construir conocimientos de forma significativa. En consecuencia, pueden aparecer como plantea Morín (2006), “innumerables errores de concepción e ideas de los sujetos que aprenden” (p.24).

Esa dinámica evidencia que en la clase de educación física algunos elementos influyen negativamente en el aprendizaje significativo y la formación integral de los estudiantes con

discapacidad. Constituye entonces un obstáculo pedagógico importante en área de educación física que requiere solventarse.

La complejidad del mundo actual requiere cambiar las prácticas tradicionales de enseñanza transmisiva por nuevas tendencias de aprendizaje basado en los estudiantes. Por tal motivo, es necesario el planteamiento de una nueva visión con un horizonte más amplio de la clase de educación física que dé una atención integral a los estudiantes que presentan discapacidad.

Fundamentación de las nuevas tendencias de la educación física adaptada.

Las nuevas tendencias que se presentan se fundamentan en un enfoque de una educación inclusiva, como modo alternativo para proporcionar la enseñanza a los estudiantes con discapacidad que pueden encontrarse en un grupo de clase o en una institución en general. Un proceso de enseñanza y de aprendizaje tendrá éxito en la medida en que cada docente adecúe su intervención y responda a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y estilos particulares de aprender, así como la heterogeneidad que se puede manifestar en la clase de educación física.

Es importante destacar que un punto de interés para sostener teóricamente las nuevas tendencias está en las actuales concepciones acerca de la discapacidad, desde la perspectiva del área de educación física, establecidas en las instituciones del sistema educativo venezolano, las cuales deben actuar con pertinencia y actualizar el proceso de formación sobre la educación física fundamentado en el enfoque inclusivo, considerando, fundamentalmente, la vinculación docente - estudiante, y en este caso la actuación del docente.

El planteamiento actual acerca de la responsabilidad de formar en una educación integral a los estudiantes con discapacidad, requiere de una nueva concepción que considere la incorporación de competencias en cuanto a conocimientos socialmente significativos, y de esto no escapa la inclusión en la educación física que responda a una realidad socio-educativa con seres diversos por su propia naturaleza.

Por ello, uno de los pilares teóricos de mayor peso en estos planteamientos está en los avances logrados por el proceso de inclusión, en el sentido de que la respuesta educativa a la discapacidad es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrentan en la actualidad las instituciones educativas venezolanas. Esta situación obliga a cambios radicales, si lo que finalmente se pretende es que todos los estudiantes, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

El punto de partida en el planteamiento de las nuevas tendencias que nos ocupa tiene un apoyo de primer orden en la necesidad de que la sociedad actual cuente con docentes formados sobre el paradigma de la inclusión desde el área de la educación física, que tenga plena congruencia y precisa adecuación en la obra de Morín (2000), el autor menciona que “la actual formación de educadores está desvinculada de la realidad al mantener una educación que no satisface las exigencias de hoy y del futuro” (p. 58). Para Morín, dentro de la condición de la formación de un educador, y más allá del perfil que la normativa señala, está la preparación que los mismos deben tener para enfrentar el reto planteado.

En este sentido, el proceso de enseñanza para los estudiantes con discapacidad debe contar con condiciones especiales que permitan un aprendizaje constructivo, significativo y de calidad; para ello, el docente de educación física debe contar con un recurso curricular que le permita potenciar las capacidades de todos los estudiantes en los aspectos físicos, cognitivos, afectivos y psicosociales, compensando y optimizando, en la medida de lo posible, las situaciones que puedan afectar los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Es así, que las tendencias actuales que se plantean tienen como objetivo ofrecer al docente de educación física los componentes necesarios para desarrollar a través de las clases, todas las potencialidades y capacidades de los estudiantes con discapacidad, permitiéndoles una inclusión educativa de manera efectiva y de calidad.

El docente de educación física orientado hacia las nuevas tendencias que se plantean, favorecerá su planificación dándole significado y funcionalidad a los aprendizajes, diseñando experiencias educativas ajustadas al nivel de desarrollo de los estudiantes con discapacidad. Al concertar los contenidos a las capacidades y posibilidades en correspondencia con las experiencias vinculadas con el entorno se proyectará la interacción práctica con la vida diaria.

Las planificaciones de los aprendizajes deben ser sustentadas sobre la base de las potencialidades y no de las limitaciones del estudiante; y se realizarán con la participación tanto del docente especialista del área de educación física como del docente de aula, a fin de solventar las necesidades del estudiante dentro de su entorno educativo con la intención de garantizarle una atención integral.

Resumiendo los párrafos anteriores, estos saberes configurarían la formación que debe residir el docente del área de educación física, solo así está en condiciones de asumir su papel de piedra angular del sistema educativo. Se justifica además, el enriquecimiento del entrenamiento de su interioridad con los procesos, del pensamiento, propiedades y estrategias que le son propios, sosteniendo su actuación docente en condiciones de calidad, pertinencia y congruencia con su rol.

En este sentido las nuevas tendencias que se plantean están conformadas por las siguientes partes:



Gráfico N° 1. Estructura de las nuevas tendencias

Nota. Datos tomados de las Indagaciones del Investigador Albarrán (2019)

Un entorno digno para una verdadera inclusión. La nueva tendencia para la atención de estudiantes con discapacidad

Es de hacer notar la importancia que tiene promover una cultura comprensiva en el contexto de las personas con discapacidad que permitan atender la diversidad de los estudiantes que presentan alguna dificultad en el proceso educativo, para acceder a cambios y acercarse a una educación más inclusiva, cuyo árbol elemental sea generar acciones para mejorar las tendencias psicopedagógicas ya existentes o innovar.

En este sentido, apoyándose del marco legal, se comienza paulatinamente el proceso de inclusión de las personas que presentan discapacidad como una cuestión de derecho. Derechos que permiten regular los medios, que garanticen el desarrollo integral de las personas con discapacidad de manera plena y autónoma, de acuerdo con sus capacidades o potencialidades, mediante su participación como ciudadanos amparados en fundamentos legales que le asisten conjuntamente con la participación solidaria de la familia para incluirlo a la sociedad.

Como complemento, se evidencia que, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, se han dado una serie de declaraciones, convenciones y recomendaciones en la lucha, frente a las discriminaciones de todo tipo y a la defensa de la igualdad de oportunidades de todas las personas, entre ellos, el de las personas con discapacidad. De acuerdo con la promulgación de estas normativas, es necesario acotar que su existencia busca garantizar, orientar y concienciar a los actores involucrados que posean o no alguna discapacidad, al personal encargado de su atención, a familiares y entes públicos o privados; igualmente desarrollar propuestas de intervención que procuren incluir, fortalecer y capacitar a las personas involucradas.

En búsqueda del entorno digno

Sobre la base de las ideas expuestas, surge entonces proponer un entorno digno, necesario para la mediación orientadora o el acompañamiento permanente que ha de brindársele a los estudiantes con discapacidad. Esta mediación tiene que ser idónea, que acceda a eliminar las barreras en el aprendizaje, para garantizar una participación activa y alcanzar un progreso académico ameno a través de una educación progresiva que eleve su nivel hasta alcanzar una verdadera transformación de la acción docente.

Pues bien, Vygotsky (1995) con su aporte del “Enfoque Sociocultural” apoya el argumento en el desarrollo cognitivo del hombre desde temprana edad, por lo que una mayor interrelación social con personas con discapacidad permitirá un mayor perfeccionamiento de procesos psicosociales, que le brinden al sujeto en proceso de desarrollo, la posibilidad de aprender con el apoyo de los demás, es primordial en los primeros años de la persona, pero no se agota con la infancia; siempre deben existir circunstancias que contribuyan a crear las condiciones para ayudar a los estudiantes en su aprendizaje y desarrollo, otorgándole una importancia significativa a la interacción social.

Al respecto, estas razones permiten plantear la inclusión a temprana edad de los estudiantes con discapacidad en la educación primaria del sistema educativo venezolano, lo cual requiere del cumplimiento obligatorio una vez diagnosticada su condición. Buscando así, que puedan adquirir

habilidades o hábitos de independencia para una adecuación del comportamiento social, donde se considere la discapacidad como un hecho natural, se prevean las medidas necesarias para el trabajo con grupos heterogéneos, se apliquen las estrategias más adecuadas para que todos aprendan de acuerdo con sus intereses y posibilidades bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Considerando medidas de atención a los estudiantes con discapacidad

Con medidas de apoyo específico todos los programas organizativos y curriculares pueden alcanzar el máximo desarrollo posible de las competencias básicas y los objetivos planteados en la clase de educación física.

Por supuesto, bajo este matiz, la mediación para los estudiantes con discapacidad, debe centrarse en un trabajo planificado conjuntamente, para compensar sus limitaciones y promover sus potencialidades; que fomente la sociabilidad a través de la incorporación de sus familiares, propicie los valores, desarrolle perspectivas interactivas inclusivas en que se asuma el compromiso social y fortalezcan las acciones para la igualdad; mejoren el contexto donde se desempeñan y permita valorar el progreso del estudiante para reconducir el proceso si es necesario.

Hacia las nuevas tendencias de Inclusión

En efecto, plantear nuevas tendencias para la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el área de educación física del sistema educativo venezolano, concibe los cambios que se deben dar en una institución; indicando desde la generalidad del ambiente del aula o cancha, los entornos de la escuela paseándose por el comedor, biblioteca, áreas verdes entre otros, que fluye también por el personal docente, administrativo, obrero, psicopedagogos hasta los directivos; de modo tal, que se emprendan estrategias, procedimientos, acciones y programas que posibiliten eliminar las barreras que se presentan para alcanzar plenamente un enfoque sociocultural de los estudiantes con discapacidad para dar una verdadera respuesta a la diversidad e incluirlos a la sociedad.

Praxis en el desempeño del docente del área de educación física

Es necesario entonces, que los docentes reconozcan que todos somos diferentes, pero debemos convivir juntos y tener la oportunidad de realizar un plan formativo donde los actores sociales que interactúen en esa comunidad educativa participen con sus aportes. En lo esencial, adoptar una actitud abierta a la creación, que vislumbre opciones pedagógicas apropiadas para tratar con criterios propios las discapacidades que puedan presentar los estudiantes, y que imparta la educación física con metodologías adecuadas, para acceder a la participación de los estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes.

Antes que nada, los docentes de educación física deben trabajar mancomunadamente en colaboración con el docente de aula para concebir una planificación ajustada a las particularidades que ameriten cada caso, previendo afrontar las dificultades de aprendizaje propias de cada estudiante con discapacidad de una sección o grupo clase, para superar las dificultades.

Participación de los padres y representantes en las nuevas tendencias

Otra forma de contribuir, es la atención de los padres y representantes, quienes se deben vincular con los docentes para que reconozcan la complejidad de las conductas inadecuadas y procuren impulsar el aprendizaje autónomo, convirtiéndose en un guía que observa, acompaña, que descubre y desarrolla habilidades para la adquisición de competencias, coadyuva con el respeto de la heterogeneidad de los sujetos de manera íntegra y contribuye en igualdad de oportunidades, con la creación de nuevos hábitos de estudio, para que ellos puedan desarrollar las competencias establecidas en cada área de conocimiento, así como descubrir y desarrollar habilidades que le permitan vivir en sociedad.

De ahí que, los padres y representantes se convierten junto a otros familiares en guías y evaluadores de las tareas a compartir en escenarios comunes. Se les debe asignar un baremo con indicadores para registrar los logros que van alcanzando sus hijos; lleven un diario de registros significativos de vida, lo que además de aportar al trabajo evaluativo conjunto, facilitará en los padres y representantes sentimientos de satisfacción por los logros alcanzados.

Finalmente, se requiere un cambio de mentalidad del personal docente y una mejor comprensión de cuáles son sus limitaciones, sus necesidades de formación, la adquisición de recursos que requieren y su elaboración, por mencionar algunos elementos; de modo que, al superar estas condiciones, se pueda avanzar en el establecimiento de un enfoque de aprendizaje inclusivo, cooperativo que debe regirse desde la aceptación, comprensión y apoyo al estudiante, en términos de accesibilidad, en atención a sus diferencias; reconociendo a cada individuo y sus circunstancias para distinguir un entorno digno para una verdadera inclusión en la clase de educación física.

Descubriendo mediante la educación física la dimensión creativa

En el área de la educación física hay que partir entonces del principio de que los estudiantes con discapacidad, independientemente de sus necesidades, tienen una dimensión creativa, hay que saber descubrirlas, valorar positivamente las realizaciones que hagan por muy pequeñas que parezcan. Estas razones, permiten afirmar, que la evaluación ha de hacerse en función de las posibilidades, sensibilidades y competencias, potenciando la dimensión creativa y divergente de los mismos, nunca comparando, ni estableciendo competitividad para con sus semejantes.

De acuerdo con los requerimientos, la educación física, como el resto de las áreas académicas, tiene sus niveles de adquisición de contenidos disciplinares a alcanzar en el espacio propuesto para las prácticas corporales, esta variación de niveles no siempre es proporcional a la edad. Este elemento permite el ajuste efectivo del estudiante con discapacidad, potenciando una educación más que cronológica, significativa en los aprendizajes contruidos sobre la base de apoyos necesarios para la interacción efectiva en la clase.

El área de educación física que tiene una función formativa, lúdica, terapéutica y socializadora es el área que puede ofertar recursos para una educación inclusiva. Vale la pena destacar, que el crecimiento personal de un estudiante viene dado por la relación constante entre lo que va aprendiendo, el lugar donde lo aprende y su desarrollo personal. El movimiento es muy importante

para llegar a conocerse mejor, es en la escuela donde generalmente el estudiante empieza ser consciente de sus capacidades y limitaciones dentro de la sociedad donde vive.

De esta manera la figura del docente de educación física será importante, cuando emplee sus recursos cognitivos y materiales para promover en el estudiante con discapacidad, el mayor esfuerzo por adaptarse y comunicarse con el entorno que no está pensado para él, pero es el lugar posible para su inclusión.

Del mismo modo, conocer el componente socializador de la educación física en la inclusión de los estudiantes con discapacidad; detectar y analizar evidencias que pueden condicionar la inclusión de los estudiantes en las clases de educación física; justifica qué tendencia y estrategia educativa favorece la socialización de la población en esta área.

Sobre la base de lo descrito, para promover saberes útiles y enfrentar la disgregación, se deben considerar aspectos físicos, biológicos, psíquicos, culturales, históricos y sociales; sería suponer, en resumidas cuentas, una educación que sea pertinente; que moldee la formación de la personalidad del individuo, con las diversas implicaciones educativas para alcanzar un bienestar de vida, garante de mejorar la calidad educativa y de la inclusión socio educativa de los estudiantes, como condición humana en función del desarrollo social que demanda la nación.

Educación física como proceso pedagógico en el desarrollo de capacidades

Ahora bien, la educación física, con sus aportes en la formación integral y armónica de la personalidad, constituye un proceso pedagógico encaminado al desarrollo de las capacidades de rendimiento físico y psicológico del individuo, sobre la base del perfeccionamiento morfológico y funcional de su organismo, la formación y el mejoramiento de sus habilidades actitudinales, motrices e intelectuales, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de sus cualidades morales y volitivas, de forma tal, que se puedan cumplir todas las tareas que la sociedad le demande.

De esta manera, es necesario que el docente que administra el área de educación física para los estudiantes con discapacidad, esté en la disponibilidad de introducir estrategias académicas y pedagógicas en el sentido de incluir a cada uno de ellos en el proceso de aprendizaje. Esto conduce a que todo docente debe estar capacitado para ello, encontrándose con la heterogeneidad personal y de aprendizaje de los estudiantes que presentan discapacidad.

Toro y Zarco (1998), notables analistas infantiles, señalan que “es fundamental saber entender al escolar con discapacidad” (p.23), pues tiene la necesidad y el derecho a expresarse como sujeto, y no verlo como un mero objeto-cuerpo a ser atendido. Por eso es que deberá existir un análisis especial para la discapacidad, que adapte sus técnicas y planteamientos a las exigencias de una forma particular que utiliza el estudiante que espera por ser atendido.

Sensibilización

En último término, y no deja de tener la misma importancia de los que lo antecedieron por el lugar en que se enuncia, es la Sensibilización, basada en el sentimiento de pertenencia del contexto

para formar ciudadanos solidarios y comprometidos con la discapacidad, que permita valorar y comprender a sus semejantes de acuerdo con sus cualidades. Se trata pues, de concienciar a los ciudadanos acerca de las diversas potencialidades, individuales y diferencias en el contexto de la multiplicidad de personalidad que se presentan en un colectivo escolar, procurando así disminuir las indiferencia que genera la desinformación de esta condición.

Abordar un plan de sensibilización no resulta fácil, se debe estudiar la disposición de los actores sociales involucrados en ese contexto educativo, para promover valores de respeto, empatía y aceptación a las diferencias que permitan cambiar la realidad del contexto social.

Consideraciones finales

Luego de una serie de reflexiones, se puede enfatizar que la educación física adaptada debe encaminarse a una actividad escolar que tenga rasgos epistémicos de una acción científica, porque busca iniciar en los estudiantes con discapacidad, conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la cultura corporal y su inclusión social.

En su ámbito, le corresponde proponer aportes que ayuden en la búsqueda del desarrollo de una postura humanística, encaminada hacia el enfoque plural e integral de la dimensión humana, el fiel compromiso con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal del ser, síntesis de la disposición personal para la acción y la interacción con el medio natural y social.

Entonces, se puede plantear que la educación física es un elemento importante para mejorar la calidad de vida del ser humano, en ese sentido, la amplitud de los contenidos del área de educación física, soportan el desarrollo de propuestas de inclusión de sus elementos determinantes sobre la adaptabilidad que supone la atención integral a los estudiantes con discapacidad.

Referencias

- Albarrán, L. (2018). *Modelo pedagógico para la inclusión de escolares sordos. Una mirada hermenéutica desde la clase de educación física*. Editorial Académica Española. Alemania.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos de (1948). Documento en línea. Disponible en <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497> [Consulta: 2019, Noviembre 15]
- Flores, R. (2001). *El pensamiento pedagógico de los maestros*. Medellín, Ed. U De A. Disponible en: <http://sacu.tuportal.com/modelos1.htm>. [Consulta: 2018, Febrero 10]
- Morín, E (2000). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Ediciones UNESCO – IESALC. Caracas.
- Morín, E. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa
- Prado, J. (2014). *La complejidad y el desarrollo humano en la Discapacidad. Reflexiones*. Vicerrectorado Administrativo. Universidad de los Andes Mérida Venezuela.

Toro, S. y Zarco, J. (1998). **Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales**. Málaga: Aljibe.

Vygotsky, L. (1995). **Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas**. Madrid: Fausto

Zambrano, R. (2011). **La enseñanza de la educación física**. Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes
Mérida – Venezuela.



Joven sin rostro
Anibal León - Año 2020

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
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, luego de ser sometidas a un proceso de arbitraje mediante la evaluación de expertos y bajo el sistema de doble ciego, fueron las seleccionadas para este número especial.

Evolución de la estructura del sistema educativo venezolano (1948-2009)

Autora: Irene P. Ramírez R.

El director escolar eficiente. El liderazgo en la escuela

Autora: Sorángel R. Camacho

Las Plazas Públicas Megaaulas para las Prácticas Profesional Docentes (Una propuesta)

Autor: Carlos R. Camacho A.

Storytelling. Actividades prácticas para impulsar destrezas en estudiantes de inglés como lengua extranjera

Autora: Ailil Coutinho

Estrategias de aprendizaje para orientar el proceso de escritura del inglés en estudiantes de Educación Primaria

Autoras: Ligia Rojas, Ada Angulo de Escalante, Yamira Chacón Contreras

La inteligencia intrapersonal e interpersonal en los niños y niñas de educación inicial (*)

Autoras: Ilka Rangel, Lidia F. Ruiz, Luz M. Rondón, Lilian N. Angulo

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

EVOLUCIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO
VENEZOLANO (1948-2009)

EVOLUTION OF THE STRUCTURE OF THE VENEZUELAN EDUCATIONAL
SYSTEM (1948-2009)

Irene Paola Ramírez Rojas
ramirezrojasirene@gmail.com
Universidad de Los Andes
Mérida-Venezuela

Recepción: 10/04/2020
Aceptación: 15/05/2020

Resumen

El presente artículo tiene como propósito determinar la evolución estructural del sistema educativo venezolano desde 1948 al 2009. Se trata de una investigación documental que consistió en la revisión y comparación de las leyes de educación de 1948, 1955, 1980 y 2009. A lo largo del texto se analizan *grosso modo* las características generales, fines, estructuración, tiempo, tránsitos y obligatoriedad de la educación en cada uno de los documentos indicados; y el tránsito de ramas a sistema.

Palabras clave: sistema educativo venezolano, estructura del sistema educativo venezolano, ley orgánica de educación.

Summary

The purpose of this article is to determine the structural evolution of the Venezuelan educational system from 1948 to 2009. It is a documentary investigation that consisted of the revision and comparison of the education laws of 1948, 1955, 1980 and 2009. Throughout the text roughly analyzes the general characteristics, purposes, structure, time, transits and compulsory nature of education in each of the indicated documents; and the transit of branches to the system.

Keywords: Venezuelan educational system, structure of the Venezuelan educational system, organic education law.

Introducción

El 27 de junio de 1870, con la proclamación del Decreto de Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria de Guzmán Blanco, se afianza la universalización de la educación en Venezuela. Desde entonces comenzaron a presentarse Códigos de Instrucción Pública, tratados y leyes que regulaban los asuntos relativos a la educación, pero no es sino hasta 1915 cuando se agrupa en un solo instrumento legal toda la materia esencial de la organización educativa. Aunque con poca trascendencia social las leyes de educación de 1915, 1921 y 1924 constituyeron el cuerpo jurídico educativo venezolano hasta 1940, fecha en la cual se aprobó el proyecto de Ley de Educación presentado por el Ministro Arturo Uslar Pietri, legislación que intentaba responder a las demandas sociales del país. Este período -como se sabe- se caracteriza por el proceso de modernización, consecuencia del nuevo modelo económico que aparecía en Venezuela, producto de la explotación petrolera.

Desde 1940 hasta ahora, cinco leyes (1940, 1948, 1955, 1980 y 2009) han brindado dirección y soporte legal a la educación venezolana; cada una redactada en un contexto histórico particular y que responden a las características sociales de cada época, ratificando lo señalado por Colom (1979) cuando expresa que “la educación es un fenómeno social en cuanto se da en la sociedad y en cuanto se encuentra ligada a su desenvolvimiento y proceso” (p. 116).

La educación como fenómeno social complejo, puede ser analizada desde la Teoría General de los Sistemas, pues “la escuela es sistema en sí misma, y subsistema entre otros del sistema escolar, sistema educativo y sistema social” (Gairín, 2000, p. 19), conjunto organizado cuyo propósito es el logro de fines educacionales formales.

De acuerdo con León (2014), el sistema educativo es una estructura social y se refiere a un conjunto de instituciones educativas formales (escuelas, institutos, centros y universidades), que se integran por medio de relaciones de intercambio, y se ordena por un principio de secuencialidad u orden jerárquico, para avanzar legalmente. Además de este principio, el mismo autor plantea que el sistema educativo se fundamenta en principios de: unidad, coordinación, factibilidad, regionalización, flexibilidad, innovación y racionalidad.

La unidad se garantiza mediante un régimen administrativo común. La coordinación hace referencia a la conexión e inter-relación de los componentes y niveles del sistema. La factibilidad del sistema se garantiza mediante el dictado de políticas y el aseguramiento de los servicios, condiciones de infraestructura, financiamiento y dotación. La regionalización se refiere a la adecuación del sistema a las particularidades físicas, geográficas y culturales de las regiones, para facilitar la adaptación estratégica de objetivos, programas y normas. El sistema es racional en tanto que está sujeto a la definición de fines y políticas e implantación de medios e instrumentos que garanticen el logro y producción de resultados (p. 132).

Cada uno de los principios mencionados, evidencia la dinámica de un sistema educativo con respecto a lo social, político e institucional, y las relaciones de intercambio permanente que ocurren entre este conjunto de elementos. Puede que en la legislación educativa de un país, dicho conjunto no sea definido como “sistema”, pero estos son considerados como tal, dada la naturaleza de la educación y de los subsistemas que la envuelven. En todo sistema educativo se cumplen los principios señalados por León (2014), pero a su vez responden a una organización y estructura particular. De allí, surgen

las siguientes interrogantes: ¿Cuál ha sido la evolución estructural del sistema educativo venezolano desde 1948 hasta nuestros días? ¿Cómo ha influido el contexto histórico en la promulgación de las leyes de educación del país, desde 1948 al 2009? ¿Cuáles han sido los fines de la educación en cada una de las leyes de educación promulgadas y cómo han evolucionado?

El Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE, 1982) con el propósito de analizar y describir el sistema educativo venezolano propuesto en la Ley Orgánica de Educación de 1980, examinó de manera detallada las leyes de educación de los años 1940, 1948 y 1955, con la finalidad de ubicar al lector en el contexto socio-educativo correspondiente al período de vigencia de cada ley y posibilitar la comprensión de cada una de ellas; razón por la que describe y analiza los fines y organización escolar establecida en los documentos objeto de análisis. El trabajo realizado por el CERPE, es uno de los pocos, si no el único, de análisis documental de la organización y estructura del sistema educativo venezolano; de allí su importancia en este estudio, pues constituye un referente teórico y metodológico inmediato.

Esta investigación tiene como propósito determinar la evolución estructural del sistema educativo venezolano desde 1948 al 2009, para ello resultó necesario: contextualizar la educación venezolana en el período histórico correspondiente a la promulgación de las leyes de educación de 1948, 1955, 1980 y 2009; presentar los fines de la educación planteados en la legislación educativa venezolana de 1948 al 2009; y comparar la organización escolar y estructura de la educación venezolana en los períodos indicados.

Marco metodológico

Para determinar la evolución estructural del sistema educativo venezolano desde 1948 al 2009 se desarrolló una investigación de tipo documental. El *corpus* de análisis estuvo constituido por la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948, Ley de Educación de 1955, Ley Orgánica de Educación de 1980 y de 2009. En cada documento se consideraron los artículos referentes a los fines de la educación y a la organización y estructura del sistema educativo, para ello se aplicó la técnica de análisis de contenido. En este caso se ubicaron las palabras clave correspondientes al interés de esta investigación.

Para el análisis se procedió de la siguiente manera:

Primero, se realizó la revisión de cada uno de los documentos que conforman el *corpus* de análisis, se seleccionaron las palabras clave y frases referidas a la estructura y organización escolar contemplada en cada ley. Luego se sistematizó la información para posteriormente, elaborar figuras representativas de la organización escolar expuesta en cada documento, para finalmente, compararlas.

Análisis y discusión de los documentos Ley Orgánica de Educación Nacional (1948)

La Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948, fue producto del trabajo sistemático realizado por el magisterio venezolano (Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria y la Federación Venezolana de Maestros), proyecto liderado por el Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa. El

contenido del documento estuvo inspirado en las ideas del Humanismo Democrático, concepto que plantea “la necesidad de capacitar moralmente al hombre para la práctica de las instituciones libres, desarrollando en los educandos los sentimientos de libertad, responsabilidad y solidaridad, que son los ejes de la vida democrática” (Velásquez, 1998, p. 42); idea que considera y cree fervientemente en la acción transformadora de la educación. La duración y alcance de esta ley fue muy breve, dado que, en 1948, con el derrocamiento del gobierno de Rómulo Gallegos, las leyes y reglamentos aprobados hasta ese momento quedaron sin efecto.

Los fines de la educación, contemplados en la Ley Orgánica de Educación Nacional (1948), fueron los siguientes:

(...) lograr el desarrollo armonioso de la personalidad, formar ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, fortalecer los sentimientos de la nacionalidad, acrecentar el espíritu de solidaridad humana y fomentar la cultura (...), la valorización del trabajo como deber cívico fundamental, el aprovechamiento de nuestras riquezas naturales y el desarrollo de la capacidad productora de la Nación (artículo 2°).

Fines que apuntan al desarrollo psico-social del individuo, con el propósito de formarlo para que conviva en una sociedad democrática. Estos fines también evidencian el reconocimiento que tiene el legislador sobre la educación, como instrumento clave para la transformación y desarrollo de la nación.

Estructuración: descripción y análisis

La ley Orgánica de Educación Nacional establece la obligatoriedad de la Educación Primaria y curricularmente se propone la enseñanza inexcusable de la Educación Moral y Cívica, la Educación Física y la práctica de actividades educativas directamente relacionadas con la producción nacional.

Además, se define la educación como función esencial del Estado y la divide en ramas (ver figura 1), entre ellas la sistemática y la extraescolar. La educación sistemática comprende la escuela venezolana que a su vez está organizada en un conjunto de relaciones que abarca desde la Educación Preescolar hasta la Educación Superior (ver figura 2). Tal como se aprecia en la figura 2, dicho conjunto está organizado en los siguientes ciclos: Educación Preescolar, Educación de Primer Ciclo o Primaria, Educación de Segundo Ciclo o Media y Educación de Tercer Ciclo o Superior, estructura en la que se observa la unicidad de la escuela y el principio de secuencialidad planteado por León (2014), pues el orden académico jerárquico establecido en esta ley, supone el logro de prerrequisitos para avanzar al siguiente nivel.

Respecto a la rama de educación extra escolar, ésta corresponde a las actividades de extensión cultural y constituyen un complemento a la educación sistemática.

En esta ley se enfatiza la enseñanza de la Educación Artística con carácter obligatorio para el Primer y Segundo Ciclo, “con el propósito de desarrollar y cultivar la sensibilidad de los alumnos, adiestrarlos en técnicas de expresión artística y en la cultura estética general” (Ibidem, 1948, artículo 32°).

Ramas de la Educación Nacional

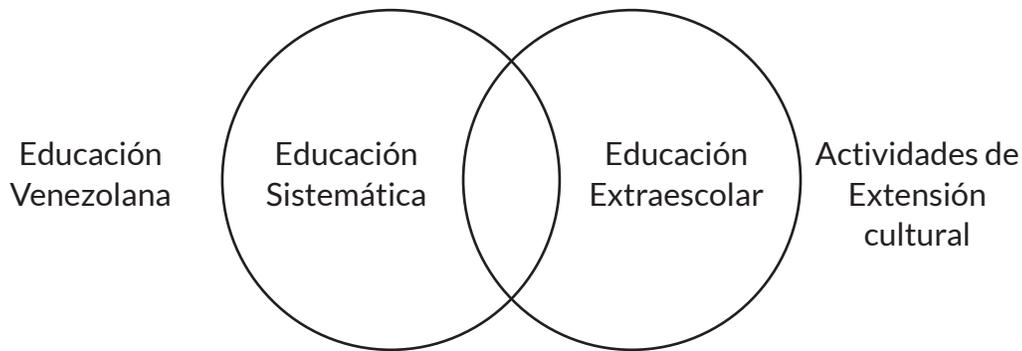


Figura 1. Ramas de la Educación Nacional

Educación sistemática y extraescolar

La educación sistemática y la extraescolar se encuentran vinculadas, en especial porque la última constituye un complemento a la primera y se integran por medio de relaciones de intercambio.

“La educación Extra-Escolar se ejerce sobre la comunidad y sus grupos diferenciados (...), con el objeto de fortalecer actitudes democráticas y sentimientos de nacionalidad, formar mejores ideales de vida familiar y de civismo, perfeccionar capacidades de trabajo y producción social e incrementar el nivel moral y cultural de la sociedad (...). Utilizará para el cumplimiento de sus finalidades: bibliotecas, radiodifusoras, teatro y cine, exposiciones, audiciones musicales, conferencias, servicios de información, publicaciones, organizaciones recreativas y todo otro medio adecuado para elevar el nivel cultural y colectivo (Ibíd, artículo 57°, 58°).

La educación extra-escolar reconoce el papel educador de la sociedad, no solo el de la escuela. La comunidad a través de diversas instancias, educa y contribuye al desarrollo integral de los individuos, insertándolos en el medio más inmediato.

Escuela venezolana de 1948

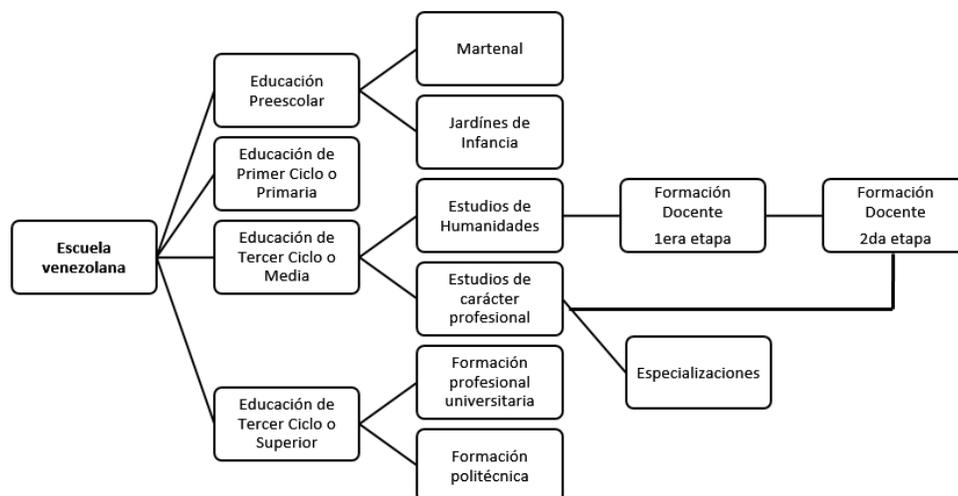


Figura 2. Educación sistemática (1948)

La Escuela Venezolana es un sistema de correlaciones técnicas y administrativas de la enseñanza sistemática que se extiende, sin solución de continuidad, desde la educación Pre-Escolar hasta los estudios superiores” (Ley Orgánica de Educación Nacional, 1948, artículo 16). Tal como se aprecia en la figura 2 es una escuela única para el país (estandarizada, sin diferencias curriculares), en la que cada una de sus partes, en este caso representadas por “ciclos” evidencia la inter-relación entre cada uno de ellos, es decir, se aprecia la escuela como un conjunto orgánico y estructurado, que atiende reglas de secuencialidad determinadas por el desarrollo evolutivo del individuo y a medios de intercambio entre cada ciclo. Estos medios de intercambio se consolidan en la entrega de certificados y títulos una vez culminada la Educación Primaria y la Educación Media o de Segundo Ciclo.

La Educación Preescolar atiende niños con edades comprendidas entre los 4 y 7 años en escuelas maternas y jardines de infancia. Una vez que los niños hayan egresado de este ciclo, iniciarán estudios en **la Educación de Primer Ciclo** (7 a 14 años de edad). En ambos se pretende la formación de hábitos (Ley Orgánica de Educación Nacional, 1948, artículo 18 y 20) para la posterior inserción de los estudiantes a la sociedad. Es decir que, se responde a un modelo de enseñanza característico de la época, basado en la repetición y respuestas automáticas ante la presencia de estímulos externos.

La Educación de Segundo Ciclo tiene una duración de 5 años, comprende estudios de humanidades y de carácter profesional, con dos años comunes para que luego los estudiantes seleccionen la especialización de su preferencia (esta puede tener una duración de 2 a 6 años). Estas especializaciones son: comercio, administración, servicio social, enfermería, laboratorio, técnica industrial, agropecuaria, artes y oficios femeninos. Este ciclo se propone el desarrollo de la cultura integral y la capacitación para las funciones de orden técnico de los estudiantes.

Finalmente, **la Educación Superior** corresponde a la formación profesional universitaria y politécnica, actividades de extensión cultural y actividades de investigación científica. La conforman las universidades, los institutos politécnicos y los institutos superiores (adscritos al Ministerio de Educación Nacional o a las Universidades Nacionales). La finalidad de la educación superior es completar la formación integral de la juventud iniciada en los ciclos anteriores; crear, asimilar y difundir la cultura y la ciencia; y formar equipos profesionales y técnicos (que necesita la nación para su progreso). Los institutos politécnicos, por su parte, se proponen preparar técnicos superiores que requiere el desarrollo de la producción nacional; y realizar investigaciones relacionadas con las necesidades de la economía venezolana.

En esta ley también se expresan aspectos referidos a la formación profesional del docente y sus fines. Esta formación comprende dos etapas, la primera como formación profesional en Docencia para Primer Ciclo, con una duración no menor de 2 años, y la segunda que otorga el título de Maestro, que comprende un período de formación mínimo de 3 años. El requisito para titularse como docente para el Primer Ciclo es haber cursado el tercer año de la enseñanza media. Mientras que, para la formación de los docentes para el Segundo Ciclo, es obligatorio tener el título de maestro de Primer Ciclo, haber culminado el bachillerato o tener el título correspondiente a la enseñanza media profesional. En estos institutos se espera la formación de un profesional con elevadas condiciones morales, capacidad científica, espíritu solidario, sensibilidad frente a los problemas colectivos, capaz de servir eficazmente en la consolidación de una conciencia democrática. Vale destacar que en

1938, con la ayuda de las dos misiones chilenas que ingresan al país, se crea el Instituto Pedagógico Nacional; esto gracias al restablecimiento de la democracia y las libertades durante el período de 1936-1941, durante la presidencia de Eleazar López Contreras (Duplá, 2014).

Ley de Educación (1955)

El 25 de mayo de 1949 se proclamó el Estatuto Provisional de Educación, obra del entonces ministro Augusto Mijares. El artículo 204 de dicho documento derogó la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948, y mantuvo su vigencia hasta agosto de 1955, año en que el gobierno del General Marcos Pérez Jiménez decretó una nueva Ley de Educación (Luque, 1997), que retomó aspectos de la ley de 1940. El período correspondiente a la transición militar (1948-1952) hasta la culminación del régimen perezjimenista (1958), estuvo caracterizado por la modernización del país a través de una política de obras públicas y vialidad, pero poca atención se prestó al ámbito educativo, constituyendo una época de estancamiento en este sector, en primer lugar por la poca inversión y en segundo, por la promulgación de una ley que no respondía a las necesidades ni características de la época.

Fines de la educación

Los fines de la educación referidos en este instrumento legal son muy breves, y en el desarrollo de la ley no se refiere a otros que hagan más operativo lo expresado en el artículo 1º, que reza: “la educación pública tiene por finalidad la formación y desarrollo intelectual de los habitantes del país y contribuir a su mejoramiento moral y físico” (Ley de Educación, 1955).

Fines que apuntan a la formación intelectual del estudiante, están centrados en el ser individual y obvian el aspecto social, tal como fue planteado en la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948. La Ley de Educación de 1955 no tuvo mejoras significativas en la concepción de la educación. Durante la dictadura esta ley perdió su carácter de orgánica y retomó aspectos contenidos en la Ley de Educación de 1940, como por ejemplo la “desincorporación de la Educación Técnica con todas sus ramas, de los restantes niveles del sistema educativo ubicándosela como un nivel paralelo terminal” (CERPE, 1982, P. 17). Es decir que, ofrece formación a quienes se dediquen a un oficio y deseen mejorar su técnica, tal como lo expresa el artículo 51º.

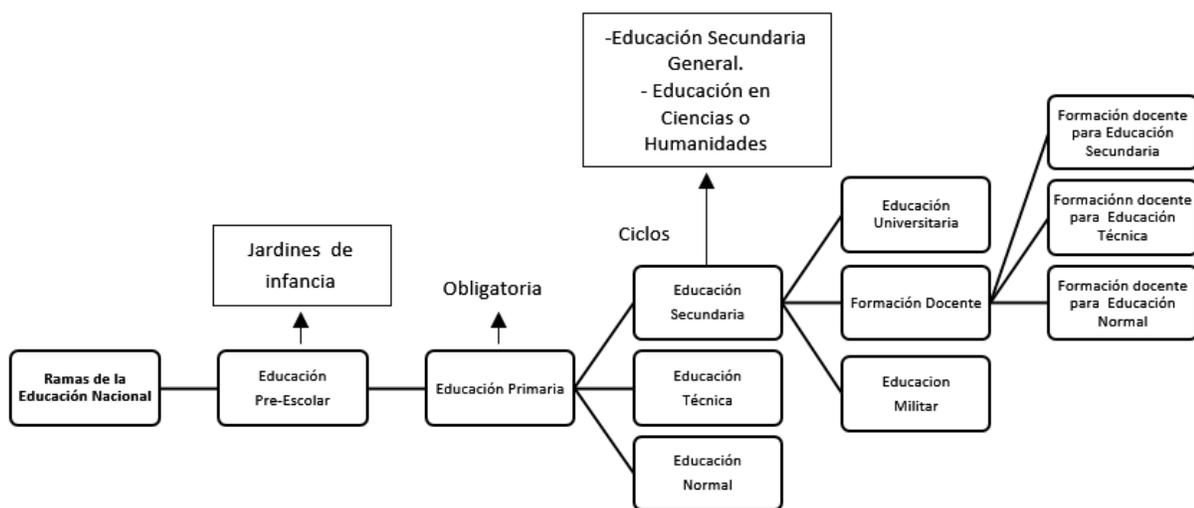


Figura 3. Educación Pública (1955)

Estructuración: descripción y análisis

La educación en la Ley de 1955 está organizada en ramas. Esta denominación da la idea de un origen común o de un mismo tronco, que en este caso inicia con la Educación Preescolar hasta llegar a la Educación Universitaria, en ese recorrido se encuentran la Educación Primaria, Secundaria, Técnica, Formación Docente, Militar y Universitaria. Cada rama es un prerrequisito necesario para avanzar a la siguiente, exceptuando la educación técnica y la Educación Normal para el ingreso a la Educación Superior (ver figura 3). La Formación Docente Superior y la Militar no se aceptaban como requisitos para ingreso a la educación universitaria.

La Educación Preescolar atiende niños entre los cuatro y siete años de edad en jardines de infancia. Su propósito es “suscitar gradualmente las expresiones deseables de la inteligencia y la sensibilidad y formar buenos hábitos físicos, higiénicos, mentales y sociales, en armonía con el desarrollo integral del niño” (Ley de Educación, 1955, artículo 19°). Razón por la que se prohíben prácticas de enseñanza propias de la Educación Primaria, como por ejemplo las técnicas empleadas en esta rama de la educación y los contenidos propios de la misma.

La Educación Primaria es obligatoria a partir de los 7 años de edad. Su objeto es proporcionar instrumentos básicos de cultura, formar hábitos individuales y sociales que faciliten la incorporación a la vida ciudadana y al trabajo útil. Tiene una duración de seis años. Tanto la Educación Preescolar como la Primaria tienen las mismas características y finalidades que en la ley anterior. Tanto en la Ley de Educación Nacional (1948) como en la Ley de Educación (1955), es obligatoria la Educación Primaria, y el principio de intercambio se hace tangible en la entrega de certificados y títulos al culminar este ciclo o rama, y el de Educación Media o Secundaria.

La Educación Secundaria es una educación preparatoria del joven para el ingreso a “otras ramas de la enseñanza” (Ley de Educación, 1955, artículo 31°). Está dividida en dos ciclos, el primero con fines de cultura general (con una duración de tres años) y el segundo, corresponde a la especialización en Ciencias o en Humanidades (tiene una duración de dos años) (Ibídem, artículo 33°).

La Educación Técnica comprende la educación: agropecuaria, artesanal, industrial, comercial, asistencial, artística, la educación para los servicios administrativos y la educación para el hogar. Para acceder a ella es necesario haber culminado la Educación Primaria y poseer el certificado correspondiente. La educación técnica representa en este caso un nivel paralelo, responde a intereses individuales del estudiante y a un modelo tecnocrático de la enseñanza. Una vez culminada la rama anterior (Educación Primaria), el adolescente puede elegir el continuar su proceso de formación en la educación media para proseguir estudios universitarios o especializarse en un oficio.

La formación docente. Aunque con ambigüedades, el artículo 53 de la Ley, establece que la formación docente comprende la Educación Normal y la Formación de Profesores para la Educación Secundaria, Educación Técnica y Educación Normal. La Educación Normal, “tiene por objeto preparar maestros de Educación Pre-escolar y Maestros de Educación Primaria” (artículo 56°). Al igual que la Educación Técnica puede ser considerada como un nivel paralelo sin opción de secuencialidad. La formación docente está referida a la preparación de profesores “para las ramas de Educación Secundaria, de Educación Técnica y de Educación Normal” (Ibídem, artículo 60°), cada una con una duración de cuatro años sucesivos. Esta formación no es considerada como Educación Universitaria.

La educación militar y la educación universitaria, se rigen por disposiciones de las leyes respectivas para cada caso.

Ley Orgánica de Educación (LOE, 1980)

Transcurridos treinta años desde el derrocamiento de la dictadura del General Marcos Pérez Jiménez, se proclamó la nueva Ley Orgánica de Educación. La ausencia de una clara política educativa condujo a un largo proceso de discusiones de proyectos de ley (1966, 1974 y 1977), así como de ensayos sobre la Educación Básica, documentos en los que se considera la ampliación de la cobertura de la Educación Primaria. Desde mediados del siglo XX en América Latina se venía discutiendo sobre la necesidad de extender y mejorar la Educación Primaria en toda la región como parte de las acciones de la UNESCO (Suárez, Rojas, León, Gutiérrez y Mendoza, 2005, p. 19), no es sino hasta 1980 que Venezuela, da nuevamente el carácter de orgánica a una ley que corresponde a un derecho fundamental, y en la que se norma la extensión de la escolaridad obligatoria a nueve años. La educación es aquí concebida como un proceso integral (LOE, 1980, artículo 1º), y es denominada por primera vez como sistema.

Fines de la educación

Los fines explícitos del sistema educativo de 1980, de acuerdo con el artículo 3º, se refieren al pleno desarrollo de la personalidad del individuo, lo que implica la formación de un hombre:

- Sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática.
- Capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social.
- Consustanciado con los valores de la identidad nacional (comprensión, tolerancia, convivencia).
- Con una conciencia ciudadana para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, calidad de vida y el uso racional de los recursos naturales.
- Que contribuye a la formación y capacitación de los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país.

Estos fines apuntan a la formación plena del individuo, lo que implica el desarrollo cognitivo-intelectual, físico, social, moral y emocional. Aquí la formación está sustentada en valores individuales y sociales que permiten una interacción coherente y sana con el contexto social inmediato, representado por el ambiente, la familia y otros grupos humanos. Además, se fomenta una educación cónsona con los requerimientos para el desarrollo del país.

Estructuración: descripción y análisis

El sistema educativo en esta ley está organizado en niveles y modalidades (figura 4). Los niveles corresponden a la formación integral del individuo, acogidos por un principio de secuencialidad, que

va desde la educación preescolar a la educación superior. El acceso a las modalidades, por su parte, depende de las habilidades y aspiraciones del estudiante y que por sus características requieren de un tratamiento especial. Se trata de elementos paralelos y hasta complementarios, cuyo fin es proporcionar el derecho a la educación de todos los ciudadanos sin más limitaciones que las derivadas de la vocación y de las aptitudes (Constitución de la República de Venezuela, 1961, artículo 78).

La Educación Preescolar, el estado evidencia un papel protector en tanto que pretende la atención de necesidades no sólo socioeducativas de los niños en edad preescolar, sino que además ofrece un complemento de ambiente familiar. Para ello, debe brindar los servicios necesarios y condiciones óptimas para la atención y cuidado de los niños. De acuerdo con el artículo 17° de la LOE (1980) la Educación Preescolar:

Asistirá y protegerá al niño en su crecimiento y desarrollo y lo orientará en las experiencias socioeducativas propias de la edad; atenderá sus necesidades e intereses en las áreas de la actividad física, afectiva, de inteligencia, de voluntad, de moral, de ajuste social, de expresión de su pensamiento y desarrollo de su creatividad, destrezas y habilidades básicas y le ofrecerá, como complemento del ambiente familiar, la asistencia pedagógica y social que requiera para su desarrollo integral.

En la ley no sólo se indica que es un nivel previo, sino obligatorio a la educación básica, con una duración de un año.

La Educación Básica, tiene como finalidad la formación integral del individuo, lo que implica los aprendizajes fundamentales en el ser, hacer, conocer y convivir, señalados por Delors (1994). En el artículo 21° de la Ley Orgánica de Educación (1980) se plantea el desarrollo de destrezas y capacidades en distintos aspectos del conocimiento (científico, técnico, humanístico y artístico), que permitan el ejercicio de una función socialmente útil. Considera además, las aptitudes del individuo, concibiéndolo como un ser único, que debe ser atendido según esta característica.

La Educación Básica está organizada en tres etapas, con una duración de tres años cada una. La primera etapa corresponde a primero, segundo y tercer grado; la segunda a cuarto, quinto y sexto; y la tercera a séptimo, octavo y noveno grado.

La Educación Media, Diversificada y Profesional. Representa un período clave (dos años) en el proceso formativo del individuo porque continúa con la formación iniciada en los niveles precedentes y debe orientar para la prosecución en el siguiente nivel. Tal como lo plantea el artículo 23° de la Ley Orgánica de Educación (1980), la Educación Media brinda una capacitación científica, técnica y humanística, iniciada en el nivel de Educación Básica y que favorecerá la incorporación al trabajo productivo, definir el campo de estudio y ampliar la formación integral. Al igual que en la Ley Orgánica de Educación Nacional (1948) es incluida la formación técnica de los estudiantes, su capacitación para el trabajo, a fin de dar respuesta a los requerimientos de la sociedad y del Estado.

La Educación Superior. Comprende la formación profesional y de postgrado. Es impartida en las universidades, institutos universitarios pedagógicos, institutos universitarios politécnicos, colegios universitarios, institutos universitarios tecnológicos, institutos de formación de oficiales de

las fuerzas armadas, institutos especiales de formación docente, de bellas artes y de investigación; institutos superiores de formación de ministros del culto.

La educación superior tiene como objetivos: continuar con el proceso de formación integral del hombre, fomentar la investigación de nuevos conocimientos e impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las letras, las artes y difundir los conocimientos para elevar el nivel cultural y ponerlos al servicio de la sociedad (Ibídem, artículo 27°). Estos objetivos resultan de la consolidación de los propósitos planteados en los niveles anteriores, evidenciando coherencia a lo largo del proceso de formación del individuo planteado en esta ley.

Aquí la Formación Docente, no es tratada de manera especial. Ésta pasa a formar parte de la Educación Superior.

Las modalidades del sistema educativo corresponden al tratamiento especial de la educación, que debido a características de índole aptitudinal y/o social de sus aspirantes, requieren de un tratamiento distinto o contextualizado. “Son modalidades del sistema educativo: la educación especial, la educación para las artes, la educación militar, la formación de ministros de culto, la educación de adultos y la educación extraescolar” (LOE, 1980, artículo 16°).

La Educación Especial tiene como propósito el desarrollo del individuo con necesidades especiales, a través de la atención diferenciada y especializada. Responde al impedimento de estas personas (por las características, físicas, intelectuales o emocionales) a adaptarse y progresar en los diferentes niveles del sistema educativo (LOE, 1980, artículo 32°).

La Educación Estética y la Formación para las Artes, se propone el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la sensibilidad, la capacidad de goce estético, las potencialidades espirituales y culturales de la persona en el medio escolar y extraescolar (LOE, 1980, artículo 36°).

La Educación Militar y la Educación para **la Formación de Ministros de Culto**, se rigen por disposiciones de la ley de educación y preceptos de leyes especiales, al igual que en la ley de 1955.

La Educación de Adultos está destinada a personas mayores de quince años que deseen adquirir, ampliar, renovar o perfeccionar sus conocimientos, o cambiar su profesión. Tiene por objeto proporcionar la formación cultural y profesional indispensable que los capacite para la vida social, el trabajo productivo y la prosecución de sus estudios (LOE, 1980, artículo 39°). La educación de adultos no constituye un nivel paralelo, representa una opción para todos aquellos que por diversas razones no pudieron continuar su escolaridad en el horario regular (matutino y diurno). Es impartida en forma directa en los planteles; libre escolaridad y otros medios autorizados por el Ministerio de Educación.

Sobre este punto la ley es ambigua, pues expresa que este tipo de educación está destinada a quienes “deseen adquirir, ampliar, renovar o perfeccionar sus conocimientos, o cambiar su profesión” (Art. 39°). En la práctica se ha observado que el programa estaba dirigido a la formación en Educación Básica y Media, más que un cambio de profesión para quienes accedían al programa, se trataba quizá de un cambio de oficio, dadas las oportunidades a las que permite acceder social y laboralmente la formación escolar (y académica).

La Educación Extraescolar, atiende los requerimientos de la educación permanente. Tiene como finalidad la aplicación de programas que eleven el nivel cultural, artístico y moral de la población, así como el perfeccionamiento de la capacidad para el trabajo (LOE, 1980, artículo 44°). Al igual que en la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948, la educación extraescolar viene a constituir un tipo de educación complementaria a la formal, para la utilización y capacitación en el tiempo libre. Es el Estado quien proporcionará los medios y la orientación de las actividades propuestas en instituciones e instalaciones públicas y privadas.

En resumen, la Ley Orgánica de Educación (1980) resulta un instrumento novedoso en materia educativa en tanto que:

- Concibe y denomina la educación venezolana como sistema (artículo 14°), fundamentándolo en los principios de: unidad, coordinación, factibilidad, regionalización, flexibilidad e innovación (Artículo 15°), planteados por León (2104). No obstante, no es incluido el principio de racionalidad, encargado de garantizar el logro de los fines planteados.
- Incorpora la obligatoriedad de la Educación Preescolar. Lo que representa una expansión del sistema educativo hacia abajo, dada la responsabilidad del Estado venezolano de brindar el derecho a la educación a todos los niños desde la primera infancia, esto como resultado de tratados internacionales, como lo es la Declaración de los Derechos del Niño (1959).
- Indica que la Educación Superior comprende la formación profesional y de postgrado. En la legislación anterior solo se refiere a la formación universitaria de pregrado y a las disposiciones de la ley respectiva.
- Incorpora las modalidades del sistema educativo para tratar las diferencias individuales, sociales y actitudinales de la población.
- Reincorpora la educación extraescolar como complemento a la educación sistemática y formal venezolana.

Sistema Educativo Venezolano

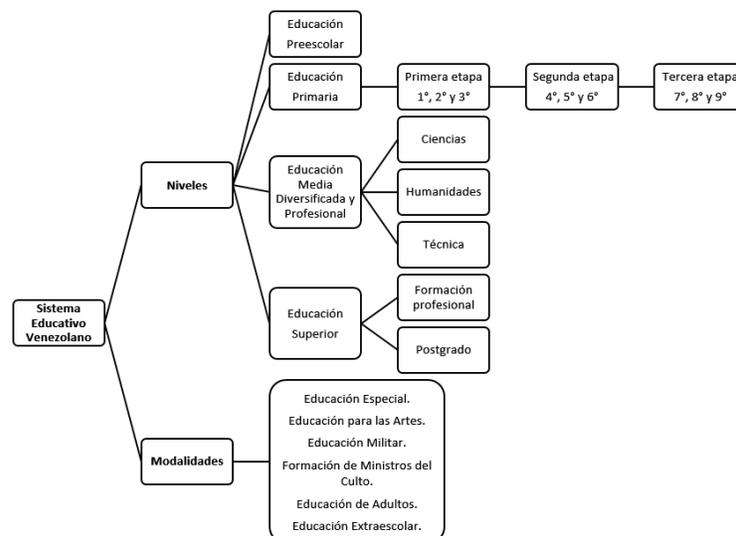


Figura 4. Organización del Sistema Educativo Venezolano (LOE, 1980)

Ley Orgánica de Educación (2009)

Responde a un proyecto político instaurado en el país en el año 1999, denominado socialismo del siglo XXI y que se mantiene hasta la fecha. Toma como referencia el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, correspondiente al período 2007-2013. Este instrumento legal desde su proclamación ha sido fuertemente criticado por intentar propiciar “la intromisión indebida en la comunidad educativa de agentes politizados del entorno comunitario con la finalidad de difundir la ideología política del Gobierno Nacional” (Carvajal, 2010, p. 2019), pues fue aprobado por diputados afectos al partido de gobierno sin considerar los proyectos de ley presentados a la Asamblea Nacional desde 2001 (Ibídem). Se trata de una ley de educación en la que se enfatiza la función del Estado en la materia.

Fines de la educación

En la Ley Orgánica de Educación vigente (2009, artículo 15º) se establecen como fines de la educación venezolana los siguientes:

- Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano.
- Desarrollar una nueva cultura política fundamentada en la participación protagónica y el fortalecimiento del Poder Popular.
- Formar ciudadanos a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía.
- Desarrollar la conciencia de Venezuela como país energético e hidrocarburífero.
- Fomentar el respeto a la dignidad de las personas y la formación en valores éticos (tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos y la no discriminación).
- Impulsar la formación de una conciencia ecológica.
- Formar en, por y para el trabajo social liberador.
- Impulsar la integración latinoamericana y caribeña.
- Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia.
- Desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia del individuo.

En esta ley son muchos los fines impuestos a la educación, la mayoría referidos al proyecto político del gobierno, dejando poco a la formación libre, democrática y de calidad. Se le atribuyen múltiples tareas a la educación formal, debilitando la función pedagógica y la educación de calidad para los estudiantes de cada uno de los niveles del sistema educativo.

Estructuración: descripción y análisis

Aunque en la legislación educativa venezolana se reconoce la función esencial del estado en materia educativa –desde 1870-, es en 2009 que se acuña la expresión “Estado Docente” para referirse a la función rectora del Estado en Educación. En los artículos 5° y 6° se explicita de qué se trata y cuáles son sus competencias.

En esta ley el sistema educativo venezolano se organiza en subsistemas, niveles y modalidades, atendiendo a las etapas del desarrollo humano (Ver figura 5), por primera vez se establece como una base científica de la organización del sistema educativo, pero además, se indica que se basa en los postulados de: unidad, corresponsabilidad, interdependencia y flexibilidad (artículo 24°). Recuérdese que en la Ley Orgánica de Educación de 1980 (artículo 15°) el sistema educativo se basa en principios, es decir, que la base o causa de su funcionamiento está determinado por los aspectos característicos de un sistema educativo. En el actual instrumento legal, se refiere a postulados o proposiciones en los que se enfatiza a través de la corresponsabilidad e interdependencia, que cada uno de los elementos del sistema constituye un componente necesario e indispensable para su desarrollo.

Son subsistemas la Educación Básica y la Educación Universitaria. El subsistema de Educación Básica comprende los niveles de: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Media. El subsistema de Educación Superior comprende los niveles de pre y postgrado (LOE, 2009, artículo 25°).

Son modalidades: la educación especial; de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe, y otras que sean determinadas por reglamento o por ley (Ibídem, artículo 26°).

A diferencia de las leyes anteriores, en este documento no hay un capítulo dedicado a cada uno de los niveles del subsistema de educación básica. En un solo artículo, el 25°, se indica lo referido a la organización del sistema educativo.

La Educación Inicial comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños con edades comprendidas entre cero y seis años. **La Educación Primaria** tiene una duración de seis años, y **La Educación Media**, tiene dos opciones: la Educación Media General con una duración de cinco años (de primer a quinto año), y la Educación Media Técnica con una duración de seis años, del primero al sexto año.

Vale destacar que a lo largo del documento no se indican los propósitos o finalidades de cada uno de los niveles del sistema, solo se menciona la duración de cada nivel y las edades que deben tener los individuos para acceder a cada uno de ellos. Por otro lado, la obligatoriedad no está contemplada en este texto, sino que está previsto en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), en el artículo 103° se indica que “la educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el medio diversificado”. De manera que hay una expansión hacia arriba y hacia abajo, y se convierte en derecho y deber social la formación en el subsistema de educación básica.

Las **modalidades** del sistema educativo son variantes educativas para la atención de las personas que, por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin

de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos (LOE, 2009, artículo 26°). Estas características son de tipo sociocultural y aptitudinal. En la Ley Orgánica de Educación de 1980, las actividades educativas: preservación de valores autóctonos socioculturales de los indígenas (artículo 51°), atención a las regiones fronterizas (artículo 52°) y medio rural (artículo 53°), son incorporadas en esta ley como parte de las modalidades del sistema educativo.

Educación intercultural e intercultural bilingüe. Está basada en el reconocimiento de la cultura indígena y afrodescendiente en el sistema educativo. Valora el idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías (Ibídem, artículo 27°). La educación intercultural bilingüe se aplica en las instituciones ubicadas en regiones con población indígena. Es obligatoria e irrenunciable.

Educación en fronteras. Como lo indica su denominación, corresponde a la atención integral de las personas que habitan en espacios geográficos de la frontera venezolana (Ibídem, artículo 28°), su propósito es el fortalecimiento de valores patrios.

Educación rural. Está dirigida al logro de la formación integral de los ciudadanos en sus contextos geográficos, pretende el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con las necesidades de la comunidad en el marco del desarrollo endógeno (LOE, 2009, artículo 29°).

Educación militar. El desarrollo de esta educación le compete al Ministerio del Poder Popular para la Defensa. Tiene como función orientar el proceso de formación, perfeccionamiento y desarrollo integral de los miembros de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (LOE, 2009, artículo 30°).

De acuerdo con el artículo 7° de esta ley, sobre el carácter laico de la educación, la formación de ministros de culto fue eliminada, se da prioridad a la incorporación de culturas autóctonas del país, a través de la Educación Intercultural e Intercultural Bilingüe. En las leyes anteriores para la enseñanza de la religión –en educación primaria-, se establecía un tiempo en el horario escolar y ocurría previa autorización y solicitud de los representantes. El derecho a recibir una educación religiosa, tal como lo establece el artículo 59° de la CRBV (1999), no es considerado en esta ley.

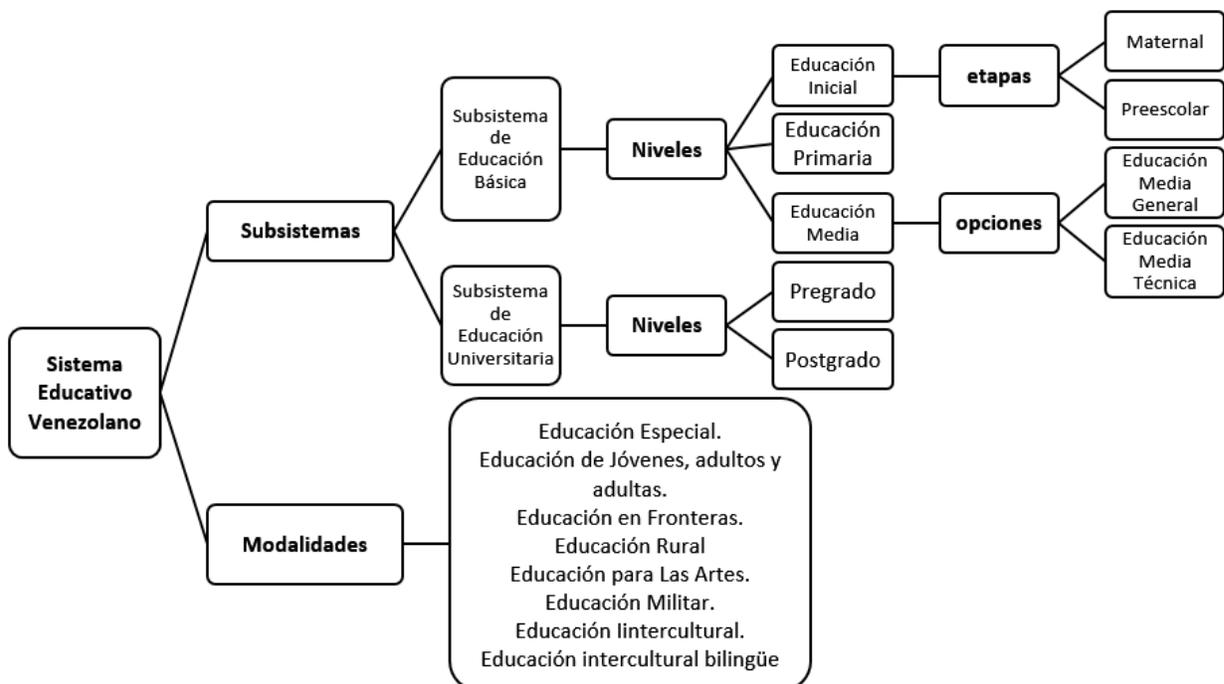


Figura 5. Organización del Sistema Educativo Venezolano (LOE, 2009)

Organización escolar y estructura de la educación venezolana (1948-2009)

A continuación, se muestra en el cuadro N° 1 un resumen de la organización escolar y la conformación de la educación venezolana en cuanto: a su estructura, edad de acceso, tránsitos (intercambio) y obligatoriedad, planteada en las leyes de educación estudiadas. Esto con el propósito de notar los cambios ocurridos durante más de medio siglo.

	LEY ORGANICA DE EDUCACION NACIONAL (1948)	LEY DE EDUCACION (1955)	LEY ORGANICA DE EDUCACION (1980)	LEY ORGANICA DE EDUCACION (2009)
ESTRUCTURACION	Ramas: - Educación Sistemática (ciclos y secciones)	Ramas	Niveles y modalidades.	Subsistemas, niveles y modalidades.
EDAD DE ACCESO DEL ESTUDIANTE	- Educación Extraescolar. 4 años	4 años	5 años	0 años
DURACION	Educación Preescolar: 3 años.	Preescolar: 3 años.	Educación Preescolar: 1 año.	Educación Inicial: 6 años.
	Educación Primaria: 6 grados o años.	Primaria: 6 años.	Educación Básica: 9 años.	Educación Primaria: 6 años.
	Educación Media: 5 años.	Secundaria: 5 años.	Educación Media diversificada y profesional: 2 -3 años.	Educación Media: de 5 a 6 años.
	Total: 14 años	Total: 14 años.	Total: 12 – 13 años.	Total: 17-18 años.
INTERCAMBIO/ TRANSITOS	Certificación en la Educación de Primer Ciclo o Primaria y Educación de Segundo Ciclo o Media.	Certificación en la Educación Primaria y Secundaria.	Certificación en la Educación Básica y Media Diversificada y Profesional.	Certificación en la Educación Primaria y Media.
OBLIGATORIEDAD	Educación de Primer Ciclo	Educación Primaria	Educación Preescolar y Educación Básica	Educación Inicial, Primaria y Media.

Cuadro N° 1 Organización escolar y estructura de la educación venezolana

Tal como se observa en el cuadro N° 1, la educación venezolana ha evolucionado de ramas, con sus ciclos y secciones, a sistema, con niveles, etapas, opciones y modalidades, complejizándose en cada una de las leyes proclamadas. Pese a que en el devenir histórico se ha cambiado la denominación

en la organización escolar, ésta representa un sistema, cuyo funcionamiento está determinado por principios de: unidad, coordinación, factibilidad, regionalización, racionalidad, intercambio y secuencialidad (León, 2014). El intercambio, desde 1948 hasta 2009 se cumple por medio de la certificación en Educación Primaria y Educación Media, una vez culminado cada nivel, garantizando así la secuencialidad y progresión a lo largo del proceso educativo del estudiante.

En 1948, la organización escolar estuvo estructurada en ramas. La educación nacional fue sistemática y extraescolar. La educación sistemática, comprendía ciclos y secciones, entre ellos la educación preescolar, de primer ciclo o primaria, de segundo ciclo o media (con una formación de orden técnico), y de tercer ciclo o superior. La educación extraescolar la conformaron las actividades de extensión cultural, como complemento a la educación sistemática.

En 1955, la educación dejó de ser denominada sistemática y extraescolar, para llamarse Educación Pública, con las ramas de: Preescolar, Primaria, Secundaria, Técnica, Formación Docente, Militar y Universitaria. La Educación Técnica y la educación normal representaron niveles paralelos, separados de la Educación Secundaria, cuyo acceso estaría determinado por los intereses y necesidades de los educandos, una vez finalizada la Primaria.

Para 1980, en la ley, la educación dejó de organizarse en ramas, y se le reconoció como sistema. Se organizó en niveles y modalidades. Fueron niveles: la educación preescolar, la educación básica, la educación media diversificada y profesional, y la educación superior. Aquí los estudios de postgrado fueron incorporados a la educación universitaria, y la formación docente pasó a formar parte del nivel de educación superior. Las modalidades fueron las siguientes: educación especial, de adultos, extraescolar, militar, para las artes y la formación de ministros de culto.

En la ley de 2009 se plantea una organización de la educación acorde con su cualidad de sistema, conformado por subsistemas, niveles y modalidades. Son subsistemas la educación básica y la educación universitaria. La educación básica la comprenden los niveles de: educación inicial, educación primaria y educación media. La educación inicial con dos etapas: maternal y preescolar. La Educación Media con las opciones de Media General y Media Técnica. El subsistema de Educación Universitaria por su parte, está conformado por los niveles de pre y postgrado.

Respecto a la edad de los niños para acceder al sistema educativo, en 1948 y 1955 fue desde los 4 años, y la formación hasta la educación media o bachillerato, según fuere el caso, tuvo una duración de 5 años. En 1980, la educación básica tiene el período de formación del estudiante más extenso, de nueve grados y nueve años, pues la estructuración en tres etapas, tomó parte del período de formación (3 años) del denominado bachillerato en la ley de 1955, dejando para la formación media diversificada y profesional dos años, si la opción eran las ciencias o humanidades, y tres años para la educación técnica profesional. En 2009 además de la expansión de la obligatoriedad, hay un aumento de los años de escolaridad, esto se debe al acceso a la educación inicial desde los cero años, lo que representa una diferencia de 3 años con respecto a la ley de 1948 y 1955.

Es importante destacar que en la Ley Orgánica de Educación de 2009, se retomó el concepto de Educación Primaria, establecido en la legislación de 1948 y 1955, y por tanto, obvia la concepción de educación básica como “educación general mínima que todos los ciudadanos de un país, requieren

para satisfacer sus necesidades de aprendizaje a fin de que puedan prepararse para la vida útil y continuar estudios, si así lo desean” (Sánchez, Ruiz y Marcano, 1993, p.15), idea ampliamente discutida y ensayada en el país en la década del 70, para posteriormente constituirse en ley.

La obligatoriedad en 1948 y 1955 corresponde al Ciclo de Educación Primaria y a la Rama de Primaria, respectivamente. En 1980 se observa una expansión hacia abajo, en tanto que la Educación Preescolar toma un carácter obligatorio conjuntamente con la Educación Básica, y en 2009 la Educación Media comienza a constituir un nivel obligatorio, de manera que todo el subsistema de Educación Básico tomó dicho carácter en la LOE vigente.

Conclusiones

Desde 1948 al 2009, el sistema educativo venezolano, indudablemente ha evolucionado y complejizado. En cada una de las leyes estudiadas, se observa que se ha tomado como referencia la ley anterior y se han realizado cambios adaptados a las necesidades de la época y a los intereses políticos del gobierno de turno. Los fines de la educación en los documentos revisados cada vez son más numerosos, la estructuración es más compleja, los años de formación han aumentado y la obligatoriedad se ha extendido.

Pese a la similitud entre las leyes de 1948 y 1955 en cuanto a la organización del sistema, que en sí constituye una cuestión de forma; el fondo, es decir, los fines educativos de cada ley, se proponen la formación de dos tipos de ciudadano –lo mismo ocurre con las leyes de 1980 y 2009-. Para el primer caso, se establece una formación integral, en la que se considera el ser humano, una formación por y para la vida, para el trabajo. Mientras que, en el segundo, se espera el “desarrollo intelectual” del individuo, el presupuesto de la nación y las inversiones realizadas en ese entonces dan cuenta de ello. Desde 1958 hasta 1980, se hicieron grandes esfuerzos, sustentados en acuerdos y orientaciones internacionales, con la finalidad de lograr una educación de calidad y equidad en la región. De allí, los cambios sustanciales en la LOE de 1980, esfuerzos que fueron truncados con la LOE de 2009, en la que se regresa nuevamente a la educación primaria, mientras la educación básica toma una nueva connotación.

Los fines de la educación, desde 1980 hasta la fecha, han sido modificados sustancialmente para responder a un proyecto político. Fines que difícilmente pueden ser alcanzados, porque se le atribuye a la educación funciones que distan del objetivo real de la misma, contribuir al perfeccionamiento del individuo en todas sus dimensiones.

La educación venezolana evolucionó de ramas a niveles del sistema. Tiende a una notoria complejización, revelada en las figuras 1 – 5 de este trabajo. Los cambios más notorios en las leyes objeto de análisis permitieron determinar la similitud, entre las leyes de educación de 1948 y 1955. Para el primer caso, se tiene una educación organizada en ramas, con una duración de 14 años, cuya edad de acceso de los estudiantes es de 4 años, con obligatoriedad de la educación primaria y certificación al culminar este ciclo y el de educación media o bachillerato.

En las leyes orgánicas de educación de 1980 y 2009, la educación es considerada un sistema y denominada como tal, razón por la que se estructura conforme a este carácter. Los subsistemas,

niveles y modalidades vienen a sustituir los ciclos y ramas, se produce una expansión del sistema, hacia arriba y hacia abajo, en tanto que la educación preescolar y media adquieren obligatoriedad. En la educación universitaria o superior son incluidos los estudios de postgrado y la formación docente es incorporada en este nivel.

En la ley de 1980 resalta la duración del nivel de Educación Básica y el de Educación Media Diversificada y Profesional, con una duración de nueve y dos a tres años, respectivamente.

Como rasgo novedoso de la ley 2009, es el acceso que ocurre desde los 0 años, razón por la que el período de formación y permanencia del estudiante solo en el subsistema de educación básica es de 17 a 18 años, constituyendo el más extenso desde 1948.

El sistema educativo venezolano, responde a los principios de todo sistema educativo (unidad, coordinación, factibilidad, regionalización, racionalidad, intercambio y secuencialidad) y considera las etapas del desarrollo humano. La legislación en el área responde al contexto histórico en que fue concebida, razón por la que los fines propuestos se enmarcan en el tipo de ciudadano necesario para el proyecto de país de cada época.

Referencias

- Carvajal, L. (2010). **La educación venezolana del XIX al XXI**. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Centro de Reflexión y Planificación Educativa (1985). **La Ley Orgánica de Educación**. Caracas: Centro de reflexión y planificación educativa.
- Centro de Reflexión y Planificación Educativa (1982). **El sistema educativo**. Caracas: Centro de reflexión y planificación educativa.
- Colom, A. (1979). **Sociología de la educación y teoría general de sistemas**. Barcelona: OikosTau.
- Constitución de la República de Venezuela (1961). Caracas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Caracas.
- Delors, J. (1994) **La educación encierra un tesoro**. Madrid: Unesco
- Duplá, F. (2014). **La violencia escolar es un reflejo de la violencia social. 75 años de la educación venezolana**. Dossier.
- Gairín, J. (2000). **La organización escolar: contexto y texto de actuación**. Venezuela: Editorial La Muralla, S.A.
- Ley Orgánica de Educación y su reglamento general (1955). Caracas.
- Ley Orgánica de Educación y su reglamento con la reforma (1980). Caracas.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Caracas.

- León, A. (2014). Predicción de la conducta del sistema educacional. **Administración Educativa**. 2(129-162).
- Prieto, L. (1951). **De una educación de castas a una educación de masas**. La Habana: Editorial Lex.
- Rojas, M., Cecilia, C., León, Z., Gutiérrez, J. y Mendoza, M. (2006). **Análisis del sistema educativo**. Caracas: Universidad pedagógica Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- Sánchez, E., Ruiz, N. y Marcano, R. (1993). **Educación básica volumen I**. Caracas: Universidad Experimental Libertador.
- Suárez, O., Rojas, M., León, Z., Gutiérrez, J. y Mendoza, M. (2005). **Educación básica**. Caracas: Universidad pedagógica Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- Velásquez, R. (1998). **Gran enciclopedia de Venezuela Volumen 6**. Caracas: Editorial Globe.

EL DIRECTOR ESCOLAR EFICIENTE. EL LIDERAZGO EN LA ESCUELA

THE EFFICIENT SCHOOL DIRECTOR. LEADERSHIP IN SCHOOL

Sorángel R. Camacho
unesmerida.sorangelcamacho@gmail.com
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Mérida-Venezuela

Recepción: 04/11/2019
Aceptación: 12/12/2019

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar un avance de la investigación doctoral referida al Director Escolar Eficiente. El Liderazgo en la Escuela. La indagación se realizó desde el paradigma cualitativo, bajo la perspectiva teórica interpretativa y con abordaje etnográfico. El entorno educativo circunscribe a un grupo general de directores quienes cumplen funciones en liceos de gestión nacional. La selección de la muestra fue a través de entrevistas al Jefe de Supervisión Educativa con el propósito de identificar los directores más destacados. Una vez hecha la entrevista, se visitó a los Supervisores, con la intención de continuar identificándolos. Los resultados fueron contrastados para buscar las coincidencias de ambos funcionarios sobre los directores detectados. A partir de allí, con la primera selección, comienza el trabajo de investigación de los directores reconocidos como eficientes. En el caso particular de este artículo, solo muestra el estudio del Director Escolar denominado N.- 1. Los instrumentos empleados fueron entrevista abierta, observación y autobiografía. Hasta el momento se han encontrado seis características distintivas de eficiencia en tiempos de crisis: 1.- Capacidad de gestionar recursos materiales y humanos; 2.- Capacidad para comunicarse eficazmente e interactuar con los demás; 3.- La persuasión que ejerce el director sobre los integrantes de la comunidad educativa para mejorar situaciones críticas; 4.- Habilidades de liderazgo político, carismático y distribuido, en especial, de liderazgo con inteligencia emocional. 5.- Características de eficiencia en el ser: vocación, satisfacción, compromiso, entrega al trabajo y en el hacer: actuaciones que apoyan la formación de los estudiantes, y 6.- Resolución de problemas del contexto crítico, gestión del conocimiento y de trabajo colaborativo.

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

Summary

The purpose of this work is to present an advance of the doctoral investigation referred to the Efficient School Director. Leadership at School. The investigation was carried out from the qualitative paradigm, under the interpretive theoretical perspective and with an ethnographic approach. The educational environment circumscribes a general group of directors who perform functions in secondary education of national management. The selection of the sample was through interviews

with the Head of Educational Supervision in order to identify the most outstanding directors. After the interview, the Supervisors were visited, with the intention of continuing to identify them. The results were checked to find the coincidences of both officials on the detected directors. From there, with the first selection, the research work of the directors recognized as efficient begins. In the particular case of this article, it only shows the study of the School Director named N.- 1. The instruments used were open interview, observation and autobiography. So far, six distinctive characteristics of efficiency have been found in times of crisis: 1.- Ability to manage material and human resources; 2.- Ability to communicate effectively and interact with others; 3.-The persuasion that the director works over the members of the educational community to improve critical situations; 4.- Political, charismatic and distributed leadership skills, especially leadership with emotional intelligence. 5.-Efficiency characteristics in being: vocation, satisfaction, commitment, dedication to work and doing: actions that support the training of students, and 6.-Problem solving in the critical context, knowledge and work management collaborative.

Keywords: school principal; quality, efficiency, leadership and emotional intelligence.

Planteamiento del problema

Esta investigación es sobre la vida y momentos de Directores escolares reconocidos como distintos, destacados y fuera de lo ordinario. Es una exploración de la vida laboral a veces satisfactoria, diferenciada, angustiada, y también frustrante de directores de escuela quienes por alguna razón han sido valorados positivamente por sus superiores.

En el ámbito educativo, ser diferente es siempre difícil de definir, sobre todo cuando implica comparar con otros, sin disponer de suficientes datos confiables, y tener que apoyarse en un tipo de juicio subjetivo de los superiores y supervisores, al pedirles mencionar directores sobresalientes en su entorno. De hecho, la investigadora no dispone de datos fiables que sirvan a priori para identificar los directores que hacen la diferencia, que contribuyen y se destacan en la escuela en su relación con el personal, los estudiantes y la comunidad educativa en general. Lo que sí es notorio, es que cuando se le pide a un supervisor que nombre a un director, que de acuerdo con su opinión, se destaque entre los demás, este siempre tiende a señalar a la persona que impresiona por lo que expresa, y por las acciones realizadas que son diferentes y notorias.

Estas circunstancias especiales y la posibilidad de hallar directivos con características y vidas laborales distintivas es lo que ha motivado esta investigación. De alguna manera, se conocen las teorías e investigaciones relacionadas con la administración, el liderazgo escolar y sobre las escuelas como organizaciones formales. Pero siempre da la impresión que algo falta en la práctica educativa y también en la experiencia de investigación cuando se pregunta: ¿Qué hace diferente a una escuela de otra?, ¿qué diferencias son observables entre la escuela A y la Escuela B? y ¿por qué en una escuela, los docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general, sienten satisfacción por lo que hacen y afirman estar acompañados y liderados por alguien a quien reconocen y estiman?

Las investigaciones revisadas acerca del rol del director no proveen respuestas concluyentes a las preguntas anteriores. Por ello, surge el interés de estudiar a quienes, en la opinión y por el reconocimiento de sus superiores, jefe de la Supervisión y los Acompañantes Pedagógicos

(Supervisores), son directores diferentes y destacados, y en consecuencia, las escuelas que dirigen son distintas. A ellos se les desea preguntar sobre sus vidas y experiencias como directores, lo que valoran, sus relaciones con la gente que les rodea: docentes, alumnos, obreros, secretarias, padres y representantes, colegas directores, supervisores. También es importante descubrir qué los guía en el trabajo y las condiciones que los impulsan a actuar. Es igualmente valioso saber dónde, cuándo y cómo descubrieron sus potencialidades y los secretos de la dirección escolar. Así mismo, interesa saber de sus frustraciones, disgustos, lo que les hace sentir contentos y satisfechos.

A pesar de que el propósito último de esta investigación a veces luce confuso, la misma se inclina intelectualmente a explorar las particularidades de un grupo de directores señalados de modo subjetivo como diferentes y destacados, y que, por lo tanto, mantienen y desarrollan sus instituciones de maneras distintas, haciéndolas lucir exitosas. La indagación, pretende destacar aspectos positivos de la administración educativa a través de las características resaltantes de un grupo de directores escolares. Todo ello, sin estimar a un grupo por encima de los otros.

No hay dudas que cada director entrevistado representa una individualidad en el contexto general de la administración educacional, y que colateralmente hace parte del entorno donde se llevará a cabo la investigación. Por lo tanto, cada uno de ellos lucirá diferente al otro, pero en el conjunto, muchas categorías serán comunes a todos. Así, se considerarán tanto en la totalidad como la particularidad, los aspectos comunes y aquellos que son diferenciadores.

La manera particular de administrar y gestionar el problema fundamental de conducir una escuela en condiciones críticas y especiales, tal como les ha correspondido en estos tiempos, proveerá los aspectos unificadores de la administración educacional. Estos hallazgos, darán paso a interpretaciones e hipótesis con respecto al liderazgo administrativo en la educación. En tal sentido, es importante resaltar que la persona del director los valores, intereses y motivaciones que transmite en su comportamiento a los docentes, estudiantes, padres y representantes, y la comunidad en general, son aspectos cruciales en este estudio, que no deben ser soslayados, y que legítimamente, podrían constituirse en temas separados de investigación.

Varios teóricos (Evans, 2015 y Larraguivel, Pascual, Zenteno y Guarda, 2016) hacen referencia al fenómeno sociopsicológico del liderazgo y el proceso mismo de liderar; focalizan la atención en los rasgos de personalidad del líder, entre los que destacan las particularidades carismáticas, la inteligencia general y emocional, e incluso la apariencia física. También, mencionan los estilos de liderazgo poniendo el acento en actitudes autoritarias, democráticas, benevolentes y participativas. Estas categorías no satisfacen del todo la interpretación del liderazgo, que probablemente se evidencia en el grupo de directores participantes de la investigación. Quizás se encuentren acomodados situacionales y funcionales, distintos a los rasgos de personalidad del líder.

Específicamente, la perspectiva funcional y situacional del liderazgo refuerza la idea del liderazgo abierto y democrático, una de cuyas funciones es la socialización y promoción de los principios de la sociedad democrática. En este sentido, es de esperar que los futuros directores sean formados en torno a los conceptos y competencias que requieren el ejercicio democrático de la administración escolar, y por ende la democratización de la escuela.

Es cierto que por diversas razones, muchos docentes en función directiva han aprendido a realizar tareas de liderazgo: dirigen reuniones, organizan actividades, escriben notas de trabajo, coordinan actividades, se responsabilizan por la escuela y la comunidad que dirigen. Sin embargo, esto no es suficiente, además, las mismas son acciones que hacen parte de su rol. Solo en algunos casos, el impacto luce distinto. Por eso es que el foco debe ir hacia las personas que lideran y conducen la escuela como totalidad, para hacerla diferente.

Hallar la esencia de ser distinto en un grupo de directores, plantea un reto a la investigación al intentar responder las preguntas del estudio y acercarse a sus objetivos. Por lo tanto, se requiere abordar las prácticas, experiencias y vivencias desde una perspectiva cualitativa, que sea más cercana a la persona y al cargo. En la selección de este grupo, probablemente, haya directores eficientes. Todos los participantes seleccionados, con base en la opinión de sus superiores, sobresalen en su función. La tarea de la investigación se inicia identificando a los directores de escuela que se agrupan bajo el rasgo de ser destacados. Para tal propósito, se invitó a los supervisores a que mencionaran los mejores directores de su sector o municipio escolar, y una vez conocidos esos nombres se intentó conocerlos y hacer unas primeras entrevistas para indicarles la razón de la escogencia y programar el trabajo una vez haya aceptado formar parte de este estudio. Para efectos de este artículo, sólo se estudió al Director Escolar denominado N.-1.

Con respecto a este director, considerado por tener un impacto en la escuela que dirige, interesa saber cómo percibe su vida en el trabajo: la vida laboral de un director destacado. La escogencia misma podría reflejar la vida ideal de una escuela y las tareas esperadas para crear ambientes adecuados y productivos de trabajo y de aprendizaje. Se espera siempre, que directores eficientes y excelentes en el desempeño de su rol, tengan un alto interés por su trabajo, y que otros elementos económicos y políticos sean factores provisosores de soporte en la función administrativa. Las tareas administrativas e involucramiento con la escuela, toman la mayor parte de sus horas laborables. El interés por el trabajo les obliga a tomar más tiempo, más horas laborales de las prescritas para el cargo. Es probable que para ellos el trabajo sea su vida. Este aspecto es de gran interés para la investigación y, por ello, se le prestará mucha atención.

La investigación centrará su atención en varias preguntas alrededor de la vida y desempeño laboral de un grupo de directores escolares destacados, especialmente del Director Escolar N.- 1. ¿Qué rasgos definen la vida de este director? 2. ¿En qué consiste la vida de un Director destacado? 3. ¿Qué valora? 4. ¿Qué le satisface? 5. ¿Qué lo frustra? 6. ¿Cuál es el centro de la vida laboral de un Director destacado?

Este planteamiento general conduce a definir los objetivos de este estudio, que recogen en parte, la estructura misma de la investigación.

Objetivo General

Explorar las particularidades de un Director escolar reconocido como diferente y destacado en su entorno educativo.

Partiendo de este objetivo, y en atención a los resultados preliminares expuestos en este artículo, se presentan los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las características que define a un director eficiente, categorizar su desempeño y perfil, determinando los aspectos fundamentales de su trabajo.
2. Mostrar las cualidades de liderazgo que permiten identificar la eficiencia del director escolar.

Antecedentes de la investigación

En la revisión bibliohemerográfica, la autora halló una gran cantidad de textos que fungan como claros antecedentes, pero dado el volumen de trabajos, se ha decidido establecer una taxonomía que permite clasificar el origen y la tendencia teórica y metodológica de cada uno. La definición de las categorías obedece a este criterio. Es por ello, que los antecedentes se han organizado de la siguiente manera: Revisiones de carácter Administrativo, Perspectivas psicosociales del liderazgo, Eficiencia en el rol directivo y crisis.

1.- Revisiones de carácter Administrativo: en el ámbito administrativo se tienen antecedentes tales como Morales (2008), quien reconoce que los directores eficientes tienen ciertas habilidades para conocer su personal, distribuir el tiempo y emplear estrategias administrativas efectivas. La propuesta de Herrera (2013) plantea mejorar la calidad de la educación en las escuelas públicas a través del buen desempeño del director. Otros estudios en instituciones chilenas (Directores excelentes, 2016) consideran que los directores eficientes se apoyan en los equipos directivos haciendo una labor conjunta. Además de lo mencionado, los autores apoyan la reducción de los procesos burocráticos para enfocar la atención en lo que sea estrictamente necesario para el buen funcionamiento de las escuelas.

2.- Perspectivas psicosociales del liderazgo: en el ámbito psicológico se encuentran: a) el trabajo de Teixidó (1996) que pretendió conocer los factores, tanto personales como institucionales, que inciden en el proceso de acceso a los niveles directivos, es decir, de los candidatos a la dirección de un instituto educativo; b) otra de las perspectivas encontradas tiene que ver con la inteligencia emocional en el director eficiente, al respecto, se localizó el trabajo de Evans (2015) enfocado en estudiar el liderazgo en los directivos escolares, así como la inteligencia emocional y la interacción entre ambos aspectos ante las crisis. c) Investigadores como Cavalcante (2004), resaltan el hecho que los directores muestran un alto nivel de satisfacción cuando las situaciones a controlar están relacionadas con su cargo; al contrario, las situaciones que escapan de su control, generan bajo grado de satisfacción. d) Por último, Castilloveitia (2017) señala que las habilidades comunicativas coinciden con las de tipo social, pues son destrezas específicas que se necesitan para llevar a cabo una actividad interpersonal competente. Destacan dentro de esas destrezas: la persuasión, generación de compromiso y comunicación efectiva.

3.- Eficiencia en el rol directivo y crisis: Larraguivel y otros (2016), encontraron exploraciones sobre el liderazgo en tiempo de crisis en planteles educativos que mantuvieron un funcionamiento normal durante el tiempo que llevó su resolución. Se identificaron tres líneas de acción relevantes: a) mantener el foco en lo pedagógico, a pesar de las adversidades; b) propiciar un liderazgo distribuido, empoderando a los actores relevantes y promoviendo la participación escolar; c) asegurar una estrategia de comunicación que sea para todos, permanente y por canales formales para reducir los niveles de ansiedad.

La noción de *liderazgo* es ampliamente abordada en los estudios sobre el director (eficacia en torno al liderazgo, líder educativo, liderazgo transformacional, liderazgo distributivo, liderazgo educativo-pedagógico, entre muchas otras denominaciones). Maureira (2006), Bolívar (2010) y Parra (2011) concuerdan en que el liderazgo del director posibilita en los estudiantes aprendizajes esenciales, reduce la exclusión, favorece la integración y participación activa en la vida escolar de todos los actores involucrados en los procesos educativos.

Bases conceptuales y teóricas

Una de las primeras aclaraciones conceptuales a tener presente es la noción de *calidad*. El tema de la calidad constituye uno de los referentes centrales en la discusión sobre la educación que tiene lugar en diversos contextos a nivel macro y micro. A nivel macro, en los organismos internacionales: banca mundial, cumbres económicas, congresos especializados en temas de pedagogía y docencia; y a nivel micro: en los ministerios públicos, instituciones nacionales, fundaciones particulares y demás estamentos. Al respecto, Cano (1998:281) afirma que el concepto de calidad es ante todo subjetivo, ya que cada consumidor o usuario tiene una idea distinta que lo define. Sin embargo, casi todo el mundo está de acuerdo en que se habla de calidad cuando se cubren todas las expectativas, tanto si se trata de un producto o de un servicio.

Investigar acerca de calidad en la educación, requiere la confluencia de los aportes provenientes de la teoría administrativa para lograr aclarar y comprender este concepto en el ámbito educativo. Evans (2015) señala que la administración se define como el proceso de planeación, organización, dirección y control de los recursos de la organización, a fin de alcanzar los objetivos trazados de manera eficaz y eficiente, es decir, con calidad.

La planificación y estructuración de las funciones es, sin duda, una de las bases fundamentales para la garantía de la eficiencia, en ese sentido, la teoría administrativa encuentra su correlato en la llamada *buena práctica* (Villarreal y Gairín, 2014). Por su parte, la eficacia y la eficiencia, representan criterios de desempeño, cuya fusión posibilita la obtención de niveles de excelencia en los procesos administrativos. Tal y como exponen Rojas, Jaimes y Valencia (2018) la eficiencia revela la capacidad administrativa de lograr el máximo resultado con el mínimo de recursos, tiempo y energía, por lo que es la inmejorable utilización de los recursos aprovechables para la obtención de los efectos esperados. En cuanto a la efectividad, Mallo y Merlo (1995) la definen como el cumplimiento de lo programado o el grado de consecución de los objetivos. En cuanto, a eficiencia, la literatura tradicional, ofrece dos grandes perspectivas para abordar el concepto, el enfoque macroeconómico y el microeconómico.

Desde una perspectiva macroeconómica, Milgram (1993) señala que el concepto de eficiencia se asocia con la asignación de los recursos escasos con que cuenta una sociedad para satisfacer las preferencias de sus miembros. En esta línea, una asignación disponible que mejore a alguien sin perjudicar a nadie. Los criterios de asignación óptima, dada la renta de una sociedad, se conocen como criterios de eficiencia y forman la base de la llamada economía del bienestar. En palabras de Drucker (1967), la eficiencia es «hacer bien las cosas», es decir, hacer las cosas buscando la mejor relación posible entre los recursos empleados y los resultados obtenidos. La eficiencia tiene que ver con «cómo» se hacen las cosas.

Por otra parte, desde la perspectiva microeconómica, la eficiencia analiza la utilización de recursos en la producción de bienes o servicios y compara esta relación con otras organizaciones similares. En este escenario, es posible distinguir dos tipos de eficiencia:

a.- **La eficiencia técnica:** Se refiere a la capacidad de una unidad en producir el máximo output posible con un nivel de inputs o de utilizar el menos input posible para obtener un determinado output.

b.- **La eficiencia asignativa:** Se refiere a la habilidad para combinar inputs y autputs en óptimas proporciones a la luz de los procesos existentes.

Tomando en cuenta los fundamentos de Drucker (1967:155), en el ámbito administrativo, la eficiencia se centra únicamente en hacer algo lo mejor posible en cuanto al uso de recursos. Dicho de otra forma, busca perfeccionar el «cómo» se hacen las cosas pero sin cuestionarse “qué” cosas se están haciendo. Esto puede conducir a situaciones contradictorias, cuando no completamente absurdas. En palabras del mismo autor, “no hay nada más inútil que hacer de forma muy eficiente aquello que no debería hacerse en absoluto”.

En consecuencia, los cambios ocurridos en materia educativa, especialmente en los requerimientos del administrador educativo del siglo XXI, el director escolar tiene una incidencia radicalmente distinta a la del director de otras épocas, fundamentalmente en la consecución de resultados de calidad en los estudiantes. Por esta razón, diversos autores posteriores a Drucker, como Covey o Allen, desarrollaron nuevos conceptos para referirse a las **nuevas competencias** del trabajo del conocimiento como ellos lo llaman para referirse, en este caso, al director escolar. Las nuevas competencias requeridas se relacionan **con la efectividad de su práctica: en otras palabras, se requiere ser un director escolar eficiente y eficaz, ya que si solo fuera «muy eficiente» sería solo «un buen trabajador a medias».**

Sin embargo, la investigación que se propone adelantar parte, específicamente, del análisis de las dinámicas que se estructuran en torno a la conjunción entre el Director (sujeto organizador y autoridad visible de una institución escolar) y la eficiencia como fin u objetivo último a alcanzar a través del trabajo organizado, ya sea como propuesta individual o, en su defecto, como acción gerencial y liderazgo de grupos de trabajo, ya que como señala Durcker (1967) todo administrador debe actuar con eficiencia para lograr organizaciones eficaces. Es por esta razón, que el presente estudio hace énfasis en el desempeño del director escolar eficiente y el éxito de la organización que conduce.

Otro de los conceptos clave de la investigación es el referido al *Director Escolar*, este tema ha sido amplia y profundamente abordado en los últimos años por su rol estratégico en la coordinación del trabajo educativo, facilitando o inhibiendo los cambios educativos, con multiplicidad de tareas y desafíos (Escamilla, 2006 y Antúnez, 2000).

La gestión escolar es una responsabilidad que compete principalmente al director de la escuela. Por esta razón, el referido profesional debe poseer características personales, laborales, conocimientos y capacidades específicas para gestionar recursos, establecer pautas en la organización

y ejercer un liderazgo encaminado a los fines educativos. La descripción de estos rasgos es lo que la literatura y la norma suelen conceptualizar como perfil del director escolar, que suele ser definido por cada Estado en correspondencia con estándares internacionales y en función de la legislación y el modelo educativo vigente. En el caso de Venezuela, va en concordancia con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, el Plan de la Patria, la Ley Orgánica de Educación, la Ley de la Función Pública, el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente y las distintas Resoluciones que rigen la administración educativa en el país.

Antúnez (2000) se refiere al director escolar como el agente que influye, a través de sus decisiones y formas de actuar, en el trabajo de otras personas y con ello genera las condiciones institucionales necesarias para lograr los objetivos curriculares. El trabajo que realiza la dirección es la imagen de calidad que muestra el establecimiento. Entre tanto, Escamilla (2006) señala que el director es el garante inmediato de administrar la prestación del servicio educativo conforme a las normas y lineamientos del Sistema Educativo. Es la persona designada como la autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela.

Dentro del marco legal del Sistema Educativo Venezolano, la Ley Orgánica de Educación (2009) conceptualiza al director escolar como la autoridad máxima del establecimiento y el responsable de la conducta de la totalidad de las actividades de la institución. Le corresponden funciones de: gobierno, orientación, asesoramiento, coordinación, supervisión y evaluación pedagógica y administrativa, de representación escolar y de relaciones con la comunidad.

Para el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2018) el director escolar es la máxima autoridad y supervisor nato de la institución. Tiene a su cargo velar porque las actividades del plantel estén orientadas en lograr los objetivos educativos del Estado venezolano. En lo concerniente al régimen interno, es la autoridad superior de la escuela y es el órgano autorizado para representarla ante los distintos entes públicos y privados. Este profesional está facultado para realizar actividades de organización, planificación, coordinación, supervisión, control y evaluación del personal que está bajo su mando y de la comunidad educativa en general. Además, desarrollará iniciativas tendientes al mejoramiento constante del hecho educativo, estimulando la participación de la comunidad y la atención integral del niño, niña y adolescente.

Para el estudioso de la función directiva escolar, López (2013) el director es la máxima autoridad y, además de ejercer las funciones de representación, es la persona que decide los asuntos ordinarios. Su función principal es la de coordinar la tarea de gobierno de todas las personas dentro de la comunidad educativa. El autor agrega, que es muy importante que posea talento constructivo, tenga presente los objetivos del centro educativo y que en la toma de decisiones sea coherente con el ideario de la institución.

En relación con las funciones del director escolar, Álvarez (2010) plantea que estas se han ido ampliando en los últimos años. Actualmente, es difícil definirlas si se tiene en cuenta el contexto político, económico, social que circunda las instituciones en Latinoamérica y, en especial, en Venezuela. Las nuevas funciones directivas se relacionan en: aplicación de las nuevas tecnologías, atención a la diversidad, gestión del personal y las nuevas necesidades de las instituciones, esencialmente, la comunicación y el marketing educativo. El modelo de dirección incluye ahora otras exigencias

sociales, incorpora nuevos roles, habilidades y competencias, tales como: liderazgo pedagógico, evaluación institucional y de los docentes, y, por último, la crisis económica que exige a los directores nuevas adaptaciones.

Por consiguiente, para el ejercicio de la función directiva en Venezuela, es necesario que el director escolar cuente con una serie de habilidades y cualidades personales como: habilidades para tomar decisiones, para supervisar, controlar y despertar el entusiasmo; capacidad de liderazgo; carácter emprendedor y entusiasta; disposición para asumir responsabilidades y correr los riesgos inherentes; imaginación, iniciativa e inteligencia; capacidades discursivas orales; disposición para trabajar en forma intensa y en largas jornadas; habilidad para apreciar oportunidades; comprensión de los demás (empatía); trabajo en equipo; objetividad; habilidad para mantenerse firme; capacidad para adaptarse a los cambios y deseo de superación.

Habilidades y Estilos divergentes del Director Escolar

La complejidad que viven actualmente las instituciones de Educación Media General en Venezuela, hacen necesario que el director posea cualidades administrativas, psicológicas y sociales. En consecuencia, se pudieran dilucidar en el estudio, genialidades en la manera eficaz de enfrentar los retos y resolver las necesidades educativas y sociales del entorno.

En consecuencia, un director escolar Eficiente es capaz de planificar, organizar, ejecutar y evaluar las respuestas a las necesidades educativas. En el contexto actual, las competencias de los directores abarcan aspectos *técnicos, jurídicos y de recursos humanos* que no están incorporados en la formación inicial docente. Lógicamente, ser competente en el campo profesional consiste en saber resolver problemas y situaciones del trabajo de forma independiente. No basta con los conocimientos aprendidos en la universidad, es necesario contar con habilidades, conocimientos y aptitudes que permitan desempeñar las tareas propias del director escolar. Según Álvarez (2010) estas habilidades son las siguientes:

Capacidad de adaptación al cambio: esta es la competencia fundamental para hacer frente al nuevo modelo de dirección vivido en crisis; la situación coyuntural que vive el país permite sacar partido al esfuerzo y sobre todo enseña al director escolar a reinventarse continuamente. **La eficiencia en el uso de los recursos:** relacionado con el punto anterior, cobra fuerza la dirección eficaz de los recursos, tanto materiales como humanos, y tanto si se han visto mermados como incrementados, además, resulta necesario contemplar la búsqueda de nuevos recursos. **Liderazgo:** los directores deben ejercer liderazgo para mejorar la calidad de la enseñanza. Por eso, en este momento crítico que vive el país es fundamental que el director escolar comparta la visión con la comunidad educativa, se oriente hacia objetivos concretos y le dé sentido a las funciones y actividades de cada miembro del equipo directivo. **Resolución de conflictos:** en el contexto educativo resulta fundamental ser capaz de solucionar los conflictos o por los menos, ofrecer las herramientas que faciliten su resolución. Esto permite distinguir directores firmes en sus decisiones, justos y con la capacidad de mediar, tanto en lo interno con la comunidad educativa, como con otras personas y entes oficiales. **Formación de formadores:** un director eficiente, a pesar de las adversidades que encuentre en la institución: desmotivación, apatía, problemas económicos, personales, etc., debe crear el entorno laboral y humano adecuado para el desarrollo de los talentos y la formación constante.

En cuanto los estilos del director escolar, Borrel y Chavarría (2001) construyen diferentes tipologías de estilos directivos, para efectos del presente trabajo se destacan los siguientes: *autocrático* → centralizado en definir metas para el logro de buenos resultados; *laissez-faire* → se caracteriza por la ausencia de dirección, inactividad e inhibición por parte del director para asumir su responsabilidad; *participativo* → fomenta la participación de sus colaboradores, sin embargo, mantiene la decisión sobre la forma y el tiempo; *democrático* → promueve la participación de sus colaboradores en la toma de decisiones sobre la tarea a realizar, privilegiando el acuerdo de la mayoría; *colaborativo* → incorpora a los diferentes actores educativos de la comunidad escolar en la construcción del proyecto institucional.

Por su parte, Mañu (1999) enuncia cuatro cualidades básicas de un directivo escolar a saber: a.- estabilidad emocional (equilibrio interno); b.- Saber pedir consejo; c.- Tener paciencia y constancia; d.- Capacidad de resistencia ante la dificultad (fortaleza). El director escolar tiene un papel de liderazgo y de conciliación que debe ser medido por la claridad y la veracidad en los procesos administrativos, pedagógicos, académicos y comunitarios, dinamizando y ajustándolos a la normativa, canalizando las interacciones y favoreciendo el desarrollo de los procesos para el beneficio del proyecto educativo institucional.

La problemática planteada en la presente investigación, saca a la luz el valor del *liderazgo* ineludible para gestionar las diferentes instituciones educativas. El liderazgo, sin lugar a dudas, se ha convertido en una de las competencias más importantes y estudiadas en las organizaciones tanto en el sector público como privado. Se reconoce como fundamental para lograr una mejor gestión organizacional debido a que es considerado tanto una estrategia como una competencia.

Goleman (2013) señala que hay seis tipos de líderes: *coercitivos*, que exigen el cumplimiento inmediato; *autoritarios*, que movilizan a las personas hacia una visión; de *afiliación*, capaces de crear vínculos emocionales y establecer la armonía; *demócratas*, que construyen consensos mediante la participación; *coach* (*sic*), los que ajustan el paso con el propósito de esperar la excelencia y autodirección; y de *entrenamiento*, que se desarrollan en pro de las personas del futuro. Este autor, afirma que los mejores líderes no conocen un único tipo de liderazgo, pues son expertos en diferentes estilos, llegando a ser flexibles para adaptarlos a lo que exija el entorno. Es decir, la eficiencia plena de un buen líder radica en tener la facultad de pasar de un estilo a otro, en conformidad con las circunstancias.

En relación con los estilos y teorías del liderazgo, siempre se marcarán diferencias importantes en la calidad y los resultados, pues ocasionalmente llega a parecer que dependen de la persona y no de la institución. Si se halla un líder-director capaz de unir a la comunidad, de entusiasmarla en torno a un proyecto común, de implicar a todos en las decisiones, se estará en presencia de un tipo de líder. Si en cambio, el director-líder, tiene problemas para delegar, si no transmite confianza y moviliza a su comunidad, su estilo y tipología será radicalmente distinto.

La Educación Media General en el país establece el último nivel de educación formal al que tiene acceso la mayoría de los jóvenes, por lo que es un asunto necesario suministrarles los conocimientos primordiales para la vida y la subsistencia. En consecuencia, este propósito sólo puede ser alcanzado si los objetivos que apremian los directivos, docentes y administrativos están alineados con la

misión institucional. El liderazgo en los directores escolares, se percibe por la relación que existe entre las prácticas eficientes y el desempeño en las escuelas, fundamentalmente, estas prácticas se observan en la estructura del equipo directivo, en el desarrollo de planes y programas, en la calidad de los estudiantes y egresados, además de la manera cómo toman decisiones. Para efectos de esta investigación, se han detectado varios tipos de liderazgo efectivo en el informante involucrado:

El primero de ellos es el **liderazgo distribuido (distributed leadership)**: se trata de un nuevo liderazgo, con base moral, centrado en valores que por naturaleza promueve en la socialización y su distribución en el conjunto. Se debe resaltar que el concepto de liderazgo distribuido es realmente nuevo para las reformas educativas. Para Murillo (2006), algunos autores destacados como Graetz, Hartley and Allison, Harris and Chapman, Spillane, Halverson y Diamond y Kets de Vries, sostienen este concepto.

El segundo es el **liderazgo pedagógico**, a pesar de que en la literatura existe una utilización bastante laxa del concepto de liderazgo pedagógico (*instructional leadership*), se puede señalar, en principio, que se refiere a un tipo de liderazgo más enfocado en el currículum y la pedagogía, que en asuntos administrativos. En otras palabras, se refiere a la forma en que se lleva a cabo en los centros educativos la tarea central de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

El tercer tipo es el señalado por Núñez (2002) quien lo denomina **transformacional**: este tipo de liderazgo busca “transfigurar” a la gente y a las organizaciones: cambiar su forma de actuar. Desde este punto de vista, el liderazgo requiere de un reenfoque mental con el fin de lograr una nueva percepción; es un cambio radical orientado a que el comportamiento humano sea congruente con sus creencias y motivar la realización de cambios permanentes. Por su parte Bass (2007) establece cuatro factores preponderantes en el liderazgo transformacional: carisma, consideración individual, estimulación intelectual e inspiración.

El cuarto es el **liderazgo transaccional**: el cual consiste en clarificar los requisitos del trabajo y en premiar por cumplirlos a través de dos elementos: las recompensas contingenciales, con las que se premia el esfuerzo y la dirección (acá, el líder interviene sino se logran los objetivos). Por último, se encuentra lo que Bass denomina como no liderazgo, en el cual el comportamiento del directivo es evitar la toma de decisiones, no se implica y no se define.

El quinto es el **liderazgo global**: pareciera que el director eficiente posee como característica central el liderazgo global, este no es lo mismo, pero puede relacionarse en algún sentido con el **liderazgo estratégico** con fundamentos eficientistas y tecnológicos. Para Bass (2007) un liderazgo estratégico efectivo puede ayudar a las organizaciones a apalear situaciones de turbulencia e incertidumbre, propiciar la necesidad del cambio, establecer políticas de gestión para adquirir e integrar recursos y aumentar la estabilidad.

En el nivel de Educación Media General, la formación de adolescentes y jóvenes, demanda el ejercicio de un liderazgo directivo, ya que este nivel enfrenta la doble misión de preparar para la educación superior y/o para la vida laboral. Los estudios internacionales sobre la eficacia escolar manifiestan que el liderazgo del director es una de las variables que más influye en el éxito escolar. En consecuencia, resulta necesario referirse al concepto de “liderazgo” para comprender la importancia

del mismo en el trabajo que cumple el director escolar en las instituciones educativas, (Parra, 2011, Herrera, 2013 y Freire y Miranda 2014). Ambas nociones y conceptos, deben ser confrontados y delimitados, tal como se propone en los párrafos siguientes.

El Poder de la Inteligencia Emocional en el Liderazgo

Para Goleman, los directores escolares eficientes demuestran competencias laborales en el trabajo en equipo, liderazgo en la creación de consensos, disposición a empatizar, capacidad de persuasión y fomento de la cooperación para eludir los conflictos. Los directores exitosos, muestran también habilidades para asumir responsabilidades extras y aplican la autogestión, organizan bien el tiempo y los compromisos laborales. Para este autor “los directores tienden a ser muy eficientes en la gestión cuando logran comprender y controlar sus emociones y demostrar empatía por los demás” Goleman (2013:49).

Estudios hechos por este psicólogo, señalan que una persona considerada eficiente, posee más capacidades de la inteligencia emocional en el liderazgo que desempeña. Él plantea cuatro componentes de la inteligencia emocional: la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, y la capacidad social. *La autoconciencia*: implica conocer y comprender a profundidad las emociones, los puntos fuertes, débiles, las necesidades y los impulsos de uno mismo. *La autorregulación*: es una especie de conversación interior continuada, es el componente de la inteligencia emocional que libera de la prisión en la que pueden encerrar los propios sentimientos. *La empatía*: implica considerar detenidamente los sentimientos de los subordinados, junto con otros factores, en el proceso de toma de decisiones inteligentes. *La capacidad social*: los individuos con capacidad social suelen tener un amplio círculo de conocidos y facilidad para encontrar puntos en común con gente de todo tipo, es decir para lograr una compenetración, por ello, se incluye la motivación como depositaria de la capacidad social. Sin duda, la gente motivada para obtener resultados suele ser optimista, incluso, ante las crisis.

Metodología

La indagación acerca del *Director Escolar Eficiente. El liderazgo en la escuela* se realiza desde el paradigma cualitativo, bajo la perspectiva teórica interpretativa y con abordaje etnográfico. El entorno educativo de esta investigación se circunscribe a un grupo general de directores que cumplen funciones en liceos de gestión nacional, entre los años 2010 y 2019. Para efectos de esta investigación, la autora tomó en cuenta una población de 29 directores de Educación Media General de adscripción pública en un municipio escolar del estado Mérida, y precisó un procedimiento metodológico novedoso para la selección de los *directores eficientes*.

El acercamiento a la *realidad contextual* de los directores de Educación Media General fue situado precisamente, en la acción directiva. Es por esta razón, que la unidad de análisis refirió, precisamente las *cualidades resaltantes* que caracterizan a los directores eficientes. Tales tipologías definen el elemento profesional sobre el cual recae la investigación, para conocer las especificidades en sus prácticas directivas y las perspectivas en relación con lo que piensan, hacen y les motiva.

Es importante señalar, que para la selección de la *muestra* se aplicó la siguiente metodología: en la primera fase, la investigadora sostuvo una entrevista con el Jefe de Supervisión Educativa con

el propósito de identificar según su apreciación los directores más destacados del ámbito estatal de educación. Una vez hecha la entrevista, visitó a los Supervisores (Acompañantes Pedagógicos Territoriales, según la nueva definición normativa), con el propósito de identificar a los directores considerados eficientes. Los resultados fueron tomados como indicios para buscar las coincidencias de ambos funcionarios sobre los directores mencionados. A partir de allí, en una fase consolidada por la primera selección, comenzó el trabajo de investigación.

Por el carácter cualitativo de la metodología de este estudio, la autora implementó la *observación directa*, la *entrevista a profundidad* y *autobiografías* como instrumentos de investigación. Para efectos del presente trabajo, solo fue analizada la entrevista y observaciones al Director Escolar denominado N.- 1, considerado como eficiente en Educación Media General.

Análisis preliminar de los resultados

La investigadora ha explorado con detalle genialidades resaltantes en un Director Escolar de Educación Media General, mediante la recolección profunda de datos en entrevista y notas de campo. Los resultados se estructuraron de la siguiente manera: 1.-) Análisis de los datos referidos a.-) descripción de características personales y profesionales de un director escolar. b.-) categorías y subcategorías que describen las características distintivas del Director Escolar Eficiente. 2.-) Explicación y discusión de hallazgos.

El análisis del conjunto de categorías y subcategorías y la discusión de los hallazgos representan el soporte para el establecimiento de bases teóricas y reflexiones que permiten comprender el problema. A modo de adelanto o avance de investigación, se referirá lo obtenido y analizado en los primeros contactos con el informante denominado Director N.-1. Seguidamente, se describen algunas características personales, académicas y profesionales que permiten definirlo como informante clave.

Descripción de las características personales, académicas y profesionales del Director Escolar N.- 1

El Director Escolar es de sexo masculino, la edad oscila entre 45-48 años, divorciado con tres hijos, tiene su residencia en las adyacencias de la institución. Es Profesor adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Educación desde aproximadamente 20 años, es Licenciado en Física y Licenciado en Ciencias Físico Naturales, sin formación de postgrado. En el ámbito profesional, el Director Escolar N.-1, es profesor de Física desde hace 19 años en un Liceo de Educación Media General y en un Liceo de educación para Adultos, aunado a ello, ha sido docente de Física de cuarto y quinto año de bachillerato por 10 años continuos, ha ocupado importantes cargos administrativos en Zona Educativa y otras instituciones gubernamentales, ha recorrido las distintas coordinaciones de una institución de secundaria: Coordinación Pedagógica de 5to año, Coordinación de Evaluación, Subdirección Académica y Administrativa y, finalmente, por tres años consecutivos ha sido Director Encargado de una emblemática institución del estado.

Las categorías halladas son consecuencia de las dimensiones formuladas en la entrevista y la observación, al mismo tiempo se configuró por el significado encontrado de palabras repetitivas

emitidas por el Director Escolar N.- 1. Es decir, las categorías terminan estructurándose desde dos sentidos: los referentes teóricos/conceptuales, la entrevista y observación al Director.

Categorías y subcategorías que describen las características distintivas de los directores eficientes.

A continuación, se presenta un conjunto de categorías que aparecen en las distintas modalidades de recolección de la información, algunas de las cuales han sido empleadas con un primer informante de manera profunda y bajo el esquema de muestra teórica.

Categoría I: Actuaciones de los docentes con función directiva. La actuación involucra el trabajo, desempeño, intervenciones observables, aquellas que defiende, informa o notifica. Además, la actuación implica: actividades, gestiones y trámites, planificaciones internas y externas, e intervenciones públicas. Un ejemplo de ello, se ve representado en el siguiente fragmento: *“El director se muestra muy seguro en la manera cómo conversa con el equipo de profesores, la supervisora y otros miembros de la comunidad presentes en la reunión. Utiliza un buen tono de voz, y lenguaje gestual y corporal” (Dir01obser.)*

Subcategoría: Actividades y tareas. Las actividades y tareas, entendidas como las acciones relevantes, habituales que los docentes con función directiva suelen llevar a cabo frecuentemente. No debe entenderse que las actividades y tareas identificadas sean las únicas realizadas, sino que para efectos de la presente investigación resultaron las de mayor interés. En tal sentido, informo: *“Planificamos, coordinamos, dirigimos y controlamos las actividades académicas y administrativas siempre y en conjunto con la supervisora. Ella puede corroborar lo que estoy diciendo, controlamos y evaluamos todas las actividades que se crean” (Dir01Entr)*.

Subcategoría gestiones y trámites

Subcategoría gestiones: la capacidad de diálogo del director permite ver su eficiencia logrando lo que se propone, socializa las necesidades con todos los actores educativos, esto último ha permitido mejorar la alimentación del comedor, ya que con la situación actual solo proveen de pasta, arroz, caraoatas, y algunas veces proteínas. Así se observa en la entrevista: *“...hay que socializar con ellos la necesidad que tenemos de hortalizas y vegetales” (Dir01Entr)*.

Un aspecto muy importante hallado de eficiencia directiva es gestionar en esta situación tan difícil. Ante las renunciaciones y abandonos de cargos docentes en áreas críticas, él expone todas las gestiones hechas tanto en Zona Educativa como dentro del plantel para solventar de cierta manera: *“...en este momento no tengo docentes de inglés, una de ellas renunció, lo que hicimos fue pedirle ayuda a los docentes de los grupos de Creación y Recreación con una profe de inglés que se fue...” (Dir01Entr)*.

Subcategoría intervenciones públicas

El director investigado muestra su eficiencia al hacer enlace con los organismos oficiales para recuperar un poco la planta física de la institución, ya que era esta es la principal necesidad: *“...pudimos hacer contacto con todas las empresas gubernamentales que nos apoyaron para recuperar un poco la planta física” (Dir01Entr)*.

Subcategoría planificaciones internas y externas: planifica en consenso con su equipo de subdirectores y la Acompañante Pedagógico; elige la mejor propuesta, evalúa constantemente y, cuando hay algún retraso, se planea su entrega, al menos, de manera extemporánea.

En otro orden de ideas, el director presenta características de gestor, pues resalta que conversar con las personas indicadas le ha permitido resolver problemas. La conversación con personas clave de los organismos oficiales, generaron las ayudas y el apoyo en la reparación del Liceo: “...he tenido la certeza de conversar con las personas indicadas, traerlos a la institución, traerlos al liceo, vamos al liceo, mira cómo está el liceo”(Dir01Entr). Además de conversar directamente con las personas indicadas, el director utiliza las redes sociales como mecanismo inmediato para monitorear las solicitudes hechas. De manera jocosa, dijo que sentado en su escritorio enviaba insistentemente twitts a los organismos para acelerar la ayuda. Es decir, que la constancia, y la insistencia son aspectos cruciales en su gestión. Así se observa en el siguiente fragmento: “yo, yo sentaito aquí en esta oficina verdad? Me cansé te enviar una cantidad de twitter a FEDE, a Presidencia, al Ministerio de Educación”(Dir01Ent).

Categoría II: Sentimientos, emociones y actitudes del director en su rol

Subcategoría sentimientos expresados desde la experiencia de trabajo del director: El director muestra eficiencia al mostrarse orgulloso y satisfecho por lo que hace: “El orgullo y la satisfacción que siente proviene del honor que representa para él ser el director de una de las instituciones emblemáticas del estado y el país”(Dir01Entr).

Subcategoría emociones: invita a los docentes a cambiar la actitud para mejorar la actual crisis y ayudar a los jóvenes que tanto lo necesitan: “La actitud que demuestra es contagiosa pues con su ejemplo de positivismo y optimismo reconoce que vendrán tiempos mejores para la educación”(Dir01Entr).

Subcategoría: actitudes y valores

Subcategoría motivación: el director investigado se percibe motivado en su trabajo y esto permite irradiar en los demás su energía, sus deseos de ver todo en buen estado: “...pero si uno le cambia un poquito la cara a la situación, pues creo por dentro todo puede todo puede ayudar no?, por lo menos hay algo motivacional”(Dir01Entr).

Subcategoría compromiso: se visualizó en el director la preocupación sobre el compromiso de los docentes. En la entrevista indicó: “me preocupa la situación de los estudiantes, ellos asisten a clase y los docentes no asisten, no tienen compromiso con ellos. No puede ser, es injusto. Por eso es que el compromiso que siento es mayor, lucharé por motivar a los profesores para que cumplan” (Dir01Entr).

Subcategoría inteligencia emocional: el Director Escolar Eficiente según, la entrevista y observaciones pareciera poseer características de la inteligencia emocional, pues hace referencia en reiteradas oportunidades a que en este momento coyuntural las planificaciones y actividades no se llevan a cabo como se habían previsto, por tanto, hay que mantener la calma: “...claro, eso es lo que uno dice, a veces le cambian el guacho de una hora para otra entiende? unos días la balanza va a inclinarse más a la izquierda, otros días va más a la derecha, otro día va a estar completamente en equilibrio pero así se maneja el día a día de un director”(Dir01Entr).

Subcategoría reflexiona: se observa que la amplia experiencia que posee el director investigado le permite hacer ciertas reflexiones durante la entrevista. Él deja ver su preocupación por la situación actual y reflexiona diciendo: “...*nosotros observamos que docentes que viven muy cerca de la institución llegan tarde o no vienen*”.(Dir01Entr).

Subcategoría humanismo: muestra cualidades humanistas, pues reconoce la importancia de los aspectos formales de la administración, sin embargo, considera que en la situación en la que se encuentra el país hay que actuar de otra forma: “*La otra parte, desde el punto de vista administrativo, puehemos sido más humanos que administradores de la educación...*”(Dir01Entr).

Subcategoría empatía: el director muestra su eficiencia con el trato que tiene con los estudiantes, al tratar de empatizar con ellos: “*me hace falta el saber si un estudiante en el aula de clase se siente bien, si comió, si no comió, cómo está su casa, cómo está su familia*”(Dir01Entr).

Subcategoría preocupación por el personal: hace evidente la preocupación que siente por lo que le está sucediendo a su alrededor y en especial por su personal: “...*nos preocupa como directivos del plantel, ¿qué está pasándole al docente? ellos están haciendo cualquier cosa para ayudarse, ¿no me alcanza?, ¿no me alcanza?, estoy buscando otras opciones, mayor dividendo económico y dentro de estas decisiones es buscar otras opciones para poder sustentarse ve?. me preocupa, esto es lo que me preocupa*”(Dir01Entr).

Subcategoría responsable en su gestión: un aspecto muy valioso que se halló es la gran responsabilidad que siente este director, alegando que sus estudiantes son lo más valioso e importante que tiene: “...*Mira; por un lado me mantiene la responsabilidad que tengo para una matrícula de 668 estudiantes, si?, creo que tengo una responsabilidad con ellos, tengo una responsabilidad conmigo mismo*”(Dir01Entr).

Categoría III: Formas de comunicación e interacción

Subcategoría conversaciones orales e informales: comunicación efectiva, interacción social, persuasión; así como competencias sociales que están relacionadas con el liderazgo, apoyándose en la interacción social y su habilidad como comunicador efectivo. El director llega a afirmar que es necesario: “*conversar con ellos para ver qué le está sucediendo, por lo menos de manera oral nos expliquen qué le está ocurriendo...*” (DIR01Entr).

Conversatorios: el director llama a conversatorios, hace énfasis en que si los trabajadores tienen problemas personales entre sí, los mismos no deben influir en el desarrollo de las actividades, recuerda que dentro de la institución son funcionarios públicos y así tienen que tratarse. Esto hace ver que el director a través de la conversación efectiva actúa como mediador y ayuda a solucionar los conflictos internos. Esto se logra apreciar en el siguiente fragmento: “*se deben separar los que se llaman conflictos personales de los conflictos laborarles verdad? a lo interno somos funcionarios públicos que tenemos que aprender a canalizar los problemas ve?... y lo primero es conversando con ellos, un conversatorio es lo más importante y ser sincero, ser transparente...*”(Dir01Entr).

Subcategoría interacción social: se observó la capacidad del director para interactuar con los miembros de la comunidad educativa, su equilibrio emocional permite conversar con el personal de

una manera tranquila, relajada, con la mirada fija al otro, con respeto y autoridad. Así se observa en el siguiente fragmento: *“siempre trato de hablar muy pausadamente para que me entiendan, trato de ser claro, preciso y conciso, evito los regañones, prefiero hablar suave pero con contundencia en las palabras”*(Dir01Entr).

Subcategoría comunicación asertiva con la Acompañante Pedagógica: con la presencia de la Acompañante Pedagógico en la entrevista, se logró apreciar un poco más la comunicación efectiva que hay en ellos, la manera como la Supervisora mantiene informado al director de las tareas y actividades que se asignan diariamente. Aunado a la buena comunicación, hay empatía entre ellos logrando resolver los malos entendidos y situaciones tensas propias de las responsabilidades directivas: *“siempre una llamada telefónica a cualquier hora y la Profesora Alenis me responde y de igual manera ella para mí oye Caraballo no haga esto, hágalo así...”*(Dir01Entr).

Subcategoría comunicación efectiva con los estudiantes: demuestra tener buena comunicación con los estudiantes, esto hace que el liderazgo que posee sea eficiente y goce del respaldo: *“...la comunicación con los alumnos es buena, en estos momentos tenemos los tres voceros institucionales el contralor, el activista y el integrador. Están siempre en contacto conmigo y yo con ellos...”*(Dir01Entr).

Subcategoría comunicación efectiva con el personal: en cuanto al equipo docente, administrativo y obrero, se reúnen mensualmente o cada dos meses con los subdirectores: el Subdirector Académico, se reúne con los docentes cada ocho días y el Administrativo, conversa todo el tiempo con el personal obrero: *“...por lo general, ahorita nos estamos reuniendo verdad? Cada mes, cada mes, y con el personal docente cada mes y medio, cada dos meses”*(Dir01Entr).

Subcategoría mecanismos formales de comunicación escritas: el director exhibe su eficiencia conversando siempre. Sin embargo, una vez agotados los canales orales, procede con la amonestación escrita, allí surgen los mayores inconvenientes con el personal. La eficiencia del director recae en la conversación previa a la amonestación, allí indaga para saber qué está sucediendo. En esta conversación, deja ver primero que es un derecho del trabajador discutir asertivamente el caso para solucionarlo antes que se convierta en un problema mayor, de no lograr acuerdos, se actúa apegado a la Ley: *“...se le entrega una amonestación escrita, y si es mucho las consecuencias, su ausencia este... continúa a los actos escolares si... ya no se puede hacer nada, si continúan las faltas pues”*(Dir01Entr).

Subcategoría persuasión: muestra capacidad para convencer a los demás y lograr los objetivos planteados para la escuela. Las habilidades halladas en el directivo coinciden con las de tipo social; estas son destrezas específicas que se necesitan para llevar a cabo una actividad interpersonal de manera competente, se observó que la persuasión que ejerce el director sobre los integrantes de la comunidad educativa genera mejoras en el liceo: *“...En otro caso me reuní con los profes de biología y química, les manifesté la necesidad institucional y me dijeron que si, que no hay problema, para que apoyaran en el caso del reposo de la Profesora Ruth que dio a luz, pero a veces es el burocratismo en Zona que no resuelven”*(Dir01Entr).

Subcategoría generación de compromiso: el director busca la participación comunitaria y se apoya en la capacidad para comunicarse eficazmente e influir positivamente en los demás.

Subcategoría trabajo en equipo: se valora el trabajo en equipo, la solidaridad y armonía de subdirectores y coordinadores. Particularmente, cuando se refiere al trabajo lo denomina siempre en tercera persona: *“por lo general el trabajo siempre se hace en equipo, nada de protagonismos individuales. Considero que la gestión del equipo que me acompaña es porque todo lo que hacemos es pensado y discutido por todos, por ejemplo ,se elabora la organización y se socializa con el subdirector académico, y con él afinamos los últimos detalles”(Dir01Entr).*

Conclusiones

Esta investigación se propuso explorar las particularidades de un director escolar reconocido como diferente y destacado en el entorno educativo. Para lograr el objetivo, se indagó acerca de su vida laboral, tomando en cuenta el rol que desempeña y su experiencia, aquello que valora, la relación con otros miembros de la comunidad escolar (docentes, estudiantes, padres, representantes, obreros y empleados); lo que guía su desempeño en el trabajo, lo que le impulsa a actuar, sus satisfacciones y motivaciones, además de categorizar los aspectos positivos y exitosos de la gestión que lleva a cabo, por último, se trató de definir el centro de la vida laboral del director escolar seleccionado, mostrando sus cualidades como líder eficiente.

Para efectos de este artículo, solo se analizó la entrevista abierta y algunas observaciones hechas y registradas en el diario de campo. Se hallaron categorías y subcategorías relacionadas con el desempeño y perfil del director escolar: *psicológicas-mentales, sociales-interpersonales y de índole administrativo*. Especialmente, en el Director Escolar N.- 1, fueron encontradas características de eficiencia de tipo social: estas son tipologías requeridas para realizar una actividad interpersonal. La investigadora observó la capacidad de persuasión que ejerce el director sobre los integrantes de la comunidad educativa para el cumplimiento de objetivos. Es significativo resaltar que el director enfoca su gestión en la participación comunitaria y la comunicación asertiva con los demás. Conjuntamente, en el director se evidencia liderazgo, específicamente, como gestor de recursos humanos y materiales; es transcendental reconocer, en este docente con función directiva, la tranquilidad y el optimismo que transmite en estos momentos de crisis.

Por otra parte, fueron halladas características de eficiencia en cuanto a la dimensión psicológica, específicamente, en el equilibrio emocional del director: la satisfacción personal por lo que hace y la motivación que lo mantiene fuerte en el cargo. En el Director Escolar, hay particularidades resaltantes que pudieran indicar liderazgo con inteligencia emocional, distribuido, carismático y, por último, liderazgo político.

Sumado a los atributos anteriores, fueron halladas características de eficiencia en el director en relación con las actividades, trámites, planificaciones internas y externas, e intervenciones públicas que realiza diariamente. El liderazgo político le ha permitido crear alianzas estratégicas, vinculaciones con el gobierno nacional y regional en la obtención de recursos materiales para la institución. Otro aspecto importante descubierto, es la anticipación en los problemas y la intervención rápida en la solución de los mismos, además de ello, la creación de planes estratégicos para solventar situaciones críticas. Un aspecto resaltante de eficiencia, es la adecuada organización escolar de los integrantes de la institución, además de todo lo mencionado, es evidente en el director escolar indagado, la construcción de un clima de colaboración, respeto y motivación en el marco de una adecuada

administración del tiempo. Destaca también, el conocimiento de los marcos curriculares, los procesos de enseñanza y evaluación para ofrecer acompañamiento pedagógico a los docentes con su equipo de subdirectores. Es importante destacar, que la relación armónica con la Acompañante Pedagógico le permite asesorarse diariamente, disminuyendo la incertidumbre.

El director N.-1 no tiene formación en gerencia educativa, pero supera la concepción meritocrática y funcionalista del perfil del director escolar. Este profesional señala abiertamente que: “no importa la preparación académica en Gerencia o Administración Educativa para liderar equipos de trabajo” (Entrdir01). Se mantiene firme y seguro de sus cualidades personales como vocación de servicio, motivación, satisfacción por lo que hace, entrega abnegada al trabajo, experiencia docente y liderazgo político. Es claro, que el análisis de la entrevista ubicó características de eficiencia en el ser y el hacer mediante la definición de acciones que apoyan la formación integral de los estudiantes y del personal, en el marco de la resolución de problemas del contexto crítico y con base en el trabajo colaborativo.

No se puede aseverar que las características identificadas en la evidencia empírica sean los elementos medulares de una gestión directiva eficiente, pero sí reúnen un marco de referencia que combina elementos de liderazgo y eficiencia. Se suma a lo anteriormente expuesto, la capacidad del director N.-1 para generar empatía al interior de la institución, su sensibilidad para percibir y atender los sucesos que se presentan; las relaciones interpersonales neutras, pero contundentes; ser motivador genuino; desarrollar el liderazgo en los otros; crear ambientes en los cuales toda la comunidad escolar se sienta escuchada e incluida.

Para finalizar, se exponen las limitaciones del estudio: acotación a un solo caso, empleo de 02 instrumentos, entrevista abierta y observación, obviando la autobiografía aun cuando se consideró en la metodología. Con base en lo mencionado, se identifican aún vacíos investigativos que pudieran ser mirados a posteriori, por ejemplo, indagar en docentes, estudiantes, padres y representantes y la comunidad educativa en general, emplear otros medios e instrumentos para la recogida de información (curriculum vitae e incluso la triangulación de información), a fin de explorar la vida laboral de ese director, tomando en cuenta el rol que desempeña y la experiencia desarrollada.

Referencias

- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid, España: Wolters Klumers.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona, España: ICE/Horsori.
- Borrell, E. y Chavarría, X. (2001). *La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de los centros docentes*. Barcelona, España: Cisspraxis, S.A.
- Bass, B. (2007). Executive and strategic leadership. *International Journal of Business*, 12(1), 33-52. Recuperado de <https://www.craig.csufresno.edu/ijb/Volumes/Volume%2012/V121->
- Bolívar, A. (2010). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga, España: Aljibe.

- Bouza, A. (2000). **Reflexiones acerca del uso de los conceptos de eficiencia, eficacia y efectividad en el sector educativo**. *Revista Cubana de Educación*, 26(1), pp. 50–56. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662000000
- Cano, E. (1998). **Evaluación de la Calidad Educativa**. Madrid, España: La Muralla.
- Castilloveitía, A. (2017). **Las Destrezas de Comunicación del Director Escolar y el Manejo de Conflicto en Puerto Rico**. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 113-128. Recuperado de <https://drevistas.uam.es/index.php/preice/articledito>
- Cavalcante, J. (2004). **Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina (Bahía- Brasil) (Tesis doctoral)**. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Contreras, A. (2015). **La función directiva escolar: Necesidades formativas y orientaciones curriculares para una propuesta de formación (Tesis doctoral)**. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Directores excelentes, (2016). **Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación en Chile CEPPE**. Recuperado de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/directores_excelencia_0.pd
- Durcker, P. (1967). **El ejecutivo eficaz**. Argentina: Debolsillo.
- Egido, I. (2006). **El director escolar. Modelos teóricos, modelos políticos**. *Revista de la Asociación de Inspectores de la Educación de España*, (4). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28144569_El_director_escolar_modelos_teoricos
- Escamilla, S. (2006). **El Director Escolar. Necesidades de Formación para un Desempeño Profesional (Tesis doctoral)**. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5046/saet1de1.pdf>
- Evans, E. (2015). **Interacción entre Inteligencia Emocional y estilos de liderazgo en directivos de instituciones educativas de primaria y secundaria (Tesis doctoral)**. Universidad de Valencia, Valencia, España. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/43891>
- Freire, S y Miranda, A. (2014). **El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico**. Lima, Perú: GRADE.
- Goleman, D. (2013). **Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional**. Barcelona, España: Melvin C.A.
- Herrera, M. (2013). **Gerencia escolar y calidad de la educación**. UCAB. EDUCACIÓN CERPE. Recuperado de <http://www.cerpe.org.ve/tl.../4%20-%20Gerencia>
- Ley Orgánica de Educación. (2009). **Gaceta Oficial N° 5.929** Extraordinaria, de fecha 15 de agosto de 2009. Caracas, Venezuela.
- López, R. (2013). **Manual del supervisor, director y docente: para el subsistema de Educación Básica inicial, primaria, media general y técnica**. Caracas, Venezuela: Torino.

- Larraguivel, D., Pascual, J., Zenteno, D. y Guarda, F. (2016). **Liderazgo Escolar en Tiempos de Crisis**. El Caso de dos Liceos del Centro sur de Chile después del 27F. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 45-62. doi:10.15366/reice2016.14.2.003
- Mallo, C. y Merlo, J. (1995). **Control de gestión y control presupuestario**. Madrid, España: McGraw-Hill
- Mañú, J. (1999). **Equipos directivos para centros educativos de calidad**. Madrid, España: RIALP.
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1-10. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140402.pdf>
- Morales, E. (2008). **Gerencia participativa del director y desempeño laboral del docente en las instituciones de educación**. URBE. Recuperado de <https://es.slideshare.net/.../reflexiones-de-neurociencias-y-educacion-drix-morales>
- Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- Núñez, R. (2002). **Modelo de gerencia educativa bajo un enfoque de liderazgo compartido para mejorar la estructura organizacional en escuelas básicas (Tesis de doctorado)**. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Barquisimeto, Venezuela.
- Parra, R. (2011). Liderazgo Transformacional y Desempeño Laboral de los Docentes. *Revista científica digital del Centro de Estudio Gerenciales*, (2), 54-72. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-2-5%20\(542\)%20Parra%](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-2-5%20(542)%20Parra%20)
- Rodríguez, N. y Meza, M. (2006). La Dirección Escolar en Venezuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 137-157. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10098/10208>
- Rojas, M., Jaimes, L. y Valencia, M. (2018). **Efectividad, eficacia y eficiencia en equipos de trabajo**. Espacios, 39(06), 1-15. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n06/>
- Teixidó, S. (1996). **Organización y dirección. Conceptualización y establecimiento de relaciones entre ambos términos**. I Jornada Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos. En: GROC-Universidad de Girona, España. Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/org-educat/organizacion_y_direccion.pdf
- Villarroel, D. y Gairín, J. (2014). Elaboración del perfil de las competencias del director escolar en contextos vulnerables. *Visiones de la Educación*, 19, 9-21. Recuperado de <https://http://edo.uab.cat/es/biblio?f%5Bauthor%5D=259>

LAS PLAZAS PÚBLICAS MEGAAULAS PARA LAS PRÁCTICAS PROFESIONAL DOCENTES (UNA PROPUESTA)

THE MEGAAULAS PUBLIC SQUARES FOR PROFESSIONAL TEACHING PRACTICES (A PROPOSAL)

Carlos R. Camacho A.
ccamachoa.cr@gmail.com
Universidad de Los Andes
Mérida-Venezuela

Recepción: 30/01/2020
Aceptación: 29/02/2020

Resumen

Las Prácticas Profesionales Docentes (PPD) en estudiantes de licenciatura de educación, se refieren a la actividad pedagógica de aprender y enseñar, y a la actividad administrativa que deben cumplir en una institución educativa (dentro o fuera del aula) y que se ejerce el último semestre de los estudios académicos de dicha carrera. Las Plazas Públicas se pueden conceptualizar como espacios abiertos, de muchas formas y tamaños, con o sin presencia de ornamentos, consideradas como salones urbanos, ubicadas en el centro de una ciudad, población o comunidad a la cual se le da múltiples usos, incluso para aprender y enseñar. Tal vez han sido desestimadas para el uso educativo, incluyendo el desarrollo de las PPD, es por esto que el propósito de este trabajo es dar a conocer, a los alumnos-docentes y profesores de PPD la manera de llevar adelante dichas prácticas utilizando las plazas públicas como Megaaulas. Se aspira una vez elaborada la guía de trabajo, los alumnos-docentes puedan ejecutar sus PPD obteniendo una mejor calidad educativa. Recuerde que esto es una propuesta.

Palabras claves: prácticas docentes, plazas públicas, estrategia educativa.

Summary

Professional Teaching Practices (PPD) in undergraduate education students refers to the pedagogical activity of learning and teaching, and the administrative activity that must be carried out in an educational institution (inside or outside the classroom) and that the last semester of the academic studies of said career is exercised. Public squares can be conceptualized as open spaces, of many shapes and sizes, with or without the presence of ornaments, considered as urban classrooms, located in the center of a city, town or community that is given multiple uses, including for learning and teaching. Perhaps they have been dismissed for educational use, including the development of PPDs, this is why the purpose of this work is to make known to PPD student-teachers and professors the way to carry out these practices using public places such as Megaaulas. Once the work guide is drawn up, the student-teachers can execute their PPD obtaining a better educational quality. Remember this is a proposal.

Keywords: teaching practices, public squares, educational strategy.

Introducción

Las Prácticas Docentes en estudiantes de licenciatura de educación o pedagogía, se refiere a la actividad pedagógica (enseñar y aprender) y administrativa que se ejerce el último semestre de los estudios académicos de dichas carreras, dentro o fuera del aula, porque en ambos espacios se pueden discutir conocimientos, experiencias y habilidades, entre otras cosas. En el caso de la Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, estas prácticas docentes se desarrollan en los últimos semestres dependiendo de la mención, los tres (03) o cinco (05) últimos semestres, en Básica Integral. Acá el practicante debería desarrollar actividades de observación, valoración, discusión, planificación, ejecución, evaluación y finalmente rendir soluciones ante los problemas observados.

En este caso nos referiremos a la actividad pedagógica. Por lo tanto, pensamos que la acción pedagógica, sería apoderarse de esta gestión de manera digna y ética, con exigencia en la actualización del conocimiento y adquisición de responsabilidades, para ir construyendo el camino hacia la conformación de un buen docente que logre obtener un alumno con buena formación académica y cultural. Acá nace la primera interrogante: ¿Cómo influye nuestro entorno social para la actualización y adquisición de conocimientos? ¿O es que solamente se está enseñando los que está en los libros?, de ser así, somos meros informadores y las prácticas docentes pierden su sentido original, porque somos corresponsales del conocimiento curricular obviando el conocimiento experiencial. Nos convertimos en educadores bancarios, cuestión criticada por Freire (1969). Entonces nos preguntamos: ¿Dónde queda la creativa o el talento pedagógico? ¿Truncado?

Cuando realizamos la acción pedagógica de enseñar y aprender, deberíamos enfocarnos en lograr la motivación, atención e interés del alumno; buscar su participación con preguntas y dudas o comentarios críticos; lograr la solidaridad y el respeto entre ellos mediante el trabajo en equipo; lograr que la actividad sea amena; conseguir la cordialidad comunicacional entre el docente y el alumno; humanizar el proceso y buscar el ambiente más agradable o seductor para que el aprendizaje sea significativo. Así como Paulo Freire promovió una educación más humanista, que buscase la integración del individuo en su realidad nacional. En cuanto al ambiente, la experiencia indica que el entorno inmediato o mediato, como el caso de las plazas públicas, constituye el aula ideal para promover la actividad de las prácticas docentes (Camacho, 2002; 2005a; 2005b; 2008a; 2009; 2012a; 2014 y 2018a) ¿Por qué las plazas públicas? Tal vez porque el proceso de las prácticas docentes debería ser dinámico y convendría cambiarlo mediante transformaciones, del aula institucional al aula abierta, por lo tanto, nos exige retos y no hay que tener miedo, hay que atreverse. Inventamos o erramos (Rodríguez, 1842). El hombre, por naturaleza siempre se resiste a los cambios. Debemos enseñar y aprender como lo hicieron nuestros sabios maestros: Simón Rodríguez, Andrés Bello, Francisco Tamayo, Elena Martínez, Mariluz Carrero, Liliam Pino, Pedro Durant, Celestino Flores, Humberto González, entre otros.

La escuela y el practicante deben ser evaluados para que este último, en verdad, sea un ente activo y participativo, que lleve a la reflexión de lo cotidiano y genere perspectiva hacia el futuro, tal como el maestro Simón Rodríguez lo logró con su alumno Simón Bolívar al sembrar en su mente el germen de los ideales que cambiarían la geopolítica del mundo. Es el otro modelo de educación que Freire (1969) llamó educación problematizadora, en el cual el educando va desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo, sus relaciones con él y se le presenta como una realidad

en transformación. Es una educación liberadora que desmitifica la realidad; estimula la reflexión y la acción sobre la realidad; presenta las situaciones como problemas a resolver y humaniza a los alumnos mediante la búsqueda del ser.

En Venezuela el Prof. Francisco Tamayo fue promotor de las salidas de campo como una estrategia para aprender y enseñar nuestra ciencia natural y educación ambiental, porque ahí afuera es donde está el conocimiento y tenemos que aprender a aprender para poder aprender a enseñar. Asimismo, fue respetuoso del saber popular como un indicativo de nuestra identidad y cultura nacional. Francisco Tamayo se constituyó en un maestro ejemplarizante, en un modelo a seguir, fue docente y amigo de sus alumnos.

En tal sentido al visitar por primera vez la plaza pública debes buscar al jardinero o al encargado para preguntar y saber algunas cosas de dicha plaza (Camacho, 2012b). En cuanto a las plazas públicas, recordemos que esto es un producto de la injerencia española en nuestro continente americano, ya que en el europeo existen las llamadas "Plaza Mayor". Se pueden conceptualizar como espacios amplios y abiertos, de muchas formas y tamaños, aunque abundan las cuadrulares también las hay elípticas, circulares o semicirculares, con o sin presencia de ornamentos, consideradas como salones urbanos, es un referente para la organización del espacio, ubicadas en el centro de una ciudad, población o comunidad a la cual se le da múltiples usos, donde la gente se reúne o se reunía para lavar, descansar, conversar, mercadear, recrearse, enamorarse, intercambiar ideales políticos, festejar actos públicos, para jugar los niños, aprender y enseñar, entre otras actividades. En fin, en toda ciudad o población conseguimos una plaza, lugar donde se desarrollan actividades sociales, políticas, comerciales y culturales, entre otras. Además, en toda plaza ubicamos un monumento, estatua o elemento conmemorativo a un ente importante en la historia regional, nacional e internacional. En sus alrededores se pueden ubicar: la iglesia, el mercado, la gobernación/alcaldía o prefectura, el sector económico, el sector cultural e instituciones educativas, entre otras.

Entre las plazas pública más emblemáticas del mundo que destacan por su historia, cultura y arquitectura destacan: **La Plaza de San Pedro en la Ciudad del Vaticano, Italia; la Plaza Roja de Moscú, Rusia; la Plaza de Trafalgar, en Londres, Inglaterra; la Plaza Times Square, en Nueva York, EE.UU y la Plaza Garibaldi, en Ciudad de México.**

En Venezuela las plazas públicas se han construido con el fin de realizar las actividades consideradas anteriormente, y destacan las plazas Bolívar en cada capital de los 24 estados y el Distrito Federal que conforman nuestra entidad geopolítica y se han constituido en espacio obligatorio para la recreación y los turistas.

En la ciudad de Mérida, Venezuela, existe un número variado de plazas, más de doce, en la que destacan: Plaza Bolívar, Plaza de Milla, Plaza la Columna, Plaza de Belén, Plaza El Espejo, Plaza Las Heroínas, Plaza El Llano, Plaza Vicente Campo Elías, Plaza José Antonio Páez, Plaza de Beethoven, Plaza Los Poetas y la Plaza Antonio Pinto Salinas, entre otras.

En la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Los Andes en Mérida, Venezuela, en la cátedra de Educación Ambiental se han venido utilizado algunas de estas plazas para aprender y enseñar de manera interdisciplinaria. Las plazas como aula para el proceso educativo

permiten el uso del saber de las diferentes disciplinas para realizar un enfoque holístico que nos permite conocer objetivamente nuestro entorno, ayuda a internalizar y aprehender el conocimiento y desarrollar estrategias didácticas que permiten descubrir o redescubrir alternativas para enriquecer nuestra educación, en pro de una mejor calidad de vida.

Las plazas en la ciudad de Mérida se constituyen en un espacio para estudiar las ciencias naturales, la educación ambiental, las ciencias sociales y las matemáticas de manera integral, de tal manera que también se puede realizar las PPD. Su ubicación entre dos calles y dos avenidas permiten identificar personajes que participaron en la independencia de Venezuela y que pueden ser estudiados; siempre habrá un monumento de algún prócer en el centro de la plaza para aprender de él; en un lado de la plaza siempre ubicaremos una iglesia, esta sirve para estudiar su arquitectura y su parte interior; la presencia de especies vegetales en las plazas es una constante; de igual manera encontramos figuras geométricas y algo más. De tal manera que una plaza permite: adquirir conocimientos *in situ*, desarrollar habilidades como la percepción y descubrir o redescubrir alternativas para aprender y enseñar interdisciplinariamente de forma amena, para una mejor calidad educativa. De aquí las siguientes interrogantes: ¿Así le enseñaron a Usted? ¿Así le gustaría enseñar a Usted? ¿Conoce los elementos que integran su plaza Bolívar? ¿Cree que puede utilizar una plaza pública para enseñar de manera integral todas las áreas del conocimiento? ¿Se siente Ud. preparado para enseñar con su entorno? ¿Ha calculado el área foliar de las hojas que presentan los árboles? ¿Conoce la diferencia entre hojas simples y compuestas? ¿Se atreve a realizar sus PPD en una Plaza Pública?

Cuando el docente enseña desde su entorno está demostrando conocimiento del mismo, lo que exige preparación académica, elaboración de material didáctico y aprender con sus estudiantes. Se aprovecha la plaza como Megaaula abierta para aprender a aprender y para aprender a enseñar, para comprender y amar nuestro entorno; asimismo se genera independencia académica. Recuerde, enseñamos como nos han enseñado y si se hace difícil el proceso, haremos lo más fácil, seguir informando lo que hay en los libros. Decida Ud. entre la mediocridad y la calidad académica.

Hoy día en el Sistema Educativo Bolivariano, la Educación Primaria solicita aprender desde el entorno y en la Educación Media General se aspira fomentar la conciencia histórica y la identidad venezolana. En ambos subsistemas se puede inferir que la estrategia sería a través de las Plazas Públicas. Empíricamente se puede señalar que ambas condiciones, en el mejor de los casos, se imparten dentro del aula de clase, sin aprovechar el entorno inmediato. Esto incluye los espacios del centro de la ciudad de Mérida u otra ciudad, que por analogía pudiera ser la plaza Bolívar de cualquier población. Tal vez algunas de las razones para no realizar las PPD manifiestas por los alumnos y docentes sean: el director del plantel no da permiso para sacar a los alumnos; la falta de preparación, la inexistencia de material didáctico, la actitud cómoda de algunos educadores coordinadores de las PPD o la resistencia al cambio; el miedo a tener que enfrentarse a las preguntas de los alumnos, o el número de alumnos-docentes integrantes de las PPD, entre otras causas. El uso apropiado de estos ambientes permite, al participante, adquirir conocimientos *in situ*, lo que genera independencia académica, comprensión de la estructura y funcionamientos de su entorno, mejorar la calidad educativa, prepararse para la vida y en el caso de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA, Mérida, promover un egresado con categoría académica. En tal sentido, nos preguntamos: ¿será posible utilizar los espacios de la plaza públicas de Mérida como Megaaulas para realizar las

PPD cónsonas con los programas que se imparten en nuestro sistema de enseñanza dependiente de la Dirección de Educación del estado Mérida y la Zona Educativa del Ministerio del Poder Popular para la Educación?

A través de este trabajo pretendemos dar respuesta a tal interrogante, en consecuencia, el objetivo general es dar a conocer a los practicantes que cursan las PPD de las diferentes instituciones de formación docente del país que las plazas públicas deberían ser utilizadas como Megaaulas para realizar las PPD.

Metodología

Etapa I: Visita y Observación de la Plaza Pública Megaaula

Lo primero que debe realizar el estudiante –docente es efectuar una visita a la plaza pública que desea utilizar como Megaaula para sus PPD. Identificar los elementos que conoce y los que desconoce, por ejemplo: inventariar e identificar las especies vegetales presentes en la plaza; identificar los elementos históricos-artísticos presentes y determinar su naturaleza o estructura química; las diferentes figuras geométricas presentes a través de los bancos, pisos y el área geométrica de la plaza; nombre de las calles y avenidas presentes alrededor de la plaza; y los entes públicos que representan los diferentes poderes del estado (Balza, 2016).

Etapa II: Planeación de la guía de trabajo. Ver Anexo A.

Se realiza una introducción en la que se conceptualiza Plazas Públicas y PPD; se ubica la plaza a estudiar, se nombran sus calles, avenidas y el prócer o elemento histórico presente; algunas especies vegetales, figuras geométricas y otras manifestaciones de ciencias naturales, sociales y de matemáticas. Se enfatiza en la importancia de la plaza para adquirir conocimiento interdisciplinario, experiencias y desarrollar habilidades para una mejor calidad educativa. Se formulan interrogantes ¿Conoce los elementos que integran esta plaza pública? ¿Se puede utilizar esta plaza pública para desarrollar las PPD? ¿Se siente usted preparado para enseñar con esta plaza pública?, entre otras. Se realiza una explicación sobre las exigencias del Sistema Educativo Bolivariano para justificar el uso de la plaza pública (aprender desde el entorno, fomentar la conciencia histórica y la identidad venezolana). Se hace una reflexión de la formación académica que adquiere un docente realizando su PPD desde la Plaza Pública. Finalmente se define el Objetivo de la guía de trabajo.

A continuación, se enumeran los objetivos específicos en función a las áreas de conocimiento que trabajará en la plaza pública. Por ejemplo: Identificar el nombre de las calles alrededor de la plaza para estudiar historia de Venezuela. Así sucesivamente para cada área de conocimiento. Seguidamente el Itinerario: lugar y hora de inicio del trabajo; Materiales: la guía de trabajo, libreta de campo, papel milimetrado, lupa, transportador, comida y agua, opcional cámara fotográfica.

Las Actividades: los alumnos deben organizarse en equipos de trabajo, traer un glosario de términos y preparar el material que le asigne el alumno-docente; consultar los anexos de la guía

de trabajo y completar algunos cuadros presentes. La evaluación será complementaria: asistencia obligatoria, participación, intervenciones, cumplimiento de las asignaciones y entrega de un informe final de actividades realizadas. El alumno-docente habrá explicado con anterioridad cómo se elabora un informe de actividades cumplidas. Ver Camacho (2008b, p. 81)

Las actividades se presentan por estaciones donde se señalan las actividades a cumplir según los objetivos específicos y el área de conocimiento a estudiar. Por ejemplo: Estación N° 1. Reseña histórica de la localidad; Estación N° 2. Identificar especies vegetales; Estación N° 3. Croquis de la plaza y cálculo del área de la plaza y de las diferentes figuras geométricas presentes. Estación N° 4. Elabore un cuento y un ensayo periodístico de lo realizado en la plaza. Recuerde que esto es solo un ejemplo, usted puede eliminar o agregar más actividades.

La guía incluye un Postrabajo: el alumno debe elaborar en su casa un escrito en el que explique las actividades realizadas y lo aprendido en la plaza y el parecer de los padres, representantes, hermanos y parejas, entre otros. Seguidamente se presentan las bibliografías consultadas para la elaboración de la guía de trabajo. Los anexos, que puede ser una lista de algunas especies vegetales presentes en la plaza que contiene el nombre vulgar, nombre científico y características en cuanto a hoja, tallo, fruto y flor; lista de monumentos o aspectos históricos presentes en la plaza pública y sus alrededores; lista de fórmulas matemáticas para cálculo de área en diferentes figuras geométrica; un ejemplo de cuento y ensayo periodístico, entre otros. Para la elaboración de la lista de especies vegetales, debe comenzar con las que usted conoce por el nombre vulgar o consultar al vigilante de la plaza, y luego buscar el nombre científico (género-especie) por Google, en el mejor de los casos solicitar la ayuda a un botánico. De igual manera con los elementos históricos, buscar en Google o solicitar la ayuda de un historiador. Se anexa guía de trabajo de campo en la Plaza Vicente Campo Elías y José Antonio Páez, Sector Glorias Patrias (Camacho, 2018b).

Etapa III: Discutir la guía de trabajo con el profesor responsable de la PPD

El profesor de PPD evalúa y valora la creatividad y habilidad del alumno-docente para realizar la planificación de una clase y participa de su evaluación: lo que hay que mejorar, lo que hay que eliminar; preguntar sobre la seguridad para realizar la clase en la plaza pública, cualquier situación a resolver. Se elabora la guía final.

Etapa IV: Ejecución de la clase en la Plaza Pública

Ubicados en la Plaza Pública con su respectiva guía de trabajo, los alumnos por equipo comienzan su participación por la actividad y estación asignada con anterioridad. El alumno-docente escucha junto a los demás estudiantes y solicita la participación de los demás para aclarar alguna duda y de no ser así, entonces el alumno-docente participa como mediador del aprendizaje. El alumno-docente debe estar pendiente que los alumnos cumplan a cabal con cada una de las actividades presentes en la guía. Si hay necesidad de intercambiar datos el alumno-docente ubicará el momento de hacerlo. Con el anexo de “algunas especies vegetales” presente en la guía, el alumno estará en capacidad de identificar un árbol por sus hojas, flores y fruto, luego ubicar su género y especie. Si alguna persona transeúnte quiere participar en alguna estación, es prudente escucharlo y luego valorar lo dicho, porque el saber popular es importante en estos casos.

Etapa V: Evaluación final del trabajo realizado en la Plaza Pública

El alumno-docente debe elaborar un informe de actividades cumplidas, evaluación y un escrito sobre su experiencia en la Megaaula, el cual será discutido en el salón de clase con sus compañeros y orientados por el profesor responsable de las PPD.

Etapa VI: Retroalimentación y mejoras de la experiencia en la Plaza Pública

Después de un proceso de reflexión, el alumno-docente deberá, si el caso lo amerita, modificar la planificación y la guía de trabajo con base en las observaciones realizadas en clase de PPD y mejorar la guía para futuras oportunidades.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Las plazas públicas se constituyen en aulas abiertas o Megaaulas para realizar actividades de PPD que permiten un enfoque interdisciplinario, donde el alumno-docente es activo, participativo y crítico, que aprende con elementos de su entorno inmediato, aprende a aprender y el alumno-docente aprende a enseñar. Es una manera agradable de aprender en valores, como amar la profesión y los ambientes naturales y antropogénicos. Se valora la capacidad de creatividad del alumno-docente, su disposición hacia los retos y su crecimiento académico al lograr efectuar sus PPD en un aula abierta diferente al aula de clase dentro de un plantel.

Con esta actividad académica se incentiva la creatividad y las habilidades de los alumnos-docentes y se valora la importancia de aprender a enseñar en forma agradable. Indiscutiblemente que esta actividad genera mucho más trabajo que dar clase en un aula cerrada, pero el hecho de investigar para preparar la clase en la Megaaula, significa prepararse académicamente y enseñar a los alumnos que el trabajo es un compartir de experiencias y la satisfacción es para todos. El trabajo dignifica y al finalizar se siente una especie de “poder” que se obtiene junto a los alumnos en las plazas, porque hay más gente pensando y es muy enriquecedor, podemos hablar de la inteligencia colectiva, entre todos logramos dar solución a los problemas observados.

El alumno-docente al realizar su informe final y al incluir un ensayo en el que narra su experiencia en la plaza pública y su compartir de lo aprendido con los integrantes de su hogar, familiares o amigos, está humanizando el proceso de aprender-enseñar.

Lo interesante es atreverse, ser exigente (con uno mismo y con los demás) y convencerse de que en educación los cambios son necesarios para mejorar la calidad de la misma, como ocurre en otras disciplinas del saber. Es crecer académicamente, disfrutar del trabajo y sentirse un buen docente como lo fueron nuestros sabios maestros. Me interesa hacer las cosas bien y ayudar a mis alumnos.

En educación hay que ser creativos, se debe inventar para ganar experiencias, ser cada día mejor; realizar investigación porque da aprendizaje y permite descubrir realidades. Si el mundo es cambiante, nosotros tenemos que cambiar para bien. ¡O Inventamos o Erramos y si erramos, aprendemos!

Recuerde que la educación es creatividad y pasión, hay que ponerle corazón y entrega al 100%. ¡En Educación o se gana o se aprende, nunca se pierde!

Recomendaciones

Los estudiantes que hayan realizado trabajos de campo en una plaza, al cursar alguna otra asignatura, narren sus experiencias y aprendizajes en las clases de PPD y desde allí elaborar una planificación de una clase en una plaza pública. Este trabajo puede ser individual o por parejas de alumnos-docentes.

Los practicantes y los docentes de PPD, salir del salón de clase a caminar por las plazas públicas para verificar lo encantador que resulta identificar algunos de sus componentes con la preparación obtenida durante sus estudios universitarios, o generar interrogantes que posteriormente pueden ser discutidas en clase y dar solución a la problemática generada.

Finalmente, afuera del salón de clase hay un mundo donde vivimos y donde estudiamos, es necesario que lo conozcamos para aprender a valorarlo.

Referencias

- Balza, L. (2016). **La Plaza Bolívar de Jají y sus alrededores: Un Recurso Didáctico para la Educación Ambiental**. Tesis de Licenciatura en Educación publicada. Fac. Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela.
- Camacho Acosta., C. (2002). **Plaza Bolívar de Mérida y sus alrededores: Centro Educativo, histórico, cultural y turístico**. Guía de trabajo de campo N°2. [Mimeografiado]. Fac. Humanidades y Educación. ULA. Mérida. Venezuela.
- _____. (2005^a, Octubre). **La Plaza Bolívar de Mérida: Un recurso didáctico para la Educación Ambiental**. Ponencia presentada en II Simposio Ciudad 2005. De la Ciudad problematizada a la Ciudad Posible. Mérida. Venezuela.
- _____. (2005b). **Informe de Trabajo de Campo: Identidad Llanera (Barinas y Apure)**. En Doctorado en Antropología. Etnografía General y Etnografía de Venezuela I. Sep. 2005. ULA. Mérida. Venezuela. [Mimeografiado].
- _____. (2008a). Plaza Bolívar de Mérida. En Revista **Investigación. CDCHT. ULA**. (pp. 50-52). Mérida. Venezuela. Julio-Diciembre. 2008/N°18.
- _____. (2008b). **Origen, Evolución e Importancia de los Centros de Ciencia, Tecnología y Educación Ambiental en Venezuela**. Caracas. Venezuela: Editorial Latina.
- _____. (2009). **Programa de Actualización Docente en el Área de Biología**. Fundacite. Tucupita estado Delta Amacuro. Venezuela: Autor.

_____. (2012a). **El Aula Ambiental Urbana. La plaza de Milla, Monumento La Columna, Plaza de Belén, Plaza El Espejo, Cementerio El Espejo y Plaza Las Heroínas.** Guía de trabajo de campo N°2. [Mimeografiado]. Fac. Humanidades y Educación. ULA. Mérida. Venezuela.

_____. (2012b). El Samán de Pablito. **MU-KU En la comunidad.** Año 4, N°19. Jul. 2012. Mérida. Venezuela. Pág. 06.

_____. (2014). **Las Plazas: Aulas Ambientales Urbanas. La plaza de Milla, Monumento La Columna, Plaza de Belén, Plaza El Espejo, Cementerio El Espejo y Plaza Las Heroínas.** Guía de trabajo de campo N° 2. [Mimeografiado]. Fac. Humanidades y Educación. ULA. Mérida. Venezuela.

_____. (2018a). **La Plaza Bolívar de Mérida y sus alrededores: Un recurso para enseñar y aprender Educación Ambiental.** Guía de trabajo de campo N°2. [Mimeografiado]. Fac. Humanidades y Educación. ULA. Mérida. Venezuela.

_____. (2018b). **Plaza Vicente Campo Elías y José Antonio Páez un recurso para la Educación Ambiental. Sector Glorias Patrias.** Guía de trabajo de campo N°2. [Mimeografiado]. Fac. Humanidades y Educación. ULA. Mérida. Venezuela.

Freire, P.(1969). **Pedagogía del oprimido.** México. Siglo XXI Editores.

Rodríguez, S. (1842). **Sociedades Americanas en 1828.** Lima. Editada por la Imprenta del Comercio. P.p. 459.

ANTECEDENTES DE RESPALDO A EXPERIENCIAS REALES E INSTRUMENTOS PARA REALIZAR EL TRABAJO EN TERRENO SOBRE AULAS EN PLAZAS

ANEXO A

TRABAJO DE CAMPO PLAZA VICENTE CAMPO ELÍAS Y JOSÉ ANTONIO PÁEZ UN RECURSO PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. SECTOR GLORIAS PATRIAS.

Introducción

Las plazas en la ciudad de Mérida se constituyen en un espacio para estudiar las ciencias naturales, la educación ambiental, las ciencias sociales y las matemáticas de manera integral. Su ubicación entre dos calles y dos avenidas permiten identificar personajes que participaron en la independencia de Venezuela y que pueden ser estudiados; siempre habrá un monumento de algún prócer en el centro de la plaza para aprender de él, en nuestro caso se trata de **Vicente Campo Elías** (1759-1814) prócer de la independencia venezolana de origen español, quien falleció semanas después de ser gravemente herido. También encontramos especies vegetales en las plazas; figuras geométricas; información deportiva y otras manifestaciones. De manera que, una plaza permite adquirir conocimientos *in situ*, desarrollar habilidades como la percepción y descubrir o redescubrir

alternativas para aprender y enseñar interdisciplinariamente de forma amena, para una mejor calidad educativa. De aquí las siguientes interrogantes: ¿Así le enseñaron a usted? ¿Así le gustaría enseñar? ¿Sabe quién fue Vicente Campo Elías? ¿Conoce los elementos que integran la plaza Vicente Campo Elías en Mérida? ¿Cree que puede utilizar una plaza de su entorno para enseñar de manera integral todas las áreas del conocimiento? ¿Se siente Ud. preparado para enseñar con su entorno? ¿Conoce la relación entre altitud y presión atmosférica? ¿Ha calculado el área foliar de las hojas que presentan los árboles? ¿Conoce la diferencia entre hojas simples y compuestas?

En la actualidad el sistema educativo bolivariano exige aprender desde el entorno, fomentar la conciencia histórica y la identidad venezolana. Cuando el docente enseña desde su entorno está demostrando conocimiento del mismo, lo que exige preparación académica, elaboración de material didáctico y aprender con sus estudiantes. Se aprovecha la plaza como aula ambiental para aprender a aprender y para aprender a enseñar, para comprender y amar nuestro entorno; asimismo se genera independencia académica. Recuerde, enseñamos como nos han enseñado y si se hace difícil el proceso, haremos lo más fácil, seguiremos informando lo que hay en los libros. Decida Ud. entre la mediocridad y la calidad académica. El presente trabajo de campo tiene como objetivo dar a conocer a los participantes algunos aspectos históricos, ciencias naturales, matemáticas y educación ambiental, entre otros, presentes en la plaza Vicente Campo Elías en la ciudad de Mérida que pueden ser desarrollados en las diferentes áreas del conocimiento en el Sistema Educativo Bolivariano.

Objetivos Específicos

1. Ubicación Geohistórica de la plaza Vicente Campo Elías
2. Identificar el nombre de las calles y avenidas alrededor de las plazas para estudiar historia de Venezuela. Otros elementos históricos –culturales alrededor de la plaza.
3. Identificar las especies vegetales presentes en las plazas y estudiar los diferentes niveles de organización ecológicos.
4. Calcular el área geométrica de la plaza Vicente Campo Elías en Mérida e identificar algunas figuras geométricas.
5. Explorar los elementos químicos que conforman el busto de Vicente Campo Elías.
6. Explorar la plaza Vicente Campo Elías en Mérida como espacio para estudiar y aprender de manera interdisciplinaria.
7. Examinar el Monumento “Homenaje a los Jugadores de Fútbol Merideños” como espacio histórico urbanos.

Itinerario

7:30 a.m. Plaza Vicente Campo Elías entre las calles 36 Glorias Patrias y la calle 37 y entre avenidas 4 Bolívar y 3 Independencia.

Materiales

Guía de trabajo de campo; Mapa de la ciudad de Mérida, reloj, altímetro y barómetro, libreta de campo, papel milimetrado, transportador, lupas, agua para consumo humano; comida ligera; traje, gorra y botas de campo. Opcional cámara fotográfica y/o filmadora.

Actividades

Elabore un glosario de términos y prepare el material que le asigne el profesor. Consulte los anexos de esta guía referidos a especies vegetales presentes en la plaza Vicente Campo Elías. El grupo se organizará como han venido funcionando en prácticas anteriores. Al finalizar el trabajo de campo deberán entregar un informe de actividades realizadas según la guía que se les entregó con anterioridad. Recuerde completar los cuadros y anexarlos al informe. Realice cálculo de área foliar según Vareschi, 1992.

Cuadro 1

Datos climatológicos en la plaza Vicente Campo Elías en Mérida. Venezuela

Estación	Tiempo en hrs y min.	Temperatura °C	Altitud m.s.n.m.	Presión mm de Hg	Características del uso de los espacios. Ubicación exacta
Plaza de Milla					

Cuadro 2

Aspectos históricos- sociales considerados en la Plaza Vicente Campo Elías

	Identificación y caracterización
Escultura	
Avenida	
Avenida	
Calle	
Calle	
Batallas en la que participó VCE	
Otro monumentos	

Cuadro 3

Identificar las especies vegetales presentes en las plazas visitadas

	Nombre Vulgar	Nombre Científico	Características	Uso Medicinal
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				

Cuadro 4

Área foliar según Vareschi (1992)

Megafilea	Macrofilea	Mesofila	Microfilea	Nanofila	Leptofila	Afila	
+1500 cm ²	1499-180 cm ²	179 a 20 cm ²	19 a 2 cm ²	1,9 a 0.2 cm ²	-de 0.2 cm ²	Sin hojas	
							Total
							Valor %

Realice un gráfico de sector en su casa con su respectivo análisis.

Cuadro 5

Figuras geométricas encontradas en la Plaza Vicente Campo Elías y cálculo de su área

Figuras geométricas	Medidas	Fórmula para cálculo de área	Área

Estación N°1 Plaza Vicente Campo Elías

- Datos Climatológicos: Llenar cuadro 1
- Reseña geohistórica de la localidad. Vicente Campo Elías, biografía y batallas ejecutadas. Fundador y fecha de la Fundación de la Parroquia Glorias Patrias. Principales personajes. Cambios en la localidad. Origen del epónimo Glorias Patrias.
- Identificar especies vegetales y su uso medicinal. Establecer las diferencias entre individuos, población, comunidad y ecosistema. Cálculo de área foliar y uso del transportador.
- Recorrido alrededor de la plaza Vicente Campo Elías. Identificar los entes oficiales y privados asentados. El nombre de las avenidas (Av. 4 Bolívar y Av.3 Independencia; y calles 36 Glorias Patrias y 37 Colón), realizar una reseña histórica.
- Fiestas tradicionales en la Plaza Vicente Campo Elías.
- Dibujo de lo observado. Croquis de la plaza y cálculo del área de la plaza Vicente Campo Elías. Identificar las diferentes figuras geométricas presentes.
- Investigue sobre la construcción de las residencias militares (fecha de inauguración; estructura interna y estilo arquitectónico) y sobre el Monumento a los Jugadores de Fútbol Merideño.

Estación N° 2 Plaza José Antonio Páez

- Biografía de José Antonio Páez y batallas ejecutadas. Av. 2 Obispo Lora.
- Croquis de la plaza, cálculo del área, figuras geométricas y nuevas especies vegetales.
- Trabajo post
- Elabore un cuento y un ensayo periodístico.
- Responda: ¿Para qué le sirve lo aprendido hoy?

Bibliografía Consultada

Google: Monumento al coronel Vicente Campo Elías. [Documento en línea]. Disponible: en <https://iamvenezuela.com> › *Arquitectura*. [Consulta: 2018, junio 05]

Google: Vicente Campo Elías [Documento en línea]. Disponible: en https://es.wikipedia.org/wiki/Vicente_Campo_Elías. [Consulta: 2018, junio 05]

Google: Coronel Vicente Campo Elías 1772-1814. [Documento en línea]. Disponible: en www.monografias.com › *Historia*. [Consulta: 2018, junio 05]

CENAMEC. 1989. **Colección Boletines CENAMEC**. Biología. Nos. 1 al 8. Caracas.

VINICIO, M. 2001. **Encantadores Pueblos de Mérida**. Edit. Litocentro: Mérida- Venezuela.

VARESCHI, V. 1992. **Ecología de la Vegetación Tropical**. SVCN: Caracas.

En Mérida Preciosa. com [Documento en línea]. Disponible: <http://www.meridapreciosa.com/sitios/parque5republicas.htm>. Sitios de interés en Mérida. [Consulta: 2017, diciembre 01].

Algunas especies vegetales presentes en las Plazas Vicente Campo Elías y José Antonio Páez. Sector Glorias Patrias. Mérida. Venezuela

Carlos R. Camacho A.
Omar Carrero
Junio 2019-05

Nº	Nombre Vulgar	Nombre Científico	Características
	Araguaney	Handroanthuschrysanthus	H.C. Pentafoliar. Folíolos con ápice redondeados. Corola amarilla, garganta pubescente. Cápsula 50 cm de largo. Árbol de 6 a 12 m. de altura.
1	Acacia	Cassiamea	H.C.A y Paripinnadas (12 pares de folíolos y +. Tronco ramificado a 1 mt. de altura con cicatrices transversales. Fruto en capsula con semillas en forma de lentejas. Dehiscente.
2	Aguacate	Persea americana	H.S.A. ovalada, con fruto en forma de pera.
3	Almendrón	Terminaliacatappa	H.S. distribuidas en forma de ramillete o apiñadas al extremo axial de las ramas; de color verde y otras rojas por los carotenoides. Flores n blancas verdosas sin pétalos, la fruta similar a una almendra y es carnoso. drupa
4	Araucaria excelsa (Coníferas)	Araucareaheterophylla	Hojas curvadas, sésiles y gruesas. Duras y espinosas, color verde oscuro. Copa cónica. Ramas opuestas en plano horizontal desde el tronco recto se exfolia en escamas finas
5	Barba de palo	Tillandsiausneoides	Epifitas. Hojas delgadas-curvadas de color verde-gris. 2 a 6 cm de longitud
6	Casuarina o Pino de Australia o Falso Pino	Equisetifolia	H.S. insertadas, reducidas a escamas de 1 a 3 mm de largo, formando una aguja, con disposición en forma verticilada. Presencia de flores femeninas. Parecen pinos.

7	Cedro	Cedrela montana	H.C.A. paripinnadas + de 12 foliolos. Con lenticelas en el tronco o acanalado. Fruto marrón, al secarse tiene forma de estrella con 5 valvas. semilla alada con embrión al extremo de color café oscuro
8	Cica o Palma de Sagú.	Cycas revoluta	H.S. perennes y en macolla; 50 a 150 cm de largo, palmeadas, rígidas y punzantes, coriáceas, verde brillante y dispuestas en roseta. Fruto en forma de piña y centrado en la corona. Planta muy antigua, se trata de un fósil viviente, antes que los dinosaurios (+300 M. años).
9	Cují de Jardín	Calliandraschultzi	H.C. bipinnadas alternas. Flores con estambres desnudos blancos y rosados. Fruto en forma de vaina. Arbusto de 1,5 m de alto.
10	Eucaliptus	Eucalyptussp.	H.S.A. lanceoladas, verdes y rojizas, ápice agudo, con olor a mentol. Fruto seco en trompito. La corteza exterior (ritidoma) es marrón clara con aspecto de piel y se desprende a tiras dejando manchas grises. 8 a 10 m de altura.
Nº	Nombre Vulgar	Nombre Científico	Características
11	Fresno	Fraxinus americana	H.C.O, imparipinnadas. Foliolos con bordes dentados. El tallo posee estrías longitudinales.
12	Guamo	Inga Spectabilis	H.C.O. y A. 6 a 8 foliolos. Paripinnada. Raquis alado. Presencia de glándulas intrapeciolares. Glabras. Frutos blancos, comestibles contenidos en una vaina de color verde oscuro de 50cm de largo
13	Guayabo/a	Psidiumguajava	H.S. A. Ovalada, coriácea, nervadura pronunciada por el envés, Tallos jóvenes tetrágonos. Flor y fruto intrapeciolares. Flor blanca, pequeña y 4 pétalos y muchos estambres. Tronco marrón con corteza desprendible y liso. Puntos amarillos sobre la hoja. Fruto redondo amarillo o verde comestible.
14	Jacaranda	Jacaranda obtusifolia	HCA Paripinnadas, con flores azuladas. Foliolos opuestos imparipinnados.
15	Lechero Rojo o Sangre de Cristo o Dolar rojo	Euphorbiacotinifolia	H.S.O. rojas y acorazonadas. Presencia de látex lechoso en el extremo del peciolo también rojo. Flores blancas y pequeñas.

16	Mango	Mangífera indica	H.S.A, Glabra, lanceoladas, ápice agudo. Muy frondoso con fruto en riñón verdes o amarillos.
17	Mango de Burro	Andirasp.	H.C. Imparipinnada. 13 foliolos. Árbol de 5 m de altura.
18	Naranja	Citrus x sinensis	HS. con peciolo alado, borde entero, ovals y lustrosas.. Presencia de espinas. Fruto comestible llamado naranjas, flores blancas y fragantes.
19	Níspero del Japón.	Eryobotriajaponica	H.S.V. apiñadas, lanceolada. 30 cm de largo y 5 a 6 cm de ancho, borde aserrado, ápice agudo. Presencia de indumentos en el envés con nervadura pronunciada Inflorescencia terminal. Flor blanca 5 pétalos. Fruto esférico verde o amarillo, con indumentos y comestible.
20	Palma de Moriche	Mauritia flexuosa	HS en forma de abanico. Peciolo dentado.
21	Palma introducida	Roystoneasp.	H. pinnada, con anillos en el tallo y corona verde.
22	Piñuela	Tillandsiafendlerii	Epifitas. H.S. arrossetadas o apiñadas.
23	Piñuela	Tillandsiarecurvata	Epifitas.H.S. arrossetadas o apiñadas
24	Samán	Albiziasaman	H.C. bipinnadas dispuestas en forma alterna en el tallo. Tronco rugoso estriado donde se fijan las epifitas, musgos, líquenes. Foliolo romboidal asimétrico. Árbol 8 a 10 m de alto.
25	Siempre verde	Ficus benjamina	H.S. pequeñas, ovals, con borde liso y ápice acuminado de color verde oscuro brillante, tras un corte se observa látex lechoso. Fruto. Higos, pequeño y rojo.

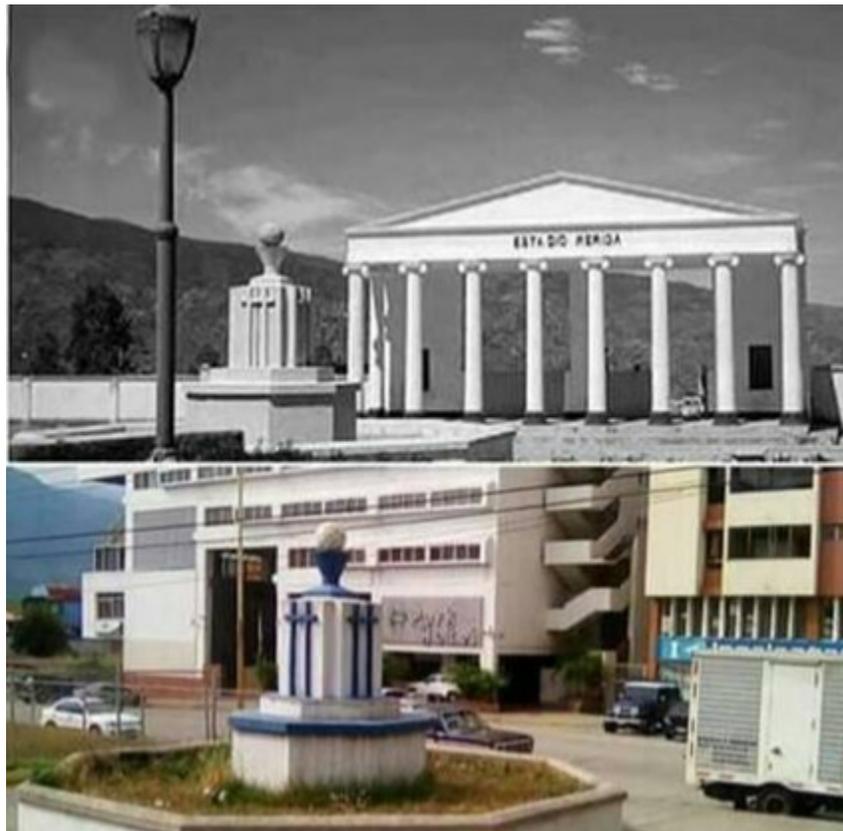
Grupo o Clase Coníferas: Están representadas por las siguientes familias: Pinaceae (género pinus); Cupresáceas (género cupressus); Podocarpaceae (género retrophyllum) y Araucariaceae (género araucarias).

C/R/C/A. junio 2018

Nota: Cuando la hoja es compuesta, se debe observar cuántos foliolos presenta, si son todos del mismo tamaño y forma, cómo es la forma, el borde, el ápice, la superficie (con o sin indumentos) y la nervadura. Se debe medir el ancho y largo de foliolo. Esto es igual para las hojas simples. Cómo es la superficie del tallo, medir el Diámetro a la Altura del Pecho (DAP) y la altura total. Presencia o no de fruto, cómo es su forma? Cómo es la semilla? Presencia o no de flores, cómo es su forma, color, número de pétalos, están unidos o separados, presentan indumentos o pubescencia. Con el transportador mida el ángulo que forma el peciolo de la hoja con el tallo. Cualquier otra observación que Ud. considere prudente.



Plaza Glorias Patrias. Mérida



Monumento a los Jugadores de Fútbol Merideño frente al antiguo Estadio Mérida. Sector Glorias Patrias.

Fotografía compilada por Yuselís Camacho Saavedra. Año 2019.

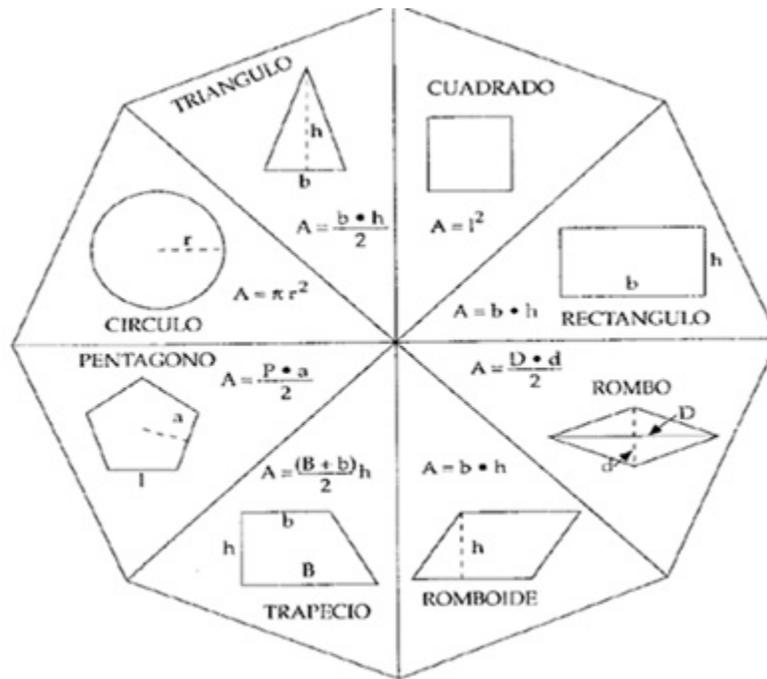


Imagen 3. Fórmulas para el cálculo del área de las figuras geométricas

STORYTELLING. ACTIVIDADES PRÁCTICAS PARA IMPULSAR DESTREZAS EN ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

STORYTELLING. PRACTICAL ACTIVITIES TO PROMOTE SKILLS IN STUDENTS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Ailil Coutinho
aililcevam@gmail.com
Centro Venezolano Americano de Mérida (CEVAM)

Recepción: 05/02/2020
Aceptación: 31/03/2020

Resumen

Storytelling es el arte de describir experiencias que conecten emocionalmente al orador con su audiencia. Contar una historia es una manera poderosa de transmitir valores culturales, tradiciones y lecciones; también puede ser una excelente herramienta en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE). Cuando los estudiantes escriben una historia en inglés, practican organización de ideas y orden cronológico; usan palabras de transición y mejoran su puntuación. Cuando narran una historia, los estudiantes practican entonación, pronunciación y patrones de acentuación. En ambas, los estudiantes se ven motivados a recordar y aprender nuevo vocabulario; a practicar tiempos verbales y secuencias narrativas. Además, los estudiantes pueden desarrollar competencias sociales y profesionales, como herramientas de persuasión, empatía e interculturalidad, además de usar su creatividad para entretener y enseñar a otros. Este artículo presenta un resumen de cinco modelos prácticos para usar *storytelling* en el salón de clases de ILE.

Palabras clave: narración de cuentos, enfoque comunicativo, aprendizaje basado en tareas, EFL, habilidades del siglo XXI.

Summary

Storytelling is the art of describing experiences that emotionally connect the speaker to their audience. Telling a story is a powerful way to convey cultural values, traditions, and lessons; It can also be an excellent tool in teaching English as a foreign language (ILE). When students write a story in English, they practice organizing ideas and chronological order; they use transition words and improve their score. When telling a story, students practice intonation, pronunciation, and accent patterns. In both, students are motivated to remember and learn new vocabulary; to practice verb tenses and narrative sequences. In addition, students can develop social and professional skills, such as tools of persuasion, empathy, and interculturality, in addition to using their creativity to entertain and teach others. This article presents a summary of five practical models for using storytelling in the ILE classroom.

Keywords: storytelling, communicative approach, task-based learning, EFL, 21st century skills.

Planteamiento

El enfoque comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera, *Communicative Language Teaching (CLT)*, “hace uso de las situaciones de la vida cotidiana que necesitan comunicación” (Galloway, 1993, p. 1). Se enfoca en el diseño de lecciones centradas en las necesidades de los estudiantes para involucrarlos en situaciones de la vida real dentro de cuatro paredes, es decir, el salón de clases. Se dice que esta aproximación a la enseñanza de la lengua nació y se volvió muy popular en los años 70, cuando tanto instructores de inglés como lingüistas se dieron cuenta de que los estudiantes no estaban aprendiendo la lengua meta de manera real, “no sabían cómo comunicarse usando lenguaje, gestos o expresiones sociales apropiados; en resumen, [los estudiantes] fallaban al comunicarse en la cultura del idioma que estaban aprendiendo” (Galloway, 1993, p. 1)

El enfoque comunicativo se orienta en el significado y la función del idioma. Esta manera funcional de enseñar el idioma inglés, ya sea como segunda lengua o como lengua extranjera, no puede ser otra cosa que beneficiosa; ayuda a los instructores a planificar situaciones comunicativas que los estudiantes probablemente encontrarán en la vida real, motivándolos así a usar el idioma de manera significativa en posibles escenarios comunicativos que tendrán que enfrentar. El enfoque comunicativo ofrece autonomía e iniciativa, lo que deviene en estudiantes realizados y satisfechos, en un aprendizaje divertido y diferente, y en una manera de evaluación que resulta más fácil y más holística, ya que no sólo se centra en las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), sino también en las habilidades que debe poseer el ciudadano del siglo XXI, como trabajo en equipo, participación, creatividad, uso de herramientas tecnológicas, técnicas de persuasión, entre muchas otras.

El movimiento *P21: Partnership for 21st Century Learning* (en español *Alianza para el Aprendizaje del Siglo XXI*) propone un marco de enseñanza del siglo XXI que incluye enseñar las habilidades y el conocimiento que los estudiantes necesitan para ser exitosos en la vida, el trabajo y una ciudadanía en un mundo altamente competitivo y globalizado. En resumen, este marco propone el siguiente perfil del aprendiz del siglo XXI (2019):

- 1. Conocimiento de contenidos:** el aprendiz domina conocimiento general de materias fundamentales como literatura, historia o matemáticas, así como de conciencia global, valores cívicos, liderazgo y capacitación en negocios o empresas, entre otros.
- 2. Habilidades de aprendizaje e innovación:** se enfoca en lo que se conoce como las cuatro “C” del aprendizaje de las habilidades del siglo XXI, por sus iniciales en inglés: *creativity, critical thinking, communication, collaboration*; esto es, creatividad (e innovación), pensamiento crítico (y resolución de problemas), comunicación y colaboración (a través de un *currículo basado en competencias*).
- 3. Medios, información y habilidades tecnológicas:** el aprendiz del siglo XXI debe ser capaz de crear, evaluar, analizar y usar efectivamente la información, los medios y la tecnología (*currículo basado en competencias*).
- 4. Habilidades para la vida personal y profesional:** el aprendiz debe dominar habilidades como liderazgo, interculturalidad, flexibilidad y adaptabilidad; todo ello colabora con el desarrollo de

habilidades de pensamiento, de competencias sociales y emocionales, y de conocimiento de diversas áreas.

El instructor de ILE, mientras impulsa el desarrollo de las cuatro destrezas del idioma, puede, por lo tanto, impulsar en los estudiantes el desarrollo de las destrezas del siglo XXI por medio de actividades que emulen los escenarios comunicativos de la vida real.

Narración de cuentos como un escenario para contar historias

La vida está llena de cuentos, anécdotas, remembranzas, chistes y vergüenzas, y es muy posible que cualquier estudiante se haya encontrado en alguna situación en la que deba hacer uso de sus habilidades oratorias y narrativas para comunicar una historia, real o imaginaria, fantástica o romántica. Contar historias en el aula de clases ofrece a los estudiantes de una lengua extranjera una oportunidad única de no sólo expresar ideas y comunicar sentimientos, sino también de practicar estructuras gramaticales, incluso aquellas que ellos mismos creen olvidadas o poco útiles.

Eso es *storytelling*: un compendio de experiencias, reales o imaginarias, expuestas en estructuras narrativas bien organizadas que conectan emocionalmente al emisor con su destinatario. Contar una historia puede considerarse un arte; es, además, una valiosa vía de transmisión de valores culturales, tradiciones y lecciones de vida, y es también una herramienta poderosa de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. ¿Qué puede aportar el arte de contar historias al salón de clases de ILE? Como herramienta de enseñanza, puede ayudar a los estudiantes a mejorar sus destrezas tanto al hablar como al escribir, así como a darle valor a su creatividad y curiosidad. De manera personal, social y profesional, la espontaneidad e improvisación al contar una historia resulta también en una mejora en las habilidades sociales y profesionales de los estudiantes, sin olvidar el aprendizaje de valores culturales propios o ajenos que le permitirán entender mejor pueblos, culturas y modos de vida y crear mejores conexiones interculturales. Al contar una historia, sea de forma oral o escrita en inglés, los estudiantes se ven motivados a recordar vocabulario y aprender nuevo para hacer descripciones efectivas, al mismo tiempo que practican tiempos verbales y estructuras narrativas, como el uso de conectores y marcadores del discurso. Los estudiantes aprenden a organizar sus ideas de manera coherente, practican secuencias y orden cronológico; también practican pronunciación, si la historia es oral, y puntuación, si la historia es escrita. De regalo, contar historias ayuda a generar empatía y provee herramientas para: convencer, aleccionar, aconsejar y entretener a otros, ofreciendo así la persuasión y la enseñanza como herramientas que pueden ser de éxito en su vida personal, social y profesional. Todo esto se puede lograr en el salón de clase de ILE con un solo ejercicio.

Dentro de las técnicas de enseñanza de una lengua extranjera encontramos el aprendizaje por medio de tareas, *Task-Based Learning (TBL)*, una técnica de enseñanza ampliamente reconocida y usada que se acopla perfectamente a los perfiles establecidos por el enfoque comunicativo. El aprendizaje por medio de tareas es algo que quizás todos los educadores hacen sin percatarse; si un instructor de ILE desarrolla una actividad comunicativa, por ejemplo, *pedir un plato en un restaurante*, eso es una *tarea*. Hablamos de *tareas comunicativas*; algo que David Nunan (1989) define como esa pieza que implica estudiantes “comprendiendo, manipulando, produciendo, o interactuando en la lengua meta mientras que su atención se enfoca principalmente en el significado y no en la forma” (p. 10). Por medio de *tareas*, los estudiantes se enfocan en una actividad central que se desarrolla a través

de pequeñas etapas (pueden ser tareas más pequeñas) sin objetivos lingüísticos predeterminados; la función de la actividad es que el estudiante logre completar la *tarea*. En las diversas etapas de desarrollo de la *tarea*, el estudiante hace uso de las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir), y mientras la actividad evoluciona, el estudiante desarrolla sus propias técnicas de construcción del aprendizaje y aplica valores sociales y personales. Obviamente, los instructores tienen en mente algunas metas del idioma, y tal vez otras tantas culturales; sin embargo, en una *tarea*, las metas (los objetivos lingüísticos) serán determinados al cumplirse la misma, no antes. Los objetivos lingüísticos o culturales no deben ser el objetivo principal (Frost, 2004). Así, retomando el ejemplo de *pedir comida en un restaurante*, el objetivo principal (y lo que deberá ser evaluado) de la *tarea* será que el estudiante sea capaz de pedir el plato que desea de manera exitosa, no que use un determinado tiempo verbal o estructura, lo que es secundario.

La meta última del aprendizaje por medio de tareas es, entonces, lograr la comunicación adecuada en situaciones reales. De acuerdo con la lista de Frost (2004), algunos de los beneficios de usar tareas en la enseñanza de un idioma son:

- El uso del idioma está libre de control; los estudiantes utilizan todos sus recursos lingüísticos en vez de sólo practicar un ítem preseleccionado.
- Hay desarrollo de un contexto natural desde las experiencias de los estudiantes con el idioma, el cual es personalizado y relevante para ellos.
- La exposición al idioma es más variada; los estudiantes se verán expuestos a un amplio rango de frases léxicas, patrones y estructuras.
- El lenguaje que los estudiantes exploran viene de sus propias necesidades. Estas necesidades dictan lo que se va a abarcar en la lección, en vez de ser una decisión tomada por el educador o el libro de texto; el aprendizaje por medio de tareas impulsa la autonomía del aprendiz.
- La comunicación es continua con las actividades por medio de tareas; los estudiantes pasan mucho tiempo comunicándose.
- El aprendizaje es agradable y motivador.

En grupo o en parejas, antes o después de la lección principal, el aprendizaje por medio de tareas ofrece una oportunidad única de desarrollar o mejorar múltiples destrezas a la vez en los estudiantes de ILE; contar historias no es la excepción. Como dice Jones (2012), “la necesidad humana de comunicar experiencias personales hace que contar historias sea una manera natural de diseñar lecciones que ayuden a los estudiantes a desarrollar sus habilidades en el idioma inglés” (p. 9).

Actividades prácticas de storytelling, que funcionan dentro del aula de clases de ILE

Lo que sigue a continuación es una serie de cinco *tareas* de *storytelling* y sus actividades prácticas para hacer posible la narración de cuentos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Actividad 1: ¿Qué les sucedió?

- **Nivel:** Todos- de principiante a avanzado (Beginners- Advanced)
- **Materiales:** imágenes grandes (idealmente, de mínimo 21x28cm). Cinta adhesiva.
- **Destrezas lingüísticas: Productivas:** *speaking*. **Receptivas:** *listening*
- **Destrezas del siglo XXI: Para emprender e innovar:** autonomía, creatividad, colaboración, pensamiento lógico. **Para la vida personal y profesional:** empatía, liderazgo, trabajo en equipo, respeto mutuo (Figueroa, 2017)
- **Modelo de Objetivo (adecuado para principiantes):** *Los estudiantes serán capaces de producir y narrar de forma oral las acciones y/o actividades de un personaje ficticio usando los tiempos verbales presente y pasado simple.*
- **Variación del objetivo (adecuado para intermedio o avanzado):** *Los estudiantes serán capaces de producir y narrar de forma oral la historia de un personaje ficticio usando los tiempos verbales pasado y futuro simple (will + infinitivo)*

Descripción: Esta actividad se hace por medio de un tipo de ejercicio llamado *gallery walk*, el cual consiste en pegar imágenes o textos en paredes, sea dentro o fuera del salón, para que los estudiantes, a modo de caminata en una galería o museo, pasen de estación en estación, viendo y estudiando las imágenes o textos para hacer las diversas actividades orales o escritas que se hayan planificado.

Para este tipo de *paseo de galería* aquí descrita, se crean tantas estaciones como sean necesarias de acuerdo con el número de estudiantes, y se pegan un par de imágenes por estación, con alguna distancia entre un par y otro (por ejemplo, 15 estudiantes serían 7 estaciones para 6 parejas y un grupo de 3 personas). Una de las imágenes del par representa el pasado o presente de la persona que está en la imagen, y la otra imagen representa su presente o su futuro. Estas imágenes pueden ser tomadas de revistas, catálogos o libros viejos; también podrían imprimirse. Lo ideal es que sean, como mínimo, tamaño carta; y que la persona en ambas imágenes parezca ser la misma.¹

En parejas o en grupos de 3, los estudiantes tienen 10 minutos para dar una vuelta por la galería y hablar de las imágenes y lo que ven. Luego, deben escoger un par para describir y construir la historia de la persona en la imagen de forma oral (15 minutos). Los estudiantes deben narrar qué sucedió en la vida de la persona de la foto, de acuerdo con lo planificado por el instructor; pueden describir su pasado y luego su presente, describir su presente y luego su futuro. La historia debe

¹ Existe una colección de imágenes impresas y repartidas de forma gratuita por el Departamento de Estado de los Estados Unidos llamado "Picture US". Se trata de una colección de 26 posters en alta resolución de color que muestran diversas escenas de todo Estados Unidos, y que son diseñadas especialmente para estimular y motivar la comunicación oral en los estudiantes de ILE. Estas imágenes son de tamaño poster 27,9 x 43 cm.

responder a las preguntas básicas de toda historia: ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué? Es importante que el instructor provea un ejemplo a los estudiantes, puede ser dando primero el nombre del personaje: *"This is Hannah. When she was a child, she liked horseback riding...Now, she is a soccer player and..."*. Siempre debe tomarse en cuenta el nivel oral de los estudiantes para así poder saber qué debe esperarse de ellos en su producción oral.

Esta actividad funciona para cualquier nivel, puesto que la dificultad de la producción oral se puede graduar de acuerdo con el nivel de aprendizaje. Los estudiantes principiantes podrán producir oraciones cortas, tanto en pasado como en presente, incluso en futuro, construyendo, por ejemplo, los hechos del personaje ficticio mencionando sólo su rutina diaria del pasado y las consecuencias en el presente: *"This is Hannah. She was 5 years old. She liked horses. This is Hannah now. She's 18 years old. She likes to play soccer."* o *"His name is Eduardo. He played basketball yesterday. Today, his leg hurts."*. Los estudiantes más avanzados pueden hacer uso de estructuras más complejas, por ejemplo, usar conectores de secuencia, comparación y contraste, o resultado y consecuencia, entre otros, que hacen la narrativa más fluida.

Una vez que los estudiantes hayan construido su historia en parejas/grupos, es tiempo de compartirla con el resto de la clase; todos pueden pasar de estación en estación narrando sus historias. Una de las mejores partes de esta actividad es que los estudiantes disfrutan escuchar las historias de los demás, asumiendo posturas típicas de *storytelling*, como sentarse en el piso con las piernas cruzadas para prestar atención y hacer preguntas sobre la historia.

Actividad 2: ¡Tal vez sí tenga sentido!

- **Nivel:** Todos - de principiante a avanzado (Beginners – Advanced)
- **Materiales:** imágenes (pueden ser estilo *flashcards*)
- **Destrezas lingüísticas: Productivas:** *writing*. **Receptivas:** *reading*
- **Destrezas del siglo XXI: Para emprender e innovar:** creatividad, pensamiento lógico. **Para la vida personal y profesional:** empatía, autodisciplina, iniciativa, reflexión, evaluación (Figuerola, 2017)
- **Modelo de Objetivo:** *Los estudiantes serán capaces de producir de manera escrita una historia basada en dos imágenes aparentemente sin conexión entre sí usando tiempo verbal o vocabulario.*

Descripción: Para esta actividad, los estudiantes reciben de manera individual un set de dos imágenes, aparentemente sin ningún tipo de conexión. Por ejemplo, una de las imágenes puede ser de un tornillo y la otra de un ramo de rosas. Los estudiantes deben buscar la manera de conectar las dos imágenes de forma coherente y así crear, de manera escrita e individual, una historia que una las dos imágenes en una narrativa que siempre resulta divertida y muy particular (toma aproximadamente 20 minutos). El instructor siempre puede proveer un ejemplo para que los estudiantes lo sigan, y los aspectos gramáticos a utilizar serán aquellos que se consideren necesarios y adecuados para este tipo de *storytelling* y para el nivel de cada estudiante: *Mario went out to the flower shop and on his way there, he found a screw on the floor and thought that a screw was better than flowers*". De nuevo, es importante resaltar que la dificultad de la producción escrita u oral se adecúa al nivel de aprendizaje en el que se encuentren los estudiantes.

Las imágenes también pueden ser tomadas de revistas, catálogos o libros viejos; podrían incluso imprimirse. Para esta actividad no se requiere que sean muy grandes; el tamaño *flashcard* (como una ficha) es ideal.

Luego de que la historia ha sido estructurada, los estudiantes intercambian las historias escritas con un compañero para recibir retroalimentación acerca de la estructura, la cual debe responder a las preguntas básicas de toda historia: ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué? Este proceso de retroalimentación genera un segundo borrador (10 minutos), en donde el estudiante toma en cuenta los comentarios de los compañeros, y luego de una segunda vuelta de retroalimentación, esta vez intercambiando con un compañero distinto, se produce el tercer borrador que será la entrega final al instructor (10 minutos). Al final, puede haber una ronda de lectura individual de cada historia (puede dejarse para una segunda clase) u otras actividades posteriores, como la publicación de las historias en una cartelera física o algún medio digital.

Existen varias técnicas de intercambio de historias para la retroalimentación: 1. Todos ponen las historias dispersas en una mesa o escritorio y cada estudiante pasa y toma la que quiere; 2. Los de adelante van pasando sus historias hacia atrás, y la última fila pasa sus historias a la de adelante; 3. La más común: intercambio con el compañero más próximo; 4. La menos común: el instructor escoge quién lee a quién.

Esta actividad pone a prueba la creatividad y el pensamiento lógico de los estudiantes; además, las actividades de retroalimentación entre compañeros fomentan la empatía, la colaboración y el respeto mutuo.

Actividad 3: Historias de 1 minuto.

- **Nivel:** de intermedio bajo a avanzado (Low Intermediate – Advanced)
- **Materiales:** sólo la espontaneidad de los aprendices
- **Destrezas lingüísticas: Productivas:** *speaking*. **Receptivas:** *listening*
- **Destrezas del siglo XXI: Para emprender e innovar:** autonomía, creatividad, pensamiento lógico. **Para la vida personal y profesional:** iniciativa, motivación, autopercepción, seguridad en sí mismos (Figueroa, 2017)
- **Modelo de Objetivo:** *Los estudiantes serán capaces de narrar una historia en 1 minuto usando pasado simple.*

Descripción: Esta es, quizá, la actividad más “fácil” de este quinteto de *tareas*. Las indicaciones son muy simples: cada estudiante pasa al frente de la clase y tiene un minuto para narrar una historia, real o imaginaria. Las anécdotas funcionan muy bien en este caso; sin embargo, muchos estudiantes pueden optar por dejar volar su imaginación y crear historias de cero.

Para evitar que los estudiantes sientan vergüenza de pararse en frente de la clase, una variación de la actividad es hacer que los estudiantes narren su historia de 1 minuto en pequeños grupos; en

este caso, los mismos integrantes de cada grupo pueden ser quienes lleven el tiempo, fomentando autonomía y responsabilidad. Luego de que hayan practicado en grupo, cada estudiante comparte su anécdota con el resto de la clase.

Actividad 4: La historia sigue así...

- **Nivel:** de Intermedio a Avanzado (Intermediate – Advanced)
- **Materiales:** una historia impresa o un video.
- **Destrezas lingüísticas: Productivas:** *writing*. **Receptivas:** *listening and readin*.
- **Destrezas del siglo 21: Para emprender e innovar:** autonomía, creatividad, pensamiento lógico, pensamiento crítico, colaboración. **Para la vida personal y profesional:** empatía, iniciativa, motivación, autodisciplina, reflexión, evaluación (Figueroa, 2017)
- **Modelo de Objetivo:** *Los estudiantes serán capaces de crear de manera escrita la continuación de una historia usando tiempos verbales / vocabulario deseado.*

Descripción: Esta actividad incluye material de lectura o de video. Los estudiantes deben leer una historia corta o ver un video corto (un capítulo de un seriado, los últimos minutos de una película ya vista por todos, o incluso de su película favorita) y deben escribir la continuación de la historia, es decir, una secuela. Puede ser también una pre secuela, un final alternativo, o lo que se conoce como un *spinoff*, una historia derivada de la historia original.

Esta *tarea*, que se hace de forma individual (20 minutos), puede seguir la misma alternativa de retroalimentación expuesta en la Actividad 2 antes de ser entregada al instructor para su evaluación. Los estudiantes intercambian historias y reciben retroalimentación de sus propios compañeros tanto acerca de la estructura como del uso del lenguaje (5 minutos); corrigen, completan, reescriben y repiten el proceso al menos una vez (dos momentos de retroalimentación con compañeros diferentes) antes de entregar el borrador final al instructor.

Una ventaja de estas actividades escritas de *storytelling* es que ofrecen la oportunidad de hacer otras actividades de post clase, como leer las historias en voz alta o recrearlas en videos, actividades que además de ofrecer más oportunidades de práctica y de evaluación, le dan al estudiante más oportunidades de desarrollar varias destrezas y habilidades, como el uso de herramientas tecnológicas de grabación y edición de videos o podcasts.

Actividad 5: Érase una vez...

- **Nivel:** Todos- de Principiante a Avanzado (Beginners – Advanced).
- **Materiales:** WriteBrainBooks® o en su defecto, libros con líneas en blanco hechos por los estudiantes.
- **Destrezas lingüísticas:** *speaking, writing, listening and speaking*.
- **Destrezas del siglo 21: Para emprender e innovar:** autonomía, creatividad, pensamiento lógico. **Para la vida personal y profesional:** iniciativa, motivación, autopercepción (Figueroa, 2017).

Descripción: Los WriteBrainBooks® son libros que vienen ilustrados a color, sin palabras y con las líneas en blanco para que cualquier estudiante complete con una historia de su autoría. Cada escena en el libro ayuda al desarrollo de la misma, ofreciendo pistas. Estos libros no son gratis, por lo que el acceso a ellos puede que sea bastante costoso. Sin embargo, se pueden emular si el educador o los aprendices realizan sus propios WriteBrainBooks®, siguiendo la misma iniciativa: imágenes en secuencia narrativa en un libro, con líneas en blanco donde los estudiantes puedan hacer uso de toda su creatividad para vaciar su historia en ellas. Podría ser una excelente manera y oportunidad para aprovechar material de desecho en la fabricación de los libros, lo que propicia el desarrollo de otras habilidades del siglo XXI como ciudadanía y valores ambientales.

Este tipo de ejercicio resulta ser muy completo tanto para el desarrollo de las 4 destrezas del aprendizaje de las lenguas como para las destrezas del siglo XXI. A partir de la realización de la historia escrita en las líneas en blanco, se pueden diseñar una serie de actividades variadas subsecuentes en la que se incluyan producción oral, comprensión auditiva y comprensión lectora. De nuevo, como en otras actividades, el nivel de producción escrita y oral se adapta al nivel de aprendizaje; para principiantes, puede tratarse sólo de unas líneas en tiempos básicos, como presente y pasado simple, y/o presente continuo. A partir del nivel intermedio, ya se pueden ir incorporando elementos y estrategias del discurso narrativo, como palabras de transición y combinación de tiempos verbales.

Evaluación

Aunque este tipo de actividades pueden formar parte de lo que se denomina *alternative assessment*, es decir, una alternativa de evaluación frente a las técnicas tradicionales, no necesariamente deben ser evaluadas; pueden servir sólo para observar el progreso de los estudiantes. Sin embargo, pueden tomarse en cuenta para la evaluación continua del estudiante, representando sólo un porcentaje de la evaluación. Para ello, se pueden usar *checklists*, listas con aspectos claves a evaluar (indicadores), tomando en cuenta que se debe valorar más el logro de la actividad y el desarrollo de las competencias por encima del uso del lenguaje (el significado y función por encima de la forma). La gramática, fluidez y pronunciación pueden tener una rúbrica; sin embargo, el “grueso” de la evaluación es el logro del propósito comunicativo.

Así, una tarea puede evaluarse por medio de una simple lista de ítems a marcar, como muestra el ejemplo a continuación:

El estudiante...	Usa los tiempos verbales requeridos			Organiza ideas cronológicamente				Utiliza palabras de transición			Demuestra trabajo en equipo, creatividad y autonomía				Observaciones		
	E	G	A	P	E	G	A	P	E	G	A	P	E	G			
Marcos	X					X					X			X			
Ruth	X				X				X					X			

E= Excellent / G= Good / A= Average / P= Poor

En el ejemplo, los indicadores no tienen puntuación. Sin embargo, a cada columna y a cada casilla se le puede especificar un valor de acuerdo con el sistema de evaluación de cada instructor y ofrecer así una nota, sea en números o en letras. Puede ser de la siguiente manera:

E= Excellent (100%); **G**= Good (75%); **A**= Average (50%); **P**= Poor (25%).

Recomendaciones

Lo que sigue a continuación es una serie de recomendaciones, si se quiere, a modo de reflexión, resultante de poner en práctica estas actividades.

Para algunos estudiantes puede ser difícil presentarse delante de toda la clase. Por eso es importante promover el trabajo grupal antes que el individual, para que así los estudiantes practiquen en un grupo reducido antes de presentarse ante todos. De igual forma, el instructor debe considerar el nivel de los estudiantes; el estudiante de un nivel inicial que apenas pueda usar presente y pasado simple, sólo podrá construir una historia en pequeñas frases, hacer párrafos completos les puede resultar un poco difícil; esto debe ser tomado en cuenta al momento de planificar la lección y determinar los objetivos de las actividades. No se debe forzar al estudiante a hacer algo que no puede hacer.

Es por este mismo miedo escénico e inseguridad en la producción oral que es importante permitirle al estudiante expresarse y hacer las correcciones luego. Interrumpir al estudiante en medio de su proceso narrativo podría resultar perjudicial; el estudiante podría desarrollar miedo a hablar o a expresar sus ideas libremente, lo que retrasará su proceso de aprendizaje del inglés (bloqueo).

El objetivo de cada lección desarrollada a partir de cada tarea debe estar claro. Se debe recordar que la meta, si hablamos que estas actividades son *tareas*, debe ser lograr la producción de un determinado tipo de texto, por lo que el objetivo debe reflejar claramente la competencia a desarrollar. Además, las instrucciones deben ser dadas con claridad; el instructor debe hacer preguntas de clarificación para asegurarse de que los estudiantes no sólo entienden bien la actividad a realizar, sino también el propósito de la misma; cada estudiante debe saber y entender el propósito de la lección, sino se verá desmotivado.

Dentro de las instrucciones hay un aspecto muy importante a considerar: el uso del lenguaje. Así, el instructor debe explicar que, si bien permitirá la libre creatividad en la creación de las historias orales y escritas, hay aspectos que deben restringirse, como las malas palabras y situaciones inapropiadas, ofensivas o políticamente incorrectas, como alto contenido sexual, racismo o discriminación. Así, vale la pena mencionar que contar historias tiene el valioso deber de comunicar no sólo ideas, sino también lecciones; las moralejas son importantes. En este sentido, el educador puede promover, en la medida de lo posible, el uso de *storytelling* para comunicar ideas que dejen un mensaje valioso al final, como la aplicación exitosa de un principio o una lección de vida. De esta manera, aparte de desarrollar y/o mejorar las destrezas lingüísticas en inglés, el estudiante estará desarrollando varias destrezas del siglo XXI, como interculturalidad, ética, responsabilidad social y empatía.

También, en lo que a la lengua nativa y la lengua meta se refiere, se debe dejar atrás el mito de que por ninguna razón se debe usar la lengua nativa en el salón de inglés, en nuestro caso, el español.

Si bien los estudiantes deben narrar, interactuar y escribir sus historias en inglés, es común que en los trabajos en parejas o en grupo los estudiantes usen el idioma materno mientras organizan las ideas del mensaje que quieren transmitir. Este proceso es normal, y hasta cierto punto debe ser permitido; los estudiantes van a negociar el conocimiento en su lengua materna (por ejemplo, los roles de cada quien dentro de la actividad) y esto es parte del proceso de aprendizaje. Sin embargo, la traducción, por ejemplo, debe ser evitada a toda costa.

Ayudar a los estudiantes a ser una audiencia activa es muy importante; el valor y la finalidad de contar historias se hacen mayores si existe una audiencia que responde, que reacciona ante la historia. Resulta entonces positivo indicar a los estudiantes que deben mostrar diversas reacciones ante los eventos de una historia, como asombro, risa o tristeza, y a hacer preguntas relevantes, todo siempre dentro del marco del respeto y el entendimiento mutuo.

Dentro de todo, hay que divertirse. Lo más interesante de estas actividades es que tanto el instructor como el estudiante pueden divertirse aprendiendo, y esto hace que el aprendizaje por medio de tareas sea fundamental en el aula de clase, por ser altamente motivador. Ayudarlos a pasar un buen rato mientras se crean sus historias (permitiendo el humor apropiado o la tragicomedia en las historias, por ejemplo) hace ver a los estudiantes que el aprendizaje del inglés no es un proceso aburrido que sólo está lleno de líneas en blanco que completar y frases que repetir.

Conclusión

La ciudadanía mundial se refiere a “un sentimiento de pertenecer a una comunidad amplia y a una humanidad común”, a esa forma de “entender, actuar y relacionarse con los demás y con el medio ambiente en el espacio y en el tiempo, con base en los valores universales, a través del respeto a la diversidad y al pluralismo” (UNESCO, 2016, p. 15). La educación del ciudadano mundial (ECM) procura “empoderar a los estudiantes para que participen y asuman roles activos [...] para enfrentar y resolver los desafíos mundiales y, en última instancia, volverse contribuyentes [...] de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible.” (Ibídem). Es así como el ciudadano del siglo XXI es uno que proactivamente busca el conocimiento por sus propios medios y lo hace suyo; lo flexibiliza, lo acomoda a sus necesidades; lo comprende y manipula de manera crítica, lógica y eficaz para adaptarse y funcionar en pro de una sociedad mejor en un mundo cada vez más globalizado y cada vez más exigente. En el salón de clases “descentralizado”, el estudiante tiene un rol “activo, de negociación; debe contribuir además de recibir” (Nunan, 1989, p. 79). Ésta es una de las ventajas del enfoque comunicativo: el rol del instructor de inglés es de guía, de facilitador, ya que el foco principal es el estudiante y lo que éste puede hacer por sí mismo en función de la construcción de su propio conocimiento. Es dentro de este marco que el aprendizaje por medio de tareas ayuda a que este proceso de descentralización del aula de clases de ILE sea más fácil de lograr, es decir, que se lleve a cabo de manera más efectiva, además de que permite el diseño de actividades que contribuyen con la formación de ese ciudadano proactivo, como hacer *storytelling*.

Es por ello que aprovechar el aprendizaje del ILE como medio para impulsar destrezas del siglo XXI ofrece no sólo calidad en la enseñanza del idioma, sino que también resulta en un método de enseñanza más completo y eficaz, por demás motivador e interesante. La habilidad de compartir una historia y de reaccionar a las historias de otros es un arte de gran valor cultural y social; por medio

de historias y la habilidad de contarlas podemos estar contribuyendo al mundo con un ciudadano que ha generado valores de unión, tolerancia, aceptación, y resolución de conflictos, por nombrar algunos. Entonces, podría resultar importante para un instructor de ILE promover en los estudiantes el desarrollo de *storytelling* en inglés para que a su vez desarrollen y/o mejoren muchas y variadas habilidades que no sólo contribuyen con mejoras en las destrezas del idioma, sino también en su vida personal y profesional; hablamos de una educación de ILE que ayude a cubrir las necesidades de los estudiantes desde muchos ángulos y colabore, de esta manera, en su formación como ciudadanos del mundo.

Referencias

- Batelle for Kids. (2019). **Framework for 21st Century Definitions**. Recuperado el 27 de noviembre de 2019, de P21 Partnership for 21st Century Learning: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Figueroa, M. (2017). **Habilidades del siglo 21 para todos**. Obtenido de Compartir Palabra Maestra: <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/habilidades-del-siglo-21-para-todos>
- Frost, R. (2004). **A task-based approach**. Obtenido de British Council: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/a-task-based-approach>
- Galloway, A. (1993). Communicative Language Teaching: An introduction and Sample Activities. **Center of Applied Linguistics Digests**, 5. Recuperado el 27 de noviembre de 2019, de <http://www.cal.org/resource-center/resource-archive/digests>
- Jones, R. E. (2012). Creating a Storytelling Classroom for a Storytelling World. **English Teaching Forum**, 50(3), 1-9. Recuperado el 27 de noviembre de 2019, de https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/50_3_2_jones_0.pdf
- Nunan, D. (1989). **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press. Obtenido de https://ia800508.us.archive.org/31/items/ilhem_20150321_1843/%5BDavid_Nunan%5D_Designing_Tasks_for_the_Communicativ.pdf
- UNESCO. (2016). **Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI**. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura . Recuperado el 18 de mayo de 2020, de UNESDOC Digital Library: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA ORIENTAR EL PROCESO DE ESCRITURA DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

LEARNING STRATEGIES TO GUIDE THE PROCESS OF ENGLISH WRITING IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS

Ligia Rojas
ligiarojasmrd@gmail.com
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Mérida-Venezuela

Ada Angulo de Escalante
adamarinaalex@gmail.com
Universidad de Los Andes
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Mérida-Venezuela

Yamira Chacón Contreras
yamirach@gmail.com
Universidad Nacional Experimental Sur del Lago
Mérida-Venezuela

Recepción: 05/11/2019
Aceptación: 13/12/2019

Resumen

El presente artículo corresponde a una experiencia pedagógica basada en el uso de herramientas educativas para el aprendizaje del inglés, se plantearon estrategias didácticas para orientar el proceso de escritura de este idioma en estudiantes de Educación Primaria. Se utilizó la Investigación Acción Participativa a través del paradigma cualitativo, para observar las realidades sociales de un grupo determinado, que partieron de una necesidad social diagnosticada. Se utilizó la observación participante y entrevistas a un grupo de 35 estudiantes de cuarto grado, de una escuela primaria en Venezuela. Los resultados de esta experiencia indican que las estrategias didácticas promueven la incorporación de los aspectos formales de la escritura del inglés en estudiantes de Educación Primaria.

Palabras clave: inglés, estrategias, escritura, aprendizaje.

Summary

This article corresponds to a pedagogical experience based on the use of educational tools for the learning of the English language. Didactic strategies were proposed to guide the process of writing in the English language in Primary Education students. Participatory Action Research through the qualitative paradigm was used to observe the social realities of a given group, which were based on a diagnosed social need. Participatory observation and interviews were used with a group of 35 fourth

grade students from an primary school in Venezuela. It was shown that teaching strategies promote the incorporation of formal aspects of English writing in Primary Education students.

Keywords: English, strategies, writing, learning.

Introducción

La preocupación por la enseñanza aprendizaje del idioma inglés y su incorporación en el sistema educativo venezolano ha sido un desafío para los docentes especialistas en esa área. Específicamente, en la Educación Media es común que los docentes de inglés se quejen de que reciben a los estudiantes de las escuelas primarias con escasos o nulos conocimientos previos de esa lengua. Por lo que esa carencia de conocimientos previos del inglés por parte de los alumnos que recién ingresan al nivel de Educación Media constituye una preocupación para los docentes.

Esta inquietud se ha extendido a lo largo de los años, originando un proyecto de la mano del Ministerio del Poder Popular para la Educación y el British Council cuyo objetivo es incorporar el inglés en las escuelas primarias y transformar la enseñanza tradicional de este idioma en Venezuela.

Partiendo de ese proyecto, se inicia un proceso de transformación en la enseñanza aprendizaje del inglés y una constante búsqueda de estrategias didácticas que faciliten su incorporación definitiva en las escuelas primarias.

Cabe señalar que las prácticas pedagógicas habituales aplicadas en el aula, generalmente basadas en la repetición de palabras y en actividades simples, no generan un aprendizaje significativo en el estudiante, se intenta por tanto, crear estrategias que permitan la incorporación del inglés a través de actividades didácticas innovadoras, presentadas por el docente de aula de escuelas primarias, para permitir que el niño se apropie de un conocimiento básico sobre el idioma, y a su vez incorpore algunos aspectos formales a la lengua escrita.

Objetivo General: Proponer estrategias didácticas para orientar el proceso de escritura a través del idioma inglés en los estudiantes de Educación Primaria.

Referentes Teóricos

La lengua materna y el proceso de escritura

La lengua materna (L1) cumple una función importante en la socialización y en el pensamiento del individuo; le permite dialogar, comunicar y desarrollar la capacidad de reflexión y de pensamiento sistemático. Calderón (2014) plantea que el desarrollo de la abstracción y de otras habilidades del vocabulario en los estudiantes pasan necesariamente por el empleo de la lengua materna dada la relación tan estrecha que existe entre lengua, pensamiento y cultura.

Calderón (2014) sostiene que una habilidad incompleta en el idioma materno siempre dificulta el aprendizaje de otras lenguas. Por lo tanto, la lengua materna tiene un papel primordial en la educación. Desde el punto de vista lingüístico pedagógico, el reto en educación consiste en articular

los elementos culturales de la L1 de los alumnos con el aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE). Con respecto a la escritura, vista como un proceso de interacción y de construcción, considerar modelos de escritura permitirá comprender y explicar cómo la lengua extranjera se incorpora a este proceso a partir de estrategias de aprendizaje.

La importancia de estudiar la escritura es un tema amplio de abordar en el campo educativo, en especial en los niños, convirtiéndose en una preocupación constante. Varios autores se han dedicado a la investigación en el área, con la finalidad de intentar comprender la complejidad cognitiva que implica el acto de escribir.

Tal es el caso de Flower y Hayes (1996) quienes proponen un modelo cognitivo del proceso de escritura, donde la misma es considerada un proceso que se apoya en los principios de recursividad y flexibilidad. Para estos autores generar ideas al escribir, planificar, escribir y revisar, son procesos que pueden producirse en cualquier momento de la escritura, una y otra vez según sea necesario. Otro aspecto significativo de este modelo es la distinción entre escritores expertos y novatos; los primeros desarrollan objetivos, hacen revisiones y correcciones constantes a los escritos; los segundos, en cambio, no siguen una planificación real de escritura o planifican poco.

Bereiter y Scardamalia (1992) plantean dos modelos de escritura que explican los procesos que siguen los escritores cuando realizan sus producciones. Estos enfoques señalan que existen escritores inmaduros y maduros.

El escritor inmaduro es quien produce un texto sin planificarlo, presenta todas las ideas partiendo de un tópico general sin ningún orden a seguir, es decir, expresa las ideas a partir del conocimiento previo, a este proceso Bereiter y Scardamalia lo denominan “decir el conocimiento”. El segundo modelo de escritura se refiere al escritor maduro quien corrige, ordena, modifica las ideas y pasa luego a “transformar el conocimiento”.

Según Pozo (2017) la diferencia entre ambos modelos radica en que “decir el conocimiento”, constituye un proceso natural pero limitado y es más adecuado para escritores noveles o inexpertos. “Transformar el conocimiento” se trata de una tarea de escritura más compleja, que desarrollarán con más habilidad los escritores expertos.

Serrano (2000) presenta el proceso de escritura como una actividad cognitiva compleja, el escritor pone en funcionamiento una serie de estrategias y conocimientos, tanto de la lengua escrita como del tema que aborda, y todo ese conjunto de operaciones interactúan entre sí para llegar luego a la construcción del texto. Esta autora expresa igualmente la necesidad de diseñar ambientes y estrategias propicias de escritura que ayuden a los estudiantes a generar ideas, construir y reconstruir realidades.

El inglés en la educación primaria

La enseñanza de una lengua extranjera en la educación primaria parte inicialmente de la lengua materna. Braylan y Bereterbide (2007) expresan que los niños que aprenden el inglés como una LE alcanzan mayor éxito cuando se estimula el desarrollo de conceptos en su L1, de allí la necesidad de

integrarlas en la enseñanza del proceso de escritura aplicando estrategias donde los niños puedan expresar sus ideas, y sientan la necesidad de comunicarse o expresarse en forma escrita.

Clavijo (2016) indica que el aprendizaje de una LE permite que los niños participen plenamente como ciudadanos críticos, aunque en la educación primaria no se le da la suficiente importancia al aprendizaje de una LE en contraste con los estándares de cualquier otra disciplina, es el docente quien debe hacer énfasis en conectarla de manera eficaz con la vida y la realidad de los alumnos para que consoliden este tipo de aprendizajes.

Estrategias Didácticas

La praxis educativa de algunos docentes se destina en ocasiones a cumplir solamente con los contenidos curriculares, el qué se va a enseñar, descuidando o dejando de lado el cómo se va a enseñar. Díaz (2013) señala que comúnmente los docentes suelen preocuparse demasiado por atender el problema de qué enseñar. No cabe duda, que el aspecto de los contenidos es importante, sin embargo diseñar la mejor manera de abordarlos y que se transformen en aprendizaje significativo para el estudiante, es transcendental.

El docente precisa establecer un plan de acción, una planificación, para ello es importante definir y diseñar estrategias que permitan el desarrollo de los contenidos curriculares que resulten significativos para los estudiantes. Díaz (2013) define las estrategias educativas como:

...el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje de los estudiantes (p. 26).

Anijovich y Mora (2009) manifiestan que las estrategias de aprendizaje tienen tres momentos. El primero, es la planificación de la acción, donde se hace el análisis del contenido disciplinar. El segundo, es la acción propiamente dicha, donde estaría situado el diseño de alternativas de acción y la propuesta de actividades. El momento final, corresponde a la evaluación de la implementación del curso de acción elegido, el cual pudiera girar en relación con varios aspectos: la reflexión, los efectos y los resultados obtenidos, la retro-alimentación de la alternativa probada.

En el caso particular de esta investigación, las estrategias didácticas parten de las necesidades de los estudiantes, de la planificación de contenidos y de los objetivos que se desean alcanzar. Igualmente, las estrategias orientan el proceso de aprendizaje de los estudiantes, propician la construcción de conocimientos a través de experiencias y situaciones de aprendizaje.

Las situaciones de aprendizaje desarrolladas en este trabajo se basan en situaciones comunicacionales reales y vivenciales dentro del aula, enfocadas en el aprendizaje del inglés, que no sólo es aprender estructuras gramaticales y sintácticas correspondientes, sino que además permite a los estudiantes y docente interactuar en el aula a través del idioma y el intercambio oral, escrito y/o gestual, fortaleciendo de esta manera, uno de los elementos importantes en el aprendizaje de una LE, la competencia comunicativa. Para ello, se hizo necesario considerar actividades creativas como juegos para la construcción de conceptos, formas de expresión no verbal como dramatizaciones, pintar en relación con el tema tratado, entre otros.

La propuesta en este estudio consistió en proveer un entorno positivo para el desarrollo de actividades creativas en el aula que permitiera generar nuevas ideas y también asociaciones entre conceptos conocidos por los estudiantes. Chacón (2005) señala que se considera importante estimular la creatividad en los niños utilizando estrategias de acuerdo con las disciplinas que se enseñan, para ello los métodos de trabajo y el estilo del docente son aspectos vitales que ayudan a promover la creatividad de los alumnos.

Aprendizaje significativo

La incorporación del idioma inglés en las actividades escolares constituye una tarea compleja para el docente, en consecuencia, el uso de elementos didácticos en el aula, facilitan el desarrollo de los contenidos curriculares y ayuda a la incorporación de los nuevos conocimientos porque permite que esos contenidos adquieran sentido y resulten significativos para el estudiante.

Según Ausubel (1976) el proceso de aprendizaje significativo está en la relación no arbitraria y sustantiva de ideas simbólicamente expresadas, quiere decir que el material potencialmente significativo se relaciona de manera no-arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del niño. De este modo, el conocimiento previo sirve de matriz “ideacional” y organizativa para la incorporación, comprensión y fijación de nuevos conocimientos.

Para el mismo autor, la capacidad de comprender del ser humano parte de adquirir, almacenar ideas en cualquier campo del conocimiento a partir de una relación independiente abriendo paso a la estructuración y fijación de nuevos conocimientos. Es así como el estudiante a través de la incorporación de nueva información por medio de estrategias enfocadas en el inglés, para la comprensión de los aspectos formales de la lengua escrita, incorporará nuevas estructuras para la construcción de nuevos significados del idioma.

Para acompañar el proceso de aprendizaje según Anijovich y Mora (2009) es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza, igualmente la interacción constante del docente con el alumno también es importante para iniciar un aprendizaje significativo.

Cabe destacar que las buenas prácticas de enseñanza son aquellas que, en su dinámica de acción y reflexión, diseñan, implementan y evalúan estrategias de tratamiento didáctico diverso de los contenidos que se han de enseñar.

Metodología

La metodología en este trabajo es la Investigación Acción Participativa (IAP), se realizaron entrevistas a los estudiantes para generar un diagnóstico que permitió identificar la problemática del estudio. Esta investigación se realizó en el período escolar 2017-2018.

Participantes

Se escogió una escuela pública en Mérida, Venezuela. Los participantes fueron 35 niños cursantes de cuarto grado, con edades comprendidas entre 9 y 10 años.

Procedimiento

Se realizó un diagnóstico a los estudiantes para conocer las necesidades en la formación académica y se aplicaron entrevistas. Los resultados de las entrevistas que se realizaron a partir de las preguntas formuladas a los estudiantes, sobre el conocimiento del inglés y su importancia en la enseñanza aprendizaje, permitió la identificación de la problemática que se debía estudiar.

La problemática que surgió fue la dificultad que manifestaron los niños con respecto a los aspectos formales de la lengua escrita. La mayoría de los estudiantes expresaron que se les dificultaba la escritura de la LE, revelaron que las actividades de escritura que habían realizado, en cursos anteriores, se basaban en transcribir palabras en inglés y colocarles la respectiva traducción en español, lo que les resultaba difícil de comprender y olvidaban rápidamente el significado de las palabras en la LE, además era confuso y aburrido el estudio de las cuestiones formales de la escritura.

Al conocer el diagnóstico se realizaron diez (10) sesiones de trabajo y se aplicaron estrategias con diversos materiales didácticos enfocados en la enseñanza de los aspectos formales de la lengua escrita a través de una LE.

Estrategias para orientar el proceso de escritura a través del idioma inglés

Partiendo del diagnóstico realizado a los estudiantes se evidenció la necesidad de incorporar los aspectos formales de la lengua escrita de una LE a partir de los conocimientos sobre escritura de la L1.

Se tomó en consideración temas generadores propuestos por los niños como el alfabeto, los saludos, la familia y los animales. Se plantearon actividades creativas en LE que permitieran la apropiación del proceso formal de la escritura, enfocándose en lo que establece el Currículo de Educación Primaria (ver tablas 1, 2, 3 y 4).

Las estrategias se enmarcaron en los tres momentos expresados por Anijovich y Mora (2009): la planificación del contenido, el diseño de las acciones donde se ejecutó el trabajo colectivo con los estudiantes y la evaluación que sirvió para observar los logros alcanzados.

En las tablas 1, 2, 3 y 4 se presenta la planificación de las actividades a partir de los temas propuestos por los estudiantes. Allí se indica: el tema, el contenido, las acciones, el desarrollo de la actividad y los logros alcanzados.

Tabla 1
Conociendo el alfabeto en Inglés

Tema	Contenido	Acciones	Desarrollo de la actividad	Logros alcanzados
El alfabeto (the alphabet).	<ul style="list-style-type: none"> -Manejo de la escritura en inglés. -Identificación de palabras y oraciones en inglés. -Conocimiento de la estructura de la oración. 	<ul style="list-style-type: none"> -Creación y uso de wordcards y flash card (tarjetas pequeñas para recordar palabras, de un lado está la imagen y del otro lado las palabras en inglés). 	<ul style="list-style-type: none"> -Se usó wordcards y flash cards relacionado al abecedario para dar inicio e introducción al tema / canción. - Se realizó la pronunciación colectiva del alfabeto en inglés. -Se usaron wordcards con imágenes de acuerdo con cada letra del abecedario. -Se inició la producción escrita de cuentos en LE, al finalizar se identificaron las partes de la oración. 	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de prácticas para el enriquecimiento del vocabulario en LE. -Identificación de la estructura de la oración. -Inicio de la producción escrita a través de cuentos usando wordcards para incorporar los elementos que aparecen en las oraciones.

Tabla 2
Nos saludamos y nos despedimos en inglés

Tema	Contenido	Acciones	Desarrollo de la actividad	Logros alcanzados
Saludos y despedida (the greetings and farewells).	<ul style="list-style-type: none"> -La comunicación, diálogo y conversaciones. - Manejo de la escritura en inglés. -Aplicación de los aspectos formales de la lengua escrita -Uso de mayúsculas, signos de puntuación: la coma, el punto, los signos de exclamación e interrogación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Uso de material de reciclaje para la creación de títeres. -Creación y uso de wordcards. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se integró el saludo en inglés como medio de comunicación y se incorporó el uso de los aspectos formales de la escritura. -Se usaron wordcards con imágenes para generar la producción de un diálogo escrito en L1 y LE donde se apreciaron (mayúsculas, signos de puntuación: la coma, el punto, los signos de exclamación e interrogación). -Se utilizaron títeres para la explicación del diálogo elaborado por los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación de los aspectos formales de la lengua escrita. -Reconocimiento del saludo a partir de un diálogo generado a través de wordcards e incorporación de los aspectos formales de la escritura.

Tabla 3
La familia (the family)

Tema	Contenido	Acciones	Desarrollo de la actividad	Logros alcanzados
La familia (the family)	-Construcción de textos narrativos sobre la familia. -Identificación, análisis y construcción de expresiones literarias. -Manejo de la escritura en inglés. -Reconocimiento de los sustantivos. -Escritura de los miembros de la familia	-Elaboración de poster de la familia. -Identificación de los miembros de la familia en LE para la producción escrita.	-Al usar el poster de la familia, cada estudiante construyó expresiones literarias usando L1 y LE. -Los estudiantes incorporaron sustantivos propios y comunes en la producción escrita. -Al finalizar la producción escrita sobre la familia como tema generador se realizó lectura de las expresiones literarias.	-Construcción de expresiones literarias de L1 y LE. -Reconocimiento de los sustantivos propios y comunes a partir del tema de la familia. -Integración de L1 y LE en las producciones escritas.

Tabla 4
Los animales (the animals)

Tema	Contenido	Acciones	Desarrollo de la actividad	Logros alcanzados
Los animales (the animals).	- Escritura de sustantivos (nombres de animales en inglés). -Aspectos formales de la lengua escrita.	-Uso de word cards y flash cards. -Elaboración de animales con material reciclable.	-Cada estudiante elaboró el animal de su preferencia para esta actividad. -Partiendo del uso de wordcards y flashcards, los alumnos elaboraron producciones escritas de fábulas a partir del animal creado con material reciclable. -En esta actividad se aplicó el conocimiento de L1 y LE adquiridos en varias sesiones de clases anteriores para ir incorporando su creatividad y los aspectos formales de la escritura en L1.	-Identificación de los animales en inglés a partir del uso de wordcards y flash cards. -Producción escrita de textos narrativos (fábula) aplicando los aspectos formales de la escritura en L1. -Producción escrita de textos sencillos en LE.

Momentos de la experiencia pedagógica

A continuación, se explicará la Tabla 1. *Conociendo el alfabeto en inglés*, que corresponde a una de las estrategias aplicadas, se señala con detalle el proceso que se siguió para: los contenidos, la ejecución, el desarrollo y el cierre.

En esta experiencia se desarrollaron tres contenidos: manejo de la escritura en inglés, identificación de palabras y oraciones en inglés y conocimiento de la estructura de la oración.

La ejecución de esta estrategia se realizó en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. El inicio fue la lectura de un cuento (Mi amigo el inglés) como recurso para la enseñanza. Se realizó un conversatorio acerca del inglés como LE, su uso e importancia. A través de una lluvia de ideas y preguntas para indagar qué saben los estudiantes acerca del inglés, en qué países se habla y si conocen algunas palabras en inglés.

En el desarrollo se utilizaron *wordcards* y *flash cards* relacionadas con el abecedario para dar inicio e introducción al tema/canción. Se colocó la canción *the alphabet* con el propósito de que los estudiantes corearan cada una de las letras y las incorporaran en su memoria con mayor facilidad. Posteriormente, se les solicitó a los estudiantes que se organizaran en círculo sentados en el piso, luego se procedió a presentar el abecedario en inglés mediante *wordcards* y *flash cards*. Posteriormente, los niños transcribieron en sus cuadernos palabras donde relacionaron cada letra con la imagen que se les presentaba en las tarjetas, igualmente elaboraron oraciones e identificaron los elementos. Se inició posteriormente con la producción escrita de textos narrativos sencillos y cortos en LE que se construyeron y se revisaron en cada sesión de trabajo.

Resultados y Discusión

Para que surja un aprendizaje significativo en el estudiante y exista un cambio conceptual en los docentes, son necesarias acciones específicas y planeadas, que al mismo tiempo resulten interesantes y atractivas para los estudiantes, diseñadas acorde a sus intereses y sustentadas en planteamientos teóricos.

Según Anijovich y Mora (2009) las estrategias de aprendizaje son orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar pensando qué pretendemos que comprendan los alumnos, por qué y para qué; tomando en consideración esos planteamientos, en este estudio se diseñaron algunas estrategias para orientar el proceso de escritura en inglés en estudiantes de Educación Primaria.

Esas estrategias se ejecutaron en tres momentos: planificación, acción y evaluación. En la fase de planificación se trabajó en el tema y el contenido de la actividad. La acción estuvo dirigida a las tareas específicas que se desarrollaron como: *wordcards*, *posters*, elaboración de títeres y figuras con materiales reciclables. Finalmente, la fase de evaluación estuvo destinada a los logros que los estudiantes alcanzaron en la producción escrita.

En las producciones escritas se observó la creatividad en la elaboración de los cuentos, las fábulas y las expresiones literarias que surgieron de los temas abordados y construidos en interacción social, estos recursos sirvieron como justificación para que los niños se familiarizaran con aspectos formales de la escritura: uso de mayúsculas, signos de puntuación, utilización de sustantivos propios y comunes.

En la aplicación de las estrategias el acompañamiento del docente como orientador fue fundamental para que se pudieran generar cada una de las actividades en el aula, al respecto Anijovich y Mora (2009) manifiestan que planificar actividades y crear un espacio reflexivo propiciado por el docente permiten acceder a la construcción de un nuevo conocimiento.

Conclusiones

En esta investigación se evidenció que se pueden utilizar estrategias didácticas para orientar el proceso de la lengua escrita tanto de la L1 como de una LE.

El Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (2007) facilitó la incorporación de los contenidos del área de lenguaje, comunicación y cultura, en los temas seleccionados por los estudiantes. Se observó que las producciones escritas de los participantes mejoraron con respecto a la formación de oraciones y el uso correcto de las palabras en la escritura de la LE.

La motivación, participación y comunicación de los estudiantes en cada una de las actividades realizadas, constituyeron elementos importantes que se observaron en cada sesión de trabajo. Adicional a ello, se orientaron algunos aspectos formales de la lengua escrita en las producciones de los niños.

Referencias

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). **Estrategias de enseñanza**. Otra mirada al quehacer en el aula. Argentina: Aique. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-enseñamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>
- Ausubel, D. (1976). **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Editorial Trillas.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1992). **Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita**. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Braylan, M., y Bereterbide, D. (2006). **El proceso de construcción de la escritura en inglés como lengua extranjera**. *Lectura y Vida*. 58-65. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Braylan.pdf
- Calderón, B. (2014). **Lengua materna y el proceso de iniciación de lecto-escritura**. República de Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/387452246/calderon>
- Chacón, Y. (2005). **Una revisión crítica del concepto de creatividad**. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750106.pdf>
- Clavijo, A. (2016). **La enseñanza del inglés en la escuela primaria: algunos problemas críticos**. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 9-10. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3057/305745627001>
- Díaz, D. (2013). **¡Tienes las herramientas! ¡Aprende utilizarlas! Estrategias y consejos para maestros, padres y estudiantes**. Estados Unidos: Palibrio. Recuperado de: <https://books.google.co.ve/books?id=acSOAgAAQBAJ&pg=PA26&lpg=PA26&dq=>
- Flower, L., y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. **En Textos en Contextos I los procesos de lectura y escritura**. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). **Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana**. Recuperado de: http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Educacion%20Primaria%20Bolivariana.%202007.pdf

Pozo, B., M. (2017). **La expresión escrita y los recursos electrónicos en el aula de E/LE (Tesis doctoral)**. Universitat Politècnica de València. España. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/handle/10251/90403>

Serrano, S. (2000). El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos. **Simposio Internacional de Educación en la Diversidad "Porque todos somos diferentes"**. Conferencia llevada a cabo en Panamá del 28 al 30 de enero de 2000. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>

LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL E INTERPERSONAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INICIAL (*)

INTRAPERSONAL AND INTERPERSONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN OF INITIAL EDUCATION

Ilka Rangel
Universidad de Los Andes
aleuzenev@gmail.com

Lidia F. Ruiz
Universidad de Los Andes
floritaster@gmail.com

Luz M. Rondón
milirondonc@gmail.com
Universidad de Los Andes

Lilian Angulo
liliannayiveangulo@gmail.com

Recepción: 09/12/2019
Aceptación: 31/01/2020

Resumen

La investigación que se presenta tuvo como objetivo determinar la importancia de las inteligencias múltiples mediante estrategias que fomenten el desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal en la Educación Inicial. La experiencia investigativa se realizó en un jardín de infancia del Municipio Libertador de Mérida Edo. Mérida. La misma se enmarcó en un enfoque cuantitativo bajo la modalidad de investigación proyectiva. La recolección de datos se realizó a través de un instrumento de preguntas abiertas y observación directa a los docentes. En el análisis de los resultados se detectó que los formadores investigados aplican estrategias que no promueven el interés del alumno, considerando los propósitos fundamentales de lograr un proceso donde la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje se evidencien plenamente mediante a través de una estrategia de inteligencia intra e interpersonal. En tal sentido se propone que los profesores de Educación Inicial apliquen didácticas innovadoras que fomenten y estimulen el desarrollo de una inteligencia bidireccional (intrapersonal e interpersonal) mediante la creatividad, la imaginación y la iniciativa.

Palabras clave: proceso enseñanza, aprendizaje; estrategias evaluativas, inteligencia interpersonal e intrapersonal.

(*) Investigación realizada gracias al financiamiento otorgado por el CDCHTA-ULA bajo el código NURR-H-561-15-04-A

Summary

The research presented is aimed at determining the importance of multiple intelligences through strategies that promote the development of interpersonal and intrapersonal intelligences

in Initial Education. The same was carried out in a kindergarten of the Libertador Municipality of Merida Edo. Merida. It was framed in a quantitative approach under the modality of projective research. The open-ended questionnaire and observation for teachers were the instruments and techniques applied to teachers for data collection. Once the results were analyzed, it was evident that the aforementioned teachers apply strategies that do not favor the child's interest in developing intra and interpersonal intelligence in their teaching, learning and evaluation process. In this sense, it is proposed that Initial Education teachers apply innovative strategies that promote and stimulate the development of intrapersonal and interpersonal intelligence in initial training such as creativity, imagination and initiative.

Keywords: teaching process, learning; evaluative strategies, interpersonal and intrapersonal intelligence.

Planteamiento

El siglo XXI ha traído, desde la perspectiva de la educación, una serie de herramientas que moldean a los seres humanos para adaptarse a nuevos ambientes sociales en los cuales puedan lograr relaciones caracterizadas por la afectividad y asertividad. Ello con el objeto de formar, entre otros logros, ciudadanos fortalecidos en autoestima, autonomía y confianza, que les permita ser y crear conductas y ambientes sanos emocionalmente.

Diversas teorías como la **Sociocultural de Vygotsky** (1981), **Humanismo Genético** de Piaget (1983), **Aprendizaje por Descubrimiento** de Brunner (1975), la **Teoría del Aprendizaje Social** de Bandura (1987), **Aprendizaje Significativo** de Ausubel (1973), encontradas dentro del Modelo Normativo del Currículo (2005) en el Sistema Educativo Venezolano, sostienen que la Educación Inicial debe propiciar una formación donde el trabajo que desarrolla el maestro en aula, proporcione al niño la oportunidad de ser un explorador innato del espacio y del entorno que le rodea.

Así, en la formación del individuo no sólo debe destacarse el proceso de la cognición, sino el tratamiento de habilidades como: la creatividad, la imaginación, la iniciativa, las relaciones inter e intrapersonales, el desarrollo kinestésico y lógico matemático. Pero no siempre ocurre así. En ocasiones se enfatiza más en procesos cognitivos ligados al desarrollo lógico matemático o al lenguaje verbal y escrito en detrimento del resto de las áreas.

Al respecto, la teoría de Gardner (1983), considera a la inteligencia como la “capacidad que posee el ser humano para resolver problemas o crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p. 4.) El autor plantea que no sólo existe una inteligencia, sino una diversidad que marca potencialidades y acentos significativos en cada individuo trazados por las fortalezas y debilidades, en un contexto sociocultural.

La visión humanista social, moral cognitiva y socio cognitiva del **Modelo Normativo del Currículo** (2005) y el **Currículo Inicial Bolivariano** (2009), se enmarcan en una educación donde se favorece todo proceso a partir de la acción para desarrollar capacidades intelectuales, propiciar experiencias de aprendizaje con contenidos significativos, de manera que todas las áreas de desarrollo sean abordadas priorizando una educación integral. Dichos documentos vinculan fundamentos que

van de la mano con la teoría de las **Inteligencias Múltiples** de Gardner (1983), donde el niño es el protagonista y de él y para él es la riqueza del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

A pesar de los postulados manifiestos en los escritos señalados, las prácticas realizadas por los docentes en el aula de Educación Inicial en el Estado Mérida, Municipio Libertador, indican que sólo se prioriza en áreas como la lógica matemática y el lenguaje, mientras que otras, no menos importantes como: la musical, kinestésico corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista son se obviadas. Esta omisión, desde luego, se proyecta como una grave carencia formativa en el alumno, incompatible con la visión integral e enriquecedora que persigue la educación.

Olmos (2004), en su investigación "**Filosofía para niños: 30 años después**", plantea sobre la mencionada acción educativa ya sea formal, no formal o informal:

Es una construcción socio-histórica y, por lo tanto, en un sentido amplio: cultural. O, dicho de otra manera, la educación siempre emerge de una cultura entendida ésta como una forma integral de vida que es creada histórica y socialmente por una comunidad a partir de su particular manera de resolver física, emocional y mentalmente las relaciones que mantiene con la naturaleza, consigo misma, con otras comunidades y con lo que ella considera sagrado, para dar continuidad y plenitud de sentido a la totalidad de la existencia (p.159).

Es decir, que las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Educación Inicial se caractericen por la implementación o adecuación de estrategias que aborden la integralidad del ser humano. De esta manera, apoyar y favorecer aún más los procesos educativos por los cuales deben atravesar los niños. Así, no sólo se vincula el área cognitiva (netamente de aprendizajes) sino que el niño se forma integralmente, es decir, adquiere mediante el desarrollo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal, tópicos fundamentales para estimular la creatividad, la imaginación y la iniciativa individual.

Sin embargo, la realidad indica que los escritos y normativas curriculares han sido sólo acuerdos que no han traspasado al plano real, ya que si en el ámbito educativo se reconociera que los seres humanos son diferentes unos de los otros, se desarrollarían estrategias en el aula que permitieran pensar no sólo en un hemisferio cerebral sino en ambos donde la lógica, la creatividad, las relaciones interpersonales e intrapersonales, la imaginación e iniciativa también tuvieran cabida para poner en práctica los diversos talentos que poseen potencialmente los individuos.

En la educación venezolana y sus diversos niveles se han implementado diversas teorías con sus fundamentos particulares como la cognitivista, academicista, constructivista, entre otras, que generalizan y pluralizan sobre el proceso enseñanza, aprendizaje y evaluación. Así, los/as docentes abordan contenidos con estrategias y actividades donde escasas veces se destaca quién es el verdadero protagonista o de quién es el verdadero interés por trabajar bajo esa modalidad o con esa herramienta pedagógica y donde la creatividad, imaginación e iniciativa no juegan un papel relevante.

En esta investigación, por consiguiente, se plantea la necesidad de abordar las inteligencias intra e interpersonal presentes en los niños para desarrollar y motivar en ellos, de forma integral, sus conocimientos, intereses y habilidades.

Por lo anteriormente expuesto, es fundamental la formulación de las siguientes interrogantes:

¿Cómo estimula el docente de educación inicial la inteligencia interpersonal e intrapersonal del niño?

¿Qué estrategias utiliza el docente de educación inicial para estimular la inteligencia interpersonal e intrapersonal del niño?

Partiendo de estas interrogantes se propuso la formulación de los siguientes objetivos

Objetivos de la investigación

General

Determinar la importancia de las inteligencias múltiples mediante estrategias que fomenten el desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal en la Educación Inicial.

Específicos

Identificar las estrategias para desarrollar las inteligencias intrapersonal e interpersonal en la planificación del docente de educación inicial de un jardín de infancia en el municipio Libertador, parroquia Milla, Mérida Edo. Mérida.

Fomentar el desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal mediante estrategias que promuevan la formación integral del niño en Educación Inicial.

Marco teórico

En el ámbito escolar es poco lo que se está haciendo sobre la educación emocional, es decir, no se reconocen los intereses, necesidades, sentimientos y particularidades de los educandos en la formación de la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Sin embargo, las investigaciones que a continuación se destacan refuerzan la necesidad de un proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en donde las inteligencias múltiples jueguen un papel fundamental en el desarrollo del individuo. Así tenemos:

Gómez (2013), en su investigación titulada “Las artes plásticas: estrategia para potenciar las inteligencias intra e interpersonal” hace una propuesta para mejorar las habilidades y destrezas en estudiantes del 3er Grado de la “U. E María Reina López”, Maturín, Venezuela; llevando a cabo una investigación acción, en la cual determinó la importancia de fomentar relaciones emocionales a través de las artes plásticas, especificando que a través de este tipo de arte, los niños pueden mejorar lazos y habilidades sociales para así construir una sociedad más justa e integrada.

Trianes, M. y García, C. (2002), en la investigación “Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares” realizada en Zaragoza, España mediante una investigación de tipo explicativa, señalan que los programas de educación socio-afectivo-emocional

deben estar orientados a la educación integral con objetivos sociales, morales y afectivos. Ello con el objetivo de propiciar una educación no solo cognitiva sino emocional y social, para apoyar la erradicación de la violencia escolar y aportar mejoras a la convivencia y a la educación emocional. Presentan dos programas de intervención: El programa de educación social y afectiva en el aula, dirigido a Educación Primaria y el programa «Aprender a ser personas y a convivir» dirigido a estudiantes de Secundaria.

Asimismo, González (2000), realizó un análisis acerca del proyecto Spectrum el cual fue ejecutado por Gardner, Feldman y Krechevsky (1984-1993). Se llevó a cabo a través de una serie de fases que tenían por objetivo evaluar y desarrollar en los niños las inteligencias múltiples desde sus diversos estilos de trabajo. Dicho programa estuvo compuesto por 15 actividades de evaluación y aproximadamente 150 actividades que refieren a habilidades de dominio cognitivo, motor, musical, lenguaje, entre otros. La investigación planteó un enfoque alternativo del currículum y la evaluación de la educación infantil en diferentes ámbitos educativos bajo la premisa de que todos los alumnos poseen capacidades destacadas e intereses específicos, quienes consiguen individualizar el proceso de enseñanza, aprendizaje y fomentar las potencialidades de cada niño.

En las investigaciones anteriormente señaladas se evidencia la necesidad de una acción educativa que promueva en los niños/as las inteligencias intrapersonal e interpersonal, dentro de una educación enmarcada en la iniciativa, creatividad e imaginación; elementos que las autoras de la presente investigación consideran que deben ser tomados en cuenta, desde las aulas de clase, en la educación inicial para que la formación sea integral.

Para ello es conveniente dirigir la mirada a planteamientos teóricos de Piaget (1983), Ausubel (1973), Bruner (1975) y Gagné (1965), quienes reseñan que el aprendizaje y el desarrollo del ser humano deben tomar en cuenta la influencia genética, social y cultural del medio en procura de un aprendizaje significativo, en el que el niño incorpora lo aprendido al conocimiento que ya posee y lo transforma incrementado así su capacidad de aplicarlo a nuevas situaciones.

Es entonces cuando los procesos mentales, el entorno y otros entes son vinculantes para que los niños de la educación inicial con la ayuda de la tríada escuela- comunidad- hogar propicien el desarrollo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal mediante la creatividad, imaginación e iniciativa.

Teoría de las inteligencias múltiples

Gardner (1983), en su investigación “**Estructuras de la mente**”, se refiere a las Inteligencias Múltiples, afirmando que todos los individuos poseen diversas capacidades que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada ser humano. En tal sentido, presenta una nueva perspectiva desde la cual enfocar la inteligencia, la concibe como un potencial físico y biológico conformado por una serie de inteligencias, entre ellas: la lingüística, la lógico-matemática, la visual-espacial, la corporal kinestésica, la musical, la interpersonal e intrapersonal y por último la inteligencia naturalista. Afirmando de esta manera que todos los seres humanos poseen todas las inteligencias, pero cada una de ellas se manifiesta de manera diferente en cada persona.

Otros autores como Rodríguez (2007), Robinson (2014), Ramírez (2006), Pérez y Rangel (2010), Batro (2002), han sustentado sus investigaciones en las Inteligencias Múltiples. Todos ellos coinciden en que el ser humano es un ser biopsicosocial, por tanto, las emociones, sentimientos y actitudes deben ir de la mano con los conocimientos, habilidades y destrezas.

Es importante conocer, además, la inteligencia intrapersonal e interpersonal; Gardner (1983) consideraba que ambas estaban compuestas por una serie de características, entre ellas:

La Inteligencia intrapersonal está basada en el conocimiento de los aspectos internos de una persona, el acceso a la propia vida emocional, los sentimientos y emociones, así como la capacidad de formarse un modelo ajustado y cierto de uno mismo y, al mismo tiempo, aptitudes destacadas para desenvolverse en la vida de manera óptima. Por tanto, el conocimiento de aspectos internos, emociones y capacidades de auto reflexión que destacan el yo interior son fundamentales para establecer relaciones personales importantes.

La Inteligencia interpersonal, se manifiesta en la capacidad para entender a los demás, reconocer, responder y entender los sentimientos del otro; manifestándose en la manera como comprendemos y con una tendencia natural para intervenir en las relaciones sociales y mediación de conflictos. Las mencionadas características referidas a la inteligencia interpersonal, así como la intrapersonal propician una actitud hacia el aprendizaje respetando las diferencias existentes entre los individuos, las múltiples formas como aparecen y, por ende, los distintos modos por los cuales podemos evaluarlos. Malagón (2001) incluso, refiere a la ejecución de actividades no solo en el área intra e interpersonal, sino en todas las inteligencias, para así despertar interés de forma creativa y motivadora en los infantes.

La motivación y su importancia para las inteligencias múltiples

La motivación según González (2006), es el conjunto de variables que despierta y mantiene la conducta orientándola en un sentido determinado para el logro o consolidación de un objetivo (motivación positiva), o evitar aquello que resulta insatisfactorio o amenazante (motivación negativa). Cuando un niño descubre la posibilidad de asegurar la satisfacción de una necesidad o que una situación externa lo daña o amenaza, entonces se motiva a lograr la satisfacción o a evitar la insatisfacción respectivamente.

De ahí la importancia de la imagen, la valoración de sí mismo, la autoestima y el autoconocimiento en la motivación humana; ello permitirá de alguna manera formar el camino hacia el logro de una meta, en la cual el sentido de amor propio y valoración estén asociadas con la meta lograda.

Alcalay y Antonijevic (1987), conceptualizan la motivación escolar como: “un proceso general por el cual se inicia y se dirige una conducta hacia el logro de una meta”. Dicho proceso comprende procesos cognitivos relacionados con las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas, así como afectivos que tienen que ver con elementos como la autovaloración y el autoconcepto.

La creatividad apoyada en la imaginación y la iniciativa natural además de la motivación son estrategias innovadoras para propiciar en los niños aprendizajes significativos, las cuales se pueden

encontrar en diferentes teorías de aprendizaje que para la investigación en cuestión es la que a continuación se menciona.

Teoría constructivista

Existen investigadores de la educación inclinados por la teoría constructivista en la educación. Entre ellos Piaget (1955), quien expone que el conocimiento no se adquiere de forma inmediata, ni a medida que se les va proporcionando información a los individuos. Por consiguiente, propone cuatro etapas de desarrollo intelectual (sensorio-motriz, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales). En la medida que el individuo evoluciona en cada etapa va ir construyendo sus conocimientos, a través de las experiencias.

Vigotsky (1978), a propósito de esta teoría, definida por él como constructivismo social, expresa que el individuo adquiere conocimientos primeramente por medio de la interacción social, posterior a ello, la interioriza para ser utilizado individualmente. Esto se aplica tanto en la atención voluntaria, como en la memoria lógica y en la formación de los conceptos.

Aunado a la teoría expuesta, se tiene entendido entonces, que no se debe enfatizar en estrategias y actividades de habilidades solitarias, que buscan enseñar una lección; a los niños se les debe motivar y facilitar en las aulas estrategias con las que ellos logren experimentar y construir por medio de los conocimientos que ya traen, actividades auténticas que resulten intrínsecamente interesantes y significativas, que den como resultado algo de más valor que una puntuación en una evaluación.

Para el presente trabajo las teorías de las Inteligencias Múltiples y Constructivista van de la mano ya que se pretende apoyar al niño en entornos sanos, armónicos, que brinden la posibilidad de disfrutar entornos ambientales, espacios musicales, relaciones sanas y fructíferas donde el otro sea respetado sin distinción de raza, color de piel, estatura, ideologías, entre otros. Es por ello que el ser humano necesita aprender desde pequeño a socializar en ambientes emocionales sanos y de valores. Al respecto existen diferentes documentos que manifiestan la manera como deben ser tratadas las relaciones desde la mirada interpersonal e intrapersonal que, en el caso de la educación en el primer nivel de la formación del individuo, son los que siguen.

El Currículo de Educación Inicial (2005)

La formación integral del individuo, en relación al documento señalado, contempla la concepción del conocimiento en los cuatro principios que suponen la conformación de los cuatro pilares fundamentales de la educación, señalados en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), a saber:

Conocer: el conocimiento se verifica como comprensión, acciones, conducta, lenguaje y parte de la interacción con el objeto de estudio y otros sujetos.

Hacer: para influir en el entorno hacen falta técnicas y métodos, utilizados con intencionalidad.

Convivir: es la necesidad y la búsqueda permanente de crear relaciones con otros, partiendo del conocimiento de vidas, tradiciones y costumbres, permitiendo así proyectar planes en equipo y mejoras para la sociedad.

Ser: la síntesis de los tres pilares anteriores, lo que demuestra que el ser humano es la construcción de las experiencias de toda una vida.

Con esta base epistemológica, el proceso pedagógico se entiende como una práctica donde el niño actúa sobre la realidad para conocerla y transformarla, construyendo su conocimiento a medida que interactúa con el ambiente donde se desenvuelve, desde su cultura y experiencias previas.

El mencionado documento, plantea que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada individuo que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración; es decir, es un aprendizaje que contribuye al desarrollo de la persona. De esta forma, se propicia el desarrollo del niño como ser social, orientándolo desde sus primeros años hacia la toma de decisiones pertinentes y dirigidas a la búsqueda del bienestar y mejoramiento de la calidad de vida (Currículo de Educación Inicial, 2005, p. 54).

Por otra parte, el citado Currículo plantea dentro de sus fundamentos filosóficos y metodológicos, tres ejes curriculares como parte del proceso enseñanza, aprendizaje: lúdico, afectividad e inteligencia; procesos que comienzan al inicio de la vida y se van fortaleciendo a medida que se producen procesos de desarrollo que duran toda la vida.

La figura del docente como mediador de experiencias de aprendizaje es vital pues es quien propicia en el aula momentos significativos y media en los procesos sociales. Además, existe otra normativa que pretende optimizar la formación integral del niño mediante el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, la cual está presente en el siguiente documento.

El Currículo Bolivariano Inicial (2007)

Expone la necesidad de promover experiencias de aprendizaje que permitan formar al nuevo ciudadano y la nueva ciudadana desde las primeras edades, con principios, actitudes, virtudes y valores de libertad, cooperación, solidaridad y convivencia. Un ser humano relacionado con su contexto histórico-cultural, atendiendo al carácter multiétnico, pluricultural, plurilingüe e intercultural de la sociedad venezolana que se genera de las relaciones entre escuela, familia y comunidad; sustentado en la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto histórico-social.

En este sentido, el Currículo Bolivariano de Educación Inicial (2007) para el logro de sus propósitos, en la Educación Inicial Bolivariana, recurre a la articulación de los aprendizajes y los elementos: afectividad, inteligencia y lúdico, los cuales guardan plena correspondencia con los pilares fundamentales de la Educación: Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Reflexionar y Aprender a Valorar (Currículo Bolivariano de Educación Inicial, 2007).

Dicho documento unifica en dos grandes áreas de aprendizaje los constructos a desarrollar con los niños: formación personal social, comunicación y relación entre los componentes del

ambiente. Es importante señalar que en el Currículo de Educación Inicial (2005), se trabajaba con tres áreas: formación personal y social, comunicación, y representación y relación con el ambiente. Aún cuando en el Currículo Bolivariano Inicial (2007) hay un área de aprendizaje menos, se incluyen los componentes: educación vial, salud integral y la historia local, regional y nacional. Ello amplía el espectro para que la creatividad, imaginación e iniciativa se pongan de manifiesto en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación y el uso de las inteligencias múltiples en la formación inicial de los niños.

Se debe destacar, por ende, la importancia de que los niños tengan un desarrollo armónico para que las relaciones sociales que se establezcan en esta etapa inicial promuevan la afectividad, las pautas de comportamiento estén basadas en el juego, especialmente entre pares, ya que se considera la mejor manera de crear intercambios y así desarrollar procesos básicos, como la identidad, autoestima, integración, autonomía, expresión de sentimientos; todos estos elementos para trabajar, consolidar y sensibilizar las inteligencias múltiples, en especial la intrapersonal e interpersonal.

Así, Aragay (2019) hace referencia a la planificación, que debe ir de la mano con la evaluación, que también es necesaria por cuanto es preciso, con base científica calificar, cuantificar y contrastar los progresos de los infantes. Por su parte, Sarmiento (2007) concuerda en que la precisión en la planificación de objetivos de aprendizaje debe estar en relación directa y proporcional con las necesidades y el ambiente que rodea a los niños, es decir, nada puede estar aislado, todo resulta un proceso en conjunto para así promover creatividad, imaginación e iniciativa.

Metodología:

El objetivo central del presente trabajo es determinar la importancia de las inteligencias múltiples mediante estrategias que fomenten el desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal en la Educación Inicial, para ello, las investigadoras se propusieron identificar las estrategias para desarrollar las inteligencias intrapersonal e interpersonal en la planificación del docente de Educación Inicial, y así propiciar el fomento de estrategias que faciliten el desarrollo de las mencionadas inteligencias en dicho nivel.

La naturaleza de la investigación se corresponde, entonces, con una investigación proyectiva, de campo, nivel descriptivo por cuanto se obtiene la información directamente de la realidad. En el caso particular, las aulas de educación inicial se constituyeron en el escenario para observar al docente en su proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; además, la manera como facilita el desarrollo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal en los niños para su formación integral.

Chávez de Sánchez (2004) confirma que los instrumentos de evaluación, deben ser conducentes a descubrir en la educación inicial las fortalezas que permitan el desarrollo integral de los niños. Por ello, se aplicó el cuestionario de preguntas abiertas y cerradas a los docentes en sus aulas de clase, se observaron los ambientes en los cuales trabajan con sus niños. Esto permitió a las investigadoras la indagación sobre la forma cómo los docentes trabajan las inteligencias múltiples en general y la intrapersonal e interpersonal en particular, dada la importancia que tiene lo intrínseco y extrínseco en el estado emocional en esta etapa de la educación inicial.

Análisis de los resultados

En los cuadros que a continuación se presentan se puede evidenciar que, en las respuestas dadas por el personal docente, los comentarios acerca de cómo evalúan y trabajan en el aula con los infantes no son expuestos.

Cuadro 1: Planificación ejecutada

Item 1: ¿Qué tipo de planificación ejecutas en aula de clase?		
Respuestas	Encuestados	%
Semanal, quincenal, mensual y trimestral	2	16,66
Semanal y quincenal	1	8,33
Semanal, quincenal y mensual	1	8,33
No respondió	8	66,66
Total	12	100%

Fuente: Datos tomados del instrumento aplicado a los docentes. Rangel (2016)

Cuadro 2: (esquema de preguntas realizadas) Actividades realizadas para el área relaciones interpersonales

Item 2: ¿Qué tipo de actividades llevas a cabo para trabajar en el niño/a las relaciones interpersonales?

Respuestas	Encuestados	%
Conversaciones sobre los valores	2	16,66
Reuniones de grupo, interacción en el aula	1	8,33
Juegos en pareja, desayunos colectivos	1	8,33
No respondió	8	66,66
Total	12	100%

Fuente: Datos tomados del instrumento aplicado a los docentes. Rangel (2016)

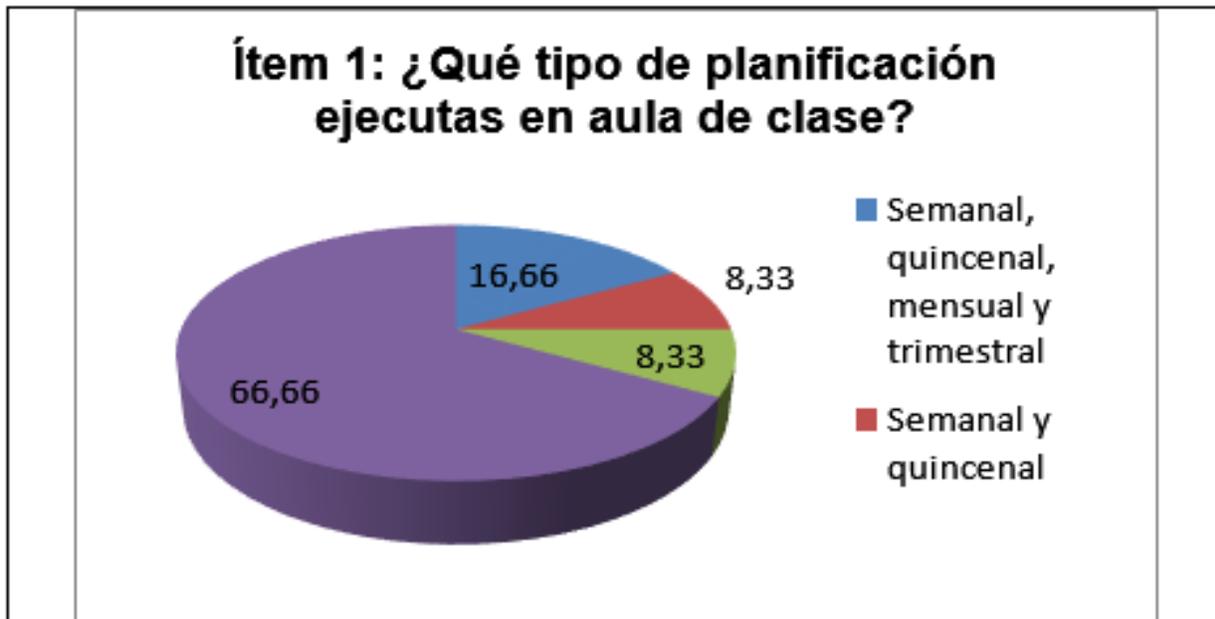


Gráfico 1: Planificación ejecutada.

Este cuadro está referido a la planificación que ejecuta el docente en las aulas de clases, los encuestadores manifestaron que utilizan planificaciones semanales, quincenales, mensuales y trimestrales con un 16,66%; un 8,33% expresaron que sus planificaciones son semanales y quincenales y un 66,66% no respondieron.

Los resultados obtenidos preocupan al investigador ya que la planificación en el proceso educativo es un elemento fundamental por cuanto implica la preparación y organización, entre otros aspectos, del horario, eventos, cosas que hacer. El tiempo, por ende, es uno de los elementos que siempre debe estar presentes y nunca dejarse a un lado.

Parafraseando a Moggin, Fernández y Álvarez (2006) la planificación debe reflejar el conjunto de prioridades y responsabilidades de la persona que lo ha realizado. Ello implica que los docentes deben planificar su proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación tan necesario en todo proceso educativo, máxime cuando se trata de las inteligencias múltiples y su aplicación en la educación inicial.

Ítem 2: ¿Qué tipo de actividades llevas a cabo para trabajar en el niño/a las relaciones interpersonales?

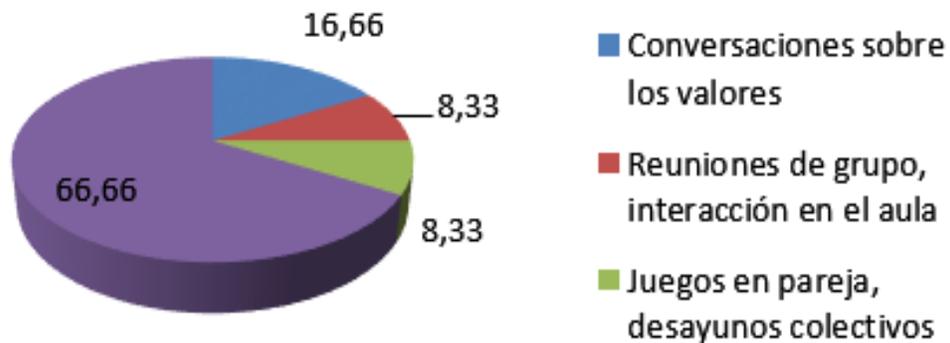


Gráfico 2: Actividades realizadas para el área relaciones interpersonales

El 16,66% de los docentes, respondió en cuanto al tipo de actividades que lleva a cabo para trabajar las relaciones interpersonales, conversaciones sobre los valores, de igual manera, el 8,33% respondieron que realizaban reuniones de grupo e interacción en el aula, asimismo el 8,33% dijo que hace juegos en pareja y desayunos colectivos. Mientras que el 66,66% no respondió. Demostrando desconocimiento del término dentro de las inteligencias múltiples.

La inteligencia interpersonal forma parte del modelo de inteligencias múltiples de Howard Gardner, aunque otras corrientes psicológicas la denominan empatía. Gardner (2003), dice, se trata de comprender a los demás y comunicarse con ellos, teniendo en cuenta sus diferentes estados de ánimo, además, envuelve la capacidad para establecer y mantener relaciones sociales y a su vez asumir diversos roles dentro de un grupo, ya sea como un miembro más o como líder.

Desde pequeños disfrutan de la interacción con amigos y compañeros de la escuela, en general, no tienen dificultades para relacionarse con personas de otras edades diferentes a la suya. Suelen tener buen sentido del humor y caer simpáticos a amigos y conocidos, siendo ésta una de las más apreciadas de sus habilidades interpersonales, ya que son sociables por naturaleza.

Cuadro 3: (esquema de preguntas realizadas relacionada con ejecución del plan de evaluación)

Item 3: ¿Cómo realizas el plan de evaluación?

Respuestas	Encuestados	%
Por actividades y áreas	2	16,66
Por actividades	2	16,66
No respondió	8	66,66
Total	12	100%

Nota: Datos tomados del instrumento aplicado a los docentes. Rangel (2016)



Gráfico 3: Ejecución del plan de evaluación.

Con relación a la manifestación por parte de la docente acerca de cómo realiza el plan de evaluación, se observa en el gráfico número 3 que el 16,66% de las docentes realizan el plan de evaluación por actividades y áreas, asimismo, un 16,66 %, lo hacen por actividades, mientras que un 66.66% no respondieron. Esto permite interpretar que la mayoría de estos docentes no poseen parámetros o estrategias evaluativas, que conlleven un continuo registro del desarrollo en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los niños y niñas.

Bajo la perspectiva educativa, la evaluación debe adquirir una nueva dimensión, con la necesidad de personalizar y diferenciar la labor docente. Cada estudiante es un ser único, es una realidad en desarrollo y cambiante en razón de sus circunstancias personales y sociales. Un modelo educativo moderno contemporiza la atención al individuo, junto con los objetivos y las exigencias sociales, al respecto, Stenhouse (1984, s/p), expresa "para evaluar hay que comprender".

Cuadro 4: (esquema de preguntas) Actividades realizadas para el área relaciones intrapersonales

Ítem 4: ¿Qué actividades llevas a cabo para desarrollar en el niño/a las relaciones intrapersonales?

Respuestas	Encuestados	%
Compartir juguetes y materiales, juegos de rondas	1	16,66
Motivación al logro, creatividad, iniciativa, imaginación, solidaridad	1	8,33
No respondió	10	83,33
Total	12	100%

Nota: Datos tomados del instrumento aplicado a los docentes. Rangel (2016)



Gráfico 4: Actividades realizadas para el área relaciones intrapersonales

Respecto a las actividades que los docentes realizan para desarrollar las relaciones interpersonales un 16,66% dice compartir juguetes y materiales, juegos de rondas, otro 8,33% indica que, por medio de la motivación al logro, creatividad, iniciativa, imaginación, solidaridad. En tercer lugar, el 83,33% no respondió. Las respuestas aportadas por los encuestados son muy tradicionales o pocas, para la importancia que se le debe dar al desarrollo intrapersonal de los estudiantes, demostrando que las mismas no van a fortalecer de manera libre, motivadora y creativa el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La inteligencia intrapersonal es definida por Gardner (2003) como aquella que se refiere a la autocomprensión, el camino a la propia vida emocional, a la adecuada variedad de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones de estas emociones y finalmente ponerles nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta.

Asimismo, las personas que se les observa notablemente la inteligencia intrapersonal, poseen modelos viables y eficaces de sí mismos. Pero al ser esta forma de inteligencia la más privada de todas, requiere otras formas expresivas para que pueda ser observada en funcionamiento.

Por otro lado, esta inteligencia permite comprender y trabajar con los demás, la intrapersonal permite comprenderse mejor y trabajar con uno mismo. En el sentido individual de uno mismo, es posible hallar una mezcla de componentes intrapersonales e interpersonales

Conclusiones y discusión

La información recopilada a través de la aplicación del instrumento a los docentes de Educación Inicial en el municipio Libertador, parroquia Milla, Mérida Edo. Mérida, así como los análisis desarrollados por el docente investigador con base en las interrogantes y objetivos planteados, permitió concluir lo siguiente:

- Los docentes de Educación Inicial en el proceso de enseñanza y aprendizaje trabajan muy poco la planificación y las estrategias de evaluación innovadoras en la formación de los niños no son satisfactoriamente aplicadas. Tal como lo plantea Aragay (2019) la planificación de una evaluación innovadora es necesaria por cuanto es preciso, con base científica, cuantificar y contrastar los progresos, sobre todo considerando el modelo de persona que queremos educar y su impacto sobre los alumnos. La evaluación debe ser el verdadero motor de la mejora y transformación educativa y el instrumento fundamental para reimaginar nuestra educación.
- Los docentes en su planificación no establecen claramente los objetivos de aprendizaje a lograr ni se evidencian las necesidades perentorias de los niños. En tal sentido, el proceso de evaluación es desconocido, lo que propicia aprendizajes memorísticos y no significativos. Sarmiento (2007) concuerda en decir que la precisión en la planificación de objetivos de aprendizaje debe estar en relación directa y proporcional con las necesidades y el ambiente que rodea a los niños para que su formación esté caracterizada por la seguridad en sí mismos, la creatividad y su participación constante.
- Los docentes no realizan actividades para desarrollar las inteligencias múltiples en los niños, como: la naturalista, la interpersonal, la intrapersonal, la musical, la lingüística, la lógico matemática, la emocional, la kinestésica y la espacial visual, por lo que la rutina diaria se ejecuta con total desmotivación, poca creatividad, sin ningún indicio innovador en el proceso educativo, lo que afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje y a su vez, el desarrollo integral de los infantes. El fomento de las inteligencias múltiples, en especial la inter e intrapersonal, es vital en la formación de los niños así lo plantea Malagón (2001) cuando dice que los docentes deben procurar la realización de actividades que despierten el interés, que sensibilicen y motiven a nuevas y mejores experiencias en el aula, de forma creativa y crítica para así despertar la autoconciencia.
- Ratificando las observaciones anteriores, se recuerda que los instrumentos, entre otros, manejados por los docentes para evaluar a los niños son: lista de cotejos, escalas de estimación, la observación y los registros anecdóticos. Ello con la finalidad de descubrir las potencialidades, destrezas, habilidades para fortalecerlas mediante el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje que garantice su formación. En efecto, Chávez de Sánchez (2004) coincide en aseverar que los instrumentos de evaluación empleados por los docentes deben ser conducentes a descubrir en la educación inicial las fortalezas que permitan el desarrollo integral de los niños; también asegura que el rendimiento escolar aumenta a medida que se hace énfasis en la evaluación mediante instrumentos, más allá de la observación.

- Los docentes desconocen las inteligencias múltiples como teoría innovadora, holística para llevar a cabo el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Educación Inicial lo que denota que, a pesar de las implementaciones curriculares que se han dado en el preescolar, no existe interés alguno para que los niños en este nivel educativo se les forme para que la creatividad, imaginación e iniciativa jueguen un papel importante en su preparación. De acuerdo con Gardner (1983), el verdadero sentido educativo estaría justo en el momento cuando estas habilidades sean no sólo conocidas sino fomentadas para aplicarlas en aulas y darle el verdadero sentido a niños con grandes capacidades. Las inteligencias múltiples le permiten a los docentes tener herramientas para colaborar en el desarrollo de las escondidas potencialidades en habilidades, destrezas y talentos que posee el niño.

Recomendaciones y sugerencias

Se considera fundamental, entonces, proponer algunas recomendaciones y sugerencias que fomenten el uso de las inteligencias múltiples en general y la inter e intra personal en lo particular donde la aplicación de estrategias como: la creatividad, imaginación e iniciativa estén siempre presentes en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los niños de Educación Inicial. En tal sentido se sugiere lo que a continuación se presenta:

A los directivos de las instituciones de Educación Inicial:

- Indagar acerca de nuevas teorías de aprendizaje, como es el caso de las inteligencias múltiples y de aquellas que permitan mejoras en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Explorar sobre estrategias innovadoras y actividades de evaluación para ser utilizadas como recursos que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a la formación integral de los niños de educación inicial.
- Promover talleres, jornadas y charlas al personal docente para estimular, motivar y sensibilizar acerca de estrategias innovadoras como: la creatividad, iniciativa e imaginación que permitan el desarrollo intra e interpersonal en la formación integral de los niños de Educación Inicial.
- Facilitar al personal medios de información, para que de esta forma se renueven contenidos, estrategias, planes de trabajo dentro y fuera del aula, así como el trabajo con y para la familia.
- Velar de forma permanente por el seguimiento del trabajo en las aulas y en los espacios de la Institución.
- Orientar, guiar y apoyar las realidades que existen en hogares y que se transpolan a las aulas.
- Solicitar y mantener personal de apoyo psicológico, pedagógico y social en las Instituciones.
- Realizar reuniones para generar procesos de discusión y reflexión sobre la planificación asertiva y el desarrollo de una educación integral y de calidad.

A los docentes de las instituciones de Educación Inicial:

- Planificar proyectos de aula que incorporen estrategias y actividades para desarrollar las inteligencias inter e intra personal en los niños dentro y fuera del aula tales como la creatividad, imaginación e iniciativa.

- Incorporar en los proyectos de aula áreas como el arte y la literatura infantil por cuanto la investigadora considera que juegan un papel fundamental en la formación de los niños en la educación inicial, para su desarrollo inter e intrapersonal. En dichas áreas, se pone de manifiesto:
 - La **creatividad**, les permite mostrar el talento creador que poseen para así adquirir posturas particulares ante una situación determinada.

 - La **imaginación**, ya que pueden expresar sus ideas, gustos y fantasías lo que permite poner en práctica, entre otros aspectos, su pensamiento divergente.

 - La **iniciativa**, elemento esencial para que los niños/as demuestren su espontaneidad a través de diferentes expresiones tales como la gráfica, escrita o la oral.

- Motivar y fortalecer mediante el juego y la lúdica la participación activa de los niños.

- Crear jornadas de sensibilización con respecto a la aplicación de las inteligencias múltiples en los hogares.

Las recomendaciones y sugerencias pautadas para el personal directivo y docente, permitirán que la implementación de la teoría de las inteligencias múltiples a través de estrategias innovadoras permita que el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación propicie la formación integral de los niños en la Educación Inicial.

Las inteligencias intra e interpersonal de la mano con la creatividad, la imaginación y la iniciativa conforman el engranaje ideal para lograr que los niños establezcan relaciones afectivas sanas, seguras, donde el común denominador sea el predominio de la imaginación y el pensamiento creativo para fortalecer sus habilidades, actitudes y valores.

Referencias

- Alcalay, L. Y Antonijevic, N. (1987). **Motivación para el aprendizaje: variables afectivas**. Revista de Educación, N° 144, pp.29-32.
- Aragay, X. (2019) **Reimaginando la educación**. URL: https://xavieraragay.com/transformacion_educativa/innovacion-educativa-y-evaluacion-de-impacto-dos-elementos-que-deben-avanzar-juntos
- Battro, A. (2002). **Cerebro, mente y espíritu**. Nota periodística. 20/01/02. URL:http://buscador.lanacion.com.ar/show.asp?nota_id=368026&high=neuropsicología,2002. Consultado: 04/10/02.
-

- Chávez de Sánchez (2004) **Técnicas e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes de niños y niñas de educación parvularia de tercera sección de la zona urbana y rural del distrito educativo 12-17 de la ciudad de nueva Guadalupe.** Trabajo especial de grado. Universidad de el Salvador.
- Gardner, H. (1983) **Estructuras de la mente.** Las teorías de las inteligencias múltiples. México: FCE
- González, D. (2006). **La motivación: varilla mágica de la enseñanza y la educación instituto superior pedagógico E.J. Varona.** ISSN: Volumen 3, N°6. Pp.89-94. La Habana Cuba. URL: http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k06/k06_art01.pdf. Consultado (2016).
- Gómez, Y. (2013) **Las artes plásticas: estrategia para potenciar las inteligencias intra e interpersonal.** Trabajo de Grado para optar al Grado de Especialista en Procesos Didácticos para el Nivel Educativo Básico. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Maturín, Venezuela.
- González, I. (2000). **El proyecto Spectrum.** Madrid, España. Guía pedagógica- didáctica
- Malagón, M. (2001) **“Calidad en la Educación Inicial y Preescolar”** Ponencia: “Metodología para una práctica docente de calidad: Método de Proyectos. Primer encuentro estatal Monterrey Nuevo León. México
- Ministerio de Educación y Deportes (2005) **Currículo de educación inicial. Bases curriculares.** Caracas- Venezuela.
- Ministerio del Poder popular para la educación (2009) **Currículo Inicial Bolivariano.** Subsistema de educación inicial. Caracas- Venezuela.
- Ministerio del Poder popular para la educación (2012) **Guía pedagógica – didáctica.** Educación inicial, etapa preescolar. Caracas- Venezuela
- Olmos, T. (2004). Filosofía y Educación. **Filosofía para Niños: 30 años después.** Revista Extramuros de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. N° 21. pp. 193 – 208.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO) (2005). **Informe a la Unesco por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.** Brasil
- Pérez, V. y Rangel, I. (2010) **Propuesta práctica para erradicar la Discriminación Social en las aulas de Preescolar y fomentar la Inteligencia Emocional.** Trabajo de pregrado mención publicación. Universidad de los Andes- Mérida.
- Robinson, K. (2014) **El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo.** España: Conecta.
- Rodríguez, J. (2007). **Las inteligencias múltiples.** Evaluación y análisis comparativo entre educación infantil y primaria. Universidad de Alicante, España.
- Sarmiento, M. (2007) **La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. una estrategia de formación permanente.** ISBN: 978-84-690-8294-2 / d.l: t.1625-2007
- Tallon, P. (2005). **La motivación como estrategia de aprendizaje** URL: http://www.diariocordoba.com/noticias/educacion/motivacion-estrategia-aprendizaje_172881.html (Consultado, 2016).
- Trianes, M., García, A. (2002) **Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares.** Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, núm. 44, agosto, 2002 (pp. 175-189) Universidad de Zaragoza, España



Nave del Dante en aguas del infierno
Anibal León - Año 2020

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Ensayos

En esta sección se consideró fundamental disertar sobre el Covid-19 y su influencia en la educación dada la vigencia del tema y su repercusión en la formación académica

Educación universitaria en tiempos de pandemia

Autor: Roberto Rondón Morales

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

EDUCACION UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

UNIVERSITY EDUCATION IN PANDEMIC TIMES

Roberto Rondón Morales
rrondonmorales@gmail.com
Universidad de Los Andes
Mérida-Venezuela

Recepción: 05/06/2020
Aceptación: 30/06/2020

Previo

Hemos señalado que el COVID19 no generó una crisis, sino que destapó varias crisis latentes, políticas, económicas y sociales, y entre estas, de la salud y la educación. La pandemia COVID19 en el mundo rico y pobre condujo a impactos económicos devastadores, cuestionamiento de los liderazgos políticos y técnicos nacionales e internacionales, retardo, insuficiencia, contradicción e incoherencia en las respuestas de los gobiernos y los organismos nacionales e internacionales, y un potencial reclamo sobre la solidaridad y la globalización entre las naciones. Mientras tanto, acciones curativas y preventivas dispersas, entre ellas, evitar aglomeraciones y la esperanza en la distancia física entre las personas en el trabajo y en la educación.

La crisis en la salud

Las consecuencias más dramáticas de la pandemia han recaído sobre la salud de la gente. En primer lugar, según estudiosos del tema, la salud ha pasado por tres etapas: una primera caracterizada por enfermedades infecciosas y parasitarias derivadas del subdesarrollo y que se han tratado con desarrollo socio económico, inmunizaciones y obras sanitarias como vivienda, agua potable, disposición de excretas. Al resolverse o disminuir esta etapa, la gente envejece más y adquiere consumos y estilos de vida que los conduce a la segunda etapa, consistente en enfermedades crónicas y degenerativas cerebrovasculares, cardiovasculares, metabólicas, reumáticas y otras para

lo que se ha diseñado un inmenso arsenal diagnóstico y terapéutico y se ha sacralizado el hospital especializado para su tratamiento, con grandes costos.

Los cambios favorables de estilos de vida y de consumo reducen esta fase de la enfermedad, pero aparece otra, las enfermedades sociales y ambientales como la violencia domiciliar y callejera, la drogadicción, el alcoholismo, los accidentes laborales, automovilísticos y problemas derivados de la contaminación del aire, agua y suelos, cuyo tratamiento es muy complejo. (John Evans. 1982)

Para su manejo y tratamiento de las enfermedades, se elaboraron protocolos para las decisiones y procedimientos de los dirigentes políticos, instituciones, profesionales y técnicos y las propias personas. La aparición de las enfermedades virales como el VIH en el siglo pasado, y la gripe aviaria y la porcina en este siglo, y ahora el corona virus, posiblemente seguirá con otros virus, lo que tomó por sorpresa a todos, dirigentes políticos y técnicos internacionales y nacionales, instituciones y profesionales de salud y a la propia comunidad, que se expresó en decisiones erráticas, tardías, insuficientes e incoherentes que convirtieron a la pandemia en una verdadera calamidad mundial.

En segundo lugar, las personas tienen las siguientes situaciones en salud, de acuerdo a estudios realizados en Estados Unidos de América y replicados en Inglaterra y Colombia.

De 1000 personas en un determinado lapso, 250 no sienten ningún malestar. Las restantes 750 presentan algún problema de salud que puede ser atendido a nivel ambulatorio, donde hay capacidad para resolver hasta el 85% de estos malestares, si funcionaran idóneamente. De estas 750, 100 requieren interconsultas especializadas, y de estas, 10 necesitan hospitalización general, y sólo 1, hospitalización especializada (White, Kerr L, 1974).

Los sistemas de salud de todo el mundo están conformados principalmente por hospitales generales y especializados que tienen poca capacidad cuantitativa de resolución de problemas de salud, de manera que cuando ocurren requerimientos de gran magnitud como ahora, porque todos los problemas de salud independientemente de su gravedad van a los hospitales, los saturan y desbordan y por ello, deben construirse o improvisarse hospitales, equipos y personal con inmensos costos, y con gran riesgo para este personal de salud y su familia, que atiende a estas personas contagiosas sin recursos suficientes.

Entre las decisiones generadas por la improvisación y por la experiencia nacida al paso de los acontecimientos, se han recomendado las cuarentenas, mascarillas, y las llamadas distancias sociales para evitar las aglomeraciones, mientras aparece un medicamento o una vacuna que resuelva el problema del contagio.

Recomendación

Se ha recomendado que un grupo de expertos y científicos universitarios determine si la reaparición de enfermedades infecciosas y parasitarias antes controladas como la tuberculosis, la malaria y difteria, entre otras, y ahora resistentes a los tratamientos convencionales; y la aparición de epidemias y pandemias virales de gran contagio y diseminación, son parte de la primera fase de las enfermedades según J. Evans, o es una cuarta fase de enfermedades. En especial, porque desde hace años, destacados virólogos, entre ellos Patrick Murray han manifestado la existencia de los llamados virus salvajes o progenitores, capaces de producir cepas de virus con gran virulencia, contagio y

transmisión, que afectarán a la humanidad de nuevo en los próximos años (Murray, Patrick y otros. 2014)

Si esto fuese así, los técnicos elaborarán protocolos para los jefes de estado, organismos internacionales y nacionales de salud, sus instituciones y personal y para la propia sociedad, a fin de evitar las tardanzas, contradicciones, incoherencias e improvisaciones que posiblemente fueron responsables de la gran extensión del COVID19.

La crisis en la educación

En el sector de la educación, se ha descubierto una crisis derivada del hecho de no tener una respuesta frente a una situación pandémica, salvo recomendar además de las medidas sanitarias, la educación no presencial para lo que obviamente, el sistema educacional no está preparado.

En Venezuela, se señaló un panorama general de la educación donde hay 6 millones de estudiantes de educación básica en 23.000 escuelas oficiales (Bolívar, José Manuel. 2020) y 1.5 millones de la educación superior (Leonardo Carvajal. 2020), quien sugirió que entre abril a julio de este año 2020, se utilizara la educación a distancia para salvar el problema de la cuarentena declarada por el gobierno, aunque esta solución tiene la dificultad de una gran migración de profesores calificados junto con el hecho de que sólo 10.000 estudiantes de clase media tienen computador, tabletas, teléfonos uberes lento, y hay continuos cortes de la electricidad que impiden su uso. Los medios on line sólo están disponibles para el 5% de estudiantes de educación preescolar y media. Propuso una alianza con organizaciones educativas y con las televisoras privadas.

De otro lado, y sin solicitar las anteriores alianzas, el gobierno nacional ofreció una estación de televisión, una radio y páginas electrónicas, con pocas esperanzas, y, por el contrario, inconvenientes, ya que dos pruebas realizadas por profesores afectos al régimen, crearon un gran desconcierto al explicar por la televisión gubernamental, la potabilización del agua y la represa del Guri, y la genealogía familiar.

La crisis de la Educación Universitaria en tiempos de pandemia

Plan Nacional de Prevención y Contención del COVID19 por el MPPEU.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria propuso un Plan Nacional de Prevención y Contención del Coronavirus (COVID19) con unas medidas de contingencia por la imposibilidad de asistir a clases:

- 1.- Actividades académicas suspendidas
- 2.- **Plan de prosecución académica a distancia de pre y postgrado**
- 3.- Medidas de organización
- 4.- Brigadas Voluntarias de la Comunidad Universitaria
- 5.- Medidas de preservación
- 6.- Plan de preservación de instalaciones y servicios (MPPEU, 2020)

Un Plan escueto del que no se sabe su ejecución y resultados, entre otras razones, por la aplicación masiva de la primera medida de contingencia.

La realidad en la educación superior y su rol en la pandemia

En Venezuela hay 85 universidades, de las cuales 53 son oficiales y 32 privadas, todas autorizadas sólo por el gobierno nacional. Las oficiales tienen distintas tipologías: 5 son autónomas que eligen directamente sus autoridades, 8 seleccionan las autoridades, pero los candidatos son designados por el gobierno nacional, 19 son llamadas experimentales y 23 territoriales, todas estas dirigidas, salvo las autónomas hasta ahora, por el gobierno nacional. Por supuesto, todas las universidades oficiales en gran crisis global desde hace dos décadas por déficits de financiamiento que ha deteriorado las plantas físicas e instalaciones, el envejecimiento y deterioro de los equipos, falta de insumos, salarios miserables y una lamentable fuga de talento profesoral y estudiantil.

El papel de la Educación Universitaria en tiempos de pandemia

Esta pandemia como se aprecia, sorprendió al gobierno nacional, al Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y a la mayoría de las universidades venezolanas, que no han podido dar aportes ni alternativas sustitutivas, inmediatas y masivas a la educación presencial porque esto debió implicar una preparación previa de profesores, estudiantes y plataformas para la interacción, y una oferta suficiente y sostenible de medios eléctricos y telemáticos públicos por el gobierno nacional, cuya inexistencia, o insuficiencia destapó el COVID19.

Esto lo provocó, entre otras causas, la crisis financiera de las universidades oficiales que condujo al deterioro de sus Direcciones de Mejoramiento Académico, sus Sistemas Bibliotecarios y Centros de Educación Interactiva, que perdieron capacidad para que los profesores, principiantes o no, recibieran entrenamiento en metodologías pedagógicas y en tecnologías educacionales, lo que quedó a iniciativa personal.

Realidad de la Educación Universitaria en tiempos de pandemia

A pesar de lo anterior, en las universidades se desarrollaron carreras con estudios no presenciales que se adaptaron paulatinamente a la educación *on line* interactiva masiva. En este caso, debe garantizarse el reconocimiento de los títulos y grados así obtenidos porque hay algunas instituciones públicas y privadas en Venezuela que no aceptan grados obtenidos sin haber realizado pasantías y determinados actos presenciales. Hay otras iniciativas sobre educación a distancia interactiva *on line* con grandes dificultades.

En cuanto a los profesores

I.- Hay profesores entrenados en décadas pasadas para realizar actividades teóricas y prácticas empleando los medios de la época como la televisión de circuito cerrado, lo cual se podría adaptar a la época actual y a las tecnologías de hoy. En ese sentido, en algunas instituciones educacionales privadas nacionales se ha diseñado una modalidad flexible digital como la “clase invertida”, en la cual, el estudiante observa un video o una presentación, lee una bibliografía, y mediante una clase *on line*, responde preguntas analizadas. También plantean las llamadas actividades sincrónicas con el profesor y el alumno en el mismo momento, o asincrónicas, donde el profesor muestra material,

que el alumno analiza, diseñan preguntas y respuestas, y realiza trabajos posteriores para reforzar el aprendizaje.

Han recomendado la plataforma Zoom y el chat por WhatsApp combinados. El alumno lleva el tema aprendido, y luego realiza preguntas, ofrece respuestas y las integra. Otro tanto, recomiendan hacer con las pasantías, en el caso que fuera necesario, con la preparación previa de los casos, la designación al azar del presentador; pero también se pueden preparar y grabar maniobras vinculadas con la experiencia requerida (Scoram, Auxi. 2020).

II.- No obstante, se debe considerar que la falta de preparación de los profesores en estas nuevas tecnologías educativas y la presión por aplicarlas, pudieran conducir a un empirismo debido al material utilizado por él y por estudiantes, que en general no es producto de investigaciones propias, incluyendo las bibliográficas, sino de una simple copia, ya que se trata sólo de cumplir una actividad docente.

III.- Hay también el riesgo ineludible de las distintas conductas y capacitaciones diferentes en tecnologías educacionales interactivas, debido a que las modalidades docentes interactivas *on line* son más complicadas y complejas en su elaboración, requieren más tiempo en la preparación y transmisión que las presenciales, sin descontar las grandes dificultades para la conexión inmediata y eficiente entre el profesor y el estudiante, que es un factor de desmotivación.

IV.- Se observa también una sobrecarga de trabajo del profesor, poco estimulado de otra parte por un salario mensual de **SIETE DOLARES**. La evaluación tradicional la realiza el profesor en el mismo sitio y hora, y con el nuevo modelo, la corrección aumenta su trabajo, y como lo hace en abstracto, se requiere una gran honestidad del profesor para no colocar notas al voleo.

V.- Al contrario, algunos profesores, para salvar su responsabilidad de cambiar el método presencial por uno interactivo a distancia, se tornan más exigentes.

En cuanto a los alumnos

Hay una experiencia conocida en relación a que los alumnos más interesados son los que asisten a las actividades docentes con respecto a los que no lo hacen. Aquellos conocen a los profesores, a los compañeros, a las actividades. Se podría generar una controversia entre quienes acepten de buena manera la educación presencial o no por ser alumnos regulares; y quienes prefieran la no presencial por ser asistentes asistemáticos a las actividades docentes.

Se ha podido apreciar que los estudiantes, sobre todo de medicina, prefieren perder semanas o meses con tal de garantizar su adecuado aprendizaje frente a los que simplemente quieren aprobar los cursos.

De otro lado, se ha detectado falta de control de los fondos de consulta por los estudiantes.

Ahora en tiempos de pandemia, las clases pendientes por alumnos que no las han podido escuchar, entre otras razones por carecer de estas tecnologías, se pueden dejar en las memorias de

sus teléfonos, en su correo electrónico para su lectura posterior, en otros sitios y momentos y evitar una discriminación de resultados por esta razón.

Se hace ahora una combinación de actividades interactivas con reuniones presenciales en un determinado día, guardando precauciones indispensables, para el caso de asignaturas que necesariamente son presenciales.

En cuanto a las plataformas

La mayoría de las universidades, especialmente las públicas, tienen plataformas de poca capacidad y tamaño para cargar y descargar los temas recomendados por los profesores.

La plataforma WhatsApp que es otro de los medios que puede ser empleado, se ve limitada por la velocidad de internet y por el alto consumo de datos, que puede llegar a ser costoso para muchos estudiantes, de manera que una clase o disertación de más duración, se complica en su transmisión y lectura.

Recomendación

Al igual que en el caso de la salud, se recomienda un análisis por parte de expertos universitarios, de temas y posiciones que posiblemente han retardado y entorpecido la enseñanza *on line* interactiva en la universidad, y para tratar de lograr compromisos mínimos en esta tarea.

I.- En primer lugar, hay una actuación simultánea en la universidad de profesores Baby Boomers, nacidos entre 1940 y 1960, acostumbrados a la radio, televisión y teléfonos fijos; una Generación X, nacidos entre 1961 y 1981 con el uso de dispositivos electrónicos, video juegos e inicio de las redes sociales, extraños al uso de internet y redes sociales; Millennials o Nativos Digitales, nacidos entre 1981 y 1995 familiarizados con el uso de tecnologías digitales y de comunicación; y la Generación Z o IGen inmersos en internet y redes sociales. Estos últimos, nacidos después de 1995, y que son la mayoría de los estudiantes actuales, utilizan tabletas y teléfonos inteligentes para escuchar música, ver películas, tener conversaciones personales y otras no educacionales. Hay que buscar caminos de encuentro en estas distintas generaciones (Sandia S, Beatriz. 2020).

II.- En segundo lugar, la universidad debe debatir sobre lo que ocurriría si todos trabajan en su casa y se comunican a distancia, y “si todas las escuelas y universidades funcionaran *on line*, sobre todo en sistemas económicos y educacionales que hasta ahora no lo permitieron, sin dejar de mencionarse que la interactividad comunicacional se prestaría para una vigilancia totalitaria”; y de otro lado, “crearía un empoderamiento del individualismo del ciudadano y un aislamiento frente a la solidaridad social y global, e impediría el liderazgo compartido, el contacto con otras personas y la naturaleza”. Se analizaría si la educación no presencial redefiniría los fundamentos universitarios en cuanto al concepto tradicional de comunidad universitaria, la tarea de afianzar los valores trascendentales del hombre y su inspiración en un definido espíritu de democracia, de justicia social y solidaridad humana (Harari, Yuval Noah. 2020).

III.- En tercer lugar, se discutirá que la automatización desplazará carreras y creará nuevas que aún no se conocen, y por conocimientos específicos que serán los que contratarán las empresas

para resolver problemas particulares, y a bajos costos. Habrá fusiones de capitales dedicados a los medios interactivos, con sólo beneficios del capital y no del trabajo o la innovación, que aumentará la desigualdad social en el mundo, desplazando el rol de los estados como ya ocurre desde la crisis mundial del 2008 (Moreno, José Ignacio. 2002).

IV.- En cuarto lugar, según experiencias previas, vale la pena recordar y analizar las causas y razones por las cuales, la universidad nació con lecciones y discusiones donde prevalecía la escolástica con su terminismo. Esto se trató de cambiar por formas de discusión de casos en el siglo XIII, educación activa en el siglo XV con la imprenta y el estudio individual, y en los siglos XVI y XIX con los seminarios de las universidades alemanes, sin éxito (Rondón, Roberto. 2005).

V.- En quinto lugar, la educación tradicional buscó una socialización del estudiante, homogeneidad del aprendizaje dentro de un igualitarismo jurídico, moral y social que no logró completamente, y sin respuesta a los estudiantes geniales ni débiles mentales por el ritmo educacional común. Esto, la masificación estudiantil y la presión de nuevas modalidades y medios de enseñanza, planteó la educación abierta y a distancia, y luego la interactiva, en la cual, el comportamiento y labor del profesor, del estudiante y la disposición pronta y suficiente de las tecnologías son indispensables para crear esta nueva condición académica y metodológica, que en nuestro caso son precarias (Alvarez Manilla, José. 1983).

A manera de conclusión.

Si se lograra esta conciliación de pareceres y una alianza estratégica en la universidad para desarrollar la “educación a distancia *on line*, esta haría flexible el espacio, el tiempo y la metodología del aprendizaje, aun cuando los haría también reales”, y se convertiría en un fundamento instrumental de la Universidad del Siglo XXI.

De otro lado, los centros de información y las TIC’s promoverían en la Universidad, un proceso de aprendizaje que toma un ritmo personal, propósito ansiado, mediante distintas opciones:

“1.- Sistemas de gestión de aprendizaje: cursos en línea, aulas invertidas, redes globales de aprendizaje. Universidades con modelos híbridos: presencial-virtual”.

“2.- Sistemas de video conferencias: espacios virtuales que desplazan a los físicos, interacción profesor-estudiante”.

“3.- Redes sociales: Twitter, Facebook, WhatsApp, Comunidades de aprendizaje y colaboración”.

4.- Nubes y grandes datos: almacenamiento de datos, procesamiento, distribución e infraestructuras tecnológicas”.

5.- Robots, realidad virtual para laboratorios y realidades virtuales” (Sandía S, Beatriz y Montilva C, Jonás. 2019).

En todo caso, nos quedan asuntos por responder:

1.- Es la educación la que busca los medios para difundirse, o los medios son los que imponen la transmisión de conocimientos?

2.- El “virtualismo” será, y no el sistema educacional, el educador y certificador de los conocimientos en el futuro?

En resumen

Las universidades ofrecieron respuestas muy parciales, o ninguna, en tiempos de pandemia en relación con las crisis sociales de la salud y la educación. De todos modos, el impacto de estas crisis que ha conmovido al mundo, sus instituciones y su sociedad se debe aprovechar, para que en medio de esta inmovilidad universitaria, se abra una discusión sobre estos temas para el futuro, como parte de la modernidad de la universidad y del ansiado proyecto de una “Universidad para el siglo XXI”, sin ni siquiera sus lineamientos hasta ahora, a pesar de haber transcurrido un quinto del mismo.

La universidad es insustituible pero entra en crisis inconvenientes que la hacen peligrar, y esta pandemia pudiera ser una de esas crisis, pero a la vez, puede traer soluciones al reto de la Universidad y la Educación no presencial y a distancia, para no dejarla sólo en manos del “virtualismo” y del negocio puro y duro que lo acompaña.

Referencias

Evans, John R. **Necesidades y Oportunidades de Formación Profesional**. Publicación Fundación Rockefeller. Estados Unidos de América. Nueva York. 1982.

White, Kerr L. **Life and Death and Medicine**. Scientific American. 229, 23-33. 1973.

Murray R, Patrick, Rosenthal, Ken S y Pfaller, Michael. **Microbiología Médica**. Editorial ELSEVIER. Barcelona, España. 2014.

Bolívar, José Manuel. <https://www.planpaisvzla.com>

Carvajal, Leonardo. **Educación en tiempos de pandemia**. Foro del Grupo de Opinión Asociación de Ciudadanos en Acción. Caracas. 2020.

MPPEU. <http://www.opsu.gob.ven>

Scarano, Auxi. **Mejores prácticas en Educación Médica en tiempos de COVID19**. Facebook Desarrollo Académico EMCS. Caracas. 2020.

Sandia Saldivia, Beatriz. **Sociedad y Ciudadanía Digital**. Blog Academia de Mérida. Mérida. 2020.

Harari, Youval Noah. **The world after coronavirus**. Life and Arts. Marzo. 2020.

Moreno L, José Ignacio. **Del Globalismo Excluyente a la Globalización Compartida. El tercer milenio y los desafíos de la educación. América Latina y el Caso Venezuela**. Editorial Panapo. Caracas. 2002.

Rondón M, Roberto. **La Universidad. Crisis permanente y acumulada.** Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2005.

Alvarez Manilla, José. **La investigación, innovación y difusión de tecnología educativa en México.** GEFE. Secretararía de Educación Pública. Talleres Gráficos del Instituto Latinoamericano de Comunicación Social. Ciudad de México. 1983.

Sandía Saldivia, Beatriz y Montilva Calderón, Jonás. **Tecnologías digitales en el Aprendizaje-Servicio para la formación ciudadana en el próximo siglo.** Blog Academia de Mérida. Mérida. 2019.

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
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. Ruiz. P.p 11-13. Año 6-Número especial (Julio 2018)
6. Lidia F. Ruiz. P.p 11-13. Año 6-Número 6
7. Lidia F. Ruiz. P.p 11-13. Año 7-Número 7

RESÚMENES

1. Ysbelis Sosa R y Elizabeth Marrero. El liderazgo en la organización escolar desde la perspectiva del juego triádico subgrupal y el proporcionalismo. Manual para el líder escolar. Pp. 15 – 16. Año 2 – Vol. 2.
2. María Elizabeth González, Mary Chavarry Vielma y María Eugenia Aguilera. La inteligencia emocional: un reto para el líder escolar. Pp. 17 – 18. Año 2 – Vol. 2.
3. Mary Lin Barrios, Luz Mary Sosa A, María Valentina Vielma y Rosa María Hurtado. Los valores como fundamento de una educación para la ciudadanía democrática en el contexto del proceso de globalización. Pp. 19 – 21. Año 2 – Vol. 2.
4. José Luis Sánchez B y José Francisco Rivera. Plan de acción de motivaciones sociales basado en estrategias en desarrollo organizacional (D. O.), para optimizar el desempeño académico-laboral del docente de educación media profesional. Pp. 23 – 24. Año 2 – Vol. 2.
5. Ivette Día de Ladera y José Francisco Rivera. Las motivaciones sociales del docente de educación media diversificada y profesional y la utilización de estrategias en desarrollo organizacional (do). (Basado en las teorías de Mc Clelland). Pp. 25 – 26. Año 2 – Vol. 2.
6. Marisol Gómez, Elvia Elena Núñez y Elizabeth Marrero. Manual de calidad para optimizar el rol de supervisor del director de la organización escolar. Pp. 27 – 28. Año 2 – Vol. 2.
7. José Gregorio Rojas y Aníbal León. Nivel de formación del docente de educación básica y percepción de la calidad de la educación. Pp. 29 – 30. Año 2 – Vol. 2.
8. Marcos H. Romero y Pedro Rivas. La administración de emergencias en la escuela propuesta de capacitación para docente en Venezuela. Pp. 31 – 32. Año 2 – Vol. 2.

9. Cristóbal Flores, Mireya Segovia y Vicente Guerra. Aspectos críticos de la supervisión educativa en el estado Mérida. Pp. 19 - 20. Año 3 - Vol. 3.
10. Ramírez Yonny, Moreno Natyely. La Comunicación en la Gerencia Educativa. Pp. 21 - 22. Año 3 - Vol. 3.
11. Dávila Francisca, Rodríguez Iralis. Un estudio del rol del Director en la conducción de una organización escolar. Pp. 23 - 24. Año 3 - Vol. 3.
12. Duran Valero Josmar, Jaimes Albornoz Cristina. Propuesta de inclusión de niños con discapacidad en aulas regulares. Pp. 25 - 26. Año 3 - Vol. 3.
13. González Saavedra Cleydis, Peña Nuñez Osnelly. La Administración del currículo formal y del currículo oculto en una institución y un aula del nivel inicial. Pp. 27 - 28. Año 3 - Vol. 3.
14. Mary Y García. Análisis de la Gestión de los Docentes Directivos a la luz de la Teoría de las Relaciones Humanas. Pp. 19 - 20. Año 4 - Vol. 4.
15. Yina P. Mena R. Periódico Digital de Aula como recurso para estimular la Lectura y la Escritura en los estudiantes de quinto grado de la Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Pp. 21 - 22. Año 4 - Vol. 4.
16. María Yelitza Rondón. Dinámicas de Grupo para minimizar la Violencia Escolar. Pp. 23 - 24. Año 4 - Vol. 4.
17. Lucia Quintero. Plan de Formación Gerencial para el Acompañamiento Pedagógico. Pp. 25 - 26. Año 4 - Vol. 4.
18. Lilibeth Ortega. Proyecto Educativo Integral Comunitario: ¿Dispositivo de Planificación o Simple Recaudo Administrativo? Pp. 27 - 28. Año 4 - Vol. 4.
19. Jossay Parra. Estrategias de Gestión Escolar del Consejo Educativo en el Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario. Pp. 29 - 30. Año 4 - Vol. 4.
20. Gisela Sosa Barrios. Fortalecimiento del desempeño docente en la planificación de los Proyectos de Aprendizaje. Pp. 31 - 32. Año 4 - Vol. 4.
21. Ramón Devia y Mauri Ramírez. Pobreza y Rendimiento Escolar: Jóvenes de Alto Rendimiento. Pp. 19 - 21. Año 5 - Vol. 5.
22. Marilyn Dávila y Marian Gutiérrez. Instituciones Públicas y Privadas: La función supervisora del Director Escolar. Pp. 23 - 24. Año 5 - Vol. 5.
23. Sorangel Camacho y Alenis Muñoz. Formación Docente: Cambios en el Lenguaje Técnico, Estrategias Didácticas y Cosmovisión Pedagógica. Pp. 25 - 26. Año 5 - Vol. 5.
27. Sandra García. El Rol del Director como Promotor de la Formación y Actualización del Docente. Pp. 27 - 28. Año 5 - Vol. 5.
28. Yumara Barón. Propósitos Educativos y Procesos Administrativos de un Parque Temático de la Ciudad de Mérida. Pp. 29 - 30. Año 5 - Vol. 5.
29. Carmen Lara. Plan Estratégico para la Administración de Recursos Tecnológicos (MEC, Blog, WIKI y Redes Sociales) en Instituciones Educativas. Pp. 31 - 32. Año 5 - Vol. 5.
30. José Luis Sánchez Briceño. Plan de acción de motivaciones sociales, basado en estrategias en desarrollo organizacional (D.O.) para optimizar el desempeño académico-laboral del docente de Educación media profesional. Pp. 19-20. Año 6-Número especial (Julio 2018).
31. María Meritu Blanco. Estudio diagnóstico del rendimiento estudiantil en los postgrados de la Universidad de los Andes. Años 2002-2006. Pp. 21-22. Año 6-Número especial (Julio 2018).
32. Yusmary L. Parra Q. Estrategias para una supervisión educativa que permita el mejoramiento Administrativo Pedagógico en las Instituciones de Educación Media general. Municipio Rangel del estado Mérida. Pp. 23-24. Año 6-Número especial (Julio 2018).
33. Gladys Zambrano Márquez. Perfil del director escolar en sus dimensiones: humana, académica y administrativa. Pp. 25-26. Año 6-Número especial (Julio 2018).
34. Anriette S. Rivera F. Lineamientos orientadores al Directivo Escolar en la utilización de los contenidos educativos digitalizados. Un estudio descriptivo aplicado en las instituciones educativas de la parroquia El Llano, del municipio Libertador, Estado Mérida. Pp. 17-18. Año 6-Vol. 6.
35. Ana Fabiola Dávila Sánchez. Influencia del Liderazgo Directivo al frente de la gestión pedagógica en Educación Media General. Pp. 19 - 20. Año 6-Número 6.

36. Mary Ysabel Maldonado. Acompañamiento pedagógico en dependencias educativas nacionales: conocimiento, aceptación y valoración de la supervisión. Pp. 21 – 22. Año 6- Vol. 6.
37. Néstor Pinto. Un Enfoque Educativo sobre el Control Administrativo de los Desechos Sólidos en la Parroquia Domingo Peña de la Ciudad de Mérida. Pp. 19-20. Año 7 – Número 7.

CONFERENCIAS

1. Guillermo Luque. Luis Beltrán Prieto Figueroa: Educador de Pueblos y Combatiente Social. Pp. 13 – 33. Año 1 – Vol. 1.
2. José R. Prado. Estilos Administrativos Educativos y los Retos de la Calidad Educativa para el Siglo XXI. Pp. 35 – 44. Año 1 – Vol. 1.
3. Pedro Rivas. Calidad de la Educación: Una Discusión Permanente. Pp. 33 - 37. Año 3 - Vol. 3.
4. Aníbal R. León S. Cambios en la Concepción y Práctica de la Administración Educativa en Venezuela. Pp. 39 - 45. Año 3 - Vol. 3.
5. Mery López de Cordero. Seminario de Sensibilización Sobre Educación Inclusiva y Atención a Personas con Diversidad Funcional. Pp. 47 - 49. Año 3 - Vol. 3.
6. Lilian Angulo Remembranzas de la Vida Escolar. Conferencia dictada en la ciudad de Tovar en ocasión de la inauguración del Programa de Postgrado: Maestría en Administración Educativa. 5 de Marzo, 2016. Pp. 37 - 43. Año 4 - Vol. 4.
7. Pedro Rivas Los estudios de Maestría en Administración Educativa. Discurso pronunciado en la instalación de la Maestría en Administración Educativa del Núcleo Universitario del Valle del Mocotíes. Tovar. 5 de Marzo, 2016. Pp. 45 - 51. Año 4 - Vol. 4.
8. Mery López de Cordero La Escuela de Educación, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes y sus Programas de Postgrado. Pp. 53 - 83. Año 4 - Vol. 4.
9. Mery López de Cordero. Apertura del Foro Abierto sobre el Proceso de Transformación Curricular y la Escuela de Educación. Palabras de apertura al Foro sobre el Proceso de Transformación Curricular para la Educación Media. Pp. 37 - 40. Año 5 - Vol. 5.
10. Asdrúbal Pulido. De la generación boba a la generación estafada. Conferencia dictada en la Facultad de Humanidades y Educación en ocasión del aniversario No. 58 de la Escuela de Educación. Pp 31-37. Año 6-Número especial (Julio 2018).
11. Gaudy A. Avendaño A. Adolescencia, Sexualidad y Postmodernidad. Pp 27 – 32. Año 6- Número 6.
12. Lilian Angulo. Palabras en ocasión de las jornadas de educación continua dirigida a los docentes en ejercicio del Sistema Educativo Merideño. Pp. 25-27. Año 7 - Número 7.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

1. Aníbal León, Cristóbal Flores, Mireya Segovia y Vicente Guerra. Aspectos Críticos de la Supervisión Educativa en el Estado Mérida. Pp. 47 – 79. Año 1 – Vol. 1.
2. Lilian Angulo, Nelly Chacón y Rosa Rosales. El Desempeño de los Directivos de Educación Primaria en su Labor Cotidiana. Pp. 81 – 107. Año 1 – Vol. 1.
3. Lidia F. Ruíz, Noris Carrillo y Lucy Quintero. Estrategias Gerenciales para Mejorar la Participación de los Directivos en las Instituciones Educativas. Pp. 109 – 132. Año 1 – Vol. 1.
4. Elysmar Quintero y Elizabeth Marrero. Análisis Cibernético, Holístico y Transformacional en la Organización Escolar. Un Manual Para El Director. Pp. 133 – 151. Año 1 – Vol. 1.
5. Ana Sulbarán y Aníbal León. Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente. Pp. 35 – 50. Año 2 – Vol. 2.

6. Wilberth Suescún, Aníbal León, Beatriz González y Magaly Gutiérrez. Una perspectiva del docente venezolano en la Revista "Educación, revista para el magisterio". Pp. 51 – 66. Año 2 – Vol. 2.
7. Peña Yraida y Volcanes Yuraima. Espacios de participación de los padres y representantes en la gestión administrativa escolar. Pp. 67 – 86. Año 2 – Vol. 2.
8. Angulo Lilian y Peña Daniel. Conductas disruptivas presentes en estudiantes del tercer año de educación media general. Pp. 87 – 110. Año 2 – Vol. 2.
9. Edison R. Revilla H. Resiliencia Organizacional y Educación: Una Transición Paradigmática bajo la Visión Humanista. Pp. 55 - 65. Año 3 - Vol. 3.
10. Raquel Márquez Contreras. Modelo de Evaluación Aplicable a Proyectos de Innovaciones Educativas. Pp. 67 - 77. Año 3 - Vol. 3.
11. Eysabel Méndez. Aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Administración Educativa. Pp. 79 - 89. Año 3 - Vol. 3.
12. Luisana Morales. Educación Universitaria con una visión en los principios éticos. Pp. 91 - 104. Año 3 - Vol. 3.
13. Virginia López y Aníbal León Matrícula Escolar en la Educación Media Técnica. Escuelas Técnicas del Estado Mérida en el Período 2009-2013. Pp. 89 - 102. Año 4 - Vol. 4.
14. Lenny Lobo y Benigna Quintero El rol del supervisor escolar en centros educativos rurales de un municipio del Estado Mérida- Venezuela. Pp. 103 - 127. Año 4 - Vol. 4.
15. Luz M. Rondón y Lidia F. Ruíz Participación del docente de Educación Media General en la promoción de la Identidad Cultural Local. Pp. 129 - 140. Año 4 - Vol. 4.
16. Emilia Márquez. Aprender Ciencias: Leyendo y Escribiendo en el Lenguaje de las Ciencias. Pp. 45 - 58. Año 5 - Vol. 5.
17. Yoselin Guzmán y Ramón Devia. Los Ritmos Circadianos del Director Escolar en la Administración Educativa. Pp. 59 - 75. Año 5 - Vol. 5.
18. Yimari Quintero y Anibal León. Instrumento Administrativo del Aula de Clases "Agenda Escolar" para el Docente de Aula en la Educación Primaria. Pp. 77 - 94. Año 5 - Vol. 5.
19. Eysabel Méndez. Una aproximación a la percepción de cómo les gustaría aprender a los Estudiantes Universitarios: Caso de estudio Universidad de Los Andes. Pp. 99 - 110. Año 5 - Vol. 5.
20. Andreina Castillo y Aníbal León. Clima organizacional de una escuela de educación media. Aspectos fundamentales. Pp. 111 - 131. Año 5 - Vol. 5.
21. Yasmery Rondón. Aportes de la investigación cooperativa como estrategia de indagación escolar. Pp. 133 -143. Año 5 - Vol. 5.
22. Mario Alejandro Rico y Yeilena del Carmen Morillo León. La resiliencia en docentes de Educación Preescolar de Mérida-Venezuela en el año 2016. Pp 43-56. Año 6-Número especial (Julio 2018).
23. Piedad Buchheister y Ricardo Marín Viadel. Los senderos de la cognición estética. Una aproximación a los conceptos abstractos en el discurso verbal y visual infantil. Pp 57-80. Año 6-Número especial (Julio 2018)
24. Ymmer Vanegas. El planetario escolar artesanal: un espacio educativo alternativo e innovador. P.p 81-87. Año 6-Número especial (Julio 2018).
25. Joaquín Yodman Peña Rivas. La educación: un proceso multifactorial y multidimensional. Pp 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 educacional. Pp. 83 – 98. Año 6- Número 6.
30. Lesly Luisana Márquez Moreno; Mery Margarita López de Cordero. El uso de aplicaciones móviles como estrategia de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Pp. 32 – 47. Año 7 – Número 7.
31. Ondina Rodríguez Briceño. Estelaridad (I). Principios de la Investigación Estelar: historiar en el presente (*). Pp. 48-60. Año 7 – Número 7.
32. Lenny Maribel, Lobo Uzcátegui; Ramón Erasmo, Devia Quiñones; Aníbal Ramón, León Salazar. Expansión de la Educación en el estado Mérida-Venezuela entre 1990 y 2011. Pp. 61-77. Año 7 – Número 7.
33. Jhonattan Rafael Parra Andara; Carlos Dávila Guillén. Curso en línea abierto para la enseñanza de la matemática básica universitaria. Pp. 78-88. Año 7 – Número 7.
34. Sandra Benítez. El pensamiento complejo y la innovación tecnológica y educativa en las universidades del futuro. Pp. 89-99. Año 7 – Número 7.

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.

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 Blandria. Proceso de Transformación Curricular en Educación Media. Ministerio del Poder Popular

para la Educación (2016). Transformación Pedagógica en Educación Media General: Reseña para la Organización Escolar. Pp. 205 - 217. Año 5 - Vol. 5.

7. Ana Azuaje, Beatriz Izarra, Mairret Cuevas y Pedro Márquez. La evaluación como proceso de investigación. Ortiz, Marielsa (2008), La Evaluación como proceso de investigación. Colección Procesos Educativos N° 18, Fe y Alegría, 3ra edición actualizada. Caracas, Venezuela. P.p 131-132. Año 6-Número especial (Julio 2018).
8. Roberto Donoso Torres. El envejecimiento humano. Sus derivaciones pedagógicas. Norma Tamer Nader. Pp. 125 - 134. Año 6- Vol. 6.
9. Irene Ramírez. Teoría del currículum y escolarización. Lundgren, U.P. (1992). Pp. 119-120. Año 7 - Número 7.

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.

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
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. Los trabajos o artículos recibidos serán sometidos a un arbitraje o evaluación de expertos,

para determinar la publicación dentro de las normas y criterios establecidos para tal fin en el Anuario y los procedimientos convencionalmente aceptados.

7. El o los autores con residencia en Venezuela, deben consignar o enviar el trabajo en original y una copia impresa, junto con la versión grabada en CD; escrita en Word, letra Times New Roman, Fuente 12; y completamente paginado; a la dirección:.... El o los autores residenciados en el exterior deben enviar los trabajos vía e-mail, con las especificación antes descritas en cuanto al formato digital como documento adjunto a la dirección electrónica: anuade@ula.ve

8. Los trabajos o artículos deben tener una extensión máxima de 18 cuartillas, a 1,5 espacios, incluyendo los cuadros, figuras o fotografías, en un número no mayor de 4.

9. El trabajo o artículo debe contener un resumen tanto en español como en inglés, con un máximo de 12 líneas y, entre 3 y 5 palabras clave. El mismo, debe incluir: propósito u objetivo, metodología, resultados si los hubiere y conclusiones.

10. En las citas y las referencias bibliográficas se debe señalar los autores y/o instituciones consultadas. En la lista de referencias deben aparecer los autores e instituciones citados en el cuerpo del trabajo o artículo. Para la elaboración de las mismas deben seguirse las normas APA en su última edición,

Por ejemplo:

Libros de Autor:

Ramírez, Juan (2008). Paradigmas en Ciencias Sociales (2da ed.). Barcelona, España: GEDISA.

Artículos de Revista:

Rengifo, Diana (2002). Mario Briceño Iragorry o el Oficio de Historiar como Pasión Vital. AGORA-Trujillo , 10, 225-233.

Artículos de Revistas Electrónicas:

Rodríguez, Juan (Junio, 2005). El poder de la iglesia. Ánfora 12 (16-18). Revisado el 10 de junio de 2009 en <http://w.sectoreligioso.mx/evangelización/anfora>.

Capítulo de libro compilado:

Angulo, Lilian (2007). Mujer y ambiente. Una Visión desde la Complejidad. En: Lenny Lobo (comp). El medio ambiente en el presente (pp. 18-30) Mérida,Venezuela: Ediciones universitarias.

11. Los productos derivados de Trabajos de Grado, Proyectos de Investigación, Tesinas, Tesis de Grado, Trabajos de Ascenso u otro tipo de investigación; deben ser presentados en la forma de artículos científicos para ser sometidos al arbitraje. Requisito de obligatorio cumplimiento.

12. Las reseñas de libros y revistas tendrán una extensión máxima de 3 cuartillas, a un espacio y deberán acompañarse de la portada respectiva en versión digital o fotografía.

13. El Comité Editor del Anuario se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios de forma que aseguren la calidad de la publicación.

14. Los trabajos o artículos originales no serán devueltos.

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
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).

El arbitraje de los artículos enviados al Anuario, se cumple en la modalidad «doble ciego» y en esta modalidad, a cada árbitro es enviado el artículo y una planilla de evaluación elaborada por el Comité Editor, en la que se contemplan las especificaciones requeridas por el Anuario para la publicación de los artículos, ensayos y reseñas. Los árbitros las devolverán debidamente llenas, con las observaciones correspondientes.

Aspectos a evaluar

- Originalidad
- Pertinencia del tema
- Solidez de las argumentaciones
- Estructura del trabajo
- Organización interna del artículo
- Solidez de las conclusiones
- Resumen en caso de artículo

Las decisiones de los árbitros deben estar argumentadas cuando consideren que el trabajo o artículo es publicable con modificaciones o no publicable. El evaluador debe explicar detalladamente sus observaciones y sugerencias para ser remitidas al autor.

En caso de que tenga información sobre la publicación anterior o simultánea del artículo que esté evaluando, deberá manifestarlo a través de la planilla anexo con su respectivo soporte.

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
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	
	ParcialT	otal
Simultánea		
Anterior		

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
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

CARTA COMPROMISO

Quien suscribe, titular de la Cédula de Identidad No. _____
autor (es) del artículo _____

_____ doy fe _____ que este trabajo consignado para el arbitraje en el Anuario
Administración Educativa - Mérida, es de mi exclusiva autoría, y no ha sido presentado ante ningún
otro medio editor impreso y/o electrónico para su publicación.

De ser falsa esta información, libero al Anuario Administración Educativa, Mérida de toda
responsabilidad, y asumo plenamente las consecuencias jurídico-administrativas que se derivaren
de esta acción.

En Mérida a los _____ días del mes _____ de _____

Firma

Cédula de Identidad

DIRECCIÓN: _____

Administración EDUCACIONAL

Número 8, Especial, 2020
Experiencias de Aprendizaje
para el Saber Educativo
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 de investigación, docencia y extensión de la Universidad de Los Andes, se realizó cumpliendo con los criterios y lineamientos establecidos para la edición electrónica en el año 2020.

Publicada en el Repositorio Institucional Saberula Universidad de Los Andes - Venezuela

**www.saber.ula.ve
info@saber.ula.ve**

**Esta edición del Anuario Administración Educativa Número 8, Especial, 2020
se terminó de diagramar en Julio de 2020.**

**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.