

Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021

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 10 (enero-diciembre) 2021
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Número 10 (enero-diciembre) 2021

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Administración Educacional es un Anuario de carácter científico creado en el año 2012. Conformar uno de los principales proyectos del Grupo de Estudio del Sistema de Educación en Venezuela (GESEV). Se propone, como objetivo, 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 la 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, regional y local, compleja e interdisciplinaria, lo que propicia la convocatoria de un público conformado por investigadores, docentes y estudiantes en las áreas del saber señaladas y sus producciones en estos ámbitos. El Anuario está estructurado por secciones correspondientes a Resúmenes, Conferencias, Artículos de Investigación, Ensayos, Reseñas de libros, Galería Fotográfica e Información Institucional.

La Revista Administración Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela publica cada diciembre con una periodicidad anual, el volumen abarca la producción científica que va desde enero hasta diciembre de cada año. El Anuario posee la acreditación del Consejo Científico, Humanístico, Tecnológico y de Las Artes, Universidad de Los Andes- Venezuela (CDCHTA ULA) y ha sido reconocida por el sostenido esfuerzo en la libre difusión del contenido y 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/administración_educacional.

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

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
Javier Spacca	Jefe 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 10 (enero-diciembre) 2021
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

Código ORCID 0000-0002-7760-5726

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

Comité Editor

Lilian Angulo (ULA - Mérida)
Código Orcid 0000-0002-0569-2347
 Aníbal León (ULA - Mérida)
Código Orcid 0000-0002-2333-9870
 Beatriz González (UNELLEZ- Barinas)
Código Orcid 0000-0002-1824-1035
 Lenny Lobo (ULA - Mérida)
Código Orcid 0000-0003-4014-7827
 Irene Ramírez (ULA - Mérida)
Código Orcid 0000-0002-2017-5161
 Wilberth Suescum (ULA - Mérida)
Código Orcid 0000-0002-9925-4662
 Luz Rondón (ULA - Mérida)
Código Orcid 0000-0002-7785-3752

Dilia Escalante de Urrecheaga (ULA - Trujillo)
 Piedad Buchheister (ULA - Mérida)
 Emilia Márquez (ULA - Mérida)
 Yazmary Rondón (ULA - Mérida)
 Wilmer López (ULA - Mérida)
 Luz Mayela Rondón (ULA - Mérida)
 Rubiela Aguirre (ULA - Mérida)
 Elizabeth Marrero (ULA - Mérida)
 Riceliana Moreno (ULA - Mérida)
 Mariela Barrada (ULA - Mérida)
 Alix Madrid (ULA - Mérida)
 Carlos Dávila (ULA - Mérida)
 José Gregorio Fonseca (ULA - Mérida)
 Jorge Gómez (ULA - Mérida)
 Teadira Pérez (ULA - Mérida)
 Eysabel Méndez (ULA - Mérida)
 José Rafael Prado (ULA-Extensión Valle de El Mocotíes)

Comité Científico

Hebert Lobo (Universidad Federal do Rio Grande-Brasil)
Código Orcid 0000-0002-1435-207X
 Luisa D. Sandia R. (UPEL- IMPM, Extensión Académica Mérida)
Código Orcid 0000-0002-7785.3752

Ingrid Contreras (ULA - Mérida)
 Jean Darwin Ruíz (ULA - Mérida)
 Irene Paola Ramírez Rojas (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)

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)

Asesor de Idiomas

Lidia F. Ruíz (ULA - Trujillo)

Secretaria

Magaly Pernia

Ilustración de la Portada

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

Fundada en Mayo de 2012.
 Los artículos son sometidos a la consideración de árbitros calificados y expresan la opinión de sus autores, no necesariamente del comité editor.

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

Hecho el Depósito Legal
 Depósito Legal ppi201302ME4214

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

Se realiza canje con publicaciones similares.

Impreso en Mérida - Venezuela/Printed in Mérida - Venezuela
 2021

Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021
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 - 15

Artículos de Investigación 18

Ruth Puente Varela 19 - 35

Estado de la identidad resiliente docente en Venezuela

Antonio Dasco Cetani 36 - 51

Curso en línea de planificación estratégica dirigido a directivos y equipo
coordinador docente de organizaciones educativas

Mariely del Valle Rosales Vilorio; Beatriz Elena Coronado Barreto 52 - 64

Habilidades directivas en la gerencia de instituciones educativas en el
contexto de la pandemia Covid 19

Enver José Briceño Briceño; Mery López de Cordero 65 - 80

El desarrollo de la expresión oral en el libro de texto de inglés de primer año
de la Colección Bicentenario

Noel Alejandro Guevara Barrios 81 - 99

Adolescentes frente al carácter normativo de la escuela. Conflicto entre el
estudiante y el sistema escolar

Nancy Santana Cova 100-112

En el contexto de la pandemia: cada familia una escuela. Aproximación a la
dinámica de la “nueva escuela” en el primer grado

Ensayos	116
Ailil Countinho	117 - 130
Venezuela en pandemia y la enseñanza remota de emergencia. Reflexiones de una instructora de inglés como lengua extranjera	
Angely Massiel Contreras Angulo	131 - 138
La ética, un camino sinuoso para encaminar la tecnología	
Jesús Morales	139 - 147
El perfil del docente de la post-pandemia. Una mirada desde la perspectiva humanista de la psicología	
Galería fotográfica	151
Lilian Angulo	152 - 174
Reseña histórica de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Visión organizativa y funcional	
Índice retrospectivo	178
Normas para colaboradores	184 - 185
Criterios para el arbitraje	186
Formato para la evaluación de artículos y ensayos	187
Declaración de Originalidad	189
Ficha de suscripción	190

Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021
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 - 15

Research articles 18

Ruth Puente Varela 19 - 35

State of the resilient teacher identity in Venezuela

Antonio Dasco Cetani 36 - 51

Online course on strategic planning for directors and teaching coordinating team of educational organizations

Mariely del Valle Rosales Vilorio; Beatriz Elena Coronado Barreto 52 - 64

Management skills in the management of educational institutions in the context of the Covid 19 pandemic

Enver José Briceño Briceño; Mery López de Cordero 65 - 80

The development of oral expression in the first-year english textbook of the Bicentennial Collection

Noel Alejandro Guevara Barrios 81 - 99

Adolescents facing the normative nature of the school. Conflict between the student and the school system

Nancy Santana Cova 100 - 112

In the context of the pandemic: each family a school. Approach to the dynamics of the "new school" in the first grade

Essays	116
Ailil Countinho	117 - 130
Venezuela in a pandemic and emergency remote teaching. Reflections from an english as a foreign language instructor	
Angely Massiel Contreras Angulo	131 - 138
Ethics, a winding path to guide technology	
Jesús Morales	139 - 147
The post-pandemic teacher profile. A look from the humanistic perspective of psychology	
Photo gallery	151
Lilian Angulo	152 - 174
Historical review of the school of education of the University of Los Andes. Organizational and functional vision	
Retrospective index	178
Rules for collaborators	184 - 185
Criteria for arbitration	186
Assessment for the arbitration	187
Declaration of originality	189
Subscription form	190

Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Presentación

En esta décima entrega de la Revista Administración Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela, los articulistas se han esmerado en presentar a la comunidad universitaria y público en general los resultados de sus investigaciones y reflexiones sobre la educación. Como aún nos encontramos en un contexto de pandemia, no es de extrañar que algunos de los trabajos aquí presentados estén referidos a este punto y a la actitud del docente frente a la adversidad; temas que seguramente continuarán formando parte de próximas ediciones de esta revista y de investigaciones en el ámbito educativo, por los efectos del Covid-19 en los distintos ámbitos de nuestras vidas.

La escuela, como sistema, constituye un universo de posibilidades investigativas, por tanto invita a todos los que pertenecen o que alguna vez formamos parte de ella a observar su dinámica, develar lo que ocurre en el interior de la misma y proponer soluciones a problemáticas encontradas. Desde esta plataforma, pretendemos constituir un medio de difusión para elevar las propuestas y dar a conocer lo que ocurre en dicho universo, del que no escapan las autoridades educativas, personal directivo, maestros y representantes (comunidad educativa) para que estén al tanto de la realidad de las instituciones y del sentir de los docentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. Comunidad que al igual que nosotros debe estar abocada a la investigación o al menos a informarse de manera seria y responsable, sobre la realidad curricular (estructural) de nuestras escuelas.

Vale destacar que los venezolanos nos hemos caracterizado por un incansable espíritu de lucha y perseverancia. Un ejemplo lo constituyen las páginas que conforman este anuario y el conjunto de artículos, ensayos y reseñas que integran esta edición, cuyos autores, con disciplina y rigor científico, dan a conocer su producción intelectual en condiciones inéditas, porque -aunado a la pandemia- nos encontramos ante una crisis social del país, que nos azota cada vez más. Por ello mi reconocimiento y gratitud a quienes forman parte de esta entrega, porque su pasión por la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la educación, son unos elementos claves para continuar haciendo de la Universidad la casa que vence las sombras.

El primer apartado contiene seis artículos de investigación. El primero se intitula **Estado de la identidad resiliente docente en Venezuela**, de Ruth Puente, quien realizó una revisión teórica y documental sobre el tema, encontrando que, existe un potencial resiliente en los docentes de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano (educación preescolar, básica, media diversificada y universitaria), pues se adaptan y hacen frente a las adversidades de manera

positiva, tratándose de una naturaleza resiliente del profesor. Luego, el lector se encontrará con **Curso en línea de planificación estratégica dirigido a directivos y equipo coordinador docente de organizaciones educativas**, su autor, Antonio Dasco, luego de mostrar las deficiencias en la aplicación de la planificación estratégica de los docentes, presenta la propuesta de un curso para formar a los gerentes y orientar la planificación en la gerencia de las organizaciones educativas y mejorar las competencias de dirección del personal. En el tercer artículo, **Habilidades directivas en la gerencia de instituciones educativas en el contexto de la pandemia COVID-19**, Mariely del Valle Rosales y Beatriz Elena Coronado Barreto, describen las habilidades directivas en la gerencia de instituciones educativas, con el propósito de determinar cuáles de ellas se requieren con mayor ímpetu en la gestión escolar en el contexto de la pandemia. Se trata de una investigación cualitativa realizada en el estado Trujillo. Entre las habilidades directivas encontradas y sobre las cuales gira el desarrollo del artículo, se tienen: habilidades personales, habilidades interpersonales y habilidades grupales. Posteriormente, Enver José Briceño y Mery López de Cordero analizan las directrices y orientaciones (pedagógicas y didácticas) del Ministerio del Poder Popular para la Educación, del libro de texto de inglés de primer año de la Colección Bicentenario, con el fin de determinar la relación que guardan las actividades propuestas en dicho texto para el desarrollo de la expresión oral. De allí la investigación, **El desarrollo de la expresión oral en el libro de texto de inglés de primer año de la Colección Bicentenario**. Estos autores, encontraron contradicciones entre los materiales objeto de estudio. En el quinto artículo, **Adolescentes frente al carácter normativo de la escuela. Conflicto entre el estudiante y el sistema escolar**, Noel Alejandro Guevara Barrios y Aníbal León Salazar, a través de un análisis documental, identifican en la normativa escolar las posibles causas del conflicto entre la escuela, como organización formal, y el estudiante adolescente en un liceo de Educación Media General. Ante la excesiva carga prescriptiva en la mayoría de los aspectos de la vida escolar del estudiante y la relación con los conflictos que éstos viven en la escuela, los autores apuestan por una convivencia desde la pedagogía del diálogo y el respeto. Para finalizar esta sección, Nancy Santana Cova presenta un interesante estudio sobre el desarrollo de las actividades escolares en el período 2020-2021 en el estado Trujillo, y lo titula **En el contexto de la pandemia: cada familia una escuela. Aproximación a la dinámica de la “nueva escuela” en el primer grado**. Santana se da la tarea de analizar la cotidianidad escolar desarrollada al interior de los hogares, convertidos ahora en escuelas, a propósito de la implantación del programa “cada familia una escuela” y, a raíz de la crisis socio sanitaria generada por la pandemia COVID-19; trabajo que evidencia las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica en que se encuentra la comunidad estudiada.

En cuanto a los ensayos, Ailil Coutinho, Angely Contreras y Jesús Morales, traen sus reflexiones sobre la pandemia, la ética y el perfil del docente, respectivamente. **Venezuela en pandemia y la enseñanza remota de emergencia. Reflexiones de una instructora de inglés como lengua extranjera**, narra la experiencia de Coutinho en una institución privada, quien recurrió a la enseñanza remota de emergencia después del cierre de las instituciones educativas (públicas y privadas), ordenado por el ejecutivo nacional en marzo de 2020 por la pandemia derivada del COVID-19. La autora desglosa áreas críticas que tomó como referencia de una investigación desarrollada por Prodavinci, quienes investigaron la situación de la educación venezolana, bajo la lupa de la emergencia educativa causada por la pandemia. Angely Contreras en **La ética, un camino sinuoso para encaminar la tecnología**, tomando como premisa la importancia que tiene la formación de un ciudadano global, con un fundamento ético, presenta una disertación sobre la tecnología y sus aportes a los procesos organizativos de las universidades, con el propósito de conocer las contribuciones de la psicología al campo educativo, por el trabajo que viene realizando la ingeniería de sistemas para posicionarse como una ciencia que desarrolla la mente. Y Morales, en **El perfil del docente de la post-pandemia. Una mirada desde la perspectiva humanista de la psicología**, presenta un acercamiento al perfil

del docente en un nuevo contexto, el de la post-pandemia, y reconoce el manejo de la comprensión empática, la congruencia, la promoción de la autonomía y el reconocimiento de los intereses particulares como aspectos mediadores de la relación entre el docente y el aprendiz.

Esta edición del anuario cierra con una **Reseña histórica de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes**, elaborada por Lilian Angulo; y que es presentada en la sección Galería fotográfica de esta revista. Angulo, quien en la actualidad se desempeña como Directora de la Escuela de Educación de esta Casa de Estudios, da a conocer la fundación de la escuela, la estructura organizativa, misión, visión y valores; pero además rememora los primeros egresados, directores y personal administrativo, lo que evoca aires de tristeza por quienes partieron y fortaleza para quienes aún nos mantenemos activos.

Irene P. Ramírez R.
Profesora de la Escuela de Educación - Universidad de Los Andes
Coordinadora del No. 10 del Anuario
Mérida, diciembre de 2021



Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021
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 sometidas a un proceso de arbitraje mediante la evaluación de expertos bajo el sistema doble ciego. En ellas se muestra la realidad de las instituciones educativas y el sentir de los docentes para proponer soluciones a problemáticas encontradas.

Estado de la identidad resiliente docente en Venezuela
Ruth Puente Varela

Curso en línea de planificación estratégica dirigido a directivos y equipo coordinador docente de organizaciones educativas
Antonio Dasco Cetani

Habilidades directivas en la gerencia de instituciones educativas en el contexto de la pandemia Covid 19
Mariely del Valle Rosales Vilorio; Beatriz Elena Coronado Barreto

El desarrollo de la expresión oral en el libro de texto de inglés de primer año de la Colección Bicentenario
Enver José Briceño Briceño; Mery López de Cordero

Adolescentes frente al carácter normativo de la escuela. Conflicto entre el estudiante y el sistema escolar
Noel Alejandro Guevara Barrios

En el contexto de la pandemia: cada familia una escuela. Aproximación a la dinámica de la "nueva escuela" en el primer grado
Nancy Santana Cova

Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

ESTADO DE LA IDENTIDAD RESILIENTE DOCENTE EN VENEZUELA

STATE OF THE RESILIENT TEACHER IDENTITY IN VENEZUELA

Ruth Puente Varela
ruthnoempuente19@gmail.com
Código ORCID 0000-0001-6652-5051
Universidad de Los Andes
Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales

Recepción: 14/08/2020
Aceptación: 19/10/2020

Resumen

El objetivo general de este artículo es analizar el estado de la identidad resiliente del docente venezolano. Primero, se hizo una revisión teórica y documental de las diversas investigaciones publicadas en formato digital. Seguidamente, se hizo una lectura y análisis de las fuentes documentales para seleccionar aquellas que constituyeran indagaciones de interés. Estas fueron estudiadas para identificar los aspectos importantes de la actual resiliencia docente, las nuevas perspectivas teóricas y metodológicas, y los aportes en cuanto a la temática central. Se concluye, bajo el enfoque deontológico del ser docente, una actitud con potencial resiliente en pleno desarrollo en Educación Preescolar, Básica y Media Diversificada. El docente universitario posee competencias resilientes en tres dimensiones: socio-emocionales, cognitivas y actitudinales para adaptarse y hacer frente a las adversidades de forma positiva.

Palabras Clave: identidad resiliente, docente, capacidad.

Summary

The general purpose of this article is to analyze the educators' resilient identity status in Venezuela. In the beginning, a theoretical inquiry of the innovative researches published online was directed. Following the documentary sources were read and analyzed to select which represent researches on this topic. These were examined to identify the significant aspects of resilience, the new theoretical and methodological perspectives, and contributions related to the centered-topic.

Based on deontology approach of being educator, this research allows to conclude that teacher at the school and high school have an attitude with an ongoing resilient potential. The professors possess resilient competences made of three dimensions: socio-emotional, cognitive and attitudinal to adapt and confront the suffering situations in a favorable way.

Key words: resilient identity, educators, capacity

Introducción

La noción de identidad, ha sido abordada desde: la sociología, la antropología, filosofía, la psicología, la lingüística y la historia que la hacen extensa, contradictoria y conflictiva para su estudio (House, 1977; Vergara-Henríquez, 2011; Navarrete-Cazales, 2015; Coulmas, 2019). Desde las ciencias sociales, dilucidar el término identidad, ha representado un problema dado que se ha utilizado con significados contrastantes, en ocasiones, específicos e individualistas. Desde un sentido amplio, Coulmas (2019), define la identidad como un conjunto de características particulares, creencias, valores, afiliaciones, prácticas y compromisos, derivadas de la clasificación social y categorías tales como: género, nacionalidad, edad, etnia, orientación sexual, apariencia, clase socio-económica, roles, organización, ocupación y profesión.

De acuerdo con Van Dijk (1998) y Vaillant (2007), la identidad es un constructo personal y a la vez social, es dinámico y continuo; para Montero (1987) y Tabouret-Keller (1997) es inestable, inacabada y varía en función de la interacción social, deseos y encuentros en los que el individuo está envuelto. Por ejemplo, una persona podría pertenecer a diversas categorías al autodefinirse con los criterios de mujer, profesora, deportista, católica e izquierdista, como resultado de la socialización en diversos contextos. En este sentido, Frable (1997) y Brewer (2001) puntualizan diferentes tipos de identidad: a) definiciones enfocadas en el auto concepto, como la identidad de género, la identidad racial y étnica, y la identidad cultural; b) definiciones centradas en las relaciones interpersonales entre roles; c) otras referidas al Yo como parte de un grupo y con sentido de pertenencia a un grupo, y d) definiciones enfocadas en la participación activa del individuo en la construcción de la identidad del grupo.

En esta investigación, el enfoque de estudio es la identidad de individuos con relaciones interpersonales al grupo docente, con sentido de pertenencia a éste y rasgos resilientes temporales y fijos, se consideran dos de las acepciones sugeridas por Brewer (2001): la centrada en las relaciones interpersonales entre roles (social) y la del Yo como parte de un grupo (personal). En atención a esto, la identidad personal es una autodefinición mental de sí mismo, con experiencias únicas generadas a partir de las interacciones con el otro, y la social es parte de ésta, al ser un auto-concepto mental de sí mismo con relación a la pertenencia a otros grupos. Ambas perspectivas dan lugar a la identidad docente.

De allí que, la identidad está relacionada directamente con el **“modo de sentirse y ser docente. Son las capacidades cognitivas e intelectuales, pedagógicas, afectivas, sociales y prácticas, vocacionales y vivenciales que rigen sus acciones”** (UNESCO, 1996; Leal, 2018). Por ende, la identidad docente está caracterizada por las experiencias como estudiantes, los aspectos que hacen decidir la carrera docente, la formación inicial en la universidad, los inicios del ejercicio profesional, la aceptación de la cultura, la adquisición de normas, reglas y valores profesionales de acoplamiento.

Se asume entonces que, la identidad docente se construye a través del tiempo, es el reflejo de las experiencias sociales que se van sucediendo desde la formación inicial a lo largo de la vida profesional.

Ahora bien, los procesos de actualización y aplicación de las políticas educativas venezolanas ocurridas en los últimos tiempos, han provocado una transformación socio-cultural de la identidad de los docentes como respuesta a los cambios sociales que los enfrenta a nuevos desafíos. Según Esteve (2006), los cambios micros relacionados con la transformación de valores, concepciones y contenidos curriculares de aula y los cambios macros con los aspectos políticos administrativos, han provocado un aumento en las exigencias, competencias y responsabilidades del docente.

Incluso León (2007) señala que, estas transformaciones educativas han generado un panorama de sensaciones mixtas para la educación; desasosiego, desesperanza e inseguridad. Para el docente, provocan un ambiente adverso y de incertidumbre, transformando su labor, su imagen identitaria y la valoración otorgada por la sociedad, dado que al añadirle más competencias provocan la deconstrucción y reconstrucción de su identidad. De hecho, Puentes (2017) dice, “los docentes proyectan una identidad inestable de incertidumbre, debido a la realidad social y cultural cargada de contradicciones con relación a las pautas que regulan la docencia”.

Rico y Morillo (2018) puntualizan que el Sistema Educativo Venezolano (SEV) demanda un docente con rasgos resilientes para brindar a sus estudiantes además de conocimiento, amor, cariño, alegría, ilusión por la vida, autocontrol, esperanza activa, sentido del humor positivo, inteligencia social, entre otros; especialmente en estos últimos años en que Venezuela enfrenta una fuerte crisis económica vinculada a complejos conflictos políticos y sociales. Además, en estos tiempos de pandemia de COVID-19, el Sistema Educativo Venezolano amerita docentes con una actitud ética, resiliente, humana y sobre todo con sentido social para identificar y solventar las problemáticas educativas.

Ante estas circunstancias adversas, se necesita un docente con identidad resiliente, que posea la capacidad para adaptarse con éxito a la adversidad, a los factores de riesgo o condiciones estresantes, enfrentarse y superarlas para una vida productiva (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997). En otras palabras, un docente capaz de enfrentar con conocimiento y responsabilidad, con sentido crítico y reflexivo los retos y obstáculos que representa tan afanada tarea como es el arte de enseñar, capaz de adaptarse rápidamente al nuevo contexto socio-educativo. En definitiva, un docente que posea una aptitud resiliente y competencia social, académica y vocacional pese a las circunstancias de tensión (Anzola, 2004; Villalobos y Castelán, 2007; Fontaines y Urdaneta, 2009; Grotberg, 2006).

La forma como los docentes se valoran a sí mismos y son reconocidos por los otros, su identidad docente, se ha constituido en una problemática de investigación actual (Vaillant, 2007; Gysling, 1992). De tal manera, surge la necesidad de analizar el estado de la identidad resiliente del docente venezolano, se busca analizar las actuales interpretaciones de la resiliencia educativa, reflexionar sobre los nuevos desafíos, las estrategias y factores resilientes de gran impacto. Es significativo el vincular la resiliencia como un rasgo de la identidad del docente, en virtud de establecer conductas positivas, con énfasis en potencialidades, recursos, y habilidades del profesional para así abordar estrategias de promoción de la resiliencia educativa para una vida más saludable. Se desprenden las siguientes preguntas sobre la identidad docente resiliente: ¿Qué aspectos han sido estudiados?

¿Qué contextos educativos han sido objeto de estudio? ¿Cuáles son los enfoques metodológicos comúnmente empleados? ¿Cuáles son los instrumentos de recolección implementados? y ¿Qué contribuciones se han hecho?

La presente revisión se refiere a un estado del arte sobre la identidad resiliente del docente, realizado para analizar de forma directa las contribuciones que han hecho los investigadores al respecto, específicamente en el contexto venezolano. Antes de abordarlo, es necesario dar una mirada atrás para identificar algunas investigaciones previas sobre identidad docente y resiliencia docente; estudios que sirven como antecedentes del presente y de los cuales se comentarán brevemente las ideas concluyentes.

Sobre identidad docente se encontraron estudios como los de Beijaard, Verloop y Vermunt (2000), Beijaard, Meijer, y Verloop (2004), Flores y Day (2006) y Salcedo (2009) que denotan una marcada influencia de las experiencias previas de aprendizaje y el contexto de formación profesional en la configuración de la identidad docente, de los juicios, valores y comportamientos. En efecto, Vezub (2007) y Vaillant (2007, 2009) concluyen que la crisis de identidad docente en Latinoamérica es consecuencia de la poca valoración social que se le da a esta profesión, dado que la falta de continuidad en las políticas educativas destaca dificultades que inciden en la promoción de la docencia y la fragmentación del proceso de formación entre las teorías de enseñanza aprendidas y las experiencias en las prácticas profesionales para enfrentarse a las complejas realidades educativas.

Según Izarra (2009, 2012), desde la época colonial hasta nuestros días, el Estado venezolano preocupado por despertar en la población el interés hacia la docencia, ha fraguado a través de programas y políticas de formación de acuerdo con la cultura y finalidades de cada institución, múltiples identidades en los docentes. Sin embargo, es posible establecer tres tipos de identidad: maestros normalistas, bachiller docente y profesor licenciado. Estudios como los de Luquez, Sancevero y Reyes (2007); Sayago, Chacón y Rojas (2008); Olivares y Sánchez (2012); y Leal (2018) definen el proceso identitario docente individual y colectivo como un continuo de vivencias y acontecimientos que muestran la complejidad del ser profesional docente, es una entidad dinámica y propiciadora de reflexión a lo largo de la formación universitaria. De manera tal que, una formación profesional específica, pertenecer a un grupo, experimentar la enseñanza a través de las primeras prácticas, asumir los retos e innovaciones educativas configuran la identidad profesional individual (personal) y colectiva (social).

Del mismo modo, Leal (2018) refiere elementos internos y externos de la identidad docente como: el tener sentido de vocación, el sentirse satisfecho, el ser ejemplo y testimonio de vida, el dejar huella en sus estudiantes a través de una educación motivante y personalizada, el valorar la carrera docente con entrega y dedicación, el identificarse con la profesión, el demostrar sentido de pertenencia con la institución y el reflexionar sobre las problemáticas vinculantes a ésta. De manera que el ejercicio profesional provoca una confrontación de diversos factores y una reacomodación de la personalidad, capacidades, cualidades, hábitos, valores, estudios realizados, conocimientos, prácticas, experiencias escolares, personas e instituciones significativas de acuerdo con el contexto.

En palabras de Gu y Day (2007, 2016), este mencionado proceso interactivo entre escenarios e identidad profesional y personal, y su manejo por parte del docente, contribuye fuertemente a su resiliencia para la efectividad y el compromiso en su trabajo. Entendiendo la resiliencia como Werner

y Smith (1982); Garmezy (1991); Rutter (1990), es la capacidad que tiene el ser humano frente a las adversidades de la vida, prevalecer y salir de ellas transformado, en el caso del docente resiliente, una historia de adaptaciones exitosas a través del manejo de su identidad personal y social, los factores internos y externos de riesgo y/o protectores para obtener una vida saludable.

De hecho, Fontaines y Urdaneta (2009), identifican factores personales como vínculos afectivos externos, apego parental y temperamento que reflejan y promueven una identidad resiliente docente en ambientes universitarios venezolano, especialmente favorecida por el género femenino para hacer frente a las situaciones difíciles. Del mismo modo, Perozo, Muñoz y Reyes (2013) enfatizan que la inteligencia emocional es un factor de gran influencia en la resiliencia de los docentes gerentes, dado que el manejo inteligente de las emociones caracteriza un desempeño creativo, alta capacidad para relacionarse y confianza con los de su entorno, desarrollando así estrategias innovadoras que hacen frente a las situaciones adversas y promoviendo aptitudes resilientes.

Para finalizar, desde una perspectiva humanista e integradora, Revilla (2015) sugiere la necesidad de formación permanente sobre resiliencia en el ámbito educativo venezolano en todas las dimensiones, para así por medio del desarrollo de su capacidad de resistencia y superación a la adversidad, satisfacer las necesidades más elevadas del ser como un solo ecosistema. Así pues, existen de acuerdo con el contexto venezolano, factores que influyen en la identidad docente resiliente, desde las experiencias previas de formación, la dinámica social personal y profesional, los vínculos, la personalidad, la inteligencia emocional y temperamento, entre otros. A su vez, el papel que desempeña la institución educativa y su personal docente como factor de apoyo resiliente en los estudiantes para la superación de obstáculos y construir una mejor vida, ha sido enfatizado por diversas investigaciones sobre resiliencia y estudiantes resilientes como las de Anzola (2004), Galbán y Bohórquez (2007), Villasmil (2010) y Villalta (2010), Algomedá (2010), Materano (2017), Ortunio y Guevara (2018).

Metodología

El estado del arte como herramienta de investigación documental para conocer la situación actual de la problemática, se caracteriza por presentar el conocimiento relevante, las tendencias, los vacíos, los principales enfoques y escuelas, las coincidencias y diferencias que muestran los estudios en torno a la misma (Hernández, Fernández, Baptista, 2010). En consecuencia, la búsqueda de toda la información posible con relación a la identidad docente resiliente venezolana, permite al investigador aclarar el área y el contenido en cuanto a educación y sociedad por medio del análisis hermenéutico de los documentos. Por otra parte, la adecuación de cuestiones y perspectivas teóricas como el enfoque axiológico, deontológico y ontológico, además de la perspectiva metodológica, los instrumentos de recolección de datos, entre otros. Finalmente, establecer los avances epistemológicos, gnoseológicos y metodológicos relevantes al tema de los rasgos resilientes en el docente.

La búsqueda de la información, se hizo a través de diferentes buscadores académicos, bases de datos y repositorio en la internet tales como: Google Académico, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Education Resources Information Center (ERIC), Dialnet, Servidor de la Universidad de los Andes SERBIULA, European Scientific Journal (ESJ), Diposit Digital de Documentos de la Universidad Autònoma de Barcelona(ddd.UNAB), Scielo, Repositorio de Revistas (UPEL) y Depósito de Investigación Universidad de Sevilla (IDUS).

Se localizaron más de 60 documentos de investigación a través de la búsqueda con los descriptores “docente resiliente” en todos los buscadores, empleando así las estrategias: temática de palabras claves y descriptores, tal como lo sugiere Escorcía (2008).

Se encontró y revisó entre artículos, tesis, libros, sobre identidad resiliente del docente en diferentes latitudes, pero se seleccionaron solo los de Venezuela. Cada documento era descargado y guardado con el apellido del autor y año de publicación en una carpeta asignada para ese buscador. Seguidamente, se procedía a leer y valorar el estudio, una vez que se consideraba de interés para identidad resiliente docente, se vaciaba toda la información en un cuadro sinóptico con relación al año, autor, título, resumen, el url y/o dirección electrónica, además de los datos referenciales.

Ahorabien, en relación con los criterios de análisis según los cuales fue examinada la información, se consideraron los indicadores planteados por Escorcía (2008) y sus condiciones de manejo, ya que para su confiabilidad y validez se planteó utilizar varios indicadores específicos para los trabajos de investigación a ser revisados: antigüedad, contenido y metodología. En primer lugar, se valoraron estudios publicados en los últimos 6 años del 2014 al 2020, debido a que la literatura pierde actualidad rápidamente y así evitar la obsolescencia (Price, 1986 citado en Escorcía, 2008). En segundo, los de contenido: temática y descriptores- identidad resiliente del docente venezolano. En función de estos indicadores, en el cuadro sinóptico mencionado, mientras se leyó, se marcó con un color diferente el descriptor específico de interés, por ejemplo: fecha de publicación en azul, paradigma adoptado en verde, instrumentos en rojo, teoría en morado y resultados en marrón. De esta manera se facilitó el análisis ya que la primera clasificación se estableció con el contexto educativo objeto de estudio, considerando los niveles de educación establecidos en Venezuela; Educación Preescolar, Educación Básica, Educación Media y Diversificada, Educación Universitaria.

Finalmente, en el indicador metodológico se revisaron: el enfoque adoptado y los instrumentos de recolección de la información. Se identificaron los estudios de acuerdo con su enfoque: cuantitativo, cualitativo y mixto. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), el primero se centra en la comprobación de teorías, en establecer los hechos, demostrar las relaciones entre las variables, describir datos estadísticos, mientras que el segundo, en la descripción etnográfica de múltiples realidades para su entendimiento y comprensión. Por último, el mixto, el cual es una combinación de ambos enfoques de indagación para así tratar de minimizar sus potenciales debilidades. Se partió de esta idea, al clasificar los estudios resultó así la categorización en tres grupos.

Todos estos estudios están disponibles en internet de forma gratuita. Sin duda alguna, quedan aún otros textos como tesis de grados y monografías que no fueron consideradas en vista de los indicadores de revisión. No es la intención dejar estudios de interés fuera de este espectro, por el contrario, delimitar de cierta forma la búsqueda para así hacer de este estado del arte un ensayo, es decir un acercamiento preliminar, un análisis sencillo pero adecuado y útil que sirva de contexto y experiencia para un estado del arte más amplio.

Identidad resiliente del docente venezolano

En atención a esta temática, se presentan diversas investigaciones venezolanas publicadas en formato digital en los últimos seis años. A fin de tener una visión general, en todos los niveles de la

educación venezolana: Preescolar, Básica, Media diversificada y Profesional y la Educación Superior, se analizan en este respectivo orden sus aportes teóricos e implicaciones pedagógicas de impacto educativo y social.

Sobre Educación Preescolar, Rico y Morillo (2018) publican una investigación de campo, que tuvo como objetivo conocer los niveles de resiliencia en docentes de Mérida-Venezuela a través de la aplicación del cuestionario de Esqueda y Colina (2009) a 23 participantes. Encontraron que la mayoría posee una resiliencia media y alta, y al relacionarlos con elementos sociodemográficos, las personas con mayor resiliencia son: los de menor edad; mayor nivel de instrucción académica; menor número de hijos; menos años de servicio; y, con mayor satisfacción laboral. En consecuencia, afirman que entre las potencialidades características de la personalidad del docente de preescolar venezolano se encuentra la resiliencia.

En el nivel de Educación Básica, Burgos (2018), hace una revisión bibliográfica para analizar desde una visión crítica, el rol de la escuela en el desarrollo de la resiliencia durante la infancia. Asimismo, la incorporación de la noción de género al currículo como un eje transversal. Reflexiona sobre los planteamientos del Informe de la UNICEF sobre “los Logros y Perspectivas de Género en la Educación” (Informe GAP) en inglés *Gender Achievements and Prospects in Education (GAP) report*, el cual abre camino hacia la inclusión e igualdad con relación a esta temática. Reconoce el papel histórico resiliente de una educación con perspectiva de género, en el que la mujer ha ganado terreno gracias a la lucha que busca la igualdad de condiciones. Ha sido y debe ser la escuela, un espacio en el que los infantes sean hacedores de posibilidades, en el que necesariamente, los docentes sean los pilares que promuevan la capacidad humana de sobreponerse y fortalecerse al enfrentar los obstáculos de la vida para transformar las adversidades en oportunidades y soñar más allá de las vicisitudes.

Por otro lado, López (2018) presenta una aproximación teórica holística en la formación primaria venezolana hacia una visión resiliente de la educación, con base a las perspectivas de Simpson (2010) y la Resiliencia Sociocultural. Tuvo como propósito impulsar una formación integral de los estudiantes desde la práctica del docente, una mediación humana pedagógica que transforme la actual educación a una de mayor calidad. Hace un esbozo detallado de las cuatro fuentes principales de la resiliencia: “Somos, Estamos, Podemos y Tenemos” que involucra a los miembros del acto educativo en miras de un clima escolar donde todos se desenvuelvan en armonía con sus coetáneos y en todas sus capacidades. Así, aplicar y desarrollar estrategias de aprendizaje y relaciones interpersonales que conjugados con su fortaleza interna y externa afronta con éxito cualquier situación de la vida.

En otro estudio sobre Educación Básica, Ramírez (2018), considerando la óptica del docente y estudiante, presenta una aproximación teórica de los resilientes como capital social en la gestión del conocimiento inmerso en la formación docente venezolana, bajo el paradigma cualitativo, enfoque interpretativo, a partir de las realidades y experiencias en el campus universitario. Luego de triangular y categorizar las unidades hermenéuticas, obtenidas de la perspectiva de los docentes y estudiantes de educación integral, concluyó que ambos comparten y desarrollan un universo de experiencias a través del conocimiento academicista-teórico y práctico, que describe el perfil profesional con comportamientos resilientes, todos necesitan de todos, nadie aprende apartado del mundo, lo cual conduce a un fortalecimiento humanístico de estos futuros profesionales.

Dentro de esta perspectiva, incluyendo también la Educación Media y Diversificada, Pérez, Marín y Vázquez (2014) realizaron un estudio descriptivo de campo en el contexto del docente directivo del Municipio Candelaria del Estado Trujillo tanto en escuela como algunos liceos bolivarianos. Los cuestionarios y entrevistas aplicados, evidenciaron un comportamiento regular como líder resiliente ante situaciones adversas y madurez para reconocer sus debilidades. Sin embargo, al no poseer las competencias requeridas para desempeñarse en los cargos directivos ni responder con estrategias resilientes acertadas para adaptarse rápidamente al contexto, se generaba un ambiente educativo de zozobra e incertidumbre.

A nivel superior, la actitud resiliente de los docentes universitarios en ejercicio, en cursos semi presenciales de la Universidad José Antonio Páez en la plataforma Acrópolis, fue estudiada por Rojas de Gudiño y Páez (2014). Emplearon el Método Comparativo con el objetivo de develar los factores que delinear el desempeño exitoso del docente para construir espacios de aprendizaje desde la perspectiva resiliente. Al hacer el análisis encontraron que, frente a situaciones problemáticas de virtualidad referidas al rechazo hacia esta enseñanza virtual, como consecuencia de la falta de conocimiento sobre sus ventajas y usos, los docentes mostraban características resilientes. Al combinar las competencias socioemocionales, considerando las dificultades una oportunidad para continuar, intervenían de forma oportuna, eficiente y exitosa. Precisaron las competencias emocionales propuestas por Vaello (2011) tales como: sentido del humor; aceptación de sí mismo; satisfacción por la labor desarrollada; generosidad, optimismo, creatividad e ingenio; apertura mental; disposición a desarrollarse profesional, académica y socialmente; capacidad de aprender de otros, con otros y para otros; motivarse a sí mismos.

Sobre este debate conceptual de la identidad resiliente universitaria, se encuentran también las investigaciones de Coello (2017, 2019) y el estudio documental sobre la formación docente y la resiliencia desde los fundamentos teóricos de Habermas (2002). Desde esta conceptualización se plantea el proceso de formación de una interacción comunicativa, dialéctica y humana en la que es necesario considerar el contexto socio-cultural para entender su práctica y conocimiento pedagógico. Una vez explorada y analizada de forma exhaustiva los documentos, concluyo que la formación docente contempla tres estadios: a) el ser y la teórica, técnica y disciplinar. b) La práctica en contextos basada en los intereses y motivaciones y, por último, c) la formación constante para la continuidad y recualificación del docente, puesto que considera la resiliencia como una capacidad que se mueve en tres dimensiones: la cognitiva, la emocional y la actitudinal.

Por otra parte, desde la fenomenología hermenéutica de Heidegger (2010), Coello (2019) consigue que los docentes comprenden la resiliencia como un término positivo y necesario para su competencia humana, en la que se valen de una actitud optimista de lucha, pero sobre todo de aprendizaje y reaprendizaje mediante mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales. Con relación a las estrategias resilientes aplicadas por los docentes, encontró que la automotivación, autocontrol, confianza en sí mismo y en el otro, respeto, humildad y tolerancia son fundamentales para analizar las circunstancias vividas y establecer un dialogo bidireccional y flexible de ideas, pensamientos y valores que les permita enfrentar con éxito la adversidad. A propósito de la diversidad de situaciones que debe enfrentar el docente por la naturaleza de su trabajo, docentes, comunidad e institución, el diario vivir por las circunstancias de caos actualmente de Venezuela, se presenta oportuno y necesario, la inclusión de la resiliencia como una competencia perentoria en el proceso de formación del docente.

Dentro de este marco resiliente universitario, Álvarez (2018) presenta bajo la metodología descriptiva documental con un enfoque epistemológico crítico-reflexivo, una comprensión de la naturaleza del funcionamiento de los entornos universitarios inmersos en la acción humana de parte de los docentes, algunas recomendaciones para desempeñarse con éxito en situación de adversidad, y nuevas categorías de análisis para la investigación y la planificación organizada. Por consiguiente, se fundamentó y reflexionó sobre los factores que promueven la resiliencia en el profesorado universitario, un sistema social que despierta en los individuos la capacidad para soportar y salir airoso de las presiones de forma equilibrada pese al caos, tales como: la aptitud resiliente, habilidad para solucionar problemas, género, desarrollo de intereses y vínculos afectivos externos, apego parental, relación con pares, temperamento y conducta. En este contexto, encontró que algunas características del profesor con identidad resiliente refieren a introspección, independencia, capacidad para relacionarse, humor, creatividad y moralidad. El análisis precedente da lugar a considerar un sistema social con enfoque resiliente dentro de los entornos universitarios que implica una transformación saludable del ser humano, individuos capaces de adaptarse de forma efectiva, segura y eficaz.

Por último, se encontró un artículo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Mendoza (2020), cuya intención fue hacer una aproximación teórica al significado del liderazgo resiliente, asumiendo el paradigma interpretativo desde la postura de Heidegger (1997) y el método fenomenológico-hermenéutico. En virtud de esto, aplicó una entrevista a tres (3) docentes en el rol de gerente, encontró que estos asumen su labor con esencia humana, desde su plenitud se conocen a sí mismos, se comportan como gerentes con ética y valores de honestidad, responsabilidad, perseverancia, con sentido de pertenencia, integración y formación. Como líderes resilientes sustentados en características de creatividad, emocionalidad, espiritualidad más el autoconcepto, reafirmados en su actitud para enfrentar la adversidad.

Discusión

La discusión tiene lugar luego del análisis hermenéutico de los documentos a través de la comprensión desde el todo hacia las partes y viceversa, para así plantear una posible ruta investigativa sobre esta temática en Venezuela. De ahí que, se discuten las tendencias, vacíos, principales enfoques, coincidencias y diferencias entre los documentos analizados.

Gudiño y Páez (2014), Coello (2017) y Álvarez (2018), concuerdan con el estudio de los factores resilientes de identidad docente a nivel universitario, los indicadores: competencias socioemocionales, características socio cognitivas y actitudinales pese a los diferentes contextos socio-educativos abordados. Pérez Marín y Vázquez (2014) y Mendoza (2020) coinciden también con parte de estos indicadores, aunque enfocados al rol del docente como líder resiliente director y/o gerente en la escuela, liceo y universidad respectivamente. El primer documento estudia al gerente resiliente con: enfoque, flexibilidad, conciencia, talento para la serendipia y ético, mientras que el segundo se orienta en tres indicadores: espiritualidad, emocionalidad y la creatividad. A pesar de la similitud en liderazgo resiliente, tocan aspectos diferentes y coinciden en la serendipia y creatividad como una capacidad para convertir la tragedia en oportunidad.

En este punto, es preciso señalar que Mendoza (2020) plantea un indicador que en estas investigaciones no se había considerado, la espiritualidad, referida al hacer de corazón su labor, fortaleciendo los valores espirituales en el ser humano como la esencia del hombre, su conciencia

pura, planteando así un enfoque axiológico. Una persona que aprende de sus caídas y éxitos, convirtiendo su fe en esa voluntad de pensar y actuar (Dubric, 1999). A pesar de que usa esta perspectiva, Heidegger al igual que Coello (2019), concuerda solo en el indicador emocional. En este sentido, se deduce también una visión holística: ser, tener, actuar y mostrar ser resiliente para que los aprendices a través del ejemplo sean también resilientes como refiere López (2018). Una socialización centrada en los seres humanos, la sensibilidad y cooperación, pero sobre todo en el amor a los demás, valor fundamental de la espiritualidad.

Esta visión holística de López (2018), también coincide con la integral de Burgos (2018), la sistémica de Álvarez (2018) y la sociocultural de Coello (2019), al destacar el papel tanto de los profesores, la escuela, la familia y la sociedad como factores preponderantes en la formación de las futuras generaciones resilientes para hacer frente a los desafíos del ahora. Por ende, la necesidad de que todos entiendan que la resiliencia de los docentes es fundamental para que pueda haber aprendizajes y enseñanza de calidad, que ella se construye y varía a lo largo de toda la vida profesional, y que puede ser fomentada con el esfuerzo y colaboración de todos los involucrados.

Fortalecer la identidad docente resiliente como una estrategia para afrontar los constantes cambios que promueve el Ministerio del Poder Popular para la Educación, y actuar con éxito ante los actuales desafíos educativos, es una necesidad apremiante hoy día. En efecto, Pérez, Marín y Vásquez (2014), Rico y Morillo (2016), Coello (2017, 2019), López (2018) y Mendoza (2020) sugieren desde un enfoque deontológico, la incorporación de un perfil resiliente en la formación docente del profesional venezolano tanto en el currículo teórico como práctico a fin de desarrollar las capacidades para la resolución de problemas educativos y propios de la vida cotidiana con éxito.

Frente al actual contexto de pandemia COVID-19, la proyección de la enseñanza semipresencial y/o a distancia, resalta el estudio de Gudiño y Páez (2018), al establecer las problemáticas virtuales que enfrenta el docente y que implican una reconfiguración de su identidad resiliente tales como: demasiada estructuración, transformación lineal de la presencialidad en virtualidad, rechazo a situaciones nuevas, exceso de efectos tecnológicos, temor a la falta de orientación oportuna y ninguna o demasiadas actividades. Estas situaciones evidencian que el rechazo de los aprendices a la virtualidad en ocasiones es consecuencia de la propia negativa de los docentes a su uso, también a la manera como ha sido abordada y a factores personales de contexto.

El proceder de los docentes exitosos en la virtualidad coincidía en: identificar el problema, adaptar su actitud al contexto y situación, y finalmente crear un clima positivo para resolver, logrando su propia transformación y la de los estudiantes en el ser, hacer, conocer y convivir, presumiéndose así una visión axiológica. Sobresalen los indicadores de contextualización de la resiliencia a la virtualidad: comprende los retos, desarrolla ambientes de aprendizaje amable y amigable, saca provecho y minimiza las desventajas espacio-temporales, promueve actitudes positivas hacia las nuevas tecnologías, convierte virtualidad en socio-aprendizaje, negocia las situaciones adversas, se adapta a necesidades del participante y el entorno, desarrolla esperanzas y altas expectativas en el estudiante, motiva a todos por igual, forma estudiantes satisfechos que valoran el éxito. De esta forma, fortalecieron sus competencias socio-emocionales en la práctica, el hacer, a través de la actitud resiliente. Se deduce indispensable la capacitación pedagógica del docente venezolano con relación a las tecnologías de la comunicación para el diseño de sus aulas virtuales, replanteando una nueva configuración de la identidad docente resiliente en la virtualidad circunscrita al actual contexto educativo global.

Esta diversidad de estudios, develan el estado de la identidad del docente venezolano, una personalidad con potencial resiliente, pese a no tener las competencias necesarias para hacer frente a las dificultades. En el caso del docente como líder directivo, el ánimo, madurez, sensibilidad humana, cooperación, sentido de vocación y amor por los demás, son factores resilientes que intervenían eficazmente en esa búsqueda de soluciones para reaprender y transformarse conforme a las situaciones. Los docentes no solamente resuelven con éxito los problemas a través de la transformación integradora de sí mismos en su ser, hacer, conocer y convivir, sino que, además logran en los estudiantes cambios en su actitud hacia una más responsable y autónoma en cuanto a su aprendizaje. Invitando así, a una reflexión y renovación axiológica y deontológica continua sobre el quehacer diario como docente para responder a las necesidades de los aprendices y las exigencias institucionales.

Para cerrar, es conveniente considerar uno de los planteamientos de Gu y Day (2007), en cuanto a la importancia de la resiliencia en los docentes, pues esta capacidad de continuar saludable y exitoso frente a las dificultades, significa recuperar las fuerzas suficientes, el profundo sentido de vocación, motivación y autoeficacia para enseñar lo fundamental en torno a una problemática para así promover el éxito en todos los aspectos de la vida de los estudiantes.

Conclusiones y recomendaciones

Dado que este es un estudio documental de revisión para hacer una aproximación al estado de la cuestión “identidad resiliente del docente venezolano”, es necesario puntualizar las conclusiones en torno a las preguntas planteadas al inicio.

¿Qué aspectos han sido estudiados? Existe suficiente diversidad, riqueza y aporte teórico en cada una de estas investigaciones acerca de la temática en estudio, son base fundamental puesto que las reflexiones y aproximaciones documentales de Burgos (2018), López (2018) y Coello (2017) abordan aspectos deontológicos, la identidad resiliente como un deber ser del docente, desde la mirada del docente (identidad personal). Asimismo, dejan puertas abiertas al estudio de nuevas categorías: los factores resilientes, los factores protectores y de riesgo, la resiliencia enfoque y sistema de protección y prevención y como competencia estratégica en el perfil de formación docente. En relación con los estudios de campo que involucran informantes, Pérez, Marín Vázquez (2014), Rico y Murillo (2016), Coello (2019), Álvarez (2018) y Ramírez (2018), se orientaron en analizar desde la introspectiva docente aspectos como: el comportamiento resiliente de directores de escuelas y liceos, el nivel de resiliencia de los docentes de preescolar, la resiliencia entendida por el docente universitario y resilientes como capital social en la universidad. Rojas de Gudiño y Páez (2014) y Mendoza (2020) el docente resiliente universitario en ambientes virtuales y liderazgo resiliente en la universidad, integran la mirada docente (identidad personal) y la visión de los otros (identidad social).

¿Qué contextos educativos han sido objeto de estudio? Se evidencia la necesidad de desarrollar más investigaciones de campo en aquellos niveles en los que no se ha indagado como el Básico, Medio y Diversificado, en el que se aborden aspectos como: los rasgos resilientes y su valoración, los mecanismos y estrategias resilientes, los factores motivacionales resilientes, la influencia del contexto y la cultura en la resiliencia educativa, el impacto de la actitud resiliente docente en la educación, entre otros. En el contexto universitario se han desarrollado diversos estudios, destaca el de Rojas de Gudiño y Páez (2014) de resiliencia docente en la virtualidad.

¿Cuáles son los enfoques metodológicos y los instrumentos de recolección comúnmente empleados? Resulta la investigación cualitativa como el enfoque empleado en los estudios analizados. Por ende, los instrumentos de recolección empleados son el cuestionario y la entrevista. Resalta el cuestionario de Esqueda y Colina (2002) del Centro de Investigaciones Psicológicas de la ULA, dado que integra cuatro componentes centrales del docente resiliente: estabilidad emocional; fortaleza física y actividad física; seguridad afectiva y competencia; y control personal, como posible instrumento para medir la resiliencia en otros contextos y realidades, además del de Educación Preescolar.

¿Qué contribuciones se han hecho? A nivel de Educación Preescolar, Básica, Media y Diversificada es evidente la necesidad de promover características resilientes en todos los docentes, desde una visión sistémica, holística y humanista, pues se identifica en estos un potencial resiliente a desarrollar. De manera que, desde ya, se pueda moderar y apoyar los estados de ansiedad e incertidumbre en el personal docente de la escuela y liceo, que se promueva una actitud de confianza en el que se identifiquen las necesidades de aprendizaje y al mismo tiempo las fortalezas de sus miembros para construir y hacer frente en los momentos de adversidad.

A nivel universitario, se evidencia una identidad resiliente de parte del docente al compartir e impulsar un ambiente con experiencias basadas en las necesidades, intereses y valores de los estudiantes, en el que todos intervienen en pro de lograr las metas propuestas. Se caracteriza un docente con competencias emocionales, cognitivas y actitudinales para resolver los problemas en situaciones adversas, transformándose a sí mismo y a sus estudiantes en personas resilientes.

En conclusión, estos estudios sugieren desde la visión deontológica y axiológica del docente, un perfil resiliente para orientar su proceso de formación, como un ser humano íntegro, con calidad humana y favorablemente afectiva, que esté preparado tanto en los procesos aptitudinales y procedimental como en actitudes conscientes y complejizadas como la resiliente para las situaciones adversas. De igual forma, suscriben algunas recomendaciones para las instituciones educativas como: desarrollar talleres de formación en general de las nuevas prácticas educativas, sobre psicología positiva; promover actividades recreativas y deportivas para establecer vínculos; hacer actividades de introspección para hacerse consciente de las fortalezas y debilidades en aras de implementar estrategias de forma positiva y cultivar las emociones y los rasgos positivos resilientes de la personalidad. Finalmente, la necesidad de emprender estudios sobre identidad docente resiliente ante las imperiosas formas de enseñanza como la virtual y/o semipresencial.

Referencias

- Algomedá, B. (2010). Resiliencia como estrategia para garantizar la permanencia en el sistema educativo de la universidad nacional abierta. Universidad Nacional Abierta. Estado Portuguesa. Revisado el 10 julio de 2020 en <https://docplayer.es/71871624-Republica-bolivariana-de-venezuela-universidad-nacional-abierta-centro-local-portuguesa-estado-portuguesa.html>
- Alvárez, María (Julio-septiembre 2018). Nuevas perspectivas de resiliencia en el entorno de la docencia universitaria. Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa. Revisado el 13 de julio de 2020 en <http://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/4.-Nuevas-perspectivas-de-resiliencia.pdf>

- Anzola, Miriam. (2004). *Mañana es posible. La Resiliencia como factor de protección*. Caracas: Ediciones OPSU.
- Beijaard, D., Verloop, N. y Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16 (2000) 749-764. Revisado el 15 julio de 2018 en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X00000238>
- Beijaard, D., Meier, P.C. y Verloop N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107-128. Revisado 15 julio de 2018 en https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10_404_07.pdf?sequence=1
- Brewer, M. (2001). The many faces of social identity: Implications for political psychology. *Political Psychology*, 22, 115-125.
- Bruebaker, R. & Cooper, F. (2000). Beyond identity. *Theory and Society*, 29(1), 1-47.
- Burgos, Z. (Enero-junio, 2018). El papel de la escuela en el desarrollo de la resiliencia y la educación con visión de género. *Arje Revista de Postgrado FaCE-UC Vol. 12 N° 22* (288-293). Revisado el 08 de julio de 2020 en <http://arje.bc.uc.edu.ve/arje22/art38.pdf>
- Coello, Y. E. (2017). La formación docente y la resiliencia: una visión desde la acción comunicativa. *CIENCIAMATRIA*, 3(5), 186-201. Revisado el 25 de julio de 2020 en <http://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/21>
- Coello, Y. E. (2019). Estudio fenomenológico de la resiliencia: una visión desde la experiencia del docente universitario. *CIENCIAMATRIA*, 5(9), 17-34. Revisado el 25 de julio de 2020 en <http://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/97>
- Coulmas, F. (2019). *Identity: A Very Short Introduction* (Vol. 593). Oxford University Press, USA.
- Escorcia, Tatiana (2008). El análisis bibliométrico como herramienta para el seguimiento de publicaciones científicas, tesis y trabajo de grado. (Trabajo de Grado, no publicada). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, D.C. Revisado el 23 de junio de 2020 en <https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/ciencias/tesis209.pdf>
- Esteve, José (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Fanfani Emilio (comp). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores. En <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/el-oficio-docente.pdf>
- Fontaines, Tomás y Urdaneta, Geovanni (2009). Aptitud resiliente de los docentes en ambientes universitarios. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(1), 163-180. Revisado el 23 de junio de 2020 en: <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118870009.pdf>
- Flores, Maria. y Day, Cristopher (2006). Contexts which shape and reshape new teacher's identities: a multiperspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232. Revisado el 5 de junio de 2019 en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

Frable, Deborah (1997). Gender, racial, ethnic, sexual, and class identities. In

Psychol. 48, 139-162.

Galbáng, G. y Bohórquez, F. (2007). Resiliencia y estilos parentales en padres de hijos desertores escolares que se incorporan de nuevo al sistema educativo. Universidad Rafael Urdaneta. Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y Administrativas, Escuela de Psicología. Biblioteca virtual. Maracaibo, Venezuela.

Garmezy, Norman (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. American behavioral scientist, 34(4), 416-430.

Grotberg, Edith (1995). Fortaleciendo el espíritu humano. Holanda, La Haya: FUNDACIÓN BERNARD VAN LEER.

Grotberg, Edith. (2006). La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades. Barcelona: Gedisa, 216.

Gu, Qing, y Day, Christopher. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. Teaching and Teacher education, 23(8), 1302-1316. Revisado el 10 de febrero de 2018 en https://www.researchgate.net/publication/222050578_Teachers_resilience_A_necessary_condition_for_effectiveness.

Gysling, Jacqueline (1992). Profesores: un análisis de su identidad social. CIDE: Santiago de Chile.

Habermas, Jürgen (2002). Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad la acción y racionalización social. Colombia. Editorial TAURUS.

Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, María (2010). Metodología de la investigación. Quinta Edición. México: MC-GRAW-HILL.

House, James (1977). The three faces of Social Psychology. Sociometry, 40, 161-177

Izarra, Douglas (2009). La formación docente en Venezuela. Revista Infantes, 1(1), 13-38. Revisado el 10 de julio de 2018 en <http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Formacion-docente-en-Venezuela-RevistaInfantes.pdf>

Izarra, Douglas (2012). Cambios en la identidad docente en Venezuela. Acción pedagógica, N° 21 / Enero - Diciembre, 2012 - 38 - 48. Revisado el 10 de julio de 2018 en <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/accion/v21n1/art05.pdf>

Kotliarenco, María; Cáceres, Irma y Fontecilla, Marcelo (1937). Estado de Arte en Resiliencia. Artículo publicado por la Organización Panamericana de la Salud. Revisado el 10 de julio de 2018 en <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/ResilGx3.pdf>.

Leal, Sandra (2018). Identidad profesional docente del profesor de matemática de educación media general. En: Revista Educación Superior y Sociedad. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO, 23, 159-184. Revisado el 30 de diciembre de 2019 en <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/article/view/485>

- León, Aníbal (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. Revisado el 20 de febrero de 2018 en <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- López, Cesar (2018). La Educación Holística en el Nivel de Primaria Venezolana: Una Visión Resiliente de la Educación. *Revista Cientific* 3(9),297-310. Revisado el 20 de febrero de 2020 en http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/241
- López, Cesar (2020). Visión Hologógica del Docente de Educación Primaria Venezolana (Doctoral dissertation, Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC)). Revisado el 20 de febrero de 2020 en <http://eprints.uanl.mx/18878/>
- Lúquez, Petra, Sansevero Idania y Luz Reyes, L.(2007). Identidad Profesional del Docente Universitario en el Marco de una Gestión Democrática del Aprendizaje. *Sinergies Venezuela* N° 3 2007 pp. 230 – 253. Revisado el 20 de febrero de 2018 en <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/sinergies/n3/articulo15.pdf>
- Mendoza, Néstor (2020). Aproximación teórica al significado del liderazgo resiliente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 6-27. Revisado el 06 de julio de 2020 en <https://revistas.investigacionupelipb.com/index.php/educare/article/view/1224>
- Montero, Maritza (1987). *Ideología, alienación e identidad nacional*. Caracas: UCV.
- Navarrete-Cázales, Zaira (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 461-479.
- Olivares, Ivon y Sánchez Freddy (2012). La Identidad del docente Ucatense desde la perspectiva de un nosotros. *Revista Paramillo. II Etapa* N° 27 2012 .189-217. Tomado de <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/paramillo/n27/art10.pdf>
- Ortunio, Solmar y Guevara, Harold (2018). Resiliencia una herramienta para la calidad de vida. *Revista Arje* 12 (23) (326-338). Revisado el 06 de julio de 2020 en <http://arje.bc.uc.edu.ve/arje23/art36.pdf>
- Pérez, Ana; Marín, María y Vásquez, Johana (2014). Liderazgo resiliente como herramienta del directivo de educación básica en contextos de incertidumbre. *Sustentabilidad al día -Universidad Valle del Momboy, Vicerrectorado, Decanato de Investigación y Postgrado 1* (1-13). Revisado el 15 de febrero de 2018 en <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/resustenta/n3/art05.pdf>
- Perozo, Dulce, Muñoz Diego y Reyes Maritza. Inteligencia emocional y resiliencia en gerentes universitarios. *Encuentro Educacional*. Vol. 20(1) Enero- Abril 2013: 104- 117 en Serbiluz.
- Puentes, José (2017). Estrategias gerenciales para el reconocimiento del desempeño laboral docente. *Mundo FESC*, 7(14), 42-56. Revisado el 15 de febrero de 2019 en <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/140>
- Ramírez, Melva (2018). Resilientes: Capital Social en la Gestión del Conocimiento Inmerso en la Formación Docente Venezolana. *Revista Cientific*, 3(9), 101-115. Revisado el 15 de febrero de 2019 en http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/230

- Revilla, Herman, E. R. R. Resiliencia organizacional y educación: Una Transición Paradigmática bajo la Visión Humanista (55-65). Revisado el 15 de febrero de 2019 en <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/admineduc/n3/art10.pdf>
- Rico, Mario y Morillo, Yeilena (2018). La resiliencia en docentes de Educación Preescolar de Mérida-Venezuela en el año 2016. *Administración Educativa*, [S.l.], n. 6, p. 43-56, oct. 2018. Revisado el 5 de julio de 2020 en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/13349/21921924439>.
- Rojas de Gudiño, Páez, H. (s/f). Resiliencia docente en la virtualidad para la transformación educativa. "Ingeniería y Sociedad UC" está registrada en los siguientes índices, 64. Revisado el 5 de julio de 2020 en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/IngenieriaYSociedad/a9n1/isv9n12014.pdf#page=64>
- Rutter, Michael (1990). Psychosocial resilience and protective mechanism. En J. Masten, D. Cicchetti, K. Neuchterlein y S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sayago, Zoraida, Chacón, María y Rojas Morelva (2008). Construcción de la identidad profesional docentes en estudiantes. *Educere*, 12(42), 2008, 551-561. Revisado el 11 de julio de 2017 en <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/educer/v12n42/articulo15.pdf>
- Tabouret-Keller, A. (1998). Language and Identity, en F. Coulmas (ed.), *The Handbook of Sociolinguistic*, Great Britain, Blackwell Publishers.
- Vaello, Orts (2011). El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre <<aulas>> turbulentas. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Vaello, Orts (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren* (Vol. 280). Graó.
- Van Dijk, Teun (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- Vaillant, Dennise (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista pensamiento educativo*, 41(2), 207-222. Revisado el 6 de febrero de 2017 en <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>
- Vaillant, Dennise (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* vol. 13, núm. 1, abril, 2009, pp. 27-41. Revisado el 6 de febrero de 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711733003.pdf>
- Vezub, Lea (2007). Teacher Training and Professional Development faced to the new Lea F. Vezub challenges posed by the school system. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 11, núm. 1, 2007, p. 0. Revisado el 6 de febrero de 2017 <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711102.pdf>
- Villalobos, Elvi y Castelán, Edith (Febrero-marzo, 2007). La resiliencia en la Educación. Universidad Panamericana de México. *Revista de Pedagogía* 2007. México.

Villalta, Marco (enero-junio, 2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. Revista de Pedagogía, Vol. 31, No 88 (159-188). Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela. Caracas, de 2010. Revisado el 15 de junio de 2018 en <https://www.redalyc.org/pdf/659/65916617007.pdf>

Villasmil, Jairo (2010). El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos. Universidad de los Andes. Tesis doctoral. Mérida. Revisado el 5 de enero de 2018 en <http://www.human.ula.ve/doctoradoeducacion/documentos/anzola.pdf>

Werner, Emmy y Smith, Ruth (1982). Vulnerablebut invincible: a longitudinal study of resilient children and youth. Nueva York:McGraw Hill.

CURSO EN LÍNEA DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DIRIGIDO A DIRECTIVOS Y EQUIPO COORDINADOR DOCENTE DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

ONLINE COURSE ON STRATEGIC PLANNING FOR DIRECTORS AND TEACHING COORDINATING TEAM OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Antonio Dasco Cetani
adascoc@gmail.com
Universidad de Los Andes

Recepción: 27/11/2020
Aceptación: 05/02/2021

Resumen

El propósito de la presente investigación fue diseñar un curso en línea sobre Planificación Estratégica, con la finalidad de fortalecer las competencias en las direcciones escolares y equipos responsables de coordinar la actividad docente en el sistema educativo venezolano. La investigación se llevó a cabo en la localidad de Mérida, estado Mérida, aplicándose un diseño transeccional. La recolección de información -mediante escala Likert- se aplicó a una muestra de 38 casos. Los resultados mostraron deficiencias en la aplicación de la planificación estratégica y carencia formativa en los responsables de la gerencia. De tales resultados se derivó la necesidad de recomendar la formulación de un curso formativo orientado hacia aspectos gerenciales y de planificación destinados a mejorar la organización educativa, dando eficiencia -e incluso redimensión- a las competencias de dirección del personal en general.

Palabras Clave: diseño instruccional, planificación estratégica, organización educativa, gerentes educacionales, equipo coordinador docente.

Summary

The purpose of this research was to design an online course on Strategic Planning, in order to strengthen the competences in school directors and teams responsible for coordinating teaching activity in the Venezuelan educational system. The investigation was carried out in the town of Mérida, Mérida state, applying a transectional design. The information collection - using a Likert scale - was applied to a sample of 38 cases. The results showed deficiencies in the application of strategic planning and a lack of training in those responsible for management. From these results it was derived the need to recommend the formulation of a training course oriented towards management and planning aspects aimed at improving the educational organization, giving efficiency - and even resizing - to the management skills of the staff in general.

Key Words: instructional design, strategic planning, educational organization, educational managers, teaching coordinating team.

Introducción

La educación es sinónimo de formación para la transformación de los ciudadanos, que deben ser preparados como individuos competentes. Por tanto, todo docente debería estar abierto a la

realidad del presente, a los adelantos sociales y tecnológicos y tener una visión de futuro, tal como expresa la Unesco (2004), quien propone una educación que alcance altos niveles de inteligencia y desempeño social: **“un ser de necesidades, habilidades y potencialidades en aras de intervenir para mejorar la calidad de vida”** (p. 3). En consecuencia, la educación en la actualidad exige una formación integral del ser, que coadyuve al mejoramiento de la calidad de vida y al mejor desempeño laboral y social.

Estas últimas mejoras se vinculan con las competencias. La Universidad de Deusto (2007) indica que éstas configuran una red conceptual que hace referencia a una formación integral del ciudadano. La competencia abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser capaz de realizar múltiples acciones (sociales, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales evidencia capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante.

Lo anterior se relaciona con la práctica docente porque está circunscrita al acontecer diario dentro, así como fuera del aula de clases, donde se presentan problemas y necesidades que un docente debe resolver sobre la base de sus competencias.

Hoy día, la actualización docente en Venezuela está regulada por normativas legales como la Ley Orgánica de Educación (2009); el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999), el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000) y la Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología (2004). Allí se establecen, entre otros, los aspectos y características deseables y obligatorias de la formación del docente, sus deberes y derechos, la autonomía académica para la enseñanza, cuestiones todas que en teoría llevarían a la excelencia, pero para que esto se logre en la praxis, debe iniciarse por la actualización del personal directivo, lo cual ha sido obviado en la normativa referida; así pues, la formación del equipo gerencial luce como algo secundario, o simplemente se da por supuesta, dejando un vacío que revierte negativamente sobre el éxito organizacional.

Lo anterior revela que existen aspectos importantes de calidad y desempeño individual y organizacional que han sido dejados de lado en el sistema educativo venezolano, de manera que el proceso formativo del personal presenta vacíos que necesariamente afectan la forma en que el personal perteneciente a la gerencia educacional concibe su papel y, por supuesto, también en la forma como dicho personal actúa.

Y un aspecto crucial es el de la planificación; su relevancia es clara, pues el modo de *planificar* requiere situarse en dónde se está y a dónde se quiere ir, puesto que tal como propone Guédez (1996), es un subproceso del proceso gerencial que debe aceptarse con el resto de los subprocesos que forman parte de una gestión global. Así, la planificación tiene funciones que debe cumplir el gerente o dirigente, respaldadas por un proceso previo de reflexión. De otra manera, la dirección se constituiría en una conducción improvisada. Goodstein, Nolan y Phiffeer (1998) muestran que es fundamental que la dirección convalide las resoluciones orientadas de manera estratégica, se asuma y ejecute de forma adecuada. Además, la planificación estratégica en la organización educativa conlleva una perspectiva innovada de actuar y lleva a una nueva manera de atender los riesgos y conducir las dificultades, reflexionando proactivamente en el mañana y un juicio anticipado de los movimientos del contrario.

La temática aquí expuesta viene del área administrativa y se aplica al contexto empresarial, pero puede llevarse a cabo en los contextos educativos Directivos, Equipo Coordinador Docente, docentes en general y trabajadores en su desarrollo, crecimiento, procesos, entre otros.

En este contexto, la formación es un eje transversal del estudio que envuelve al investigador proponente de este modelo instruccional, quien se ha apropiado de conocimientos nuevos acerca de la planificación estratégica en las organizaciones educativas y hoy día se ha conectado con la tecnología en un proceso de aprendizaje que ha potenciado habilidades y destrezas para la elaboración del diseño instruccional (Dejoux y Charrière-Grillon, 2016).

Es por eso que dentro del aspecto de la actualización no se puede dejar a un lado la tecnología. Al emplear sistemas de procesamiento de datos en forma mecánica, se almacena un gran volumen de información, se hace seguimiento de logros a través de computadores y se manejan instrumentos de estudios y consulta a cualquier nivel. Ahora bien, esos elementos tecnológicos en el entorno educativo han cambiado a lo largo de los años, permitiendo mayor flexibilidad, eficiencia y aprovechamiento de los recursos educativos y ofreciendo una formación de mayor calidad; según Burton, Moore y Magliaro (2004) los sistemas tutoriales por computadora proveen un alto nivel de interés con el uso de componentes multimedia y facilitan el apoyo en cualquier momento de la instrucción.

Pero el proceso en cuestión no está exento de las dificultades que pueden presentarse en cuanto a la conectividad, a la adquisición de equipos computacionales, por parte de las organizaciones educativas, y sobre todo a la capacitación de los gerentes, y esta clase de problemas podría afectar negativamente el desarrollo de la propuesta, desmotivando y trayendo como consecuencia retrasos en su ejecución.

Interrogantes

Surgen las siguientes preguntas: 1) ¿Qué conocimiento en planificación estratégica manejan los directivos y equipo coordinador docente de la organización educativa? 2) ¿Qué competencias deben tener los directores y equipo coordinador docente en relación con las responsabilidades en la orientación de la organización educativa? 3) ¿Qué elementos fundamentales deben desarrollar en la planificación estratégica las organizaciones educativas?

Objetivos

A su vez, los objetivos de la investigación efectuada han sido los siguientes:

General: Diseñar un curso en línea sobre planificación estratégica para fortalecer las competencias de los directores y equipo coordinador docente en organizaciones educativas.

Específicos:

1) Diagnosticar el conocimiento en planificación estratégica que emplean los directivos y equipo coordinador docente de la organización educativa.

2) Identificar las competencias que deben tener los directores y equipo coordinador docente en relación con las responsabilidades en la orientación de la organización educativa.

3) Determinar los elementos fundamentales que deben desarrollar en la planificación estratégica las organizaciones educativas.

El proceso de investigación se sintetiza en la figura 1, a continuación.

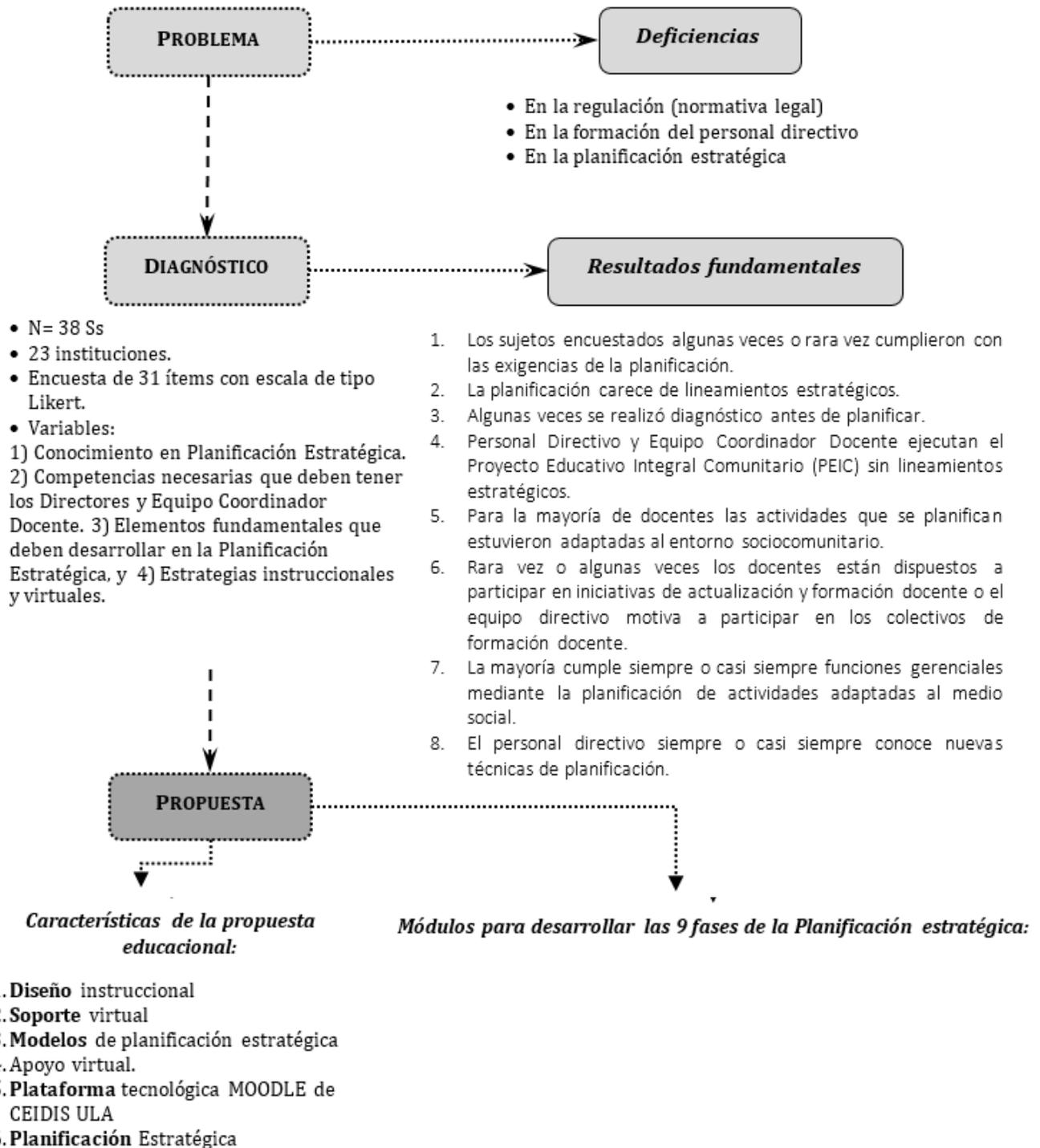


Figura 1: Síntesis del proceso de investigación
 Elaboración propia

Antecedentes

Existen antecedentes en que se analizan los conocimientos y capacidades de los gerentes educacionales, y/o se desarrollan alternativas de diseño instruccional para intervenir sobre lo planteado con carácter remedial, como se expone a continuación.

En primer término, el trabajo de tesis realizado por Sánchez (2009), titulado Propuesta de solución instruccional dirigida a directores de las escuelas bolivarianas del Municipio Libertador del estado Mérida en el área de Gerencia Educativa, se centró en diseñar una propuesta de solución instruccional dirigida a directores. En este estudio se efectúa un análisis y propuesta como la que se llevó a cabo en la presente investigación con una muestra de 58 sujetos, siendo seis de ellos directores y 52 profesores. Para lograr su propósito, el autor debió identificar las funciones que realiza el director, establecer el grado de conocimientos que tienen los Directores en referencia a la Gerencia Educativa, y determinar el interés que tienen los directores en un programa de capacitación.

Se encontró que 83.3% de los Directores dice fomentar el uso educacional de las TIC. Igual porcentaje de Directores y 79% de docentes dice considerar útil la Gerencia estratégica en su institución. Se encontró que el personal directivo cumple parcialmente con sus funciones debido a que desconoce normativas que debería conocer, y que esto influye en su poca participación en los procesos gerenciales, así como tampoco se le presta la importancia necesaria a la planificación como herramienta, lo cual influye en que los mecanismos de control y evaluación son poco efectivos precisamente por ser no planificados. Asimismo, se encontró que no propician un clima organizacional favorable a la participación y el desarrollo docente e institucional. Finalmente se pasó a diseñar una propuesta de intervención en capacitación, como solución instruccional, dirigida a los gerentes.

En segundo lugar, la tesis de Sánchez (2014), quien en su estudio titulado *Las TIC como recurso de optimización en la gestión administrativa y educativa de la organización escolar*, reporta cómo diseñó unas jornadas de actualización en uso de las TIC para la optimización de la gestión administrativa y educativa en una unidad educativa venezolana, a partir de un enfoque andragógico y gerencial. En este trabajo también se efectúa un análisis y propuesta similar como la que se pretende para el presente trabajo.

Con una muestra de 29 sujetos (04 personal administrativo y 25 docentes), los objetivos fueron: diagnosticar la necesidad de desarrollo de jornadas de actualización en el uso de las TIC en la escuela, determinar factibilidad operativa y financiera para las jornadas de actualización, y diseñar una propuesta de jornadas de actualización en uso de las TIC.

Su diagnóstico arrojó resistencia por el personal docente y administrativo al uso de las TIC para la gerencia del proceso administrativo dentro y fuera del aula. Se encontró que el personal administrativo y docente, utiliza estrategias poco asertivas y monótonas en el manejo de las TIC. Asimismo, que las actividades pedagógicas realizadas por los docentes son repetitivas, con una comunicación directa unidireccional como única herramienta de trabajo, desarticuladas con el aprendizaje, dejando la responsabilidad absoluta en los estudiantes. Un 70 por ciento de los docentes y personal administrativo presentan debilidades en el manejo y uso tecnológico de materiales y equipos como recursos de aprendizaje.

Por otra parte, se demostró que el personal administrativo y los docentes encuestados poseen interés y motivación por la propuesta de nuevas estrategias tecnológicas como alternativa y solución al problema de información y comunicación, por lo que la estructura de la propuesta se centra en el diseño de talleres que aborden el conocimiento, manejo y aplicación de la tecnología educativa, mediante medios sistematizados propios de los entornos virtuales y la tecnología de la comunicación e información en el plano educativo. En consecuencia se diseñó una propuesta gerencial con herramientas sencillas y prácticas en uso de las TIC para propiciar en los gerentes educativos mayor eficacia docente y administrativa. En este caso, como en el anterior, también se diseñó una propuesta de solución instruccional mediante jornadas de actualización gerencial.

En tercer lugar, Morales (2011), con *Propuesta de un plan estratégico gerencial en la planificación educativa dirigida a los directores de la escuela básica*, diseñó un plan instruccional con la finalidad de proponer estrategias gerenciales en la planificación educativa, para que el personal directivo de las escuelas básicas desarrolle actividades para fomentar y desarrollar una mejor planificación con el personal docente de la institución. Acá también se llevó a cabo un análisis y propuesta similar a la presente.

Los objetivos específicos fueron los siguientes: diagnosticar la necesidad de proponer un plan estratégico gerencial en planificación educativa para directores. Estudiar la factibilidad de dicho plan. Diseñar la propuesta del plan.

A fin de diagnosticar la situación, se aplicó un cuestionario de 25 preguntas en un liceo nacional, que evidenció la necesidad de un plan estratégico gerencial para el personal directivo y docente con herramientas para mejorar su desempeño. Se encontró que con respecto a la planificación, los facilitadores perciben que los directores no poseen un completo dominio de la planificación. Indicaron asimismo que el director no ejerce los procesos gerenciales eficiente ni eficazmente, y esto sería producto del mal manejo de los procesos de planificación.

En el caso indicado, se diseñó una propuesta de intervención educativa dirigida a los gerentes educacionales, en cuatro fases, a saber: I. *Sensibilización*, para informar al personal acerca de la propuesta; II. *Capacitación*: para la interrelación entre el personal directivo y docente, a través de conocimientos, debilidades, percepciones y fortalezas; III. *Implementación*, para sensibilizar, actualizar y aportar a los docentes conocimientos y herramientas, y IV. *Evaluación*.

En cuarto término, Bracho y Carruyo (2011), en su artículo *Planificación estratégica y gestión del gerente educativo en instituciones de educación primaria*, tuvieron como propósito determinar la relación entre la planificación estratégica y la gestión del gerente educativo en instituciones de Educación Primaria de la parroquia Ricaurte del municipio Mara.

El tipo de investigación fue descriptivo correlacional, con diseño no experimental transeccional de campo. Población de 115 sujetos entre directivos y docentes, muestra tipo censo poblacional. Se emplearon dos cuestionarios para directivos y docentes, compuestos cada uno por 42 ítems con escala tipo Likert, la cual es un método para una graduación de las opiniones consultadas.

Los objetivos de investigación fueron: identificar los niveles de la planificación estratégica en los gerentes educativos de instituciones de Educación Primaria. Describir los tipos de planes utilizados

en la planificación estratégica. Caracterizar los elementos de gestión gerencial en los gerentes educativos. Definir indicadores de gestión gerencial. Establecer la relación entre la planificación estratégica y la gestión del gerente educativo. Los resultados mostraron que la aplicación de la planificación estratégica por parte de los gerentes educativos es baja.

En quinto lugar, Gómez (2018) elaboró una tesis titulada *Relación entre planificación estratégica y gestión del conocimiento en docentes de las academias Saco Oliveros*, orientada a establecer si la planificación estratégica se encuentra relacionada con la gestión del conocimiento (academias “Saco Oliveros”, Perú). Se procuró lograr los siguientes objetivos: identificar la relación que existe entre la dimensión proceso de planificación de la planificación estratégica y la gestión del conocimiento. Determinar la relación que existe entre la dimensión visión de la planificación estratégica y la gestión del conocimiento, y precisar la relación que existe entre las dimensiones de la planificación estratégica (proceso, visión, misión, PEI y FODA) y las dimensiones de la gestión del conocimiento.

En este caso no se procedió a elaborar una alternativa instruccional de formación gerencial, pero el autor encontró correlaciones significativas y positivas entre la planificación estratégica y la gestión del conocimiento, sólo que en esta oportunidad se trató de los docentes, no de los gerentes, y en general, se determinó la existencia de correlaciones entre las dimensiones de la planificación estratégica y las dimensiones de la gestión del conocimiento.

Base Teórica

El basamento de la investigación se encuentra en la planificación estratégica y en el diseño instruccional aplicados ambos en el ámbito educacional. Se consideró la planificación estratégica que según Goodstein, Nolan y Phiffeer (1998), es fundamental para que la dirección convalide las resoluciones orientadas de manera estratégica, se asuma y ejecute de forma adecuada lo cual edifica o aumenta la facultad de la gestión estratégica.

Los grupos directivo y de planificación son los que despliegan los conocimientos y tareas requeridas para integrar la planificación estratégica en la dirección de la organización educativa. Goodstein, Nolan y Phiffeer (1998) plantearon que “el Plan Estratégico tiene 9 fases, y se obligan a desarrollarse de forma casi secuencial, deberán leerse y ejecutarse detalladamente” (p. 150). No conviene pasar a la siguiente fase hasta que se hayan resuelto todas las cuestiones que se plantean en cada una. Ambos grupos, directivo y de planificación, deben conocer detalladamente la planificación estratégica para que las responsabilidades se desarrollan con más precaución.

De igual manera, se consideró el análisis de las competencias personales y profesionales de los directores y subdirectores; Marcano y Finol (2007) plantean que “las organizaciones efectúen actividades de planificación, organización, dirección y control a objeto de utilizar sus recursos humanos, físicos y financieros con la finalidad de alcanzar determinados objetivos” (p. 5).

En segundo término, como fundamento del diseño instruccional, se consideró el *modelo ADDIE de diseño instruccional*, y en cuanto a la planificación estratégica se usó el modelo de instrucción denominado *Adquisición de Conceptos*, de Eggen y Kauchak (2009), cuyo fin es determinar las acciones que orientarán el avance de programas formativos. Ésta es una estrategia de enseñanza planeada para ayudar a estudiantes de todas las edades a reforzar su comprensión de los conceptos y a practicar la prueba de hipótesis.

Marco Metodológico

Esta investigación siguió un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo). En el primero según Hernández, Fernández y Baptista (2006): “se tiene una gran amplitud de ideas e interpretaciones que enriquecen el fin de la investigación” (s/p), en tanto que lo segundo consiste en el análisis de datos cuantificados y sus aspectos cuantificables (descripción y/o relaciones entre variables), Hernández (2006).

La investigación fue de carácter descriptivo, orientada a analizar el comportamiento de las variables en el contexto de estudio, sin analizar relaciones causales. Respondió a la modalidad de proyecto factible, ya que se trata de elaborar una propuesta de un modelo operativo viable de acuerdo con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2015), el cual sigue una estrategia metodológica basada en la recolección de los hechos directamente de la realidad donde acontecen.

La recolección de datos para el estudio fue transeccional o transversal; como expresa Cajamarca (2017): “se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (s/p). En este caso, se recolectaron datos en las organizaciones educativas, encuestándose sólo al personal directivo y equipo coordinador docente, con el fin de saber el nivel de conocimiento acerca de la planificación estratégica y la gestión directiva.

VARIABLES DEL ESTUDIO

Las variables consideradas fueron las siguientes: V1) Conocimiento en Planificación Estratégica, V2) Competencias necesarias que deben tener los directores y equipo coordinador docente, V3) Elementos fundamentales que deben desarrollar en la Planificación Estratégica, y V4) Estrategias instruccionales y virtuales. Su relación con los ítems del instrumento se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1: Relación entre las variables del estudio y los ítems del instrumento aplicado

Variables	Ítems
V1 Conocimiento en Planificación Estratégica.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
V2 Competencias necesarias que deben tener los Directores y Equipo Coordinador Docente	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
V3 Elementos fundamentales que deben desarrollar en la Planificación Estratégica	21, 22, 23, 24, 25
V4 Estrategia virtual	26, 27, 28, 29, 30, 31

Elaboración propia

Diagnóstico efectuado

Se tomó como población el personal citado de instituciones educativas, es decir, veintitrés (23) del municipio Libertador, estado Mérida, pertenecientes a las Parroquias J.J. Osuna R. (Circuito 18) y Juan Rodríguez S. (Circuito 20), para un total de 58 sujetos: 21 directores, 10 subdirectores y 27 coordinadores docentes.

Con el fin de obtener el tamaño exacto representativo se utilizó la fórmula del muestreo aleatorio proporcional presentada por Sierra (2007), tomando un nivel de confianza del 90% ($K = 1,65$), un error de muestreo del 8% ($e = 8$), y una varianza proporcional estimada de $p = 0.5$ y $q = 0.5$, así:

$$n = \frac{K^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(e^2 (N-1)) + K^2 \cdot p \cdot q}$$

Al utilizar el programa de *Feedback Networks* para calcular la muestra correcta se obtuvo, para los docentes:

$$n = \frac{1.652^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5 \cdot 58}{(8^2 \cdot (58-1)) + 1.652^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5}$$

$n = 38$ sujetos

No obstante, se debe reconocer que el tamaño de muestra calculado se acerca bastante a una muestra de tipo censal, pues resultó algo elevado.

Resultados del diagnóstico

La investigación de campo reflejó los siguientes resultados: los sujetos encuestados algunas veces o rara vez cumplieron con las exigencias de la planificación, que además carece de lineamientos estratégicos; en cuanto al desarrollo de los objetivos planteados, llevan los registros sobre la actuación y logro de los alumnos. Los docentes como gerentes están en la obligación de medir los resultados, pues este es el proceso mediante el cual se asegura que las actividades reales se ajusten a las planificadas y que la integración sea efectiva y produzca los efectos esperados.

El diagnóstico efectuado mostró la necesidad de que las organizaciones educativas conozcan sobre el tema que conlleva a mejorar su competitividad así como estar a la vanguardia, innovándose de manera continua y acertada al igual que su personal clave: directivo y equipo coordinador docente.

Se observó que en las organizaciones educativas, el personal directivo y equipo coordinador docente, ejecutan una planificación institucional, el proyecto educativo integral comunitario (PEIC), sin lineamientos estratégicos, tan solo para cumplir con un trámite administrativo, del cual tienen poco conocimiento los docentes, lo que hace escasa su participación y limita poder llevar a cabo la redefinición de la práctica en los proyectos propios del aula, dejando de ser un soporte para el personal educativo, quienes quedan sin conocer el camino que deben recorrer en el futuro.

Se evidenció en un porcentaje considerable que existió un grado muy bueno de motivación en los directivos y equipo coordinador docente, para formarse en el aspecto gerencial en planificación estratégica, a través de cursos en línea siempre y cuando tengan una plataforma que les indique cómo hacerlo.

El equipo docente toma en cuenta resultados de evaluación diagnóstica, elabora las evaluaciones únicamente de acuerdo con los indicadores establecidos por el plantel y toma en cuenta los resultados de la evaluación de los alumnos para mejorar sus estrategias pedagógicas.

Para la mayoría de los docentes siempre las actividades que se planifican estuvieron adaptadas al entorno socio comunitario; propician la elaboración de proyectos y trabajos socialmente útiles a la comunidad escolar y el entorno, hacen uso de recursos y medios para el aprendizaje con las TIC para fortalecer la formación estudiantil. Aunque rara vez o algunas veces observan que los docentes de su institución están dispuestos a participar en iniciativas de actualización y formación docente o que el equipo directivo le motiva a participar en los colectivos de formación docente para socializar sus experiencias en el aula.

Estos resultados apuntan hacia la necesidad de formulación de un plan que oriente de manera estratégica la gerencia tanto de aula como de la organización educativa y el cuerpo directivo; el mismo debe contener acciones dirigidas al mejoramiento continuo en la práctica docente relacionadas con la gerencia directiva y la gerencia de apoyo a la organización educativa, centrados en innovaciones educativas, a fin de mejorar el desempeño del ejercicio de la profesión docente.

La mayoría de los integrantes del equipo directivo cumplen siempre o casi siempre funciones gerenciales mediante la planificación de las actividades adaptadas al medio social, así como el desarrollo de estrategias metodológicas que estimulen las actividades de los alumnos.

Igualmente el docente coordinador y personal directivo de las instituciones encuestadas, siempre o casi siempre, conocen las nuevas técnicas en materia de planificación educativa o consideran que los proyectos plantel (Proyecto Educativo Integral Comunitario, Proyecto Aprendizaje, Proyecto Productivo, Proyecto Desarrollo Endógeno) contribuyen a mejorar la calidad del proceso educativo. Sin embargo, para algunos miembros del equipo estas funciones se realizaron sólo algunas veces, lo que indica que en algunos no prevén las actividades de coordinación, autoridad e información horizontal por parte del docente en la estructura organizacional para alcanzar los objetivos propuestos. Así, una parte, pequeña pero significativa del equipo algunas veces o rara vez cumplieron con las exigencias de la planificación, la cual además carece de lineamientos estratégicos.

En cuanto al desarrollo de objetivos, llevan registros sobre actuación y logro de los alumnos; de ahí que, los docentes como gerentes están en la obligación de medir los resultados: la mayoría de los miembros del equipo docente ejecutan esta función de manera efectiva, para otros algunas veces o rara vez se involucra la escuela con el entorno comunitario para el logro de los objetivos de los proyectos escolares; o se toma en cuenta el Proyecto Educativo Integral Comunitario para el desarrollo de los proyectos de aprendizaje.

Sólo algunas veces algunos miembros del equipo docente toman en cuenta resultados de la evaluación diagnóstica, elaboran las evaluaciones únicamente de acuerdo con los indicadores

establecidos por el plantel y toman en cuenta los resultados de la evaluación de los alumnos para mejorar sus estrategias pedagógicas.

Para la mayoría de los docentes siempre las actividades que se planifican estuvieron adaptadas al entorno socio comunitario; propician la elaboración de proyectos y trabajos socialmente útiles a la comunidad escolar y el entorno, hacen uso de recursos y medios para el aprendizaje con las TIC para fortalecer la formación estudiantil.

Rara vez o algunas veces los docentes de la institución están dispuestos a participar en iniciativas de actualización y formación docente o que el equipo directivo les motive a participar en los colectivos de formación docente para socializar sus experiencias en el aula. No obstante, un porcentaje considerable del personal indicó un grado muy bueno de motivación en directivos y equipo coordinador docente, para formarse en planificación estratégica, a través de cursos en línea siempre y cuando tengan una plataforma que les indique cómo hacerlo.

Discusión de resultados

En lo que respecta a la *actuación de los miembros del equipo directivo*, se encontró que los mismos algunas veces o rara vez cumplieron con las exigencias de la planificación, que la planificación carece de lineamientos estratégicos, que para algunos miembros del equipo estas funciones se realizaron sólo algunas veces, algunos no prevén las actividades de coordinación, autoridad e información horizontal por parte del docente en la estructura organizacional para alcanzar los objetivos propuestos. Y una parte, pequeña pero significativa del equipo, algunas veces o rara vez cumplieron con las exigencias de la planificación, la cual además carece de lineamientos estratégicos. Los docentes rara vez o algunas veces observan que los docentes de su institución están dispuestos a participar en iniciativas de actualización y formación docente o que el equipo directivo le motiva a participar en los colectivos de formación docente para socializar sus experiencias en el aula, y que el personal directivo y equipo coordinador docente ejecutan una planificación institucional (Proyecto Educativo Integral Comunitario), sin lineamientos estratégicos. Estos resultados coinciden plenamente con los reportados por Bracho y Carruyo (2011), Morales (2011), Sánchez (2009) y Sánchez (2014).

Se encontró que la mayoría de los integrantes de este equipo cumplen siempre o casi siempre funciones gerenciales mediante la planificación de las actividades adaptadas al medio social, y que el docente coordinador y personal directivo de las instituciones encuestadas siempre o casi siempre conocen las nuevas técnicas en materia de planificación educativa

En lo que atañe a la *actuación de los docentes*, los resultados coinciden en gran parte con los de Gómez (2018) y Sánchez (2014). Se halló que muchos de ellos llevan registros sobre la actuación y logro de los alumnos, que algunas veces realizan un diagnóstico antes de proponer la planificación. Resulta escasa su participación y limita poder llevar a cabo la redefinición de la práctica en los proyectos propios del aula, el equipo docente toma en cuenta resultados de evaluación diagnóstica, elabora las evaluaciones únicamente de acuerdo con los indicadores establecidos por el plantel y toma en cuenta los resultados de la evaluación de los alumnos para mejorar sus estrategias pedagógicas.

Según la mayoría de docentes las actividades que se planifican estuvieron adaptadas al entorno socio comunitario; ellos propician la elaboración de proyectos y trabajos socialmente útiles a la comunidad escolar y el entorno y hacen uso de recursos y medios para el aprendizaje con las TIC

para fortalecer la formación estudiantil, y consideran que los proyectos plantel (Proyecto Educativo Integral Comunitario, Proyecto Aprendizaje, Proyecto Productivo, Proyecto Desarrollo Endógeno) contribuyen a mejorar la calidad del proceso educativo. En síntesis, se halló que sólo algunas veces, algunos miembros del equipo docente toman en cuenta resultados de evaluación diagnóstica, elaboran las evaluaciones únicamente de acuerdo con los indicadores establecidos por el plantel y toman en cuenta los resultados de la evaluación de los alumnos para mejorar sus estrategias pedagógicas.

Finalmente, en cuanto a la *disposición actitudinal de los gerentes para mejorar su formación*, los resultados coinciden en general con los de Sánchez (2014) y Sánchez (2009): los cargos directivos indicaron que les ayudaría conocer sobre el tema que conlleva a mejorar su competitividad así como estar a la vanguardia, innovándose de manera continua y acertada al igual que su personal clave -directivo y equipo coordinador docente- de hecho, un porcentaje considerable con un grado muy bueno de motivación en directivos y equipo coordinador docente, para formarse en el aspecto gerencial en planificación estratégica, a través de cursos en línea siempre y cuando tengan una plataforma que les indique cómo hacerlo.

Propuesta

Para dar respuesta a lo encontrado, se propone un diseño instruccional de formación de gerentes educacionales en planificación estratégica para contribuir a mejorar la eficacia gerencial a través de un curso virtual.

Las nuevas tecnologías de la comunicación e información hacen posible que los procesos de enseñanza y aprendizaje se efectúen aun cuando los integrantes del personal directivo no coincidan en tiempo y espacio, característica principal de la educación a distancia, por lo que la educación en línea, es decir, aquella que utiliza la informática y las redes para desarrollar un modelo educativo interactivo apoyado en el uso de las TIC, ha tenido un acelerado desarrollo en las organizaciones que ha permitido facilitar y optimizar los procesos de formación (García, 2014).

El diseño instruccional se encuentra fundamentado en dos teorías de aprendizaje: cognitivista y constructivista, integrando enfoques cualitativo y cuantitativo. Se consideraron los siguientes aspectos: empleo de un diseño instruccional en sentido frecuente y específico, soporte virtual y uso de los modelos de planificación estratégica según Goodstein, Nolan y Phiffer (1998), Sare y Ogilvie (2010) y Morales (2011). Asimismo, el curso aludido considera el apoyo virtual.

El modelo instruccional se fundamentó en las fases instruccionales para los diseños de un curso virtual de planificación estratégica. La plataforma empleada fue MOODLE y con las siguientes características:

1. Curso para conocer el proceso, que plantea una estructura integrada por varios módulos y enfatiza la enseñanza del tema en la organización educativa.
2. Accesible y sin restricciones porque sus contenidos son abiertos para el personal directivo y el equipo coordinador docente.
3. En línea porque se efectúan por medio de internet y promueven el estudio propio.

4. Responde a las siguientes dudas: ¿De qué trata? inscripción, curso, módulos y requisitos, contenidos y exámenes, certificado, acontecimientos, primicias, otras preguntas y todos estos serán interactivos.

El curso en línea de planificación estratégica se desarrolló a través de doce módulos:

1. Dos (2) instruccionales: uno introduce el tema y otro explica las consecuencias
2. Diez (10) relacionados con las fases de la planificación estratégica, las cuales son:
 - 2.1.1. Planificar inicialmente.
 - 2.1.2. Las adicionales: verificar el entorno y consideraciones para Implementar.
 - 2.1.3. Buscar valores, visión, misión, metas, objetivos y estrategias.
 - 2.1.4. Formular la misión.
 - 2.1.5. Diseñar la estrategia de acción.
 - 2.1.6. Analizar el desempeño.
 - 2.1.7. Analizar obstáculos.
 - 2.1.8. Integrar planes horizontales y verticales.
 - 2.1.9. Planificar eventos.
 - 2.1.10. Implementar

Lo anterior deriva en un proceso de Planificación Estratégica, en nueve fases, como se muestra en la Tabla 2.

Módulo/fase
1) Módulo I: Introducción a la planificación estratégica
2) Módulo II y fase 1: <i>Planificar</i> inicialmente
3) Módulo III y fase 2: <i>Verificar</i> el entorno y consideraciones para implementar
4) Módulo IV y fase 3: <i>Buscar</i> Valores, Visión, Misión, Metas, Objetivos y Estrategias
5) Módulo V y fase 4: <i>Formular</i> la Misión
6) Módulo VI y fase 5: <i>Diseñar</i> la estrategia de acción
7) Módulo VII y fase 6: <i>Analizar</i> el desempeño
8) Módulo VIII y fase 7: <i>Analizar</i> las fisuras
9) Módulo IX y fase 8: <i>Integrar</i> los planes horizontales y verticales
10) Módulo X y fase 9: <i>Planificar</i> Eventos
11) Módulo XI y fase 10: <i>Implementar</i>
12) Módulo XII: Consecuencias y reflexiones para la reiteración del proceso

Fuente: Goodstein, Nolan y Phiffer (1998), modificado por el autor.

NOTA: Las fases de planificación estratégica son las numeradas desde la n° 2 hasta la n° 11, mientras que 1 y 12 son sólo módulos instruccionales.

Conclusiones

La formación no puede estar limitada a las cuatro paredes del aula ni de la organización educativa, y se la puede fortalecer con el curso en línea propuesto, porque enfatiza los aspectos instructivo, cooperativo, colaborativo y evalúa constantemente los aprendizajes en los directivos y equipo coordinador docente de la organización educativa.

El rol gerencial es una actividad permanente que tiene por objeto conocer cómo se realiza la función educativa; no obstante, los miembros del equipo directivo y coordinador docente deben ser ayudados y orientados en el trabajo.

Lo mencionado requiere de un actor clave para desarrollar adecuadamente la enseñanza-aprendizaje intervenido por las TIC: ¿Quién es? es el Docente, quien en palabras de García (2014): “De meros transmisores de la información con intenciones de generar conocimiento se debería ya haber pasado a participantes privilegiados en la construcción del conocimiento de los propios estudiantes. Participación abierta, flexible, activa y cercana” (s/p). Por tanto, con los avances tecnológicos se propicia el aprendizaje constructivista en los participantes y el curso en línea sobre planificación estratégica se enmarca bajo estos criterios.

Se puede afirmar que mediante la investigación se dio un aporte significativo al conocimiento y una nueva perspectiva a la planificación con líneas estratégicas pues se involucra a todo el personal desde una óptica más dinámica que abarca lo tecnológico y lo instruccional, entonces, el desempeño en este contexto, está supeditado a que los directivos y equipo coordinador docente como actores claves, conozcan el tema de planificación estratégica a través de un diseño instruccional ayudado por las TIC.

Para finalizar, toda organización educativa se valora según la calidad de sus estudiantes; el desarrollo de las habilidades pedagógicas en los docentes; y las competencias del personal directivo y equipo coordinador docente. Sin embargo, estos manifiestan la necesidad de ampliar los conocimientos en dar solución a la misión que demanda la sociedad en el mundo actual. En respuesta se diseñó la propuesta de un curso en línea para ese personal, que evidenció receptividad, motivación, interés, disfrute, así como deseos de ampliar los conocimientos para usar la planificación estratégica dentro de las características y necesidades de la organización educativa, a fin de proporcionar el soporte gerencial que se requiere para construir aprendizajes significativos apoyados en la tecnología.

Referencias

- Armijo, M. (2009). Manual de Planificación Estratégica e Indicadores de Desempeño en el Sector Público. Santiago: ILPES/CEPAL
- Bracho, K. y Carruyo, N. (2011). Planificación estratégica y gestión del gerente educativo en instituciones de educación primaria. Praxis, 7: 13-29
- Burton, J.K., Moore, D.M. y Magliaro, S. (2004), Behaviorism and instructional technology. En Jonassen, D. (Ed). Handbook of Research on Educational Communications. Mahwah: Lawrence Erlbaum
- Cajamarca (2017). Asesor de tesis Cajamarca, página web. Disponible: <https://asesordetesiscajamarca.wordpress.com/2017/08/09/investigacion-transeccional-o-transversal/> (consulta en 2019, julio)
- CEIDIS (2017). Página web de la Coordinación General de Estudios Interactivos a Distancia de la Universidad de Los Andes. Disponible: http://ceidis.ula.ve/derechoeidis/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=117 (consulta en 2017, julio)

- Chongwony, L. Gardner, J. y Tope, A. (2020). Instructional Design Leadership and Management Competencies: Job Description Analysis. *Online Journal of Distance Learning Administration*, XXIII, 1. Disponible: https://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring231/Chongwony_Gardner_Tope231.html (consulta 2020, diciembre)
- Dejoux, C. y Charrière-Grillon, V. (2016). How digital technologies are revolutionising the training function in companies: an exploratory study of a population of managers attending a MOOC. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, N° 102, octobre-novembre-décembre: 43-59.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2009). *Estrategias docentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, A. (2014). Blog: La tecnología apoya al proceso instruccional, Disponible: <https://aretio.hypotheses.org/1417> (consulta 2017, diciembre).
- Gardner, J., Chongwony, L. y Washington, T. (2018). Investigating Instructional Design Management and Leadership Competencies - a Delphi Study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, XXI, 1. Disponible: https://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring211/gardner_chongwony_washington211.html (consulta 2019, noviembre)
- Gómez, F. (2018). *Relación entre planificación estratégica y gestión del conocimiento en docentes de las academias Saco Oliveros*. Tesis, Maestría en Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Goodstein, L. Nolan, T. y Phiffer, W. (1998). *Planeación estratégica aplicada*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Guédez, V. (1996). *Gerencia, Cultura y Educación*. Caracas: Tropykos.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, S. (2006). Enfoque cualitativo y cuantitativo. Disponible: <https://portaprodti.wordpress.com/enfoque-cualitativo-y-cuantitativo-segun-hernandez-sampieri/> (Consulta en 2019. julio).
- Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2014). Disponible: http://www.uc.edu.ve/uc_empresas/LOTIC.pdf (consulta 2018, julio)
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 5.929 Extraordinaria del 15 de agosto de 2009*.
- Marcano, N. y Finol, M. (2007). Competencias personales y gerenciales de los Directores y Subdirectores de las Escuelas Básicas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 12, 39. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842007000300006 (consulta 2016, septiembre)
- Morales, A. (2011). Propuesta de un plan estratégico gerencial en la planificación educativa dirigida a los directores de la escuela básica. *ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC*, 5(9): 35-63.

- Sánchez, M. (2014). Las TIC como recurso de optimización en la gestión administrativa y educativa de la organización escolar. Trabajo de grado, Universidad de Carabobo, Maestría en Gerencia Avanzada en Educación.
- Sánchez, O. (2009). Propuesta de solución instruccional dirigida a directores de las escuelas bolivarianas del Municipio Libertador del estado Mérida en el área de Gerencia educativa. Tesis de Maestría en Educación, mención Informática y Diseño instruccional, MEIDI, Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Sare, M. y Ogilvie, L. (2010). Strategic Planning for Nurses. Change Management in Health Care. Sudbury: Jones and Bartlett.
- Sierra, M. (2007). Estrategias para la elaboración de un proyecto de investigación. [Página web]. Disponible: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/46/art13.pdf> (consulta 2018, julio)
- UNESCO (2004). Tecnologías de Información y la Comunicación y Inteligencia social y de formación integral del ser humano. Paris: Autor.
- Universidad de Deusto (2007). Proyecto Tuning; Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Bilbao: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011). Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales. Caracas: Autor.
- Velásquez-Camposano, M., Castillo-García, P, Zambrano-Saavedra, M. (2016). Planificación estratégica de tecnologías de la información y comunicación. Dominio de las ciencias, 2, 4. Disponible: <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/283> (consulta 2018, julio).
- Villela, R. (2015). Modelo de Competencias del Director Escolar Exitoso: ¿Qué competencias muestra un director escolar exitoso? Disertación para obtener el grado de Doctor en Innovación Educativa, Instituto Tecnológico de Monterrey. Disponible: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj-7a-bksvtAhXKslkKHcVdCNMQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Frepository.tec.mx%2Fbitstream%2Fhandle%2F11285%2F617706%2FVillela%2520Rosario%2520Tesis.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&usg=AOvVaw30yy6JCP4BRKeJ9N0tq7F> (consulta 2018, julio).
- Wills, S. (2006). Strategic Planning for Blended eLearning, in Proceedings of the 7th International Conference on Information Technology Based Higher Education & Training, Sydney, July. Disponible: <http://ro.uow.edu.au/asdpapers/36>

HABILIDADES DIRECTIVAS EN LA GERENCIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA COVID 19 (*)

MANAGEMENT SKILLS IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF THE COVID 19 PANDEMIC

Mariely del Valle Rosales Viloría
rosalesmariely74@gmail.com
Código ORCID 0000-0001-6921-6211

Beatriz Elena Coronado Barreto
becoronado3@hotmail.com
Código ORCID 0000-0001-9177-9109

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"

Recepción: 21/06/2021
Aceptación: 23/07/2021

Resumen

La gerencia en las instituciones educativas está determinada por la dirección y orientación como actividades fundamentales que guían el desarrollo de una comunidad de aprendizaje. Las habilidades directivas son acciones que los individuos desarrollan para obtener resultados. El presente trabajo tiene como propósito describir las habilidades directivas en la gerencia de instituciones educativas, en el estado Trujillo-Venezuela, a fin de determinar cuáles de ellas se requieren con mayor ímpetu en la gestión escolar para alcanzar los objetivos previstos, dentro del contexto de la **Pandemia COVID 19** y con una investigación cuantitativa, descriptiva, de campo, transaccional. La población la conformaban veinte (20) docentes en actividades directivas de Educación Básica y Media General, de diferentes municipios del Estado Trujillo. La técnica fue la encuesta y el instrumento un cuestionario aplicado a través de la herramienta de Google Forms. Como resultado, se desarrollan las habilidades personales, interpersonales y grupales, condicionadas por la situación país y los eventos generados por el COVID 19, observándose que las mismas se relacionan y se superponen una con la otra. Las habilidades directivas personales presentan: miedo, ansiedad, incertidumbre, dificultad en el dominio de las competencias tecnológicas, además del reconocimiento de problemáticas y limitaciones personales. A pesar de esta eventualidad, asumieron el compromiso de continuar y concluir el año escolar. En las habilidades interpersonales, desarrollaron un nuevo modelo de trabajo, con dificultades estructurales que afectaron la gestión. Aun así se lograron algunos acuerdos operativos, reconociendo la imprevista realidad. Sin embargo, la desmotivación limitó el accionar. Los ruidos físicos, así como la disposición de equipos y materiales obstaculizaron el canal de comunicación, siendo una alternativa la mensajería de textos y las llamadas telefónicas. El respeto, la asertividad y la empatía en la mayoría de los casos, guió la gestión educativa. Las habilidades grupales concentraron las dos anteriores, la resistencia al cambio influyó al inicio, se logró un trabajo en equipo con la comunicación de apoyo y elementos de la cultura organizacional. El reconocimiento de los sentimientos y emociones facilitó las acciones educativas a través de la inteligencia emocional. Se concluye que las habilidades mejoran a través de la práctica, requiriendo para ello el conocimiento conceptual. Los cambios de comportamiento son indicios de la sensibilidad en las habilidades directivas.

Palabras clave: habilidades directivas, gerencia, instituciones educativas, COVID 19.

(*) Esta investigación ha sido auspiciada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes- CDCHTA, de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Código NURR-H-606-17-04-B.

Summary

Management in educational institutions is determined by direction and orientation as fundamental activities that guide the development of a learning community. Management skills are actions that individuals develop to obtain results. The present work aims to describe the directive skills in the management of educational institutions, in the state of Trujillo-Venezuela, in order to determine which of them are required with greater impetus in school management to achieve the planned objectives, within the context of the COVID 19 Pandemic. With a quantitative, descriptive, field, transactional investigation, the population was made up of twenty (20) teachers in directive activities of basic and general secondary education, from different municipalities of the State of Trujillo. The technique was the survey and the instrument a questionnaire applied through the Google Forms tool. As a result, personal, interpersonal and group skills are developed, conditioned by the country situation and the events generated by COVID 19, the skills are related and overlap one with the other. Personal managerial skills present: fear, anxiety, uncertainty, difficulty in mastering technological competences, in addition to the recognition of personal problems and limitations; Despite this, they made a commitment to continue and conclude the school year. In interpersonal skills, they developed a new work model, with structural difficulties affecting management, agreements were reached from the recognition of reality; however, lack of motivation limited action. Physical noises, as well as the provision of equipment and materials, hampered the communication channel, with text messaging and telephone calls being an alternative. Respect, assertiveness and empathy in most cases guide educational management. Group skills concentrated the previous two, resistance to change influenced at the beginning, and teamwork was achieved with supportive communication and elements of the organizational culture. The recognition of feelings and emotions facilitated educational actions through emotional intelligence. It is concluded that skills improve through practice, requiring conceptual knowledge. Changes in behavior are indications of sensitivity in managerial skills.

Key words: managerial skills, management, educational institutions, COVID 19

Introducción

La dinámica actual demanda de una “reforma de la educación” tal como lo menciona Morín (1999), este pensamiento ha tomado más forma y pertinencia ante los acontecimientos presentes. La necesidad de la “reforma de la educación”, a pesar de haber sido anunciada desde hace décadas, y tal vez no pensada por los motivos que hoy se presentan a nivel mundial, ya promovía unos cambios no sólo estructurales- curriculares sino de pensamiento y actuación humana.

Bien se puede apreciar en Venezuela, un país que representa un escenario, en el que “Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado” (Morín, 2000, p. 90), lo inesperado se ha transformado en

un atractivo para realizar investigaciones que retan a las teorías a generar nuevos conocimientos. Considerando para ello las prácticas sociales que emergen producto de un “fenómeno país” ocasionado por políticas económicas practicadas desde el año 2002¹, y que han tenido sus consecuencias desde entonces en todos los sectores de desarrollo y crecimiento en el país, a través de la manifestación masiva de realidades que alteran el desenvolvimiento normal del ciudadano en sus diferentes contextos.

Estas representaciones se dan cita en todos o en casi todos los ámbitos y espacios sociales del país y más allá de sus fronteras. Se le suma a lo anterior, la crisis generada por “la enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-Cov-2” COVID 19, reconocida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020 como una Pandemia², originando con su aparición que el desarrollo de la humanidad se vea amenazada. El virus, desde luego, también ha hecho su presencia en Venezuela, poniendo en riesgo a toda la sociedad.

Ante este panorama, se realiza esta investigación con la intención de estudiar una arista del sector educativo, dejando claro que la educación está comprometida como una actividad humana con todo el ser y hacer del país. Siendo la gerencia de la institución educativa el conjunto de acciones de las cuales se requiere en la actualidad mayor precisión, la misma es considerada como “el proceso a través del cual se orienta y conduce la labor docente y administrativa de la escuela y sus relaciones con el entorno” (Castillo, 2012, p. 148).

Se aborda una de las funciones del educador que tiene la tarea de dirigir la Escuela, no como un espacio vacío con piso, paredes y techo; sino como un lugar donde convergen las particularidades y generalidades pertenecientes a un todo llamado “contexto educativo”, que se pasea desde la ausencia de programas curriculares que respondan a las necesidades que demanda la población, hasta la ausencia de estudiantes y personal de la institución como consecuencia además, de la “diáspora venezolana”. Representando este último aspecto, un factor determinante en la asignación de directores para ocupar la gerencia escolar en escuelas que han quedado acéfalas; tal vez, este personal acepta este nuevo rol, sin poseer las credenciales en la formación necesaria para tal fin. La sumatoria de estos elementos hace pensar en qué gerente educativo está hoy en las instituciones y qué habilidades desarrolla para poder realizar la gerencia escolar de forma acertada.

A estas condiciones se agrega la aparición del COVID 19, una situación que apenas comienza, de la cual se desconoce el tiempo que pueda durar y las consecuencias que pueda generar, en la que los gerentes escolares tienen el compromiso de responder en un momento donde el panorama se define como complejo a nivel internacional y más aún a nivel nacional. Se adiciona a todo lo descrito, un evento que impacta a toda la población y especialmente a los actores educativos; es el pronunciamiento que realiza el ejecutivo Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, según Gaceta oficial N°6519 Extraordinaria de fecha 13 de marzo de 2020, publica el decreto N° 4160 donde “se decreta Estado de Alarma en todo el Territorio Nacional” y en el artículo 11, especifica que ante la llegada del COVID 19:

Se suspenden las actividades escolares en todo el territorio nacional a partir del lunes 16 de marzo de 2020, a los fines de resguardar la salud de niñas, niños y adolescentes, así como de todo el personal docente, académico y administrativo de los establecimientos de educación pública y privada...

Esta eventualidad origina múltiples situaciones, donde la gestión escolar está obligada a cumplir con la exigencia del momento y por ende, compromete a todos los actores educativos para desarrollar sus actividades a distancia, de forma no presencial y donde la orientación fundamental, es concluir el año escolar 2019-2020 de la mejor manera en esta circunstancia de salud pública mundial, que además no dio tiempo para prepararse y formarse en aspectos pedagógicos y tecnológicos para tales fines. En tal sentido, se asume la gestión escolar como “un conjunto de procesos teóricos-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos formales, en donde la gestión debe ser entendida como una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar” (Vargas, 2008, p. 5).

En esta investigación se describen algunas de las funciones del gerente de la educación a escala microsociedad. Es decir, en su quehacer, para dirigir y orientar las actividades del capital humano que conforma la institución, con el objeto de conocer las habilidades que desarrolla para la atención de las características multidimensionales que se manifiestan de manera simultánea y sin control, en las instituciones educativas por la incertidumbre actual, donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de una nueva generación. Estando además, ante una modalidad de estudio no presencial como una de las medidas preventivas del COVID 19, y con elementos adversos que condicionan, como es el caso de los servicios básicos en Venezuela.

La gerencia de la educación en un contexto específico no es algo improvisado que tiene un procedimiento único, o que se hace de manera a-temporal. Tal premisa hoy presenta retos, la realidad muestra en este momento casos lejanos expuestos en las teorías existentes casi utópicas, donde las habilidades del director como gerente de la institución educativa, deben estar orientadas al éxito de las mismas, al desarrollo de una cultura organizacional que favorezca al talento humano que ahí se concentra, no para rendir en números como parte de una estadística aislada a la realidad de la institución y de todo el entorno, sino para conseguir el encuentro de las voces de cada uno y de todos los miembros, orientadas a prestar un servicio educativo que responda desde el ser de cada docente las inquietudes de cada estudiante, un líder que sepa ser cercano y a la vez esté consciente de la incertidumbre del momento.

El rol del gerente educativo hoy en Venezuela presenta algunas diferencias a otros lugares, esto se debe a la singularidad de la realidad contextual que se manifiesta. Sin embargo, es necesario entender la dinámica natural de cómo aprende el ser humano en condiciones naturales y cómo se puede generar el aprendizaje en condiciones diferentes, adversas, o como en este caso, imprevistas; es decir, aplicar lo que sabe e incorporar nuevos elementos que fortalezcan su aprendizaje. En tal sentido, Madrigal (2009, p. 3) se refiere a que las habilidades directivas “se cultivan y educan”. Son los actuales momentos un verdadero reto para el gerente en todos sus roles, estando el liderazgo y el accionar a prueba constante.

Castillo (2012) se refiere al Gerente educativo como quien ejerce la dirección y orientación de los diferentes actores de la comunidad educativa, así como la administración de los recursos con el fin de asegurar la calidad del servicio que ofrece, al mejorar la aplicación del currículo – amplio y restringido-, los procesos docentes y administrativos, así como las relaciones de la escuela con su comunidad y su entorno.

En las instituciones educativas se viven experiencias de un todo como grupo social. Es una oportunidad para desarrollar las habilidades directivas atendiendo las acciones e interacciones de

forma individual y colectiva. La convivencia que hoy puede generarse y el aprendizaje en el escenario escolar que representa la escuela o “cada familia una escuela” como lo ha llamado el Ejecutivo Nacional, es determinante para que la educación se fortalezca en momentos de crisis. Así como lo menciona Delgado (2011) “lo más importante son las interacciones entre los actores, las representaciones, los motivos, los significados y los valores como expresiones de la creación y recreación dinámica de la realidad social” (p. 59), estas interacciones son las que hacen pensar en qué hacen los directivos y qué deben hacer ante la dinámica social que se presenta, partiendo del reconocimiento de sus habilidades personales, habilidades interpersonales y habilidades grupales.

La manifestación de las habilidades es el resultado de la adquisición de un aprendizaje ante una circunstancia determinada. Para Madrigal (2009) la habilidad “es la capacidad del individuo, adquirida por el aprendizaje, capaz de producir resultados previstos con el máximo de certeza, con el mínimo de tiempo y economía y con el máximo de seguridad” (p. 1). Así mismo, menciona que en el caso de las habilidades directivas “se enseñan y se desarrollan” (p.2), es momento para que el gerente educativo demuestre a través de diferentes actividades, las habilidades que posee y asuma nuevos compromisos que le permitan autoformarse para alcanzar los objetivos gerenciales de una nueva sociedad.

Las funciones que cumple un gerente educativo están determinadas por el contexto escolar; sin embargo, se conservan el ejercicio de las funciones básicas en su hacer gerencial, tales como la planificación de acciones, organización de los procedimientos, dirección a través de los procesos comunicativos, influencia sobre el equipo, el ejercicio de la ética como un comportamiento natural, el manejo de las relaciones interpersonales, la administración de la información, la toma de decisiones, la solución de conflictos, entre otras que se consideren puedan beneficiar la gestión; debería ser todo desde un pensamiento estratégico que permite el accionar de forma efectiva. La dinámica de cada institución, presenta nuevos escenarios, siendo la innovación clave para actuar ante las adversidades presentes y las que posiblemente con la incertidumbre del momento puedan surgir.

Un factor determinante en el éxito de toda organización es cómo se sienten quienes la habitan. Para Aburto y Bonales (2011: 41) quienes realizaron un estudio en una institución pública en México mencionan que “a menores habilidades directivas de liderazgo, comunicación, motivación, manejo del conflicto y formación de equipos; mayor clima organizacional insatisfactorio”. Aunque no es el mismo escenario, y las características sociales difieren, la manera de cómo abordar la población deja ver claramente como estos factores son necesarios en el desarrollo de una gerencia efectiva. En estas condiciones, el factor emocional ha privado sobre otros, la inteligencia que un gerente pueda desarrollar sobre sí y sobre el equipo que dirige es fundamental para hacer de cada experiencia una oportunidad de crecimiento o de obstáculo.

En tal sentido, se propone como objetivo de la presente investigación: describir las habilidades directivas en la gerencia de instituciones educativas, en el estado Trujillo - Venezuela, a fin de determinar cuáles de ellas se requieren con mayor ímpetu en la gestión escolar para alcanzar los objetivos previstos, dentro del contexto de la Pandemia COVID 19, es un escenario nuevo donde cada actor ha tenido que asumir su conocer, ser, hacer y convivir. Esta investigación presenta una visión de la trascendencia que se está dando en el cumplimiento de estos pilares fundamentales de la educación, lo que está originando un viraje en la dinámica gerencial escolar, la cual apenas comienza con el reto que significa la crisis sanitaria “COVID 19” que día a día sorprende y sobrepasa

las expectativas ante la exigencia de una educación no presencial, con todas sus implicaciones, y de la cual se hablaba como una idea anhelada; tal vez, vista como lejana por el programa de formación y la dotación de equipos que amerita y requiere para su implementación en cada escuela del país.

La manera como se está asumiendo esta nueva modalidad de estudio, está condicionada por las limitaciones ya descritas y otras imposibles de mencionar; la labor gerencial y docente es considerada para muchos como una “obligación” y para otros como un “deber moral” en la que se requiere desarrollar habilidades y capacidades en contextos complejos, con múltiples inquietudes ante la novedad de aplicar la modalidad de educación no presencial en espacios reales; es este, un aspecto importante para saber qué ha hecho el gerente ante esta realidad que más que asumir retos, es accionar estratégicamente en una nueva dinámica de la educación que se quiera o no, se tiene que implementar para dar respuesta a una población estudiantil que está en desarrollo en medio de una pandemia que compromete la vida de todos los actores educativos.

Metodología

Desde un paradigma positivista, se desarrolla una investigación cuantitativa de tipo descriptiva, la cual “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (Arias, 2012, p. 24). En este caso, la investigación surge en un escenario educativo complejo, donde convergen elementos de una “situación país” en desarrollo y la aparición de la Pandemia COVID 19. Estableciéndose como objetivo de investigación “Describir las habilidades directivas en la gerencia de instituciones educativas, en el estado Trujillo - Venezuela, a fin de determinar cuáles de ellas se requieren con mayor ímpetu en la gestión escolar para alcanzar los objetivos previstos, dentro del contexto de la Pandemia COVID 19”. La misma se desarrolló en el lapso de marzo a noviembre de 2020.

La población estuvo conformada por veinte (20) docentes en ejercicio de actividades directivas, en los niveles de Educación Básica y Media General del estado Trujillo. Por lo delicado de la temática y a solicitud de los informantes, se resguarda la identidad de las instituciones a las cuales pertenecen. Es importante mencionar que cada directivo es graduado en el área de educación y presentan antigüedad de más de tres años en sus cargos directivos. Los mismos están ubicados en diferentes municipios del estado Trujillo.

La investigación se circunscribe en un diseño de campo no experimental, transeccional, debido a que la recolección de datos se hizo “directamente de los sujetos investigados (...) sin manipular o controlar variable alguna” (Arias, 2012, p. 31). Este procedimiento se realizó a través de la encuesta como “técnica que pretende obtener información que suministra un grupo de muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular” (Ibídem, p.92) y como instrumento, se aplicó un cuestionario “autoadministrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador” (Ibídem, p.74), el mismo fue un cuestionario de preguntas cerradas, prediseñado, el cual se aplicó a través de la herramienta Google Forms que permite recopilar información de forma fácil y eficiente online. Se contó con la validación de tres expertos en el área gerencial, metodológica y tecnológica, incorporando sus recomendaciones en la redacción y aplicación del cuestionario.

La forma para recabar la información fue a través del uso de correo electrónico, con la finalidad de cumplir con las normas de bioseguridad emanadas por el Ejecutivo Nacional, sobre el distanciamiento social y la cuarentena radical por la Pandemia COVID 19.

Los resultados se presentan por dimensiones, considerando cada una de las habilidades directivas seleccionadas por la naturaleza contextual de la investigación, confrontando las respuestas de los gerentes educativos con algunas teorías relacionadas y utilizadas en la presente investigación.

Resultados

El análisis muestra los resultados de las habilidades directivas desarrolladas por los gerentes educativos, en instituciones de Educación en los niveles de Básica y Media General del estado Trujillo, en el inicio de la Pandemia COVID 19. Las habilidades seleccionadas para la presente investigación están agrupadas en tres: personales, interpersonales y grupales (Whetten y Cameron, 2011; Madrigal, 2009); se hizo de manera intencional, por las características del tema a investigar.

Partimos de dos definiciones clave; en primer lugar el gerente educativo “ejerce la dirección y orientación de los diferentes actores de la comunidad educativa (...) la administración de los recursos (...), la aplicación del currículum (...) los procesos docentes y administrativos, así como las relaciones de la escuela con su comunidad y entorno” (Castillo, 2012, p. 149). Por su parte, las habilidades directivas “son conductuales, no son atributos de la personalidad o tendencias estilísticas (...) consiste en un conjunto identificable de acciones que los individuos llevan a cabo y que conducen a ciertos resultados (...) pueden ser observadas por otros, a diferencia de los atributos que son puramente mentales o fijo en la personalidad” (Whetten y Cameron, 2011, p. 9)

Se presenta a continuación, la descripción de las habilidades directivas como producto del instrumento aplicado a los gerentes educativos en los niveles de Educación Básica y Educación Media General.

1. Habilidades directivas personales: se relacionan con el manejo del propio yo, de ahí que se les llame habilidades personales. Se refieren al desarrollo del autoconocimiento, manejo de estrés personal y solución analítica y creativa de problemas (Whetten y Cameron, 2011, p.18). Se le adicionan las habilidades de estrategia y responsabilidad, por la naturaleza de la investigación.

Habilidad directiva personal	Descripción del desarrollo de habilidades directivas en las instituciones objeto de estudio
Autoconocimiento “manejo de uno mismo”	Los directivos manifiestan que la habilidad de autocontrol en el “manejo de uno mismo” está representada por los siguientes indicadores: la ansiedad (80%), el miedo y la incertidumbre (100%) haciéndose presentes durante la primera etapa de la Pandemia COVID 19, para dar los primeros pasos en la gestión de cada uno de los gerentes educativos. Sin embargo, en su totalidad (100%) asumieron el compromiso de continuar el desarrollo del año escolar 2019-2020. La mayoría (60%) reconoció tener las habilidades y destrezas en cuanto a dominio de competencias comunicativas, emocionales y tecnológicas. El otro grupo (40%) manifestó tener algunas limitaciones en estas competencias. Siendo la que presenta más limitación de uso en todo el grupo (80%) la competencia tecnológica en cuanto a sus aspectos de organización, gestión y aplicación de las TIC.
Manejo de estrés y tiempo	La habilidad del manejo de estrés y tiempo, ha sido uno de los factores más difíciles de controlar (60%) entre los directivos; el estrés por cumplir con las actividades educativas generó reacciones de salud en algunos (40%), incomodidad por carencia de equipos (70%) y disposición económica para poder actuar desde sus casas: con dispositivos móviles (70%) y traslados eventuales (90%)

Solución analítica y creativa del problema	Esta habilidad está ubicada dentro de las habilidades personales, presentando una vinculación directa con la habilidad interpersonal y grupal, por el grado de compromiso, en primer momento consigo mismo, con él y los otros que forman parte de la realidad escolar. Los directivos hacen referencia que se logró (100%) decidir actuar como directivos ante los imprevistos de suspensión de actividades decretada por la Pandemia COVID 19, así como atender y conciliar ante las problemáticas manifestadas por ellos mismos y por los docentes, en cuanto a disposición para laborar en condiciones de Pandemia (90%), de pobreza extrema (70%), sin equipos tecnológicos para comunicarse (70%), presencia de miedo (100%) por la amenaza de la pandemia como tal. Tomando el compromiso humano de dar continuidad al año escolar condicionado a las circunstancias de cada uno de los involucrados.
Estrategia	En su totalidad (100%) se gestionó el tiempo en función de las realidades de cada uno, atendiendo los requerimientos generales por el MPPE. Se desarrolló (100%) la capacidad organizativa sobre la marcha de las circunstancias, obteniendo los resultados esperados en la mayoría (65%) de las decisiones tomadas, en las otras condiciones (35%) hubo que cambiar decisiones y ajustar a la realidad. El saber anticiparse ante las circunstancias, producto de la Pandemia COVID 19, se vio afectado (80%) por el desconocimiento de la misma; sin embargo, las orientaciones se hicieron (100%) hacia el cuidado de cada miembro de la institución y hacia el logro de “concluir el año escolar 2019-2020”.
Responsabilidad	En su totalidad (100%) los directivos cumplieron con las directrices emanadas por el ejecutivo nacional para continuar y concluir con el año escolar 2019 – 2020. Así mismo, la totalidad (100%) se desempeñó con responsabilidad social con el grupo de docentes que dirigía, relacionándose y demostrando interés por cada uno de los miembros de las instituciones.

2. Habilidades directivas interpersonales: son para Madrigal (2009) las habilidades para trabajar en grupo, con espíritu de colaboración, cortesía y cooperación para resolver las necesidades de otras personas, incluso para obtener objetivos comunes. Para Whetten y Cameron (2011) estas “habilidades surgen al interactuar con otras personas. Desde luego, existe cierta superposición entre ellas, así que, para desempeñar cualquier habilidad eficazmente, usted depende de muchas áreas de habilidad” (p.18). Entre las habilidades grupales, está el “establecimiento de relaciones mediante una comunicación de apoyo, ganar poder e influencia, motivación de los demás y manejo de conflictos” (Ibídem, p.19), a las anteriores se les sumó liderazgo y empatía.

Habilidad directiva Interpersonal	Descripción del desarrollo de habilidades directivas en las instituciones objeto de estudio
Manejo de conflicto	Esta habilidad va de la mano con la comunicación, la estrategia y con la solución analítica y creativa del problema. La resistencia a asumir compromisos (80%) estuvo presente y fue necesaria la negociación (90%) para llegar a acuerdos que beneficiaran en estas circunstancias y que posibilitara el trabajo de cada directivo con su respectivo grupo de docentes. En esta ocasión, se pudo sacar provecho de la eventualidad y buscar un “ganar – ganar” tomando en cuenta (90%) las opciones de solución que los docentes aportaron para atender la eventualidad, se utilizaron (100%) los medios y recursos de los cuales disponía cada docente para poder dar continuidad al proceso educativo. Se consideró la realidad de cada docente (100%) siendo este un factor clave en la eventualidad.
Motivación	Elementos antagónicos como la desmotivación (80%), la apatía (90%) y la resistencia a desarrollar las actividades (90%), fueron el punto de partida para la motivación desde una comunicación de orientación hacia el trabajo por realizar. Esta habilidad es la que más dificultad ha presentado, la desmotivación (90%) está condicionada por factores internos y externos (100%). Manifestando el personal su descontento ante la adversidad presente y los requerimientos Ministeriales.

Motivación	Elementos antagónicos como la desmotivación (80%), la apatía (90%) y la resistencia a desarrollar las actividades (90%), fueron el punto de partida para la motivación desde una comunicación de orientación hacia el trabajo por realizar. Esta habilidad es la que más dificultad ha presentado, la desmotivación (90%) está condicionada por factores internos y externos (100%). Manifestando el personal su descontento ante la adversidad presente y los requerimientos Ministeriales.
Comunicación	La comunicación desarrollada fue la horizontal (80%), la vertical (20%) ocasionó dificultades para lograr encuentro de ideas. Se desarrolló “el escucha activo” (80%), es decir escuchar y/o atender a los docentes ante las inquietudes, confusiones sobre cómo desarrollar la atención de los estudiantes, además de su situación emocional producto de la suma de los factores sociales, económicos, ambientales y de salud. Los medios utilizados para comunicarse y dar las orientaciones fueron los disponibles por cada uno, en este caso equipos móviles o fijos (100%), usando los mensajes de texto (60%) y llamadas telefónicas (40%). Las dificultades en la comunicación según los directivos tuvo su mayor incidencia en “los ruidos de origen físico” (90%) siendo las redes sociales e internet el que menos se usó (10%) por la ausencia de conexión a internet (70%), influencia del servicio de electricidad (90%), carencia de equipos o dispositivos móviles propios para comunicarse vía web (70%). En cuanto a las habilidades tecnológicas, sólo un pequeño grupo manifestó su dominio (20%), uso de plataformas como herramientas educativas ningún directivo (0%) las usó. La información oficial fue suministrada por mensajería de texto (60%), llamadas telefónicas (40%) y recibiendo además, respuesta solo de un pequeño grupo de docentes por correo electrónico (10%)
Influencia	El respeto fue el valor que permitió influir en el personal (90%), involucrarse desde la asertividad (90%) permitió la disposición a desempeñar las acciones en este proceso de gestión educativa.
Liderazgo	Se asumió un liderazgo compartido (90%), identificando limitaciones personales y materiales (100%), toma de decisiones en equipo (90%), trabajo en equipo (80%), desarrollo de creatividad (70%) y asertividad (90%) para crear un “ganar – ganar”.
Empatía	La empatía está relacionada con la comunicación y la asertividad, así como la capacidad para influir en otros. La empatía se hizo presente (80%), al reconocer la situación país (100%), el miedo ante la Pandemia COVID 19 (100%), los diálogos se vieron afectados por ruido originados por factores psicológicos como: deficiencia en la motivación (90%), actitud defensiva ante las orientaciones ministeriales (90%). Se logró la comunicación asertiva y conciliadora (80%) para poder dirigir las acciones.

3. Habilidades directivas grupales: centra su estudio en asuntos fundamentales que surgen cuando se participa con grupos de personas, ya sea como líder o como miembro del grupo. Ocurre igual que con las anteriores habilidades, surge una superposición entre las habilidades grupales, y entre éstas y las habilidades personales e interpersonales. (Whetten y Cameron, 2011: 18).

Habilidades directivas grupales	Descripción del desarrollo de habilidades directivas en las instituciones objeto de estudio
Cambios	La resistencia a lo nuevo se vio condicionado por: el desconocimiento de la eventualidad (90%), el miedo (100%), la carencia de equipos para asumir una educación a distancia, no presencial (70%) y la condición social, económica, emocional de cada docente (100%). A pesar de esto, se cumplió con el lineamiento de continuar la educación desde la casa (100%) con las limitaciones de cada docente y de cada estudiante.
Trabajo en equipo	El trabajo en equipo se vio afectado por: la resistencia a asumir las orientaciones (90%), se lograron avances a través de valores, actitudes y compromisos asumidos por la mayoría del personal de cada institución (60%). Dificultad para gestionar los grupos a distancia (70%),

	se logró el trabajo en equipo por medio de la “comunicación de apoyo” (80%).
Inteligencia Emocional	La mayoría presentó inconvenientes en este aspecto (80%). El proceso inherente a la Inteligencia Emocional fue: en cuanto a percibir (90%) se les dificultó reconocer de forma consciente las emociones e identificar lo que sentían; para el nivel de comprender (90%) la limitante fue integrar los sentimientos dentro de los pensamientos y considerar la complejidad de los cambios emocionales; el último proceso, también se vio afectado (70%), donde el regular, dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz fue un elemento condicionado por el contexto tanto para el gerente como para su grupo de docentes. Sin embargo, se identificaron con lo que le sucedía a los demás (80%), la empatía (80%) se hizo presente en la identificación de sentimientos y emociones comunes en relación a los temas pandemia y fenómeno país, para encauzar las acciones educativas. Este factor fue la clave ante el manejo del estrés.

Discusión de resultados

Las habilidades directivas desarrolladas por los gerentes educativos están afectadas por las dos situaciones que se presentan en el escenario de estudio; una la condición país y la otra la presencia de la PANDEMIA COVID 19.

- En cuanto a las habilidades personales se puede apreciar que a pesar del miedo, la incertidumbre, la limitante en las competencias tecnológicas y el estrés por las circunstancias, los directivos asumieron su responsabilidad como líderes, desde una estrategia de “ganar – ganar” reconocieron sus problemáticas y limitaciones personales (disposición de trabajo ante pandemia, pobreza extrema, ausencia de recursos económicos y equipos para comunicarse, miedo, ansiedad, entre otros), lo que les permitió actuar desde su realidad y cumplir con los requerimientos de culminar el año escolar 2019-2020. Para Bardos y García (2014) “la resolución de problemas propiamente dicha implica búsqueda racional de una solución o soluciones a través de una serie de estrategias que ayudan a solucionar o afrontar una situación problemática” (p. 5). En tal sentido, las habilidades se “aprenden y se educan” (Madrigal, 2009) como se observa, a través de procesos que pueden resultar complejos propios de un contexto, seguramente no son los más deseados para aprender o para actuar, pero en el cual los gerentes pudieron reconocer sus potencialidades y limitaciones.

La clave, como mencionan Whetten y Cameron (2011) “consiste en ser sensible y valorar las diferencias individuales” (p.22), lo cual constituye el objetivo primordial de estas habilidades: “permanecer sensible a las variaciones personales que podrían requerir de una alternancia en la manera en que se practiquen las principales habilidades directivas” (Ibídem).

- Las habilidades interpersonales se desarrollaron con un nuevo modelo de trabajo, bajo dificultades estructurales que condicionan toda la gestión, el manejo de conflictos es una de las habilidades que concentra a todas las demás. Los acuerdos se lograron desde el reconocimiento de la realidad de cada miembro de las instituciones, esto ha sido el dispositivo de avance, a pesar de la desmotivación por factores internos y externos que han limitado el accionar. La comunicación se desarrolló desde una dirección horizontal con un escucha atento para entender la diversidad de situaciones entre el personal; los ruidos de origen físico (Niño, 2011) son los de mayor incidencia por los obstáculos a nivel del canal. Así como el dominio de las habilidades tecnológicas, la disposición de equipos de comunicación y los respectivos servicios de electricidad y conectividad condicionaron

el proceso, siendo una alternativa de comunicación entre todo el personal la mensajería de texto y llamadas telefónicas.

La influencia estuvo marcada por el respeto, la asertividad y la empatía en la mayoría de los casos, permitiendo desempeñar las acciones en un proceso gerencial educativo permeado por incertidumbre. La habilidad gerencial está destinada a crear situaciones que involucren a sus colaboradores donde ellos estén dispuestos a desempeñar labores constructivistas (Robbins y Coulter, 2010). Sin embargo, la investigación muestra que las condiciones son las que marcan los comportamientos, siendo los miembros de las instituciones quienes toman sus propias decisiones sujetas a su realidad y que en otro escenario, lo primordial sería desarrollar sus competencias para afrontar situaciones propias de la dinámica escolar. A lo anterior, se le adicionan factores que el líder debe asumir desde un enfoque de aprendizaje colectivo, enfrentando sus habilidades al entorno, donde todas las acciones deben estar orientadas al aprendizaje, al cambio y el desarrollo organizacional (De Geus, 1996). En este caso, el liderazgo se desarrolló horizontalmente reconociendo al otro como un igual, con responsabilidades diferentes enrumadas hacia el mismo objetivo. El respeto expresado fue determinante, la asertividad para comunicarse y generar un clima de cordialidad en medio de la incertidumbre. Para Senge (1993) los líderes “son las personas que aprenden”, conscientes o no, los gerentes educativos con su equipo de docentes, han transitado por las adversidades descritas, creando un nuevo aprendizaje organizacional.

- En cuanto a las habilidades grupales, esta habilidad es la suma de las dos anteriores; la toma de decisiones, la resolución de conflictos, la comunicación empática, la motivación, el reconocimiento de sí mismo y de los otros, el liderazgo desde una acción humanizada (atendiendo, entendiendo y resolviendo las inquietudes) son habilidades propias de un gerente educativo de hoy. La resistencia al cambio en este escenario se evidenció notablemente, la condición que marcó la resistencia fue el miedo, la carencia de recursos y equipos, y una situación generalizada socio-económica-emocional que paraliza. A pesar de las circunstancias de distanciamiento social, se logró el trabajo en equipo a través de elementos de la cultura organizacional (valores, actitudes, compromiso, ética, entre otros) que ya estaba definida en los integrantes de cada institución y que es compartida por la mayoría de los mismos; así como el tipo de comunicación de apoyo “que busca preservar o fomentar una relación positiva entre los comunicadores en el momento en que intentan resolver algún problema (...) permite comunicar información que no es halagadora o resolver un asunto difícil con otra persona y, durante el proceso, fortalecer la relación” (Whetten y Cameron, 2011, p. 242).

En cuanto a la inteligencia emocional, se nota que la confusión les dificultó identificar lo que sucedía. Al respecto, Fernández – Berrocal y Ramos (2002: 20) afirman que la inteligencia emocional es “la capacidad para reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás”, en este punto por lo complejo del escenario de estudio donde convergen realidades similares y totalmente diferentes a la vez, la empatía ante los acontecimientos, el reconocimiento de los sentimientos y emociones fue lo que facilitó encauzar las acciones educativas. “Las personas con alto grado de inteligencia emocional han desarrollado la habilidad de sentir y mostrar empatía ante las diferencias que son propias de diversos grupos de gente” (Whetten y Cameron, 2011, p. 22). Estamos ante una gerencia escolar que ha atendido una situación atípica, en contextos desproporcionados e imprevistos.

Conclusiones

- Las habilidades tienen el potencial de mejorar a través de la práctica, se requiere para ello el conocimiento conceptual que permita la flexibilización y adaptación a las situaciones; “el desarrollo de las competencias en las habilidades directivas está ligado tanto al aprendizaje conceptual como a la práctica conductual” (Whetten y Cameron, 2011, p. 13). Un ejemplo, es lo apreciado en la investigación, donde los principios humanos y las habilidades directivas marcaron el ejercicio de la gerencia para culminar el año escolar 2019-2020.

- Cada habilidad se relaciona y se superpone con las otras habilidades directivas, influyendo una en el logro de las otras.

- Los cambios de comportamiento ante las adversidades, los retos asumidos, la identificación con los otros, son indicios de la sensibilidad en las relaciones de los gerentes educativos con los miembros de cada institución.

- El miedo, la ansiedad, la resistencia al cambio son conductas propias del ser humano. La inteligencia desarrollada en cada eventualidad, muestra un ejemplo en el ejercicio de las habilidades directivas en escenarios de incertidumbre.

- Las habilidades directivas requieren del “trabajo cognoscitivo”. El gerente debe estar consciente de la transformación en cuanto a la formación de estas habilidades, dirigidas al desarrollo de competencias para el uso y manejo de la tecnología, además de canales digitales que permitan desarrollar la educación a distancia no presencial o semi-presencial. Se aprecia el desarrollo de las habilidades socioemocionales, la cuales son fundamentales para crear ambientes cordiales y amables, en medio de las eventualidades presentes y las originadas por las consecuencias del COVID 19 o las que surjan por la misma dinámica de la sociedad.

- El aspecto que delimitó toda la investigación fue el estar todos en el mismo punto de incertidumbre, el compartir una situación país con todas sus características y el miedo a lo desconocido por el COVID 19, ocasionó que el gerente educativo actuara desde su postura humana, desde la sensibilidad “el reconocimiento de si y de los otros” en momentos de angustia donde tenía que dar respuestas acertadas e inteligentes que permitieron culminar el año escolar 2019-2020 en escenarios inéditos.

¹Crisis económica en Venezuela. (2021). En Wikipedia. Recuperado el 24 de febrero de 2021 de http://es.wikipedia.org/wiki/Crisis_economica_en_Venezuela

² Pandemia de COVID-19. (2021). En Wikipedia. Recuperado el 24 de febrero de 2021 de http://es.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19

Referencias

Aburto Pineda, Hugo Iván, Bonales Valencia, Joel Habilidades directivas: Determinantes en el clima organizacional. Investigación y Ciencia [en línea]. 2011, 19 (51), 41-49 [fecha de Consulta 24 de Mayo de 2021]. ISSN: 1665-4412. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67418397006>

- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. (6ª ed.) Venezuela: Editorial Episteme.
- Bardos, A y García, E (2014) Resolución de problemas (PDF). Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/272815457_Bardos_A_y_García_Grau_E-2014_Resolución_de_problemas_Publicación_electrónica_Colección_objetos_y_Materiales_docentes.
- Castillo Herrera, J. J. (2012). Responsabilidad de un gerente educativo. *Novum*, (2) 148-153.
- Crisis económica en Venezuela. (2021). En Wikipedia. Recuperado el 24 de febrero de 2021 de http://es.wikipedia.org/wiki/Crisis_economica_en_Venezuela
- De Geus, A. (1996). Planificando el aprendizaje. México: Harvard Business Review.
- Delgado, F. (2011). Paradigmas y retos de la investigación educativa. Una aproximación crítica. (2ª ed.). Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Fernández-Berrocal, P. Ramos, N. (2002). Corazón y razón. En: P. Fernández-Berrocal; N. Ramos (Edits). *Corazones inteligentes* (pp.17-33) Barcelona: Kairós.
- Gaceta oficial N° 6519 Extraordinario. DECRETO MEDIANTE EL CUAL SE DECLARA EL ESTADO DE ALARMA PARA ATENDER LA EMERGENCIA SANITARIA DEL CORONAVIRUS (COVID-19). Fecha 13 de marzo de 2020, se publica en decreto N° 4160.
- Madrigal, B. (2009). Habilidades directivas. (2ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Morín, E. (1999). Introducción al Pensamiento Complejo. España: Gedisa Editorial.
- Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Venezuela: Ediciones FACES/UCV.
- Niño, M. (2011). Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso. (2ª ed.). Colombia: Ecoe Ediciones.
- Pandemia de COVID-19. (2021). En Wikipedia. Recuperado el 24 de febrero de 2021 de http://es.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19
- Senge, P. (1993). La quinta disciplina. Argentina: Granica Editorial.
- Robbins, S. y Coulter, M. (2010). Administración (10ª ed.). México: Pearson.
- Vargas, J. (2008). Análisis de cinco desafíos en el ejercicio de la Administración educativa. Revista electrónica actualidades investigativas en Educación. Enero/abril, año /vol., 8, número 001. Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica.
- Whetten, D. & Cameron, K (2011). Desarrollo de habilidades directivas. (8ª ed.). México: Pearson.

EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN EL LIBRO DE TEXTO DE INGLÉS DE PRIMER AÑO DE LA COLECCIÓN BICENTENARIO

THE DEVELOPMENT OF ORAL EXPRESSION IN THE FIRST-YEAR ENGLISH TEXTBOOK OF THE BICENTENNIAL COLLECTION

Enver José Briceño Briceño
enver.briceno@gmail.com
Código ORCID 0000-0001-8493-8319

Mery López de Cordero
mmlmdc@gmail.com
Código ORCID 0000-0002-1220-0427

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación

Fecha de recepción: 06/08//2021
Fecha de aceptación: 15/10/2021

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito analizar las directrices y orientaciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela (MPPE), para determinar qué relación guardan con las actividades que, para el desarrollo de la expresión oral, están contenidas en el libro de texto de inglés, del primer año de Educación Media General, de la Colección Bicentenario. Los resultados demostraron que el libro en estudio presenta una reducida variedad de actividades para el desarrollo de la expresión oral, las cuales se caracterizan por la repetición oral de diálogos prediseñados, hecho que resulta contrario a los lineamientos de las autoridades educativas del país, a las tendencias educativas en este campo y a la generación de un proceso educativo que favorezca el logro de los objetivos curriculares planteados.

Palabras clave: colección bicentenario, actividades, expresión oral, libro de texto, inglés.

Summary

The purpose of this research was to analyze the guidelines and orientations of the Ministry of Popular Power for Education of Venezuela, to determine what relationship they have with the activities that, for the development of oral expression, are contained in the English textbook, of the first year General Secondary Education, from the Bicentennial Collection. The results showed that the book under study presents a reduced variety of activities for the development of oral expression, which are characterized by the oral repetition of predesigned dialogues, a fact that is contrary to the guidelines of the educational authorities of the country, to the educational trends in this field and the generation of an educational process that favors the achievement of the proposed curricular objectives.

Key words: bicentennial collection, activities, oral expression, textbook, English.

Introducción

En Venezuela han tenido lugar varias reformas curriculares en décadas recientes. Sin embargo, en todas se reconoce al inglés como lengua de importancia preponderante, por lo cual se indica su enseñanza obligatoria en Educación Media General, vinculando el proceso con un enfoque comunicativo de enseñanza. En este marco fueron introducidos los libros de texto de la Colección Bicentenario, con una serie para cada área de formación en los distintos niveles del Sistema Educativo Bolivariano, entre los que se encuentra el inglés como lengua extranjera durante los cinco años de Educación Media General. Al respecto, es necesario destacar que, a pesar de distintos reclamos y críticas, su uso es obligatorio.

No obstante, y a pesar de las reformas, el desarrollo de la expresión oral en el uso del inglés como lengua extranjera en los estudiantes luce tan rezagado como en años o décadas anteriores. De hecho, en Venezuela se sigue encontrando un bajo nivel en el dominio del inglés como lengua extranjera (Montilla, 2014) ocupando, incluso, los últimos lugares en índices globales asociados, como lo es el caso del *English Proficiency Index* (EF, 2020). Este bajo nivel refiere a una falta de éxito en cuanto a los objetivos curriculares establecidos por el MPPE.

Sobre la base de lo expuesto, se evidencia lo necesario que resulta analizar el contenido de estos libros de texto tan importantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés, en este caso, *My First Victory* (2015), texto destinado al Primer Año de Educación Media General, por tratarse del año en el que la mayoría de los estudiantes tienen un primer contacto con el idioma. De este modo, será posible determinar si este material promueve un desarrollo de la expresión oral acorde con las aspiraciones curriculares y las necesidades comunicativas del individuo dentro del contexto actual.

A la luz de la importancia que se da en documentos oficiales al aprendizaje del inglés como lengua extranjera y al empleo de un enfoque comunicativo en su enseñanza/aprendizaje, surgieron las preguntas que orientan la investigación: ¿Las directrices y orientaciones establecidas en el libro para la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera, de primer año de Educación Media General, permiten, efectivamente, el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes? ¿Qué relación existe entre las aspiraciones curriculares del MPPE y la propuesta para el desarrollo de la expresión oral contenida en el libro del primer año de Educación Media General? ¿Con qué enfoques de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras se vinculan las actividades para el desarrollo de la expresión oral propuestas en este libro? ¿Será beneficioso para el desarrollo de la expresión oral el uso exclusivo y obligatorio de este libro?

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas, se da inicio con una revisión al contexto dentro del que se ha desarrollado la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela. Asimismo, resulta necesario analizar la realidad educativa del país para contextualizar la incorporación de un libro de texto que quizás en otros países no resultaría tan relevante. Seguidamente, se presenta un resumido marco teórico que sustenta el análisis realizado, con particular énfasis en la conceptualización del referido enfoque comunicativo, para, por último, presentar los resultados de la revisión realizada al libro de texto junto con las conclusiones y recomendaciones a las que dicho análisis condujo.

Venezuela: necesidades sociales, cambios curriculares y la enseñanza del inglés como lengua extranjera en tiempos de crisis.

La necesidad de cambios (mejoras) en el sistema educativo es un hecho reconocido desde hace varios años en Venezuela. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) hizo de este un tema fundamental, no solo para Venezuela, sino para toda la región, publicando informes y documentos de diversa índole, durante varias décadas, para incentivar cambios curriculares que a mediano y largo plazo contribuyesen al progreso y desarrollo de la región, entre los que resalta el *Proyecto Principal de Educación para América y el Caribe* (1980-2000). Este documento, producto del consenso en la materia entre las autoridades de los países de la región, tiene entre sus compromisos realizar un esfuerzo colectivo para “mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos, y de la enseñanza en general, a través de la realización de las reformas necesarias y del diseño de sistemas efectivos de medición de los aprendizajes” (UNESCO, n.d., para. 3).

Durante la década de 1990 surgieron otros factores que hicieron todavía más necesario llevar a cabo actualizaciones o incluso reformas curriculares, entre los que resaltan la revolución del internet, el vertiginoso avance de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y la consolidación de tratados que impulsan la integración entre naciones.

Con la finalidad de integrarse y de aprovechar este nuevo escenario de forma pertinente, varios países han puesto énfasis en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente del inglés, puesto que la mayor parte del conocimiento científico es divulgado actualmente usando esta lengua. No en vano la UNESCO (1996) expresa la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras para el acceso a la información, conocimiento, entendimiento y respeto entre diferentes culturas.

En Venezuela se ha dado respuesta a las necesidades mencionadas implementando diversas reformas curriculares. Entre ellas se encuentra la elaboración e implementación del *Programa de Estudio Educación Media Diversificada y Profesional* (1991) y posteriormente del *Currículo Básico Nacional* (1997). Durante la década del 2000 comenzó un nuevo proceso de cambio curricular con la finalidad de establecer el denominado Sistema Educativo Bolivariano (SEB). Este proceso incluyó la publicación del *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano* (2007^a), comúnmente denominado Currículo Bolivariano, en el que se reconoce al inglés como lengua de importancia preponderante, en particular para garantizar el acceso al conocimiento científico, a los nuevos medios de comunicación y al mundo.

Vale subrayar que en aras de lograr el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en el referido *Programa de Estudio Educación Media Diversificada y Profesional* (1991) se establece el uso del enfoque comunicativo para el desarrollo de las cuatro macro destrezas lingüísticas, mientras que en el Currículo Bolivariano no existe un lineamiento de este tipo en cuanto al enfoque o método a emplear, ofreciéndole a los docentes la oportunidad de adaptar su enfoque metodológico al contexto particular en que se desarrolla su clase. Sin embargo, los objetivos curriculares son similares y buscan que, el egresado de Educación Media General, tenga la capacidad de comprender y producir textos orales y escritos en inglés, con la habilidad necesaria para comunicarse con otros hablantes de esta lengua y tener acceso al ámbito académico y científico global (en el programa de 1991 se resumía en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés del estudiante).

A pesar de no contar con lineamientos o instrucciones detalladas, el Currículo Bolivariano fue complementado con algunas directrices en diferentes documentos como *Orientaciones Pedagógicas* (2016) y *Proceso de Cambio Curricular* (2015). Pero, sobre todo, desde principios de la década de 2010

los docentes cuentan con un recurso fundamental, esto es, los libros de la Colección Bicentenario. Es decir, aun cuando los aspectos metodológicos del proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera, tales como estrategias, técnicas y recursos, no están especificados en la propuesta curricular del año 2007, la propuesta global para impulsar el desarrollo de las cuatro macro destrezas lingüísticas se encuentra en los libros de texto de la Colección Bicentenario para la enseñanza/aprendizaje del inglés.

Además, es necesario destacar que en el Memo-Circular N° MDZ-2011-06 el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011) se establece el uso exclusivo y obligatorio de los libros de esta colección. En consecuencia, dentro de la gran amplitud y flexibilidad del Currículo Bolivariano, el libro de texto de la Colección Bicentenario, diseñado para la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera, se convierte en una herramienta central y en soporte fundamental para los docentes que planifican sus actividades apeándose a las directrices emanadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Vale resaltar que el nuevo currículo ha sido objeto de numerosas críticas por diversas razones (Figueredo, Izalla y Lander, 2008; Baptista, 2013), incluyendo su apertura y flexibilidad, especialmente a partir de la puesta en marcha de la Transformación Curricular durante el año escolar 2015-2016, suspendida por el entonces Ministro del Poder Popular para la Educación, Elías Jaua, precisamente debido a las múltiples “demandas, observaciones y preocupaciones” que esta transformación suscitó (Prensa MPPE, 2017, p. 1). De igual modo, los libros de la Colección Bicentenario han sido criticados (Aguirre, 2014; Aguirre, Ramírez y Carvajal, 2015), en particular debido a su contenido político-ideológico (Fermín, 2014; Flores, 2014; Zacarías, 2014). No obstante, estos señalamientos y objeciones no redundaron en una cancelación definitiva de las reformas, las cuales han sido igualmente implementadas.

La variedad de reformas y documentos oficiales publicados en búsqueda de mejorar y fortalecer la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela no han brindado resultados satisfactorios. Esto se atribuye a diversos factores, entre los que resaltan los mencionados por Beke (2015) en cuanto a la falta de uniformidad en criterios pedagógicos y apego a las instrucciones del MPPE en relación con la planificación de las clases. De igual modo, Beke demostró que persiste un considerable porcentaje de docentes que no posee conocimientos claros acerca de enfoques de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras concretos y que se inclinan hacia una visión tradicional de la enseñanza del inglés. Esta visión tradicionalista de la enseñanza del inglés es inherentemente opuesta al enfoque comunicativo sugerido en 1991 y que es hoy en día de amplia difusión y uso.

Por otro lado, Beke también explica que la política lingüística y materiales para la enseñanza ofrecidos por el MPPE “carece[n] de fundamentación educativa sólida” (Beke, 2015, p. 69). Además, debido a la situación socioeconómica del país, a los desafíos que enfrentaba la enseñanza del inglés como lengua extranjera (y al sistema educativo en general), recién mencionados, ahora se suma una creciente falta de profesores. Según reportes (Fermín, 2018; Inojosa, 2019; Inojosa, 2020; Agencia EFE, 2019), entre el año 2015 y 2020 han emigrado del país decenas de miles de profesores, dejando vacantes posiciones que tampoco cuentan con reemplazo debido a la baja cantidad de estudiantes de educación matriculados en las universidades más importantes del país y al insuficiente número de profesores con experiencia restantes.

En líneas generales, un panorama complicado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela se ha hecho más complejo debido al reducido y posiblemente inexperto número de profesores a cargo del área. En este contexto, una herramienta como el libro de la Colección Bicentenario no podría por sí solo solucionar toda la problemática planteada, pero sí convertirse en un valioso apoyo para los docentes de inglés que laboran dentro del sistema educativo venezolano.

El establecimiento de un libro como recurso obligatorio para la orientación y planificación de clases es un hecho notable en sí mismo, en especial si se considera el contexto económico actual, recordando que su producción fue financiada por el Estado y su entrega totalmente gratuita. Por otro lado, en estos libros de texto el/los enfoque/s de enseñanza sobre los que se fundamentan determinarán en gran medida los resultados obtenidos, sobre todo si son utilizados por profesores inexpertos y/o con poca capacitación.

De igual modo, es necesario reiterar que todos los cambios curriculares mencionados previamente en el área de las lenguas extranjeras, al menos en teoría, apuntan en la misma dirección: lograr individuos comunicativamente competentes en la lengua inglesa. Por ende, si el libro no se encuentra en consonancia con este objetivo, la confusión y polémica que generan dichos textos y la manera en que se instruye su implementación continuarán dando lugar a juicios usualmente apresurados y/o desinformados. De hecho, después de casi una década, no se aprecia una consolidación del uso de este libro, entendiéndose que la confusión y controversia mencionadas son factores que han conducido a un rechazo que se retroalimenta con desconocimiento, prejuicios, entre otros. Finalmente, sobre la base de lo expuesto, se puede afirmar que sacar el mayor provecho a los libros de la Colección Bicentenario es una necesidad dentro de las circunstancias actuales.

Algunos conceptos necesarios

Lengua extranjera

Richards y Smith (2002) definen como lengua extranjera a toda lengua que no sea la lengua materna de un grupo numeroso de personas provenientes de un país o región determinado, que no sea usada como medio de instrucción en escuelas ni sea utilizada con amplitud en el ámbito político, medios de comunicación, entre otros. Es decir, una lengua extranjera es toda lengua diferente a la lengua materna propia de un individuo y de su lugar de proveniencia/comunidad lingüística originaria. Como explican estos autores, se trata de una lengua que generalmente es objeto de estudio en instituciones educativas formales para que los hablantes nativos puedan comunicarse con hablantes de la lengua meta, es decir, de la lengua en estudio.

En un sentido más amplio, Pato y Fantecchi (2012) explican que las definiciones de lengua nativa o lengua madre, al igual que la de lengua extranjera, deben ir más allá de consideraciones geopolíticas relacionadas a la ubicación geográfica y la “oficialidad” en el uso de una lengua en determinado territorio. Estos autores señalan que, a partir de la valoración de la relación psicológica y afectiva de un aprendiente de la lengua con ella, la definición de lengua extranjera puede hacerse más exacta. Así, una lengua extranjera se define como aquella que no le resulta “propia” a un hablante como resultado de una falta de conexión a nivel de identidad y con los hablantes de la lengua meta.

El planteamiento de Pato y Fantecchi resulta apropiado, sobre todo si se toma en cuenta cómo muchos migrantes establecidos en otros países nunca dejan de percibir la lengua oficial de su destino

como algo ajeno a sí mismos, aún luego de aprenderla y dominarla. Caso semejante sucede con sus hijos en la medida en que crecen en contacto con la lengua oficial y la asumen como propia en detrimento de la lengua materna (la aprendida de su familia). Una lengua extranjera es, pues, aquella que no solo no es oficial en el lugar donde se habla y aprende, sino aquella que, al mismo tiempo, le resulta ajena a sus hablantes como consecuencia de factores culturales y afectivos.

Los planteamientos señalados hasta ahora permiten apreciar cómo el contacto con una lengua extranjera supone el conocimiento de una nueva cultura (lo cual está vinculado con el concepto de competencia comunicativa). En otras palabras, en la sociedad de la información y de la globalización en que vivimos, las lenguas extranjeras ofrecen al individuo la posibilidad de crecer desde un punto de vista académico y personal, establecer vínculos con quienes le rodean y comunicarse con sus semejantes de manera efectiva, sin desvincularse o desconocer su lengua primaria/materna y su cultura.

El inglés como lengua extranjera

Richards y Schmidt (2002) explican que, de modo general, el inglés se considera una segunda lengua para todo aquel que lo aprenda después de aprender una primera lengua, en casa, durante su infancia (su lengua materna). En este sentido, no se realiza ninguna distinción entre segunda, tercera o cuarta lengua. Sin embargo, de manera más concreta, estos autores especifican que, si una persona aprende inglés en un aula formal con limitadas o nulas oportunidades de usar el idioma fuera del aula, en un país donde el inglés no cuenta con un rol comunicacional significativo, el inglés es una lengua extranjera.

En su reporte *The English Effect* (2013), el British Council ratifica la presencia del inglés como lengua extranjera alrededor del mundo debido a su enseñanza en países donde, fuera de contextos educativos, el estudiante no cuenta con situaciones comunicativas cotidianas en las que le resulte necesario hablar esta lengua. En este reporte, Mark Robson, Director de Inglés y Exámenes de esta organización, menciona que para el año 2013 1.75 billones de personas alrededor del mundo tenían conocimientos de la lengua inglesa, usándola como “sistema operativo” para la comunicación global. Asimismo, explica que el uso de inglés de manera global conlleva beneficios para cada individuo, para su entorno social, para su país y para el mundo.

Como es sabido, numerosos países alrededor del mundo han encontrado en la enseñanza de inglés como lengua extranjera una oportunidad para mejorar sus perspectivas de cara al futuro. De hecho, los planteamientos de Mark Robson son comunes en el ámbito educativo y laboral, indicando que el inglés es reconocido a nivel mundial como el lenguaje internacional, de las ciencias, la economía y del conocimiento. Como se ha hecho referencia anteriormente, estas mismas razones conciernen a Venezuela y han llevado a que su enseñanza/aprendizaje sea obligatorio durante los 5 años de estudios de Educación Media General en el país.

La expresión oral en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera

En la actualidad, la enseñanza de lenguas extranjeras se inclina hacia enfoques comunicativos de enseñanza, es decir, hacia la aplicación de estrategias, técnicas, actividades, etc., que lleven al

desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices. En este tenor, el papel de las destrezas orales, no solo habla sino también escucha (producción y comprensión), resulta fundamental. Agustín (2006) explica que el ser humano utiliza 80% de su tiempo en actividades comunicativas y, a su vez, un 75% de ese tiempo lo hace de manera oral, tanto hablando como escuchando. Al respecto, la autora explica que “el objetivo último e ideal de los aprendices de lenguas es poder mantener una conversación, es decir, poder comunicarse con los hablantes nativos de la lengua que están aprendiendo” (p. 163). Queda claro que la mayor parte de la comunicación se lleva a cabo de manera oral y, por tanto, el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz se encuentra estrechamente ligado al desarrollo de su comprensión y expresión oral.

Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras

A lo largo del siglo XX surgieron diversos métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras, los cuales tienden a basarse en principios antagónicos. A continuación, se presenta un cuadro resumen que incluye los principales métodos y enfoques a partir de lo expuesto por Richards y Rogers (2001). Se desarrollará con mayor detalle de manera exclusiva al enfoque comunicativo debido al tema en estudio y las limitaciones de espacio.

Enfoque	Métodos y otros enfoques asociados
<i>Enfoques tradicionales-conductistas</i>	Su raíz se remonta a la enseñanza de lenguas clásicas, con énfasis en la comprensión y producción de textos escritos. Incluyen principalmente el método Gramática-Traducción y el método <u>Audiolingual</u> .
<i>Enfoques métodos alternativos</i>	Surgen como respuesta o revisiones a los métodos tradicionales, incluyendo el método Respuesta Física Total (enfoque conductista), los métodos de Programación Neurolingüística, Aprendizaje de la Lengua en Comunidad y la <u>Sugestopedia</u> (enfoques humanistas sin asociación clara a una teoría del aprendizaje).
<i>Enfoques comunicativos</i>	Se fundamentan sobre la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso de adquisición <i>natural</i> , posible mediante el uso de esta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la lengua materna ni a análisis gramaticales. Incluye el Enfoque Natural y el Enfoque Comunicativo o Nocial-Funcional

Fuente: el autor.

Como se mencionó anteriormente, el enfoque comunicativo fue instituido de manera oficial como fundamento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela en 1991. Este no fue un hecho aislado, sino que respondió a las tendencias educativas en este ámbito en ese momento. Larsen-Freeman y Anderson (2011) citan a Widdowson (1990) y Savignon (1997) explicando que los cambios observados en la enseñanza de lenguas a mediados de la década de 1970 y principios de 1980 la llevaron de un enfoque centrado en el estructuralismo hacia uno comunicativo.

El cambio referido en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras tuvo su origen en el concepto de competencia establecido por Noam Chomsky (1965). Según su planteamiento, se

entiende como competencia (o competencia lingüística) al conocimiento que posee un individuo sobre los aspectos formales de una lengua, mientras que su uso individual lo denominó *actuación*. Si bien Chomsky reconocía la influencia e importancia de las cualidades particulares del individuo y otros elementos en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, también otorgó mayor preponderancia al estudio de los aspectos formales de la lengua, indicando que la teoría lingüística debía centrarse en el estudio de la competencia, lo cual, a su vez, se vincula con el estructuralismo lingüístico que influenció a los métodos y enfoques de enseñanza tradicionales.

A partir de la propuesta de Chomsky, Hymes (1972) concibió el concepto de *competencia comunicativa* que sirvió como punto de partida al enfoque comunicativo. Hymes coincidió con Chomsky en la idea de competencia como un conocimiento subyacente en el individuo, pero, mientras que Chomsky asumió la competencia como un conocimiento compartido por todos los hablantes nativos de una lengua, separado de su actuación individual, Hymes dio mayor importancia a la influencia de aspectos etnográficos sobre el conocimiento particular que cada hablante tenía de una misma lengua. En consecuencia, Hymes prescindió de la dicotomía propuesta por Chomsky y estableció como *competencia comunicativa* a la unión del conocimiento de una lengua (potencial) y la habilidad para usarlo (capacidad individual) que posee un hablante.

Años después, Canale y Swain (1980) y Canale (1983) expandieron la propuesta de Hymes esbozando que la competencia comunicativa se conforma de *competencia gramatical* (conocimiento de los aspectos formales de la lengua), *competencia sociolingüística* (conocimiento del uso de la competencia gramatical de manera efectiva en distintos contextos socioculturales), *competencia estratégica* (manejo de estrategias para compensar cualquier deficiencia en la competencia gramatical y sociolingüística) y *competencia discursiva* (manejo práctico de las reglas y aspectos relacionados a cohesión, coherencia y producción de textos).

En suma, la perspectiva del conocimiento/aprendizaje de una lengua descrita por Canale y Swain sentó las bases del enfoque comunicativo, asumiendo que la enseñanza de una lengua debería tener como objetivo desarrollar la competencia comunicativa del aprendiz en la lengua meta. En otras palabras, la enseñanza de una lengua debía ser comunicativa para proporcionarle al aprendiz las herramientas necesarias para usar su conocimiento de la lengua de manera efectiva en entornos reales.

Con los años, surgieron diversos métodos y corrientes asociadas a este enfoque. En este sentido, autores como Richards y Rodgers (2001), Larsen-Freeman y Anderson (2011) y Littlewood (2013) explican que englobar las distintas corrientes reconocidas como parte de un enfoque comunicativo de enseñanza de las lenguas puede resultar complicado. Sin embargo, estos autores también coinciden en la existencia de distintos principios que resultan comunes y que explican, por ejemplo, por qué el más reciente *Task-Based Language Learning* (la enseñanza de lenguas basada en tareas) no es un cambio de dirección en cuanto a la enseñanza comunicativa de las lenguas, sino su paso siguiente. Algunos principios resaltantes incluyen:

a. El profesor tiene como rol fundamental facilitar la comunicación dentro del aula. Con esta finalidad, es responsable de proveer a los aprendices con actividades que promuevan la comunicación entre sí, durante las cuales, además, debe aconsejarles y responder a sus inquietudes sin proporcionar las respuestas.

b. Entre estas actividades se mencionan con frecuencia los juegos de rol, escenificaciones, resolución de problemas, entrevistas, narrar historias (reales o ficticias), hacer reportes, juegos, entre otros (esto también explica por qué se privilegia el uso de materiales reales). En general, se persigue que las actividades sean “comunicativas”, es decir, que los estudiantes utilicen la lengua en estudio en situaciones reales.

c. Asimismo, los estudiantes deben aprender a “negociar significados” (intentar entender a los otros y lograr que los otros les entiendan).

En cuanto a la naturaleza comunicativa de las actividades, Larsen-Freeman y Anderson (2011) citan a Johnson y Morrow (1981) y las características que estos trazan para una actividad vista desde un punto de vista comunicativo, incluyendo: vacíos en la información, alternativas de respuesta y retroalimentación.

El *vacío de información* significa que hay información que cada interlocutor sabe y el otro no, puesto que, si ambos saben lo que el otro dirá, no se está promoviendo un proceso real o significativo de comunicación. Sucede de manera similar con las *alternativas de respuesta*, ya que, si son muy limitadas o rígidas, el estudiante realiza un simple ejercicio de memorización en que la información no le resulta significativa. Finalmente, la posibilidad de *retroalimentación* existe si los interlocutores tienen la posibilidad de, en primer lugar, evaluar si el propósito del intercambio ha logrado su propósito y, en segundo lugar, si le es posible emitir alguna respuesta.

En general, un enfoque comunicativo de enseñanza busca que el estudiante sea responsable y protagonista de su propio proceso de aprendizaje. En este tenor, el profesor ofrece apoyo y guía, pero la mayor parte de la comunicación en el aula debe darse entre los estudiantes con el objeto de aprender sobre la funcionalidad de la lengua mediante su uso.

La Colección Bicentenario: orientaciones y directrices

En las *Orientaciones educativas en el marco de los textos escolares de la Colección Bicentenario* (2011b), el MPPE señala que la elaboración de estos libros se fundamenta sobre los principios consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) y ratificados en la Ley Orgánica de Educación (2009), como mecanismo para lograr la “Educación Liberadora”. De igual modo, el MPPE declara que es su labor garantizar la idoneidad de espacios, dotación y recursos, dentro de los cuales se incluye la Colección Bicentenario. Es decir, es responsabilidad de Estado garantizar que un material como estos libros sea idóneo para el uso de los venezolanos.

Por otro lado, cabe destacar que, según lo establecido en el Memo-Circular N° MDZ-2011-06 del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011^a), el uso de los textos de la Colección Bicentenario debe ser exclusivo y obligatorio. Por tanto, y de acuerdo con las directrices del MPPE, estos libros son un recurso central para la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el país y son piedra angular del proceso educativo planteado en el Sistema Educativo Bolivariano (SEB).

Estructura de My First Victory

My First Victory (2015) es el libro de la Colección Bicentenario destinado a la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Venezuela para el primer año de Educación Media

General. Para este estudio se seleccionó la tercera edición, impresa en el año 2015 contentivo de 208 páginas, siendo la versión más reciente de este libro. Consta de un total de 24 lecciones organizadas en 8 unidades, cada una contentiva de 3 lecciones. Las lecciones están subdivididas en secciones (entre 11 y 12), identificadas con literales de la “A” a la “L”. Dichas secciones están orientadas a ejercitar una macro habilidad lingüística en particular (lectura, escritura, habla, escucha). En el cuadro siguiente se mencionan y describen las distintas secciones que componen cada lección:

A. <i>Let's explore!</i>	Diálogo inicial con ilustraciones, generalmente en formato similar al de una tira cómica. En él se presenta el vocabulario y estructuras a estudiar en la lección. El objetivo es estudiar y discutir la situación (en español).
B. <i>Let's listen and read!</i>	Los estudiantes escuchan a su profesor(a) leer el diálogo inicial.
C. <i>Let's listen, read and say!</i>	Los estudiantes escuchan a su profesor(a) leer un nuevo diálogo, el cual repetirán “en forma coral”.
D. <i>Now, let's practice!</i>	Los estudiantes deben completar un nuevo diálogo de manera escrita.
E. <i>Let's read and learn!</i>	Los estudiantes deben leer y estudiar nuevo vocabulario que es acompañado de imágenes, traducción al español y explicaciones en español.
F. <i>Let's listen, read and say!</i>	Los estudiantes escuchan a su profesor(a) leer un nuevo diálogo, para luego repetirlo en voz alta.
G. <i>Let's read and learn!</i>	Los estudiantes deben leer y estudiar nuevo vocabulario que es acompañado de imágenes, traducción al español y explicaciones en español.
H. <i>Reading and reflecting</i>	Los estudiantes leen un texto breve para responder algunas preguntas posteriores, usualmente de verdadero y falso.
I. <i>All ears!</i>	Actividad idéntica a <i>Reading and reflecting</i> , pero el texto no es leído por el estudiante, sino que lo escuchan (su profesor(a) lo lee).
J. <i>Building blocks</i>	En este apartado se presenta el contenido gramatical de la lección, junto con explicaciones en español, ejemplos y preguntas para reflexionar.
K. <i>Now, let's practice!</i>	Ejercicios escritos para practicar la información presentada en <i>Building blocks</i> .

L. Let's reflect and create!

Diálogo a ser completado por grupos de dos o tres estudiantes usando lo estudiado en la lección.

Did you know? Y Keep in mind!

Cuadros de texto incluidos en distintas partes de cada lección con notas gramaticales, culturales (sobre Venezuela), entre otras consideradas de interés para el tema en estudio.

More fun! Y Either we invent or we err

More fun! Es una actividad extra en el cierre de cada lección. En ella se presentan juegos y otro tipo de actividades sencillas (sopas de letras, crucigramas, etc.) para practicar el contenido de la lección correspondiente. En *Either we invent or we err* se proponen proyectos cortos para el cierre de cada uno de los tres periodos del año escolar, en cada caso sustituyendo a *More fun!*

Fuente: el autor. □

“A los y las estudiantes de la patria”

Se debe realizar un análisis documental empleando el análisis de contenido, la observación documental, el resumen analítico y el análisis crítico para identificar y estudiar las actividades para el desarrollo de la expresión oral. El criterio para la selección de las actividades es el verbo principal de la cláusula que enuncia las instrucciones para cada una de ellas. Esto se debe a que el verbo es la palabra que indica qué acción debe ejecutar el estudiante para completar el ejercicio, en este caso, vinculado con la expresión oral (e.g. repita, lea, etc.).

Las páginas preliminares del libro incluyen un apartado denominado “A los y las estudiantes de la patria”. En él se presentan instrucciones resumidas a los estudiantes para que se familiaricen con el libro y lo que harán en cada sección. En consecuencia, desde el principio se orienta al lector en cuanto al desarrollo de qué habilidad o destreza se vincula cada sección.

Actividades previstas en el libro My First Victory para el desarrollo de la expresión oral

A lo largo del desarrollo de las 24 lecciones, sin incluir actividades extra planteadas en las secciones “*More fun!*” y “*Either we invent or we err*”, se encontraron 93 actividades para el desarrollo de la expresión oral. A continuación, se detallan los hallazgos:

a. La actividad más recurrente es “escucha y repite”, la cual se presenta en un total de 50 ejercicios. Al mismo tiempo, a partir del patrón con que se presentan las actividades (“escucha y repite” aparece con frecuencia en los apartados C y F y de manera ocasional en el G de cada lección) se infiere que hay 5 ejercicios más de este tipo. Sin embargo, no son tomados en cuenta para la totalización debido a que: a) Dos de ellos no presentan enunciados con instrucciones (ejercicio G de la lección 8 y C de

la lección 15); b) No son consistentes en relación con lo que habitualmente indican en el enunciado correspondiente (en las indicaciones del ejercicio D de la lección 14 se agrega “recuerden utilizar su cuaderno”, mientras que en el mismo ejercicio en la lección 15 se incluye “utilicen su cuaderno”. En la unidad 8 se presentan las instrucciones en inglés, pero las instrucciones del ejercicio C en las lecciones 23 y 24 no puntualizan que, efectivamente, sean de repetición oral como es habitual: indican “listen and read” o “escuchen y lean”).

b. Las instrucciones “completen y practíqueno/dramatíceno” son usadas de manera indistinta. En suma, aparecen en 43 ocasiones. Al igual que en el caso anterior, se infiere que 4 otras actividades deben pertenecer a este apartado, pero presentan inconsistencias en un enunciado que termina siendo casi idéntico. Los enunciados señalados indican: “Formen grupos [...] completen el diálogo y practíqueno”, “Lean los diálogos anteriores y el vocabulario de la lección. Luego, completen el siguiente diálogo y dramatíceno”, “Lean de nuevo los diálogos anteriores y luego completen el siguiente y practíqueno”, “Relean los diálogos anteriores y luego completen este nuevo diálogo y practíqueno”. Este tipo de ejercicios aparece casi siempre en las secciones D y L de cada lección.

c. La mayoría de lecciones tienen 4 actividades para el desarrollo de la expresión oral. Sin embargo, en las secciones extra “*More fun!*” también hay actividades de este tipo: la canción del ABC, un dado con acciones en cada lado para construir oraciones, recitar un poema y el juego “*What do I have in my bag?*”.

d. Los proyectos presentados en “*Either we invent or we err*” (nombre que toma de la traducción a la frase “O inventamos o erramos” de Simón Rodríguez) también incluyen tareas con posible implementación en el ejercicio de la expresión oral. La referencia encontrada en el nombre de esta sección invita a pensar que en ella se promueve la creatividad, misma que en este ámbito pudiera vincularse con un uso más espontáneo de la lengua meta. Así, estos proyectos incluyen la elaboración de un modelo con las partes del cuerpo, un árbol genealógico, pósteres alusivos a algún prócer o presidente latinoamericano, tipos de ropa, personas de la comunidad/ocupaciones, entre otros. El proyecto final es la elaboración de un diálogo a ser leído en voz alta o memorizado y representado.

En general, los ejercicios para el desarrollo de la expresión oral incluidos en las 24 lecciones se limitan a la repetición oral de un diálogo orientándose por su escritura en el libro o el cuaderno, minimizando el espacio para la creatividad o espontaneidad. En cada caso, el docente a cargo del proceso debe leer el diálogo correspondiente. Es decir, los ejercicios del libro buscan el desarrollo de la expresión oral a través de la repetición mecánica y la imitación. Hay muy pocos ejercicios en que se estimule la producción oral espontánea o creativa del estudiante. De hecho, la primera actividad de completar y practicar el diálogo en la lección 13 incluye la nota “recuerden utilizar el cuaderno”, lo cual ratifica la rigidez con que se hacen las prácticas de expresión oral excluyendo por completo cualquier uso espontáneo de la lengua por parte de los estudiantes.

Las excepciones a las actividades de repetición/imitación son presentadas en la sección “*More fun!*”. En este sentido, vale resaltar el juego en que se elabora un dado que incluye un verbo distinto en cada lado y que luego usan los estudiantes para construir oraciones usando el verbo observado luego de lanzar el dado. De igual modo, los estudiantes tienen oportunidad de usar el vocabulario de manera más espontánea y significativa en el juego “*What do I have in my bag?*”. No obstante, estos juegos son bastante breves y su aparición demasiado esporádica.

Tiene lugar un caso similar con los proyectos incluidos en “*Either we invent or we err*”. Aunque parecen dirigir la atención principalmente al material a elaborar (un póster en la mayoría de casos), ofrecen la posibilidad de situaciones comunicativas en que los estudiantes pueden hacer un uso más significativo/funcional del inglés (por ejemplo, entrevistar a un compañero y luego reportar sus hallazgos). Pese a ello, el último proyecto, el cual podría aprovecharse para poner a prueba de manera más amplia o integral el conocimiento construido por los estudiantes, regresa al patrón de lectura en voz alta/memorización de diálogos (similar a los ejercicios de la sección “*Let’s reflect and create!*”).

Conclusiones

En conjunto, las directrices y orientaciones oficiales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela suponen el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de Educación Media General a través del uso de un enfoque principalmente comunicativo, aunque propone flexibilidad metodológica para que los profesores no vean su práctica restringida por elementos que puedan resultar descontextualizados. Sin embargo, las actividades para el desarrollo de la expresión oral incluidas en *My First Victory* no solo son opuestas a los principios fundamentales del enfoque comunicativo, sino que plantean un aprendizaje basado en un rígido estructuralismo mecanicista en que los ejercicios difícilmente resultarán significativos para el estudiante. Si las actividades no resultan significativas para el estudiante, es menos probable que conduzcan a un aprendizaje efectivo.

Las actividades para el desarrollo de la expresión oral no ofrecen variedad ni espacio para la creatividad ni ensayo (y error) por parte del estudiante, lucen enfocadas en la práctica mecánica y memorística de pronunciación en detrimento de la producción espontánea. En otras palabras, estas actividades presentan un enfoque tradicionalista centrado en el profesor y que hace del estudiante un elemento pasivo, básicamente limitado a repetir, idea que ha sido desacreditada durante décadas por su ineficiencia en el desarrollo de las capacidades comunicativas del estudiante (y del conocimiento en cualquier otra área del saber). Esto implica, al mismo tiempo, que el libro va en contra de las aspiraciones curriculares y de las tendencias educativas actuales.

Un punto interesante es el uso permanente del castellano a lo largo del libro mismo, que es explicado al principio del texto y se basa en la “obsolescencia e ineficiencia” del Método Directo (este método de enseñanza de lenguas, de amplia difusión y uso en el pasado, se oponía al uso de la lengua materna del aprendiz dentro del aula). El uso del español que se plantea en la referida explicación es aceptado dentro de los postulados del enfoque comunicativo, pero de igual modo enfatiza la necesidad de usar la lengua en estudio significativa y funcionalmente. Siendo las instrucciones de las actividades reiterativas como lo son, el uso de la lengua materna podría haber sido eliminado de manera más pronta y paulatina para tal fin (esto se reduce a la última unidad del libro), dando paso a un uso funcional de la lengua en estudio.

Hay espacio para manejar las actividades del libro de manera más flexible o comunicativa, pero ese espacio depende del conocimiento y/o experiencia del profesor. Si bien la estructura del libro es rígida y los ejercicios repetitivos, un profesor experimentado probablemente cuenta con la capacidad de adaptar el material para hacerlo más pertinente. Por ejemplo, se pueden aumentar los vacíos de información con diálogos menos “prediseñados”, minimizando el énfasis en la repetición y

la pasividad en favor de una mayor interacción entre los estudiantes, o poniendo mayor atención a actividades como las mencionadas en la sección “*More fun!*”.

El punto anterior hace evidente que la enseñanza del inglés en Venezuela enfrenta dificultades que no pueden ser superadas con la entrega de un libro de texto gratuito a los estudiantes. En lo que concierne al desarrollo de la expresión oral, *My First Victory* presenta limitaciones de consideración que hacen más importante contar con profesores con la experiencia y conocimiento necesario para sacar provecho de este recurso a pesar de sus limitaciones. No obstante, y como ya se mencionó, el tema de los profesores también presenta complejidades sustanciales. En consecuencia, para que la inversión realizada en la Colección Bicentenario (y para que mejore el estado general de la enseñanza del inglés en el país) sea lo más fructífera posible, la capacitación de profesores es un tema fundamental. Es necesario que el MPPE genere espacios para la capacitación de los docentes de inglés del país.

En resumen, el desarrollo de la expresión oral en inglés basado de manera estricta en las actividades para tal fin, propuestas en *My First Victory*, difícilmente será beneficioso o llevará a lograr las aspiraciones curriculares. Este libro fue diseñado para ser incorporado a un currículo definido como flexible y abierto, pero las actividades para el desarrollo de la expresión no cumplen con esas características. En todo caso, para obtener mayores y mejores beneficios de este material, luce urgente que se atienda la capacitación de los profesores y se utilicen con mayor claridad las bondades de enfoques y métodos de enseñanza que, después de todo, vienen evolucionando desde hace décadas buscando un proceso de enseñanza más efectivo y oportuno, como, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos, en tareas, en contenidos y, en general, el enfoque comunicativo.

Referencias

- Aguirre, M., Ramírez, T., y Carvajal, L. (2015). Política e ideología en los libros de texto: la Colección Bicentenario ante la crítica. Caracas, Venezuela: UCAB.
- Agustín, M. (septiembre de 2006). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE. En Balmaseda, E. (Coord.), Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), Logroño, España.
- Beke, R. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. En Zeuch, E. & Gregson, M. (Coords.). La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana; evidencias, experiencias y perspectivas (pp. 47-76). Caracas, Venezuela: British Council/ CEPFHE.
- British Council. (2013). The English Effect. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics Vol. 1, No 1. Recuperado de: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Richard, J. y Schmidt, R. (Eds.). Language and communication (pp. 2-27). London and New York: Longman.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000). *Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela* 5.453, del 24 de marzo de 2000. Venezuela.

EF. (2020). *English Proficiency Index*. Recuperado de: https://www.ef.co.ve/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_/~~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-spanish-latam.pdf

Fermín, M. (9 de diciembre de 2018). Una incógnita el déficit de maestros. *Efecto Cocuyo*. Recuperado de: <http://venezuelasindatos.efectococuyo.com/2018/12/09/una-incognita-el-deficit-de-maestros/>

Fermín, Y. (2014). *Libros de la Colección Bicentenario: Iconografía del autoritarismo*. Recuperado de: <http://runrun.es/nacional/venezuela-2/140218/libros-de-lacoleccion-bicentenario-iconografia-del-autoritarismo.html>

Figueredo, E., Izalla, Y. y Lander, M. (2008). *Análisis al Currículo Nacional Bolivariano*. [Nota editorial]. *Analítica*. Recuperado de: <http://www.analitica.com/opinion/opinionnacional/analisis-al-curriculo-nacional-bolivariano/>

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride, J. & Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin. Recuperado de: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>

Inojosa, C. (12 de diciembre de 2019). Emergencia educativa en Venezuela: la mitad de los maestros abandonaron las aulas en los últimos 4 años. *Infobae*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/venezuela/2019/12/12/emergencia-educativa-en-venezuela-la-mitad-de-los-maestros-abandonaron-las-aulas-en-los-ultimos-4-anos/>

Inojosa, C. (19 de enero de 2020). *Venezuela sin relevo de maestros*. *Crónica uno*. Recuperado de: <https://cronica.uno/venezuela-sin-relevo-de-maestros/>

Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (third edition). New York, USA: Oxford University Press.

Littlewood, W. (2013). *Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching*. *English Teaching (Korea)*, September 2013). Recuperado de: <https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf/Littlewood%20-%20Teaching%20English%20PDF.pdf>

Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela* 5.929, del 15 de agosto de 2009. Venezuela.

Ministerio de Educación. (1991). *Programa de Estudio Educación Media Diversificada y Profesional*. Caracas, Venezuela: CENAMEC.

Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional*. Caracas: CENAMEC.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007^a). *Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas, Venezuela: CENAMEC.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007b). Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana. Caracas, Venezuela: CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2011^a). Memo-Circular N° MDZ-2011-06 del 10 de octubre de 2011.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2011b). Orientaciones educativas en el marco de los textos de la Colección Bicentenario. Caracas, Venezuela: CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2015). My First Victory. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana / Editorial Escuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2015). Proceso de cambio curricular en Educación Media. Caracas, Venezuela: CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). Áreas de Formación en Educación Media General. Caracas, Venezuela: CENAMEC.
- Montilla, A. (14 de diciembre de 2014). Los venezolanos dominan cada vez menos el inglés. El Nacional. Recuperado de: http://www.el-nacional.com/sociedad/venezolanos-dominan-vez-ingles_0_536946407.html
- Pato, E. y Fantechi, G. (2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Relingüística aplicada*, N° 10, 2012. Recuperado de <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (Second Edition)*. New York, The United States of America: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Londres, Inglaterra: Pearson Education Limited.
- Venezuela cierra un deficiente año escolar arrastrado por la crisis generalizada. (17 de julio de 2019). Agencia EFE. Recuperado de: <https://www.efe.com/efe/america/sociedad/venezuela-cierra-un-deficiente-ano-escolar-arrastrado-por-la-crisis-generalizada/20000013-4025166>
- UNESCO. (n.d.). El Proyecto Principal de Educación para América y el Caribe (1980-2000). Recuperado de: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8588&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (1996). Educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, el entendimiento internacional y la tolerancia. En *Actas de la 28ª Conferencia General VOL I*. (pp. 61-68). París: UNESCO.
- Zacarías, G. (2014). La Colección Bicentenario, una herramienta de propaganda política. Recuperado de: <https://palabraindeleble.wordpress.com/2014/07/02/la-coleccion-bicentenario-una-herramienta-de-propaganda-politica/>

ADOLESCENTES FRENTE AL CARÁCTER NORMATIVO DE LA ESCUELA. CONFLICTO ENTRE EL ESTUDIANTE Y EL SISTEMA ESCOLAR

ADOLESCENTS FACING THE NORMATIVE NATURE OF THE SCHOOL. CONFLICT BETWEEN THE STUDENT AND THE SCHOOL SYSTEM

Noel Alejandro Guevara Barrios
noelguevaraula@gmail.com
Código ORCID 0000-0002-6100-4019

Aníbal Ramón León Salazar
anleonsalorro@gmail.com
Código ORCID 0000-0002-2333-9870
Universidad de Los Andes

Recepción: 22/09/2021

Aceptación: 25/10/2021

Resumen

Esta investigación tuvo la finalidad de identificar en la normativa escolar las posibles causas del conflicto entre la escuela, como organización formal, y el estudiante adolescente en un Liceo de Educación Media General de una comunidad rural del estado Mérida, Venezuela. Metodológicamente, la investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo y se abordó a partir del método etnográfico de análisis documental. El corpus de la información está conformado por documentos oficiales que regulan y pautan el comportamiento del educando y que definen en parte el carácter formal de la escuela. Los hallazgos permitieron concluir que el carácter normativo escolar presenta una excesiva carga prescriptiva en casi todos los aspectos de la vida escolar del educando adolescente y la evidente relación con muchos de los conflictos que los estudiantes viven en la escuela. Para el logro de este propósito se identificaron los aspectos normativos de la escuela como posible causa de conflictos o confrontaciones entre el estudiante y la escuela. Se propone en este trabajo, transitar desde una normativa escolar prescriptiva hacia una convivencia desde la pedagogía del diálogo y el respeto, aplicar adecuadamente la normativa y presentar rutas alternas hacia una normativa centrada en la pedagogía.

Palabras clave: estudiante adolescente, carácter normativo escolar, conflicto, escuela formal, regulación del comportamiento, asimetría de poder.

Summary

This research had the purpose of identifying in the school regulations the possible causes of the conflict between the school, as a formal organization, and the adolescent student in a General High School of a rural community in the state of Mérida, Venezuela. Methodologically, the research was based on the qualitative approach and was approached from the ethnographic method of documentary analysis. The corpus of information is made up of official documents that regulate and guide the behavior of the student and that define in part the formal nature of the school. The findings allowed to conclude that the school normative character presents an excessive prescriptive load in almost all aspects of the school life of the adolescent student and the evident relationship with many

of the conflicts that students experience at school. To achieve this purpose, the normative aspects of the school were identified as a possible cause of conflicts or confrontations between the student and the school. It is proposed in this work, to move from a prescriptive school regulation towards a coexistence from the pedagogy of dialogue and respect, properly apply the regulation and present alternative routes towards a regulation centered on pedagogy.

Key words: adolescent student, school normative character, conflict, formal school, behavior regulation, power asymmetry.

Introducción

En la escuela, el conflicto escolar se ha convertido en algo normal. Se ha aceptado como parte de la cultura escolar el conflicto que enfrenta el educando adolescente cuando se revela ante la imposición por parte de la institución a los adolescentes en aspectos que tienen que ver con la apariencia personal, horarios de entrada, y formas y fechas de evaluaciones, entre otros. La escuela, como organización formal, en los aspectos que tratan sobre la convivencia, centra mucho su atención en el control sancionatorio y disciplinario de los estudiantes. De acuerdo con los hallazgos de la revisión de documentos oficiales, la norma prohíbe y regula la actuación general del educando adolescente, dejando poco espacio para el diálogo, la cooperación y el desempeño espontáneo del estudiante.

Es evidente que el comportamiento conflictivo de los adolescentes en la escuela tiene, en parte, su explicación en las regulaciones y controles prescritos por la normativa escolar, un conjunto de líneas orientadoras y fundamentos legales provenientes de las políticas del Estado, a través de La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRVB, 2009), La Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela (LOE, 2009), el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela (RGLEO, 1986,1999), La Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente (LOPNA), el Currículo de Educación Media, El Manual de Acuerdos para la Convivencia Escolar y Comunitaria (MACEC, 1914).

La escuela, como organización formal, instituye y justifica tales controles y prescripciones bajo el argumento del mantenimiento del orden interno y la sana coexistencia. En respuesta a las prescripciones establecidas por la escuela, los adolescentes desacatan y cuestionan exigencias relacionadas con la apariencia personal, formas y fechas de evaluaciones, estructura curricular y uso adecuado y normado del uniforme escolar. El cuestionamiento al carácter normativo y la asimetría de poder percibida por los educandos adolescentes, se convierten en causas de ambientes escolares tensos, caracterizados por la confrontación entre estudiantes y docentes, lo cual genera preocupaciones entre los que forman parte de la comunidad educativa.

El tema de la poca flexibilidad de la normativa escolar, ha sido abordado desde distintas perspectivas por muchos investigadores, entre los que se pueden mencionar los aportes de la Pedagogía crítica de Freire (1974); Rogers (1980) en su famosa y clásica discusión sobre la libertad para aprender; La Disciplina en la escuela de Stenhouse (1993); Giroux y la Teoría de la resistencia en educación (2004) y Mc Laren (2005): Pedagogía, identidad y poder. También, Misle y Pereira en su trabajo sobre Violencia en los pupitres (2011), entre otros investigadores. Todos mantienen un firme criterio acerca del excesivo control de la escuela en el desempeño del estudiante adolescente, y en el

reducido espacio para la participación en la vida escolar que podrían ayudar al desarrollo de virtudes humanas como la solidaridad, el compañerismo, la autenticidad y la bondad.

Aunado al planteamiento anterior, los análisis de estudios recientes de investigadores como Rogers (1980), Gardner (2000), Martínez-Otero (2008) y Cury (2010) coinciden en afirmar que el carácter normativo burocrático de la escuela coarta la independencia y libertad necesarias, requeridas para asegurar el espíritu exploratorio e indagador del adolescente que busca el afianzamiento de la identidad y construcción de una visión de sí mismo.

El carácter normativo burocrático escolar contiene una excesiva carga prescriptiva, la cual se manifiesta en controles, regulaciones, prohibiciones y sanciones, del comportamiento del estudiante adolescente. En este estudio se describen los aspectos del carácter normativo escolar posible generador de conflicto entre el adolescente y la escuela. Ésta, como organización formal determina, a través de leyes, reglamentos, resoluciones y normas concebidas por entes jerárquicamente superiores a ella, la manera cómo se deben conducir las relaciones de convivencia entre sus integrantes. En la convivencia escolar, la excesiva prescripción y formalidad concerniente al comportamiento de los estudiantes adolescentes en las escuelas ha producido conflicto entre los educandos y la escuela como organización formal.

Rogers (1974) plantea que, la directividad y la normativa coartan el descubrimiento del sí mismo. Sugiere este autor que “cada individuo tiende a convertirse en una persona diferente y única. De manera progresiva y dolorosamente, el individuo explora lo que se oculta tras la máscara que presenta al mundo” (p. 109). En el ámbito educativo, el adolescente escolar explora y prueba los límites presentados por la autoridad escolar, estas situaciones, muchas veces adversas, le permite experimentar los diversos componentes del sí mismo ocultos en su interior.

Al respecto, Argyris (1957) sugiere, en su teoría que la personalidad, que el individuo en desarrollo y consolidación, sufre un desacoplamiento con la estructura formal de la escuela como organización. La teoría de la personalidad está sustentada en una serie de postulados que señala una especie de transición que va de lo más elemental a lo más complejo, de menos a más. Uno de esos postulados propone que el individuo pasa de un estado de dependencia a otro de mayor independencia, y de un estado de subordinación y obediencia a otro de liberación y afirmación de la individualidad. La teoría igualmente predice que cuando las organizaciones formales, como la escuela, exageran y elevan los niveles de control, el individuo en la organización tiende a burlar o enfrentar las normas y controles. En ese proceso natural de crecimiento es natural que surjan conflictos, el individuo tratando de reafirmarse y la organización reduciendo los ámbitos de libertad.

Los aspectos normativos escolares podrían ser generadores o estar en el origen de conflictos del educado adolescente en la escuela. Esta hipótesis ha conducido a las preguntas sobre los aspectos normativos que en una escuela del nivel de educación media (Liceo) podrían producir conflictos en los estudiantes adolescentes.

¿Cuáles son los aspectos normativos de la escuela que tienden a generar conflictos con el estudiante adolescente? y ¿Cuáles son las categorías más significativas que agrupan las normas regulatorias del comportamiento estudiantil en una escuela de educación media?

Estas preguntas generan varios objetivos de investigación: 1) Identificar los aspectos normativos de una escuela que provocarían confrontaciones con el estudiante. 2) Analizar los contenidos significativos de los documentos oficiales generales del sistema educativo venezolano y los de la escuela en particular que regulan el comportamiento de los estudiantes. 3) Categorizar los aspectos normativos del sistema educativo y escolar que regulan la actuación del estudiante en la escuela.

Estos objetivos marcan el derrotero para escudriñar los distintos documentos oficiales vinculados a las prescripciones que determinan la manera cómo los educandos adolescentes deben actuar en la escuela, una organización formal.

Metodología de la investigación

En virtud del problema de investigación, preguntas y objetivos; el carácter de este estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo y etnográfico, con una orientación descriptiva e interpretativa de contenidos. Algunos investigadores como Taylor y Bogdan (1994), Rodríguez, Gil y García (1999), al igual que Hernández y otros (2014), coinciden en afirmar que lo que se busca en un estudio cualitativo de documentos oficiales es obtener datos a través del análisis de contenidos.

La investigación se realizó en una institución de Educación Media General del medio rural. En este entorno educativo se atiende a estudiantes del primero al quinto año de Educación Media, de ambos sexos, en edades comprendidas entre once y dieciocho años. Esta institución educativa se consideró adecuada a los propósitos de este estudio, por la observación de situaciones conflictivas entre estudiantes y la escuela, entre las que destacan problemas por el uso del uniforme escolar, horario de entrada, apariencia personal del educando, rituales escolares, formas y fechas de evaluación. Estas son exigencias formales establecidas en documentos oficiales generales y particulares de la escuela destinados a la regulación de la actuación académica, social y personal del estudiante.

El corpus de información atinente a los objetivos de este estudio, se configuró a partir de la revisión de documentos oficiales que norman la vida escolar: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), la Ley Orgánica para la Protección al Niño y al Adolescentes (LOPNA, 1999), el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (RLOE, 1999) y el Manual de Acuerdos para la Convivencia Escolar Comunitaria (MACEC, 2014), entre otros documentos. Así mismo se revisaron las resoluciones de la prescripción de la evaluación y el Currículo de Educación Media General de carácter obligatorio.

Estos documentos fueron sometidos a análisis de contenido, específicamente lo referido a obligaciones, exigencias conductuales y normas disciplinares que tienen carácter sancionatorio.

Resultados, análisis y significados de la información

El análisis de los documentos oficiales ya mencionados dio como resultado un grupo de categorías generadoras de conflicto en la comunidad estudiantil, entre ellas se mencionarán las siguientes: regulaciones del comportamiento del estudiante, faltas y sanciones, rituales escolares, disciplina escolar, estructura prescriptiva del currículo, acuerdos, entre otras. Éstas conceptualizan información relevante e integrada al propósito de la investigación, a fin de que el estudio sea manejable y sencillo de realizar.

Regulaciones del comportamiento del estudiante adolescente

La regulación del comportamiento del estudiante se fundamenta en una especie de contrato plasmado en un manual de acuerdos que surge como una herramienta para delimitar el desempeño del estudiante, restringiendo casi todos los aspectos de la cotidianidad del adolescente en los espacios de aprendizaje, desde cómo debe vestirse o cortarse el cabello, hasta el tiempo para las evaluaciones. El Manual de Acuerdos de Convivencia Escolar y Comunitaria (2014) de la institución en estudio, citando la Ley Orgánica de Educación (1980), expone en el artículo 3 lo siguiente:

Las leyes educativas, buscan promover la formación de un hombre sano, culto, apto para convivir en la sociedad democrática, justa y libre basada en la familia como célula fundamental de la sociedad y la valoración del trabajo; capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social; consustanciado con los valores de la identidad nacional y vinculado a sentimientos de integración y cooperación entre los pueblos.

Sin embargo, se encontró en la revisión del manual, que éste pareciera centrarse en las regulaciones más precisas (33 en total), con el propósito de delimitar el comportamiento del adolescente en la escuela, dándole poca importancia a los aspectos presentados en el artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación (1980). Entre estas normas, se propone desde la regulación del horario escolar, implementos escolares y planes de evaluación, hasta la regulación del uso de equipos electrónicos, entre otros.

El uniforme escolar de estudiantes

En el Manual de Acuerdos de Convivencia Escolar y Comunitaria (MACEC, 2014, art.7) se establece de manera clara y determinante que “Los estudiantes deben presentarse en la institución escolar con el uniforme respectivo y aseado”. Éste, es el primero de once aspectos referentes al uso del uniforme escolar. En la aplicación, se evidencia cierto malestar psicológico y organizacional, tanto del lado del cuerpo profesoral como de la masa estudiantil. Algunos estudiantes manifiestan que se les dificulta llegar al liceo con los zapatos limpios, por vivir en una zona rural y trasladarse a la institución educativa por caminos de tierra, no pueden mantener el calzado completamente limpio. Algunos profesores les llaman la atención por presentarse con el calzado sucio.

Los orígenes de la implantación del uniforme escolar en Venezuela datan del inicio de la década de los ochenta, los estudiantes del liceo, varones y hembras estaban obligados a vestir pantalón blue jeans, camisa chemise o franela azul claro y zapatos de cualquier color o marca, según lo establecido en la Gaceta Oficial N° 32.271, Decreto Presidencial N° 1139, del 15 de julio de 1980.

Posteriormente, en la década de los noventa, se impuso el uso de pantalón color azul marino y de tela de gabardina. No se permitía el uso de pantalón blue jeans. Sin embargo, durante los últimos años, y en reiteradas ocasiones, los docentes se quejan por la manera incorrecta en que los estudiantes adolescentes usan el uniforme escolar. De acuerdo a lo establecido en la Gaceta Oficial citada, el discurso educativo dominante, acerca del uso adecuado del uniforme escolar, se ha desviado notoriamente de lo establecido en sus inicios.

El segundo componente sobre el uso del uniforme escolar, se refiere a la regulación del tipo de tela y lo holgado que debe usarse la indumentaria escolar (MACEC, 2014, art.8). En tal sentido, se especifica que:

Para los estudiantes de primer a tercer año, el uniforme es camisa *chemise* azul claro, pantalón azul marino (no blue jean, ni ceñido al cuerpo para los varones y las hembras), medias blancas, negras, azul o beige y calzado de color negro o marrón (para varones y las hembras) y correa negra o marrón sin hebilla extravagante. La camisa deberá usarse por dentro del pantalón.

Está claro en la presentación de este artículo, cuáles son las prendas escolares, tipo de tela, los colores permitidos y la manera en que deben utilizarse. Por ejemplo, se especifica con detalle que, el pantalón del uniforme escolar, no debe estar ceñido al cuerpo. ¿Qué implica para los estudiantes que no puedan usar el pantalón escolar ceñido al cuerpo? Bien es sabido que en la etapa de la adolescencia, los estudiantes empiezan a descubrir que su desarrollo muscular se incrementa, algunos van al gimnasio o sencillamente hacen ejercicios con el propósito de hacer crecer sus músculos y mostrarlos. Algunos estudiantes le hacen doblez a la manga de la camisa para mostrar los músculos de los brazos, para verse distintos a los adultos, se ciñen los pantalones para mostrar la fuerza de sus piernas.

Es el tiempo en que el cuerpo físico está cambiando, las glándulas están empezando a producir hormonas que generan cambios físicos, sociales y psicológicos, y los adolescentes quieren mostrar esos cambios. Sin embargo, por razones que muchas veces no se explican, ni se dialogan, los docentes emprenden una campaña, durante todo el año escolar, en contra de la manera cómo los estudiantes usan el uniforme.

Las estudiantes, también buscan mostrar que han crecido, que ya no son niñas y que quieren mostrar, con esta especie de ritual de inicio, que ya son mujeres. Por tal razón, la manera más directa de hacerlo, es mostrar que su cuerpo ya no es de niña sino de mujer. Para muchas estudiantes adolescentes, es muy importante hacer resaltar sus atributos físicos. Por ejemplo, utilizan el suéter escolar ceñido debajo de los senos, con el propósito de que los mismos parezcan más grandes.

De igual forma, se colocan maquillaje facial en exceso, de manera que los labios y mejillas llamen la atención. Esto es causa de conflicto entre las jóvenes y la escuela. Tal situación, pocas veces se discute o socializa para ser comprendida. Las posibilidades de crear canales de comunicación sobre estos temas son muy pocas, generalmente se imponen reglas que limitan las oportunidades de escuchar la voz de las estudiantes.

El MACEC (2014, art.9) prescribe el uso del uniforme escolar, para los estudiantes de 4° y 5° años de bachillerato.

La camisa o *chemise* beige, pantalón azul marino (no blue jean, ni ceñido al cuerpo para los varones y las hembras), medias blancas, negras, azul o beige y zapatos escolar de color negro o marrón (para varones y las hembras) y correa negra o marrón sin evilla extravagante. La camisa deberá usarse por dentro del pantalón.

Esto permite discriminar entre estudiantes de 1° a 3° año, y estudiantes de 4° a 5° año. Pareciera que es la única utilidad que tiene la diferenciación del uniforme escolar en los adolescentes.

Aparentemente, los estudiantes que son promovidos del tercero al cuarto año, sienten cierta satisfacción al cambiar el color de la camisa escolar. Generalmente estos estudiantes se rayan las camisas escolares, con la firma de compañeros y compañeras, como una manera de celebrar el cambio de estatus escolar, también lo hacen al egresar del bachillerato.

El cuarto elemento sobre la regulación del uniforme escolar, se refiere al porte correcto del distintivo o logotipo escolar en la camisa del uniforme. “El mismo debe estar estampado o cosido en la parte superior izquierda del frente de la camisa o *chemise*” (MACEC, art.10). El distintivo del uniforme escolar, tiene el propósito de establecer la identidad de la institución en la personalidad del estudiante, es decir que el adolescente se sienta parte de la escuela, llevando en su indumentaria la identidad de la escuela.

Se puede pensar que por el sólo hecho de establecer de una manera unilateral que el logotipo debe estar cosido a la camisa del uniforme escolar, tiende a generar conflicto entre el estudiante y la escuela debido a las condiciones de bajos recursos económicos en las que están inmersos la mayoría de los padres de los estudiantes en estos tiempos y, con las consecuencias de que en algunas ocasiones, estos no pueden adquirir un logotipo para cada camisa, prefiriendo pegarlo a la camisa del uniforme escolar con alfiler u otro implemento que cumpla la misma función, produciéndose de esta manera, cierto malestar debido a esta exigencia reglamentaria.

Más adelante en el artículo 11 del citado Manual se aclara que “Sólo podrán entrar o permanecer en el liceo, sin portar el uniforme escolar, aquellos estudiantes que están acompañados por sus representantes”. Este es el quinto descriptor generador de conflicto entre los estudiantes y la normativa escolar referido al uso del uniforme.

El sexto componente en este documento, con respecto al uniforme escolar, se prescribe en el artículo 12 (MACEC, 2014): “El suéter escolar debe ser de color azul marino y no debe tener ninguna imagen publicitaria llamativa, ni otros logotipos distintos al de la institución educativa”. Es decir, sólo se permitirá el uso de suéter escolar según el modelo establecido social y/o tradicionalmente, el mismo no debe tener dibujos, marcas o letras que lo hagan diferente al uniforme escolar tradicional.

Aún en las actividades extra-escolares se establece el uso de uniforme escolar. Al respecto, la norma determina que “Los estudiantes que participen en estas actividades deben usar el uniforme correspondiente o en su defecto un blue jeans y la franela de deporte escolar”.

El artículo 13 (MACEC, 2014, art. 13) determina el octavo prescriptor: “El uniforme para educación física es mono de color azul marino, franela blanca con el distintivo del liceo, medias blancas y zapatos de color blanco, azul, negro, gris o sus combinaciones”. El noveno elemento referido al uso del uniforme escolar, aparece en el artículo 51 del Manual de Convivencia Escolar, estableciendo que “El estudiante debe portar y mantener en buen estado y pulcritud el uniforme escolar, sin alteraciones del mismo”. En la misma línea temática y como décimo descriptor, el artículo 54, en su numeral 8, señala que “No se permite a los estudiantes el uso del uniforme escolar en lugares públicos de diversión”.

El undécimo descriptor se presenta en el artículo 82, numeral 15. El mismo expresa que “Se debe velar para que se use el uniforme escolar de acuerdo a las regulaciones pertinentes”. En total son once los descriptores que reflejan aspectos concernientes al uso adecuado del uniforme escolar.

Horario escolar del estudiante.

El horario escolar es un componente de suma importancia dentro de la organización y administración educativa. El mismo facilita la distribución del tiempo y carga curricular de la escuela. La regulación del horario escolar estudiantil es el segundo aspecto que tiene más fuerza y presencia en el Manual de Acuerdos y Convivencia Escolar. La referencia al horario aparece nueve veces. Se inicia el estudio del horario escolar estudiantil, identificándolo en el artículo Art. 6: “Las actividades académicas comienzan cada día a las 7:30 a.m.” Éste representa el primer prescriptor referido a la regulación del horario escolar estudiantil. El segundo elemento que describe el control del horario escolar para estudiantes, se determina en el artículo 6, párrafo único: “Los estudiantes que lleguen después de 10 minutos de la hora de entrada a la clase, sin la debida justificación, quedarán inasistentes”. En este articulado no se especifican las situaciones que serían justificadas, y sólo aplica para los estudiantes.

El artículo 26 atiende el caso de la puntualidad académica, exceptuando el horario de clase de 8:00 am a 4:00 pm, cuando esté en funcionamiento el Programa de Alimentación Escolar, y de 8:00 am a 1:00 pm sin el Programa de Alimentación Escolar. Esto permite en algunos momentos, cierta flexibilidad con respecto al horario escolar y las actividades extra cátedras de orden académico, deportivo y cultural. El horario escolar contempla dos momentos posibles: asistencia e inasistencia. La asistencia es el lado positivo recompensado y la inasistencia el lado negativo sancionado.

Inasistencias del estudiante.

La inasistencia del estudiante a la institución educativa, se regula en el Manual (art.6, párrafo único), el cual plantea que, “después de tres inasistencias injustificadas, el estudiante deberá presentarse acompañado de su representante, quien justificará el retraso de su representado”. El segundo elemento con respecto a la justificación señala: “las inasistencias de los estudiantes deberán ser justificadas personalmente o por escrito y sólo por su representante legal ante la institución”. Esto se afirma en el artículo 25 del documento en análisis.

Uso de artículos escolares.

El Manual de Acuerdos para la Convivencia Escolar, (2014, artículo 15), es muy explícito al determinar el tipo de contenedores individuales donde los estudiantes llevarán los útiles y materiales escolares:

Sólo es permitido el uso de morrales, bolsos, carteras y maletines de color blanco, azul, negro, gris o transparente y sólo deben contener los útiles escolares necesarios para el buen desenvolvimiento de sus clases y artículos de uso que se necesite para su aseo personal.

Así mismo, el artículo 28 determina los útiles que se requieren para las evaluaciones:

Todos los estudiantes deberán portar los útiles necesarios para la realización de una prueba, es decir, lápiz, borrador y sacapuntas, entre otros. Ningún estudiante podrá pedir prestado dichos

útiles durante la ejecución de la prueba”. No se considera en este artículo, la posibilidad de practicar la solidaridad como valor humano a desarrollar en los adolescentes en tiempos de necesidad.

Uso de equipos electrónicos

El Manual de Convivencia Escolar (MACEC, art. 23), determina en su articulado los equipos que no están permitidos: “no está permitido el uso o tenencia de equipos, aparatos eléctricos, electrónicos o mecánicos, incluidos los teléfonos celulares, juegos electrónicos (*Nintendo*) y/o equipos de música, a los estudiantes durante su estadía en el plantel”.

Esto está bien explícito en el documento en estudio. La institución educativa sólo permitirá el uso de artefactos electrónicos que ella considere, sin hacerse responsable por la pérdida o daño de los mismos.

Apariencia personal del estudiante

La regulación de la apariencia personal del estudiante, representa otro elemento a considerar en la normatividad reflejada en el Manual de Acuerdos y Convivencia Escolar (2014, art. 7), en la que se establece lo siguiente:

No se permitirá la entrada y/o permanencia en el Liceo a los estudiantes cuya apariencia personal sea extravagante e impropia. Se define como apariencia extravagante e impropia: cortes, tintes y peinados grotescos de cabello, zarcillos y collares estrambóticos, pinturas estafalarias, uso de piercing, uso de gorras no requeridas por la institución y otros accesorios adicionales al uniforme escolar.

La entrada al recinto escolar y la permanencia en éste, son vetadas si el estudiante adolescente presenta un aspecto personal que desencaje con los estereotipos establecidos en la normativa. Extravagante significa que se hace, dice o vive fuera del orden común aceptado en un grupo social. Esto demuestra que en el ámbito escolar, la apariencia personal extravagante e impropia, está bien delimitada en la normativa, está fuera del orden común escolar usar cortes de cabello grotesco, diferente a los que comúnmente son aceptados dentro del recinto escolar.

El estudiante adolescente que usa cortes de cabello diferentes, se coloca tintes y peina el cabello de acuerdo con la imagen y estilo de moda del momento, muestra que está definiendo su apariencia, aunque tal decisión genere situaciones adversas. Está consciente que, al definir su imagen como adolescente escolar, enfrentará la presión de la normativa escolar. La apariencia personal del adolescente escolar, es algo que él no puede esconder en el bolso escolar, se trata de la expresión visible de accesorios como el uso de gorra, o piercing o zarcillos en orejas.

La escuela como organización formal enfatiza la prohibición de apariencia externa no ajustada a la normativa escolar, por esta razón se puede quedar excluido de la actividad pedagógica. El estudiante debe amoldarse a la forma, la apariencia impuesta por la escuela. La escuela comúnmente uniforma, busca que los estudiantes tengan la misma cara, similitud en la manera de portar el uniforme escolar, el corte de cabello, sin accesorios ni extravagancia que llamen la atención o sean discordantes con

lo establecido en la normativa. Es por ello que el estudiante y representantes firman un acta de compromiso al momento de la inscripción en el Liceo.

Uso de la identificación escolar

El último aspecto tiene que ver con el uso de la identificación o carnet escolar. Este requerimiento de tipificación es semejante al logo cosido al uniforme, que además de identificar al estudiante, genera un sentimiento de identidad y pertenencia. Es además un tipo de control simbólico a distancia individualizada y de autoridad invisible. En este caso, la normativa expresa en el artículo 14 que, “el uso del carnet estudiantil es obligatorio para todos los estudiantes”. No se indica en qué momento o lugar es obligatorio usar el carnet estudiantil, ni en que parte del uniforme debe portarse. Aunque usualmente se lleva en el bolsillo o cartera y se usa en distintas situaciones externas a la escuela, cuando le es requerido. En estos tiempos se exige cargar el carnet colgado al cuello mientras el estudiante permanece en la institución.

Las faltas de los estudiantes

El propósito de la norma es tipificar las faltas posibles, los comportamientos aceptados y los rechazados, para así igualmente definir el tipo de recompensa o sanción que requiere. Por lo tanto, las faltas que no hayan sido identificadas o definidas por las normas, no existen. El artículo 55 del Manual de Acuerdos y Convivencia Escolar Comunitaria (MACCEC) ofrece una definición general de las fallas de los estudiantes:

Las faltas representan el quebrantamiento de una norma u orden establecido, de forma que dificulte o entorpezca el proceso educativo individual o colectivo, en el aspecto moral, social, docente o disciplinario, tanto dentro como fuera del Liceo.

Este aspecto introductorio expresa la concepción de las faltas de los estudiantes dentro del ámbito escolar y fuera de éste, y las consecuencias del comportamiento errático de los estudiantes contra la normatividad escolar.

Las faltas escolares, también son denominadas “faltas de disciplina” por la LOE (2009 art. 50, numeral 10) y conforme a lo establecido en el Manual de Acuerdos y Convivencia Escolar, que tengan impacto negativo individual y colectivo, serán consideradas faltas leves o graves. En el MACCE (art.55), las faltas graves se describen de manera más detalladas que las faltas leves. Las graves abarcan un total de 17 escenarios posibles, mientras las leves apenas 7 potenciales. Otras clases de faltas, aquí señaladas, se confunden con la aplicación de un tipo de sanción y con el agente administrador de la sanción de acuerdo con el carácter de la falta. Estas son las denominadas “faltas pedagógicas” y “faltas sancionadas por la dirección” del Liceo.

Bajo esta categoría denominadas “faltas”, existen diecisiete (17) aspectos que se sancionan como “Faltas Graves”, siete (7) se consideran “Faltas Leves”. Tres (3) se refieren a “Faltas por Sanciones Pedagógicas”. Dos (2) tienen que ver con faltas que se sancionan por la Dirección del Liceo.

Las faltas leves se tipifican en un breve listado de casos: **conversar en clase, incumplimiento de los deberes escolares, llegar tarde, no usar el traje escolar establecido en el reglamento interno,**

salvo en los casos en que ello sean imposible por razones justificadas y debidamente comprobadas, inadecuada presentación personal. En cambio, las faltas graves agrupan un largo listado de posibles fallos del estudiante al orden establecido y acordado. La especificidad intenta detallar con precisión lo que se entiende por grave y peligroso para el estudiante y la escuela. Entre ellas se encuentra el siguiente repertorio: **reincidencias en una falta leve, faltas de respeto o agresiones verbales, escritas o físicas a directivos, docentes, personal del Liceo, y compañeros de estudios. Insubordinación o desobediencia a directivos, docentes o delegados de clase del Liceo: irrespeto, cuando no obedezca o incumplan con las decisiones y órdenes que dicten las autoridades de la institución educativa, siempre que las mismas no violen sus derechos y garantías; abandono del plantel sin permiso; falta a clase sin justificación; deterioro voluntario de las instalaciones de la institución; falsificación de firmas de sus padres, madre, representante o responsables; copiarse en los exámenes; introducir en el plantel impresos ajenos o contrario a la filosofía educativa del mismo; protagonizar o participar en peleas; consumir cigarrillos, chimo, drogas ilícitas o bebidas alcohólicas; hurtar objetos y realizar negociaciones; extraviar intencionadamente el diario de clase; alterar gravemente la disciplina del plantel; provocar desórdenes graves durante la realización de cualquier prueba de evaluación o participe en hechos que comprometan su eficacia, y otras que se consideren a juicio de la Dirección de la Institución.**

Tanto unas faltas leves como algunas graves entran en unas categorías de aplicación pedagógica y otras de carácter administrativo que sólo pueden ser dirimidas por la dirección de la institución de acuerdo con la gravedad y alcance de la sanción. Estos son algunos ejemplos: **dos (2) faltas leves reiteradas. 2) Una (1) falta grave (y remitirlo al Consejo de Protección). 3) Otras faltas que a juicio de la Dirección de acuerdo con su gravedad y circunstancias, merezcan una suspensión temporal.**

Así mismo, las faltas que son sancionadas por la Dirección caen en la categoría de faltas graves (MCE; art. 66): 1) Las suspensiones de uno (1) a tres (3) días. Estas son las faltas graves indicadas en el artículo 59 de este reglamento. Según lo disponga la Dirección del Plantel. 2) Las faltas que ameritan suspensión por un (1) año o más, son aquellas que lesionan gravemente los derechos de los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa del plantel, en las que no se aprecian signos visibles de recuperación o cambio de conducta. Para su aplicación, se deben agotar previamente todos los recursos disciplinarios previstos con anterioridad, según lo disponga la dirección del plantel.

Es obvio, toda norma tiene implícito actos sancionatorios, si ésta no es acatada o burlada. Los sistemas sociales como la escuela, desarrollan sus propios métodos de recompensa y castigo.

Sanciones al comportamiento irregular del estudiante

Las sanciones, al igual que la disciplina escolar, forman parte del reglamento interno escolar, de las leyes y reglamentos educativos, y de otras leyes emitidas por otros poderes y jurisdicciones del Estado. Muchos casos de faltas que ocurren en la escuela podrían entrar en la categoría de delitos penales, como los hurtos, violaciones, agresiones con armas y tráfico de drogas. En tales casos la jurisdicción se traslada a los organismos policiales y tribunales de procesamiento de menores. No son estas las sanciones previstas en el MACEC. Las sanciones tienen finalidades eminentemente educativas y deben complementarse, cuando sea conveniente, con la participación de los padres, madres, representantes o responsables.

La Ley Orgánica de Educación (2009, cap. VII, n.º.10), toca este tópico, sirviendo de referencia en la elaboración de los Manuales de Acuerdos para la Convivencia en las escuelas del país.

Los estudiantes y las estudiantes que incurran en faltas de disciplina, se someterán a medidas alternas de resolución de conflictos, producto de la mediación y conciliación que adopten los integrantes de la comunidad educativa, resguardando siempre el derecho a la educación y a la legislación de protección a niñas, niños y adolescentes.

Resaltan en este artículo expresiones como: “medidas alternas de resolución de conflictos, mediación y conciliación”. Tales expresiones se caracterizan por conformar elementos que propicien ambientes armónicos en las relaciones entre los estudiantes adolescentes y demás miembros de la escuela.

Este concepto, “sanciones” es desglosado por el MACEC (2014) del Liceo en veinticinco cláusulas, que van desde la definición de las finalidades hasta la aplicación de sanciones definitivas y concluyentes de acuerdo con la gravedad y reiteración de las faltas.

Así pues, la aplicación de sanciones en el ámbito educativo busca la formación integral del estudiante, en colaboración con los tutores y padres de los estudiantes. Esto se especifica en el artículo 41, párrafo (a) del Manual de Acuerdos y Convivencia Escolar. Queda claro, sin embargo, que ningún estudiante podrá ser sancionado por una falta que no esté establecida como falta en el ordenamiento jurídico y en el presente reglamento interno. Es un principio jurídico general. El propósito de la ley es tipificar el delito, es su carácter positivo. Lo que no existe en la ley o jurisprudencia no existe como trasgresión. La falta que genere la sanción del estudiante, debe estar señalada en el documento regulatorio del comportamiento de los estudiantes en el tiempo en que esta ocurra.

Por otro lado, la sanción pedagógica debe conducir al mejoramiento del desempeño académico y el comportamiento del estudiante que ha incurrido en faltas tipificadas en este reglamento, por medio de actividades pedagógicas que promuevan la reflexión, corrección y reorientación de la actuación negativa del estudiante. Este tipo de sanción demanda del estudiante la elaboración de cartelera, restauración, reparación o reposición de objetos dañados, siempre acompañado por el Coordinador Pedagógico respectivo. Estas sanciones son estigmatizantes y humillan al estudiante.

De acuerdo con el artículo 63 del MACEC se establece un procedimiento para las sanciones, la manera cómo se aplicarán las sanciones a faltas leves, planteando que las penalizaciones se implementarían a través de las Coordinaciones Pedagógicas respectivas, de la siguiente manera:

- 1) Corrección o advertencia.
- 2) Amonestación verbal.
- 3) Amonestación escrita y acta al estudiante.
- 4) Amonestación escrita con firma del padre, madre, representante o responsable.
- 5) Citación del padre, madre, representante o responsable junto al estudiante.
- 6) Sanción Pedagógica.

Estas sanciones serían impuestas en el mismo orden en que se encuentren establecidas y

configuran una especie de expediente contra el estudiante, cuya acumulación justifica decisiones que pueden concluir en la expulsión del estudiante del Liceo.

En el mismo orden se establecen sanciones de mayor contundencia en el artículo 64, el cual apunta al décimo segundo descriptor. Estas sanciones serán aplicadas directamente por la dirección del plantel de la siguiente forma:

1. Pérdida parcial o por tiempo definido de la participación de las actividades deportivas o extra cátedra.
2. Amonestación escrita con firma del padre, madre, representante o responsable.
3. Citación del padre, madre, representante o responsable, junto con el estudiante.
4. Retiro del lugar donde se realice la prueba y anulación de la misma aplicada por el docente.
5. Retiro temporal.
6. Expulsión del plantel hasta por un año aplicado por el consejo de docentes.
7. Expulsado hasta por dos años, aplicados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación.
8. Estas sanciones serán aplicadas por la Coordinación correspondiente y serán impuestas en el mismo orden en el que se encuentran establecidas. La expulsión podrá ser impugnada ante el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

El artículo 67 del citado manual establece que serán objetos de suspensión por un año o definitiva, aquellos estudiantes que reincidan en faltas graves sin mostrar cambios positivos en sus actitudes o conductas y, los que a juicio de la Dirección lesionen gravemente los procesos educativos.

Medidas disciplinarias escolar

La escuela asegura el ejercicio del poder, control y vigilancia del estudiante a través de la imposición de medidas disciplinarias por actos de contravención del orden establecido y las llamadas “faltas de disciplina” (LOE, 2009, cap. VII, no.10). En efecto, el control disciplinario descansa en el principio de vigilancia continua e invisible.

En este sentido el MACEC (2014:2) del Liceo propone en el Preámbulo la finalidad de la disciplina es “la convivencia escolar”... para “afianzar los métodos de enseñanza y la adquisición de conocimiento por parte del estudiante, a través de las distintas unidades curriculares (materias) que se imparten en el Liceo”

El concepto de disciplina aquí es diferente al empleado anteriormente, como acto sancionatorio, aquí ahora se entiende como el mantenimiento del orden en los ambientes escolares “para trabajarse con satisfacción”. Se cree que la disciplina no es un fin de sí misma; sino una condición necesaria para que las actividades educativas se realicen con la mayor facilidad y eficacia posibles. Ahora disciplina es orden.

El orden, mantenimiento del orden es una “condición necesaria” para facilitar las actividades educativas y garantizar eficacia. Esta es una característica notable de la cultura escolar, el “mantenimiento del orden”. La escuela, comúnmente es vista como una organización ordenada, en la que no se producen alteraciones ni confusiones, tampoco excesos ni abusos. Todo está reglamentado

y se actúa bajo los principios de la norma. Aunque esta sentencia es de aplicación general, comúnmente se particulariza en cada uno de ellos/ellas. Es el estudiante quien está obligado a mantener “orden” en todos los ambientes de aprendizaje, especialmente en el salón de clase. Porque es en el salón de clase donde se enseña y se aprende. Donde se enseña y se adquiere conocimiento, por lo que es necesario mantener orden, disciplina. Aquí el orden se sostiene bajo los principios de la disciplina: la vigilancia continua e invisible. En este sentido, los/ las estudiantes no deben incurrir en “faltas de disciplinas” o en desorden. So pena de ser sometidos a medidas de castigo de acuerdo con la naturaleza de la falta.

Como lo señala Foucault (1977): “La disciplina hace a los individuos, es la técnica específica del ejercicio del poder que considera al individuo tanto como sujeto, así como instrumento de su aplicación” (p. 170). Aquí la disciplina no se refiere al comportamiento adecuado del estudiante, sino al instrumento sancionatorio que resuelve la desviación. Es la aplicación de las medidas disciplinarias lo que desata posibles conflictos entre el/la estudiante y la escuela. Esta relación de poder es apreciada como desigual, la escuela tiene más poder. El/la estudiante debe responder obedeciendo a la autoridad. La normativa pretende conducir al educando a valorar internamente las consecuencias de su actuación. Estas consecuencias afectan el desempeño del educando, pero también generan desequilibrio en las relaciones de quienes hacen vida en los entornos escolares. El entorno escolar general, y el salón de clases en lo particular son grandes escenarios de actuación ritual y ceremonial

Rituales escolares

No existe una definición en los documentos oficiales explorados, acerca de la categoría rituales escolares. El ritual organizacional escolar crea un sentido de seguridad e identidad común y le asigna significado a actividades que son vistas como expresiones de sentido común. Al respecto, McLaren (2005), se refiere al ritual como “...resultados explícitos del proceso escolar” (p. 283), de la cultura escolar. Es decir, a través del proceso socio-escolar, la escuela moldea al estudiante por medio de situaciones de aprendizaje estandarizadas, y también por otros elementos que incluyen reglas de conductas, organización del salón de clase y procedimientos pedagógicos informales usados por los maestros con grupos de estudiantes específicos, que tienen el propósito de educar para la paciencia y la subordinación, dejando a un lado la libertad y la creatividad en la educación.

En general, la escuela es una organización ritualizada, es un sistema ceremonial con su propia simbología, visión del mundo, ethos, paradigmas y prácticas. Todo el conjunto ordenado de normas, reglas generales de asistencia, uniformes, símbolos de identificación, acciones disciplinarias y disposiciones académicas son formas rituales de la escuela.

En el contexto actual de la escuela venezolana, los fundamentos legales de rituales escolares tienen apoyo en el artículo 8 de la C.R.B.V (2000). El mismo, manifiesta el carácter institucional que debe regir los valores patrióticos y ceremoniales de la escuela. En su declaración enuncia que “La Bandera Nacional con los colores amarillo, azul y rojo; el Himno Nacional “Gloria al Bravo Pueblo” y el Escudo de Armas de la República son los símbolos de la patria”.

Este artículo aclara que la ley regulará las características, significados y usos de los símbolos de la patria. En lo que respecta a la normativa, la escuela es enfática y persistente al establecer con claridad que los Símbolos Patrios deben ser reconocidos y honrados durante todo el tiempo que los estudiantes permanezcan en el recinto escolar. Tal regulación se expresa en los otros documentos oficiales.

El artículo 6, numeral 1 de la Ley Orgánica de Educación (2009), declara el “respeto y honores obligatorios a los símbolos patrios, a la memoria de nuestro Libertador Simón Bolívar y a los valores de nuestra nacionalidad, en todas las instituciones y centros educativos”. Es la segunda vez que se menciona en el ordenamiento jurídico los fundamentos legales de los rituales escolares.

Igualmente, el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1999, art.80) establece que: “en los planteles educativos deberá enarbolarse diariamente la Bandera Nacional. Luego se cantará el Himno Nacional. Los docentes y alumnos participarán en esta actividad, de acuerdo con el ordenamiento jurídico sobre la materia”.

Una vez más, en el artículo 93, literal “a” de la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente también establece que se debe “honrar a la patria y a sus símbolos”. Esto reafirma el carácter normativo que tanto la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación, El Reglamento de la Ley Orgánica de Educación y la LOPNA les confieren al ceremonial patriótico escolar, de acatamiento obligatorio.

El Manual de Acuerdos para la Convivencia Escolar del Liceo en estudio, también prescribe prácticas que pueden ser consideradas rituales escolares. El artículo 6 del referido documento señala que:

Se iniciará el acto de formación, se entonará el Himno Nacional, se izará la Bandera Nacional y se realizará el lunes cívico; continuando el resto de la semana, de conformidad con la ley de símbolos patrios, rindiendo los honores correspondientes a los mismos: cada día se entonará el Himno Nacional y se izará la Bandera Nacional. Las indicaciones en la rendición de honores a los Símbolos Patrios, están bien explícitas en el mencionado artículo de acuerdo con lo establecido en la Ley de Símbolos Patrios (1956).

Así pues, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) La Ley Orgánica de Educación (2009) Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente (1999) y el Manual de Acuerdos de Convivencia Escolar y Comunitaria (2014), decretan jurídicamente este ceremonial escolar.

La pregunta que surge del sentido ceremonial del respeto y rendición de honores a los símbolos de la patria es: ¿Qué pasa cuando los/las estudiantes ven la escuela como un tipo de ceremonia ritualizada, un drama sacramental en la que la sola obediencia y observancia de las formas externas de los símbolos es todo lo que se requiere? Justamente lo que ocurre muy a menudo es una especie de confrontación entre el requerimiento normativo, que se aprecia en los instrumentos legales que prescriben tal observancia, y el rechazo de los estudiantes a los actos rituales. La conjunción entre la norma y el ritual tiene implicaciones para la explicación de las desviaciones de los estudiantes en los actos rituales de los símbolos patrios: lunes cívico, honra a la memoria del Libertador, entonación del himno nacional, izado y honra a la bandera nacional.

Evaluación de la actuación escolar general del estudiante adolescente

La L.O.E. (2009, art.44) establece que la evaluación es un componente obligatorio del proceso educativo, y aunque se la considera parte integral de este proceso, comúnmente se la secciona

como la etapa final de la acción educativa formal. Esta etapa es la que está sujeta a regulaciones y procedimientos, controles y aplicaciones de medidas disciplinarias a los estudiantes que violen las disposiciones legales y criterios éticos. Por razones teóricas no muy claras, y difíciles de aplicar, la evaluación de los aprendizajes se la caracteriza por ser democrática, participativa y flexible, y de igual manera debe tomar en cuenta las “diferencias individuales”. Probablemente estos rasgos son los que entran en conflicto y provocan las mayores confrontaciones entre el estudiante y la escuela, la evaluación pasa a ser parte generadora de conflicto y malestar en la actividad educativa, porque ha perdido los rasgos de flexibilidad y participación.

Generalmente, la administración de la escuela requiere a los docentes la elaboración de un plan de evaluación en el que se establezcan tiempos, tipos y contenidos de evaluación, dejando poca oportunidad para la opinión y participación del estudiante. Una vez establecido y publicado este plan, se acepta como una norma indiscutible, y se hace a un lado la verdadera participación de quien aprende, y se acentúa la directriz evaluativa de quien enseña.

Otro aspecto desvalorizado en la evaluación, es lo referido a las diferencias individuales de los estudiantes. Los ritmos de aprendizaje y las personalidades son distintos en los educandos, cada estudiante tiene un cúmulo de conocimientos que le permite aprender de manera diferente con respecto a sus pares.

Aunque la ley (RLOE, 1986, art.87) establece que ha de evaluarse la actuación general del alumno, regularmente la evaluación se centra en aspectos referidos a los contenidos de textos académicos y considera muy elementalmente otras virtudes de quien está en proceso de formación.

Este criterio se ratifica en el RLOE, art. 100 (1986): “en el nivel de Educación Media Diversificada la evaluación se hará por asignaturas o similares según el logro de los objetivos programáticos”. Respecto a esta prescripción de la evaluación, se observa una desatención a la interdisciplinariedad que puede darse entre las distintas asignaturas. Evaluar por signatura coarta la posibilidad de integrar la evaluación desde una postura ecléctica, es decir, considerar componentes que pueden ser relevantes para quien aprende y reforzar los conocimientos a partir del interés del educando y no solo desde la planificación de contenidos.

En todo caso, le corresponde al Ministerio del Poder Popular para la Educación, mediante resolución, dictar las normas relativas a la aplicación de las actividades del proceso general de evaluación. No hay dudas del carácter prescriptivo y normativo de la evaluación de los aprendizajes en la educación Venezolana.

Referido a los tiempos y momentos de instrumentación de la evaluación de los aprendizajes, el Manual de Acuerdos para la Convivencia Escolar y Comunitaria (2014, art. 27) en esta institución, establece las excepciones para los casos de evaluación fuera de los tiempos contemplados en el plan de evaluación: “únicamente podrá presentar la evaluación fuera del tiempo señalado, aquel estudiante que justifique su ausencia por motivo de enfermedad o causas de fuerza mayor, a juicio del Departamento de Evaluación”. En estos casos, los padres del estudiante deberán notificar personalmente la inasistencia de su hijo/a en la misma fecha en que se haya producido y, consignar el justificativo médico correspondiente ante el departamento de evaluación. No se contempla en

este artículo la posibilidad de acuerdos como lo plantea el título del Manual de Acuerdos, por lo que puede dar origen a conflictos entre el estudiante y la escuela.

Todas las prescripciones que regulan y norman la evaluación de los aprendizajes en la educación media formal, la convierten en un poder que autoriza a la escuela en general y a los docentes a emitir juicios de valor que regulan y controlan la actuación general del estudiante. En efecto, el control a través de la evaluación descansa en el principio de vigilancia continua e invisible.

Estructura prescriptiva del currículo.

También el currículo escolar, en Venezuela, para todos los niveles, etapas, grados y años del subsistema de Educación Básica está sujeto a las regulaciones y obligaciones establecidas en la Constitución, Leyes, Reglamentos, Resoluciones y Directrices emanadas de los órganos administrativos de la educación. Ninguna escuela define su propio currículo escolar. Los objetivos, contenidos disciplinares, distribución de la matriz curricular, jornada escolar, modalidades de enseñanza y evaluación son definidos por el Estado.

Lo primero que se define es la obligatoriedad de la educación y luego la obligatoriedad de la escolarización a través del currículo necesario. La C.R.B.V. (1999, art.103), enfatiza el carácter obligatorio de la educación, desde el nivel de educación inicial hasta la educación media. De igual forma, en estos artículos se establece la obligatoriedad de la educación ambiental y la enseñanza de la lengua castellana, el ideario bolivariano, y la historia y geografía de Venezuela. Esta exigencia se confirma y amplía en la LOE (2009), la extensión incluye la imposición de la enseñanza de la educación física, deporte y recreación.

Luego, el Reglamento General de la LOE (1980), todavía vigente en los aspectos que no contradicen la vigente Ley Orgánica de Educación (2009), considera que las finalidades de la educación se alcanzarán a través del currículo y los planes y programas de estudio. En los planes, programas y formas estructurales de la escolarización se decretan los objetivos, actividades, conocimientos, campos del saber disciplinar, destrezas, valores y actitudes que deberán alcanzar los educandos en cada área, asignaturas que conformarán el currículo en los distintos niveles, etapas, grados y años del sistema educativo venezolano. Además, para asegurar el control y continuidad curricular, el Estado Docente, conforme lo establece la normativa vigente, “planifica, ejecuta y coordina políticas y programas de actualización permanente del currículo nacional, los textos escolares y recursos didácticos de obligatoria aplicación y uso en todo el subsistema de educación básica, con base en los principios establecidos en la Constitución de la República y la presente Ley” (LOE, 2009; art.6, n°3, lit. g)

Luego, la estructura vertical que adquiere el sistema educativo define la prepotencia de los niveles, etapas, grados y años. Cada uno se convierte en pre-requisito para avanzar en el sistema, nada puede ser obviado. Uno es obligatorio con respecto al otro en una secuencia lineal que no admite saltos. Igualmente la estructura curricular, sobre todo en el nivel de educación media prescribe la concepción teórica y administrativa, desde el primero al quinto o sexto año, dependiendo de la opción general o técnica, bajo el criterio de prelación por años y asignaturas.

Conclusiones

El análisis de la carga normativa escolar se evidencia en documentos oficiales que regulan el sistema educativo venezolano, tal jerarquía legal comienza en la Constitución de la república, que se desglosa en leyes, reglamentos, resoluciones y manuales que regulan la vida interna de las escuelas. El conjunto de normas revisado destaca el carácter formal, normativo de la escuela objeto de este estudio. Las prescripciones que requieren observancia rigurosa controlan de manera estricta el comportamiento de los estudiantes adolescentes y generan confrontaciones de los estudiantes en el entorno escolar.

Del estudio de tales documentos emergen ocho categorías discriminadas de la siguiente manera: regulaciones del estudiante, faltas cometidas por los estudiantes, sanciones al comportamiento, medidas disciplinarias escolares, rituales escolares, estructura prescriptiva del currículo, evaluación de la actuación general del estudiante.

Se desprende del análisis de las categorías referidas al control y regulación del comportamiento del adolescente escolar, que existe un desbalance, una especie de asimetría de poder, es la organización escolar y su personería jurídica frente al estudiante individual de personería natural. Se observa desigualdad normativa, son más de 90 ordenanzas que regulan la actuación del educando en aspectos que van desde la apariencia personal, horario de entrada a la institución educativa, hasta el uso de equipos electrónicos dentro de la escuela.

La revisión de la normativa escolar evidencia que la misma tiene un énfasis en lo prescriptivo y prohibitivo. El carácter normativo escolar detalla aspectos referidos a sanciones de faltas de los educandos con poca posibilidad de que los mismos aporten otras alternativas para solucionar conflictos. El análisis muestra además que la normativa impone de manera ritual incluso lo propiamente curricular, también la norma está ritualizada sin tomar en cuenta la opinión del estudiante acerca de la aceptación de los mismos.

Son pocos los componentes del comportamiento que se someten al diálogo o concertación entre las partes: la escuela y el estudiante. Son muchos los comportamientos que se restringen y delimitan con bastante precisión, dejando poco espacio a las relaciones interpersonales entre educadores y educandos. El Manual de Acuerdos para la Convivencia Escolar y Comunitaria, al igual que los otros documentos oficiales de mayor jerarquía legal enfatizan el control de aspectos externos como uso adecuado del uniforme escolar y horario de entrada a la escuela, y ofrecen poco espacio para la participación y responsabilidad del estudiante en la construcción de su personalidad.

Referencias

Argyris, Chris (1957). *Personality and Organization: The conflict between system and the individual*. New York, Estados Unidos: Harper and Row Press.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N° 5.908. Imprenta Nacional.

Cury, Augusto Jorge (2010). *Padres brillantes, maestros fascinantes. No hay jóvenes difíciles sino una educación inadecuada*. Caracas, Venezuela: Editorial Planeta.

- Foucault, Paul Michel (1977). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo Reglus (1974). Educación para el cambio social. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tierra Nueva.
- Gardner, Earl Howard (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos; Baptista, Pilar (2014). Metodología de la investigación. Caracas, Venezuela: Mc Graw Hill.
- Ley Orgánica de Educación (2009). República Bolivariana de Venezuela, Gaceta Oficial No. 5929, agosto de 2009.
- Manual de Acuerdos para la Convivencia Escolar y Comunitaria (2014). Liceo Bolivariano "Santos Marquina". Mérida, Venezuela
- Martínez-Otero, Pérez. Valentín (2008). El discurso educativo. Madrid, España: Editorial CCS. Alcalá.
- McLaren, Peter (2005). Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo. Estados Unidos: Editorial Homo Sapiens.
- Misle, Oscar y Pereira, Fernando (2011). Lo que esconden los morrales. Caracas, Venezuela: Ediciones El Papagayo, CECODAP.
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1986). Presidencia de la República de Venezuela, Decreto 975, Enero de 1986.
- Rodríguez Gómez, Gregorio. Gil Flores, Javier. García Jiménez, Eduardo (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones ALJIBE.
- Rogers, Carl (1980). Libertad y creatividad en la educación. Barcelona: Paidós.
- Rogers, Carl (1974). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Stenhouse, Lawrence (1977). La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Ateneo.
- Stenhouse, Lawrence (1993). La investigación como base de la enseñanza. Madrid, España: Editorial Morata.

EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA: CADA FAMILIA UNA ESCUELA. APROXIMACIÓN A LA DINÁMICA DE LA “NUEVA ESCUELA” EN EL PRIMER GRADO

IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC: EACH FAMILY A SCHOOL. APPROACH TO THE DYNAMICS OF THE “NEW SCHOOL” IN THE FIRST GRADE

Nancy Santana Cova
santanancy241@gmail.com
Código ORCID 0000-0003-0380-8569

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario “Rafael Rangel”
Directora del Instituto de Investigaciones
Humanística, Económica y Social (IEXIHES)

Recepción: 27/09/2021
Aceptación: 25/10/2121

Resumen

El objetivo central de esta investigación y objeto del presente artículo, fue detectar y analizar la cotidianidad escolar desarrollada al interior de hogares, convertidos ahora en escuelas en el municipio Trujillo, estado Trujillo, a propósito de la implantación del Programa “Cada familia una escuela” y, a raíz de la crisis socio sanitaria generada por la Pandemia COVID-19, para lo cual se restringió la indagación al primer grado de Educación Básica y al año escolar 2020-2021. Se realizó un trabajo de campo, de orientación cuali-cuantitativa y con enfoque holístico. Las técnicas empleadas fueron la entrevista, el análisis de contenido y la observación participante y no participante de los actores que colaboraron en el estudio (4 docentes, 6 niños/as y 6 madres). Los instrumentos utilizados fueron guías de entrevistas, notas de campo y videos grabados mediante el consentimiento materno. Los resultados obtenidos pusieron en evidencia las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica en que se encuentran los docentes y las familias abordadas, producto de la “situación país”. La pandemia y la modalidad de educación a distancia impuesta, profundizaron aún más las desigualdades sociales y tecnológicas de los actores involucrados en el proceso educativo. Los objetivos previstos en el Currículo Básico Nacional para el primer grado, fueron medianamente alcanzados por los niños/as participantes de este estudio.

Palabras clave: Dinámica familia-institución escolar, educación a distancia, Pandemia COVID-19, primer grado de Educación Básica.

Summary

The central objective of this research and object of this article was to detect and analyze the daily school life developed within homes, now converted into schools in the Trujillo municipality, Trujillo state, regarding the implementation of the “Every family a school” Program and, as a result of the socio-health crisis generated by the COVID-19 Pandemic, for which the investigation was restricted to first grade of Basic Education and the 2020-2021 school year. Field work was carried out, with a qualitative-quantitative orientation and with a holistic approach. The techniques used

were the interview, content analysis and participant and non-participant observation of the actors who collaborated in the study (4 teachers, 6 children and 6 mothers). The instruments used were the interview guides, field notes and videos recorded by means of the maternal consent. The results obtained showed the conditions of socioeconomic vulnerability in which the teachers and families approached find themselves. The pandemic and technological inequalities of the actors involved in the educational process. The objectives set forth in the National Basic Curriculum for the first grade were moderately achieved by the children participating in this study.

Key words: family - school institution dynamic, distance education, COVID-19 pandemic, first grade of Basic Education.

El contexto

Entre finales de 2018 y comienzos del 2019 se conoce la existencia en China de un virus de carácter mortal, denominado COVID-19, el cual se convirtió en una pandemia a nivel mundial. La alarma sanitaria a nivel latinoamericano se activó de manera desigual en el transcurso de los primeros meses del 2020. En Venezuela, los mecanismos de prevención, se activaron en marzo del referido año.

La pandemia COVID-19 indudablemente ha provocado una inconmensurable crisis en todas las áreas, especialmente en lo económico, laboral, social, sanitaria y educativa. Específicamente en el ámbito educativo la pandemia obligó al cierre inmediato y masivo de las actividades escolares presenciales en todos los niveles en más de 190 países para evitar la propagación del virus (CEPAL-UNESCO, 2020).

Según señala el informe elaborado por la CEPAL-UNESCO (2020), titulado "La educación en tiempo de la pandemia de COVID-19", desde mediados de mayo del 2020 más de 1.200 millones de estudiantes a nivel mundial habían dejado de tener clases presenciales y; de este total, aproximadamente 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. De acuerdo al referido Informe (ob.cit: 2), en los 33 países de la región latinoamericana y caribeña estudiados, se instrumentó la modalidad a distancia, donde se promovió el uso de diversos formatos y plataformas que no necesariamente requerían el uso de tecnologías, el apoyo para la movilización del personal y las comunidades educativas y, la atención a la salud y el bienestar integral de los estudiantes.

Por su parte, la CEPAL (2020^a) señala que antes de enfrentar el mundo los embates de la pandemia, la situación social de la región latinoamericana ya se venía deteriorando fuertemente, debido al incremento, tanto de los niveles de pobreza y pobreza extrema, como de las desigualdades sociales. Significando esto que la pandemia vino a profundizar la situación arriba señalada, generando efectos aún más perversos en las distintas áreas de la vida social especialmente en el área de la salud, debido a las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentra la mayoría de la población en el contexto latinoamericano y caribeño.

Habría que agregar, que ligado al tema de la pobreza y las condiciones de vulnerabilidad de la mayoría poblacional, una de las situaciones más graves ocurridas a raíz del cierre de los establecimientos escolares por la pandemia, ha sido la interrupción de los programas de alimentación y nutrición dirigida a la población estudiantil, fundamentalmente a los sectores más vulnerables.

Programas que, de alguna manera se beneficiaban también los docentes y los padres o representantes. Esto supone además mayor atraso en los patrones de crecimiento en términos de talla y peso de la población infantil, separada por la pandemia de los establecimientos escolares.

Ahora bien, el escenario descrito por la UNESCO (2020) y la CEPAL (2020^a), a propósito de la pandemia COVID-19 en el contexto latinoamericano y caribeño es de alguna manera semejante, tal vez más grave, en lo que se refiere el caso venezolano, aun cuando Venezuela no aparece incluida en las estadísticas y registros recabados para la elaboración de los ya mencionados documentos. A nivel nacional, el cuadro socioeconómico que padece la mayoría de los connacionales, suele describirse bajo el término “situación país”, lo que permite describir la emergencia humanitaria compleja que padecen los venezolanos desde hace varios años, la cual se caracteriza, entre otros aspectos por la ineficiencia o ausencia de servicios públicos, el desempleo o subempleo generalizado, la pérdida constante del poder adquisitivo, lo que impide el acceso a bienes y servicios básicos como: alimentos, electricidad, educación, internet y salud, a lo que se agrega, el clima de inseguridad personal y jurídica que se experimenta a diario. Vale decir que el sector educativo se encuentra igualmente afectado por todos los aspectos que dicen en torno al escenario de emergencia humanitaria compleja.

Por otro lado, las medidas y restricciones que se tomaron en Venezuela para prevenir el contagio de la población por COVID-19 se ejecutaron a través del ejecutivo nacional mediante el decreto N° 4160 en la Gaceta Oficial Extraordinaria N° 6519 de fecha 13 de marzo de 2019, en la cual se declara “Estado de Alarma en todo el Territorio Nacional”, donde específicamente para el tema educativo, el artículo 11 del referido decreto señala que ante la llegada del COVID-19.

Se suspenden las actividades escolares en todo el territorio nacional a partir del lunes 6 de marzo de 2019, a los fines de resguardar la salud de niñas, niños y adolescentes, así como de todo el personal docente, académico y administrativo de los establecimientos de educación pública y privada....

El año escolar 2020-2021, año objeto del presente estudio se desarrolló bajo la orientación antes mencionada, es decir, totalmente a distancia, manteniéndose los criterios empleados para la culminación del año escolar anterior y, enmarcado en el Plan Pedagógico de Prevención y Protección, denominado “Cada familia una escuela”. Entre las estrategias pedagógicas contenidas en el mencionado plan, están: las asesorías pedagógicas, las tutorías virtuales, los videos grabados y los cuadernos viajeros, entre otros, lo que supone el uso de infraestructura tecnológica tanto por parte de directivos y docentes, como de padres, representantes y estudiantes. Es necesario agregar que “el portafolio” fue el recurso pedagógico exigido por los docentes a los estudiantes, para verificar el cumplimiento de las asignaciones escolares semanales, así como hacer los seguimientos y monitoreos correspondientes de los avances escolares.

Para los efectos del presente artículo, la investigación desarrollada se centró en la realización de un proceso de acercamiento al contexto de la familia, convertida ahora en escuela, en este caso se restringió al primer grado de Educación Básica. En tal sentido, el objetivo central de la investigación ejecutada y objeto del presente artículo fue detectar y analizar la cotidianidad escolar desarrollada al interior de hogares del municipio Trujillo, estado Trujillo, donde se logró constatar la presencia de niños/as cursantes del referido grado, durante el año escolar bajo estudio. El acercamiento a la referida cotidianidad escolar consistió en acompañar, mediante el uso de la observación participante,

las rutinas escolares establecidas por los padres, en este caso fueron las madres convertidas en docentes, para cumplir con las exigencias curriculares de las docentes de aula, siendo éstas –las madres- las mediadoras, como representantes de la comunidad educativa, entre la directiva escolar, las docentes y sus hijos - estudiantes.

De acuerdo con lo planteado en el Currículum Básico Nacional (CBN) (2007, p. 29), entre los objetivos fundamentales estipulados para primer grado de Educación Básica, están la adquisición de habilidades y destrezas cognitivas para el desarrollo de la lectura, escritura y manejo numérico inicial, la construcción de distintos géneros discursivos con énfasis en el uso del idioma materno, el desarrollo de experiencias de aprendizaje vinculadas a las manifestaciones culturales y artísticas propias de la identidad venezolana, orientada a la formación de una conciencia geohistórica y la valoración de sus raíces, de los pueblos latinoamericanos, caribeños y universales.

El primer grado de Educación Básica, así como el nivel de Educación Inicial son decisivos en la formación integral del ser humano. Requieren de la cercanía y la dedicación por parte de docentes y padres para que los niños/as desarrollen las habilidades correspondientes para la adquisición de la lectura, escritura y desempeño numérico inicial. En el escenario de la pandemia, estas condiciones cambiaron. Supone el diseño de medidas, estrategias y esfuerzos extraordinarios ante la presencia de un escenario por demás particular y peligroso.

Se trata entonces de determinar cómo se lograron los objetivos previstos en el CBN para el primer grado, es decir, verificar cómo los niños/as aprendieron a leer, escribir e iniciarse en el cálculo numérico en un escenario pedagógico virtual, tomando en cuenta las circunstancias arriba señaladas.

Aspectos Metodológicos

El presente artículo representa el resultado de un proceso investigativo de campo, de orientación cuali- cuantitativa y con enfoque holístico donde se pretendió abordar los hechos de la manera más amplia posible, desde su complejidad, en la cual los eventos constituyen una expresión de hechos o circunstancias más amplias que pueden ser abordados desde su “particularidad o en relación con el contexto, considerando a su vez sus múltiples efectos y vinculaciones”. (Barrera, 2010, p. 121).

En este caso, la investigación que se plantea, se produce en un escenario socioeducativo complejo determinado por elementos y circunstancias derivado por la “situación país” venezolana y la presencia de una crisis socio sanitaria mundial como es la Pandemia COVID-19, la cual, a nivel nacional ha sido manejada de manera muy particular.

La investigación se desarrolló durante el año escolar 2020-2021, siendo el centro de la misma, la dinámica establecida por el gobierno nacional, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) en términos del Plan Pedagógico “Cada familia una escuela”, donde fue seleccionado el primer grado de cuatro (4) establecimientos escolares del municipio y estado Trujillo – Venezuela, estableciéndose un acercamiento sistemático de los actores involucrados en la nueva realidad planteada por el MPPE denominada “cada familia una escuela”, esto es: docentes, estudiantes y padres y/o representantes. Debido a lo delicado del tema abordado se resguarda el anonimato tanto de los establecimientos escolares, como de los docentes, padres y representantes,

y estudiantes. Es necesario señalar además que el involucramiento de los niños en la investigación, se hizo mediante el consentimiento asistido por parte de sus padres.

Las técnicas empleadas para la aproximación y sistematización de la realidad bajo estudio fueron la entrevista y la observación participante y no participante de los actores que colaboraron para que la investigación fuese posible (4 docentes, 6 niños/as y 6 madres). Fue posible, por las características de las micro-realidades abordadas, sumergirnos en la cotidianidad de las familias objeto de investigación, lo que permitió hacer seguimiento y detallar las dinámicas de los distintos actos educativos ocurridos en el contexto de los hogares. Cabe agregar la posibilidad que se tuvo de entrevistar una informante significativa mencionada en más de una oportunidad por parte de las madres, como fue “la maestra de tareas dirigidas”. Así mismo se hizo análisis de contenido a los portafolios y tareas entregadas a los establecimientos escolares para su evaluación por parte de las docentes.

Entre los instrumentos utilizados, se puede mencionar las guías de entrevista elaboradas para cada uno de los actores involucrados. Para el caso de la observación, se hicieron notas de campo, se grabaron de manera discreta, mediante el uso del celular, escenas desarrolladas a nivel del hogar de distintos actos educativos intencionados.

Los aspectos que fueron analizados durante el proceso investigativo, luego de establecer el acercamiento a los hogares donde habían niños/as cursantes de primer grado de Educación Básica fueron: las condiciones socioeconómicas y ambientales de cada hogar-escuela, los mecanismos tecnológicos y pedagógicos y el tipo de comunicación empleados por las docentes para lograr que, las estrategias pedagógicas y los contenidos diseñados por las docentes, fueran empleados por las madres para lograr los objetivos previstos para el primer grado de Educación Básica; las asesorías suministradas por las autoridades educativas regionales al personal docente, para garantizar la educación a distancia; las estrategias y dinámicas desarrolladas por los padres en el hogar para cumplir con las exigencias de las docentes; así como la visión y experiencia de los niños/as acerca de “la escuela en la casa” .

Los resultados se presentan en función de los aspectos considerados como relevantes durante el proceso de aproximación a lo que se consideró como la cotidianidad de la escuela en el hogar.

Al respecto, Rojas y Ruíz (1991) señalan que (...)

(...) reconstruir la esfera de la cotidianidad radica en que como dice Agnes Heller (1985:39), citado por Rojas y Ruíz (ob.cit) “la vida cotidiana es la vida de todo hombre. La vive cada cual, sin excepción alguna, cualquiera que sea el lugar que le asigne la división del trabajo intelectual y físico...”... agregan los autores señalados (1991), que la realidad cotidiana se encuentra definida, penetrada por las características socioeconómicas y culturales del grupo social al que pertenecen los individuos. La vida cotidiana es, en cierto modo, la concreción de las relaciones sociales...la cotidianidad no puede ser considerada sólo como un conjunto de actos desarrollados mecánicamente (...). La cotidianidad es lo que le da sentido a las acciones y, por lo tanto, a la vida misma de cada individuo (p. 14-5).

Por lo tanto, se intenta entonces comprender y analizar cómo se desarrollaron esas acciones cotidianas en los hogares estudiados y, determinadas por los lineamientos establecidos por el MPPE en el contexto de la pandemia.

Resultados y discusión de los mismos

Los resultados que a continuación se presentan están relacionados con los aspectos que fueron abordados durante el proceso investigativo, esto es: las condiciones socioeconómicas y ambientales de cada hogar-escuela; los mecanismos tecnológicos y pedagógicos, así como el tipo de comunicación empleados por las docentes para garantizar la interacción con las madres y estudiantes en función del alcance de los objetivos previstos para primer grado de Educación Básica; las asesorías suministradas por las autoridades educativas regionales al personal docente para garantizar la educación a distancia; las estrategias y dinámicas desarrolladas por los padres para cumplir con las exigencias escolares y; la visión y experiencias de los niños/as relacionadas con la escuela en casa.

Condiciones socioeconómicas y ambientales de cada hogar-escuela:

En este ítem se intentó verificar las condiciones socioeconómicas y ambientales existentes en cada hogar abordado, entendiendo que, de acuerdo con lo establecido en el Programa “Cada familia una escuela”, debían recrearse en el hogar algunos parámetros, de manera que se pudiera formalizar un clima idóneo de aprendizaje. En este orden de ideas, el/la niño/a debía contar en el hogar con un lugar apropiado para sentarse, el espacio debería estar iluminado y tranquilo para propiciar las condiciones de concentración y motivación para cumplir con las asignaciones escolares diarias.

En función de los requisitos esperados se pudo constatar, en primer lugar que la totalidad de las familias objeto de acercamiento han sufrido los embates de lo que fue definido en párrafos anteriores como “situación país”. El 65% (4) de estos grupos familiares vive en condiciones de pobreza y, de éstos, se constató que dos (2) familias se encuentran en condiciones de pobreza crítica. Ninguno de los niños cuenta con un espacio adecuado para realizar sus asignaciones escolares, sólo el 50% se sienta en la mesa destinada para comer o trabajar. A su vez se observó que una niña suele hacer sus tareas en la cama, cama que comparte con otras dos hermanas para dormir. Ninguna de las viviendas cuenta con iluminación adecuada, ni el clima de tranquilidad que exige el trabajo escolar, pues en algunas ocasiones la radio estaba encendida y, fue frecuente observar que otros miembros de la familia permanecieran en el mismo espacio trabajando, jugando, o bien conversando, discutiendo, gritando, en esencia no toman en cuenta el clima necesario que debe existir para simular un ambiente escolar. En realidad se trata de espacios multifuncionales, pero a la vez precarios.

Por otro lado, sólo un 17.5% (1) de los grupos familiares objeto de estudio presenta condiciones socioeconómicas ubicado en el estrato medio bajo. No obstante, a pesar de que sus padres acondicionaron un espacio para cumplir con sus obligaciones escolares, el lugar no cuenta con iluminación suficiente ni el ambiente familiar requerido para desarrollar sus actividades escolares.

Se pudo observar que los niños/as no tienen horario fijo para el cumplimiento de sus asignaciones, ni tampoco tienen un patrón diario de trabajo escolar. Depende de la disponibilidad de tiempo que tenga la madre, pues éstas deben “trabajar, salir a comprar comida, buscar leña o agua, cumplir con las tareas del hogar, realizar alguna diligencia o bien, hacer la cola del gas”.

Desde el punto de vista del nivel educativo de las madres, se pudo determinar que el 65% (4) de las mismas tiene educación media completa, el 35% (2) tiene formación universitaria, de las cuales, una (1) es técnico superior, la otra es licenciada, pero ninguna trabaja en el área educativa. En materia laboral, el 35% (2) se desempeñan como empleadas públicas, el resto desarrollan actividades relacionadas con la economía informal; pero también, las madres que trabajan en la administración pública, realizan labores vinculadas a la economía informal para “mejorar el ingreso familiar y medio comer”. Se observó además las condiciones de precariedad y vulnerabilidad en que se encuentra la mayoría de las viviendas, el promedio de personas por vivienda es de seis (6), donde predomina el tipo de familia extensa y en todos los grupos familiares objeto de acercamiento, al menos un integrante se ha visto obligado a migrar. Con relación al acceso a los servicios básicos, todos cuentan con servicio de agua, aun cuando ésta no llega con regularidad; todos cuentan con servicio eléctrico, no obstante, el 35% (2), tiene electricidad en la vivienda porque “se pegan al cable de la luz”; cuando se acaba el gas, se ven obligados a cocinar con leña. Sólo una familia tiene celular inteligente y accede a internet, mediante “el plan que paga”.

Mecanismos tecnológicos y tipo de comunicación empleada por las docentes:

Tomando en cuenta lo previsto por el MPPE (UNICEF, 2020) en el contexto de la Pandemia, el año escolar 2020-2021 se desarrolló bajo el esquema de Educación a Distancia, donde a través de la activación de las respectivas comunidades educativas, es decir, mediante la mediación de los padres y representantes, las orientaciones pedagógicas debían ser enviadas semanalmente por los docentes “en formatos de videos y vía redes sociales”. Además, el Ministerio organizó una serie de programas educativos distribuidos por niveles y horarios para ser transmitidos por la Tv del Estado y la radio. Así mismo la zona educativa estableció el mecanismo de orientaciones presenciales por parte de los docentes, siguiendo las normas de bioseguridad, a padres y estudiantes durante las semanas flexibles.

Igualmente se planteó la entrega del “Portafolio”, como el recurso que garantizaría el “monitoreo y seguimiento” de los avances escolares (UNICEF, 2020).

Ahora bien, de acuerdo con los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a las docentes, se puede decir que, en términos generales todas manifestaron que el año escolar había sido muy “difícil y traumático”, por cuanto no estaban preparadas para adoptar ambientes virtuales de enseñanza y mucho menos tenían experiencia para enseñar a leer, escribir e iniciar en las matemáticas a distancia. Igualmente fue generalizado el comentario acerca de lo difícil que resultó contar con teléfono inteligente para enviar los contenidos semanales (“me lo prestaba mi hermano o la vecina para enviar los contenidos al grupo; un representante venía con su celular y tomaba fotos al material elaborado por mí, para enviarlo al grupo; la familia tuvo que colaborar para comprar un teléfono inteligente, aun lo estamos pagando...”), así como tener acceso a internet o tener electricidad para mantener la comunicación con los padres y representantes. Dos de las docentes entrevistadas señaló que en muchos casos fueron los padres quienes no tenían teléfono celular y “había que hacer visitas domiciliarias para entregarles las guías de los contenidos a desarrollar, o también los padres debían acercarse en semana flexible al establecimiento escolar a copiar las guías de contenidos temáticos”, lo que significó una semana de atraso para quienes debían optar por esta alternativa. El acercamiento a las escuelas en las semanas flexibles por parte de docentes y padres, siempre estuvo condicionada a la posibilidad de contar con transporte o dinero para poder llegar.

Los resultados anteriores fueron coincidentes con el estudio realizado por la Federación Venezolana de Maestros entre julio y agosto 2020, denominado “El venezolano en medio de la pandemia del coronavirus”, con apoyo de la UCV y la Fundación para el Desarrollo Integral del Docente, donde fueron consultadas 602 personas, de éstas 60% fueron docentes y 40% entre estudiantes y sus padres, resultó que el 90% de los maestros declaró no poseer capacitación digital en aplicación de programas que les permita asumir un plan como el aplicado “Cada familia una escuela” (Alzuru, 2020).

Así mismo Logan (2020), sostiene que el reto de los sistemas educativos en los últimos meses ha sido, por un lado, mantener la vitalidad de los sistemas educativos y, por el otro, promover el desarrollo de aprendizajes significativos. Para ello, se ha contado con dos aliados fundamentales como son los docentes y la virtualidad y, específicamente, con los docentes a través de la virtualidad. Esto, por supuesto ha significado un desafío importante, por cuanto que la mayoría de los profesionales de la docencia ha tenido que generar sus propias estrategias de aprendizaje para trabajar en entornos virtuales, sin que haya sido formado para ello, donde además carecen de las condiciones materiales para acceder a equipos tecnológicos.

Asesorías al personal docente:

Ante la inminencia de instrumentar el año escolar mediante ambiente virtual y, debido a la inexperiencia de los docentes de educación básica de trabajar en condiciones hasta ahora inéditas, el MPPE, a través de las zonas educativas regionales, debía establecer los lineamientos para la formación de los docentes en la elaboración de los guiones pedagógicos, los cuales significaron la herramienta base para orientar a los padres y representantes en la enseñanza a sus hijos en el hogar.

Al respecto, las docentes entrevistadas señalaron que este acompañamiento lo asumieron las Coordinaciones Pedagógicas de cada colegio. Agregaron que fue imposible atender en sentido estricto lo que significa la Educación a Distancia, debido a las limitaciones tanto por parte de docentes como de las familias de contar con herramientas tecnológicas, de manera que garantizara el manejo de las TICs, adicionaron que los colegios no poseen infraestructura tecnológica para apoyarlas en esta modalidad de educación. De igual manera indicaron las docentes que no hubo formación o inducción para el uso de plataformas o programas educativos.

Se pudo verificar que las docentes (3) que se dedicaron a elaborar los contenidos de los guiones pedagógicos, lo hicieron de forma manual y acudieron a estrategias lúdicas para recomendar y orientar a los padres y representantes en la enseñanza de la lectura, escritura y matemática, así como la adaptación al primer grado de los diferentes contenidos del programa. Podría decirse que el trabajo desarrollado por estas docentes resultó en **la construcción de una guía pedagógica para la orientación del trabajo de los padres en el hogar**, independientemente del valor y la importante contribución realizada por éstas y muchos más docentes, en todo caso no podría ser catalogado como educación a distancia.

Por otro lado, se constató que el resto de las docentes (1), remitió a los padres y representantes los contenidos programáticos previstos para cada momento, con escasa o ninguna elaboración o adaptación de los mismos, lo que a la final confundió a las madres, generando reclamos por parte de éstas, con respecto a que lo solicitado no estaba adaptado al primer grado. Ejemplo de ello podría mencionarse, según sus testimonios: “investigar y escribir acerca de temas como: el agua y su uso

racional, conservación del medio ambiente, la energía eléctrica y su uso racional, división política-territorial de Venezuela, así como escribir alfabéticamente los estados y colocar al lado sus capitales”, entre otros.

Es importante agregar que, a pesar del planteamiento elaborado por el MPPE con relación al uso de la programación educativa transmitida por canales televisivos del Estado como recurso pedagógico, ninguna de las docentes entrevistadas se apoyó en dicha programación, ni recomendó su empleo a los padres.

Al respecto se hace necesario conocer los argumentos elaborados por Olga Ramos (2020), analista de políticas educativas, miembro de la Asamblea de Educación y una de las coordinadoras del Observatorio Educativo de Venezuela, quien señaló, que de las lecciones que deja la finalización del año escolar en el marco de la pandemia es que éste no puede catalogarse ni como educación a distancia ni como educación en casa. El plan de educación a distancia debe adaptarse a las diferentes plataformas y al contexto socioeconómico de los estudiantes y sus familias. Agregó que la educación no se puede improvisar y, en este caso las actuaciones del ministerio de haber realizado un año escolar a distancia, sin evaluación inmediata de la experiencia de cierre del año inmediato anterior, sin planificación ni formación para docentes ni padres, ni materiales adecuados, así como sin infraestructura tecnológica adecuada, conllevaron a los resultados que hoy tenemos.

Estrategias y dinámicas desarrolladas por los padres y representantes:

Como ya es sabido, en este abordaje investigativo, fueron las madres las encargadas de asumir el rol de docentes en el hogar. De las madres entrevistadas y observadas, sólo una se dedicó a enseñar a leer y escribir a su hijo, no obstante fue ella quien hacía las tareas al niño y éste repasaba la escritura, hacía los dibujos y los coloreaba. La mayoría de las madres señaló que fue muy difícil cumplir con las exigencias escolares por cuanto “no tenemos libros ni internet para hacer las consultas y responder los temas, internet es muy caro”. El comentario generalizado de las madres entrevistadas fue lo igualmente “difícil que significó mantener contacto con la docente, por los problemas de comunicación, hubo padres que se organizaron para pagarle el plan del celular a la maestra”, “en varias oportunidades fuimos a la escuela y la maestra no llegó por el problema de transporte, a veces nosotros tampoco pudimos ir por lo mismo”. De igual forma señalaron las madres que a veces pidieron ayuda a familiares, vecinos o recurrieron al mecanismo de las tareas dirigidas o pagar por la elaboración de determinados temas. Se deduce entonces que el nivel de aprovechamiento por parte de los niños/as no fue el más idóneo.

En tal sentido, el profesor Orlando Alzuru, Presidente de la Federación Venezolana de Maestros señaló en entrevista otorgada (2020) que la educación en línea camina hacia el fracaso cuando docentes y estudiantes no tienen electricidad ni internet todos los días. Puntualizó que el sistema de educación a distancia no es para enseñar sino para aprender. En este sistema, el docente es un guía, no obstante un estudiante (pero fundamentalmente los padres-agregado nuestro-) sin electricidad, internet o sin un teléfono de última generación no tiene condiciones para asumir una educación a distancia que le permita interactuar con el docente y, los representantes deben hacer el acompañamiento del niño en casa. Sin embargo, con estas limitaciones y sin la debida capacitación digital era casi imposible que los padres pudieran asumir el rol de docentes en casa.

Por otro lado, resulta necesario incorporar los resultados de la entrevista realizada a “la maestra de tareas dirigidas”, quien en esencia es un profesional de la docencia. La misma resultó ser un actor relevante en este proceso, por cuanto asumió el rol de docente de aula y hasta de docente especialista, según fueran las exigencias de los padres. Por supuesto, no todos los padres tienen las condiciones económicas para pagar tareas dirigidas. Habría que reconocer, de acuerdo con los comentarios de esta docente, que un significativo número de niños, en este caso de primer grado, logró alcanzar los objetivos pedagógicos del mismo, mediante la intervención de esta profesional, cuestión que pone en evidencia una vez más, por un lado el nivel de vulnerabilidad y exclusión en que se encuentra la población en general y estudiantil en particular, ante las limitaciones que enfrenta para acceder a un esquema de educación a distancia y, por el otro, muestra el grado de pobreza en que se encuentran los docentes venezolanos.

De acuerdo con la CEPAL ((2020^a), todo trabajador que gane menos de 2 dólares diarios, está en situación de pobreza extrema, siendo que el salario base en el escalafón de un Docente I es equivalente a 1.85\$, lo que significa que su salario no le alcanza para comprar siquiera un producto de la canasta alimentaria. Esto ha conllevado a que los docentes tengan que buscar otras alternativas de ingreso, en este caso dar tareas dirigidas.

La visión y experiencias de los niños ante la escuela en casa:

Ante la pregunta realizada a los niños/as (cuatro niños, dos niñas) acerca de ¿Cómo les había parecido este año escolar, donde la maestra había sido su mamá? Ninguno estuvo de acuerdo porque “a mí me gusta ir a la escuela y estar con mi maestra y mis amigos, no me pareció que mi casa fuera igual que la escuela, parecía que estaba castigado...todo el tiempo encerrado, mi mamá me regañaba todo el tiempo y no sabía cómo hacer las tareas, mi mamá siempre está estresada y grita mucho... prefiero cuando me manda a tareas dirigidas, allá me enseñan a leer y escribir y hago las tareas”.

Cuando se les preguntó ¿Qué habían aprendido? Respondieron que “a leer y escribir un poquito... a hacer los números hasta el cuarenta... a dibujar; a leer las palabras hasta la m, ya sé hacer mi nombre; ya sé dibujar más bonito, escribo la fecha y mi nombre... sé los números... las sílabas... hacer sumas; a leer,... me cuesta escribir, escribo feo... sé las partes del cuerpo humano, sé los números y las sumas... sé el nombre de los animales y los dibujé”.

Por otro lado, de acuerdo con la observación realizada a los portafolios antes de ser entregados a las docentes, se pudo verificar que efectivamente los mismos no fueron escritos de manera independiente por los niños, lo que dio como resultado que las evaluaciones dadas por las docentes estuvieran ubicadas en los rangos C y D, es decir que la adquisición de las competencias para ser promovidos al grado inmediato superior fue deficiente, por lo que pudiera deducirse que los aprendizajes significativos esperados no fueron alcanzados o en su defecto fueron logrados de manera insuficiente.

A propósito de los resultados con respecto a los logros alcanzados por los estudiantes, el profesor Alzuru (2020) manifestó que, “en el escenario de la pandemia y con las condiciones tan precarias, tanto por parte de los docentes, como de los estudiantes, los muchachos no aprendieron o aprendieron muy poco y, no van a aprender mientras no existan condiciones adecuadas para una educación a distancia, que es el esquema que va a prevalecer por un buen tiempo”.

A manera de conclusión:

En función de los resultados obtenidos, es posible elaborar las siguientes conclusiones:

√-La primera e inevitable conclusión se refiere a los impactos que ha producido la Pandemia en Venezuela y, concretamente en el municipio y estado Trujillo, es decir, el virus puso en evidencia en el escenario educativo lo que en términos generales ya venía sufriendo la población con respecto a la emergencia humanitaria compleja. Ni los docentes, ni los estudiantes y sus familias posee las condiciones socioeconómicas necesarias para acceder y mucho menos mantenerse en el esquema de educación a distancia.

√-Las desigualdades resultantes con respecto a las oportunidades educativas por la vía digital en el marco de la Pandemia, provocó un aumento de las brechas preexistentes en lo que se refiere el acceso a la información y el conocimiento, pues no se trata solamente de limitaciones para la disposición de equipamiento tecnológico, de deficiencias en el servicio eléctrico y en la conectividad a internet, sino también de las habilidades requeridas para enfrentar esta coyuntura (pandemia y educación a distancia). En tal sentido, las dificultades detectadas fueron evidentes tanto por parte de los docentes, como de los estudiantes y sus familiares.

√-Por las condiciones en que fue desarrollado el año escolar 2020-2021, las cuales fueron expuestas a lo largo del presente texto, mal pudiera catalogarse el plan “cada familia una escuela” como equivalente a una modalidad de educación a distancia o virtual. En todo caso, se trató de un año escolar no presencial.

√-De acuerdo con lo previsto en el Currículum Básico Nacional con respecto a las competencias que deben ser alcanzadas por los niños/as de primer grado, se puede decir que, de acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación, éstas fueron medianamente logradas durante el presente año escolar. El escenario derivado por la pandemia, las condiciones socioeconómicas de los niños y sus familiares, así como las particularidades que rodearon la modalidad de educación a distancia, influyeron en gran parte en los resultados.

√-Como consecuencia del punto anterior, los aprendizajes significativos alcanzados por los niños abordados en este estudio, fueron limitados. Los análisis de contenido efectuados a los portafolios, pusieron en evidencia que los niños/as no participaron o participaron muy poco, en sus propios procesos de aprendizaje.

√-Las madres consideradas en la investigación se dedicaron fundamentalmente a cumplir las exigencias escolares de sus hijos. Por supuesto, el rol de acompañamiento académico, que se suponía, debían cumplir las madres, no fue entendido o bien no fue explicado debidamente, como producto de la improvisación que medió en el transcurso del proceso de instrumentación del año escolar por parte de las autoridades educativas nacionales y regionales. A esto se une, como intento de explicación de los resultados obtenidos, las condiciones socioeconómicas y emocionales que enfrentaron las familias, así como los limitados recursos tecnológicos disponibles.

✓-La experiencia que dejó la instrumentación del presente año escolar debe servir de base para que los subsiguientes sean repensados y planificados por el MPPE y sus niveles de competencia regional y local, tomando en consideración una necesaria reorganización curricular, el diseño de materiales educativos adaptados a las nuevas modalidades y plataformas digitales de manera que la comunicación de carácter bidireccional sea efectiva y la calidad de la educación pueda ser mejorada. Pero también, las universidades nacionales que tienen a su cargo la formación docente, deben revisar urgentemente sus planes de estudio, para que el futuro docente adquiera las competencias y herramientas necesarias para su desempeño idóneo en materia de enseñanza- aprendizaje a distancia.

Referencias

- Alzuru, O. (2020). Sí los problemas del año escolar anterior persisten, estamos estafando a la educación venezolana. En: Rojas I. (2020) "Tarea pendiente: Venezuela y el desafío de la educación en pandemia." Caracas. Pulitzer Center- Prodavinci. Consultado 07/07/2021.
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6ª edición. Caracas: Episteme.
- Barrera Morales, M (2010). Modelos epistémicos en investigación y educación. Caracas: Sypal-Quiron.
- CENAMEC (2007). Currículo del subsistema de Educación Primaria Bolivariano. Caracas: Autor.
- CEPAL (2020^a). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales. Informe Especial COVID-19, N° 1. Santiago de Chile: Autor.
- (2020b). El desafío social en tiempos de COVID-19. Informe Especial COVID-19, N° 3. Santiago de Chile: Autor.
- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempo de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19. Santiago de Chile. Autor.
- Delgado, F. (2011). Paradigmas y retos de la investigación educativa. Una aproximación crítica. 2a edición. Venezuela- Mérida. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Gaceta Oficial N° 6519 Extraordinaria de fecha 13 de marzo de 2019. Publicado en Decreto N° 4160. Caracas. República Bolivariana de Venezuela.
- Logan, F. (2020). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona-España: Graó.
- Martínez J, Contreras J, Vázquez R. (2013). El currículum en un aula sin paredes: saberes e incertidumbres sobre currículum. Madrid: Morata.
- Morín, E. (1999). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa.

Ramos, O. (2020) En educación no se puede improvisar. En: Rojas I. (2020) "Tarea pendiente: Venezuela y el desafío de la educación en pandemia.". Caracas. Pulitzer Center- Prodavinci. Consultado 07/07/2021.

Rojas Soriano R, Ruíz A. (1991). Apuntes de la vida cotidiana. México: Plaza y Valdés Editores.

Rosales M, Coronado B. (2021). Habilidades directivas en la gerencia de instituciones educativas en el contexto de la pandemia COVID-19. En proceso de publicación.

UNICEF (26/03/2020) Venezuela: Alternativas para la continuidad educativa ante el cierre preventivo de las escuelas por el COVID-19.



Pétalo de Rosas Rojas
Anibal León - Año 2021

Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Ensayos

Reflexiones sobre la pandemia, la ética y el perfil del docente, son los temas que contiene esta sección

***Venezuela en pandemia y la enseñanza remota de emergencia.
Reflexiones de una instructora de inglés como lengua extranjera***
Ailil Countinho

La ética, un camino sinuoso para encaminar la tecnología
Angely Massiel Contreras Angulo

***El perfil del docente de la post-pandemia. Una mirada
desde la perspectiva humanista de la psicología***
Jesús Morales

Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

**VENEZUELA EN PANDEMIA Y LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA.
REFLEXIONES DE UNA INSTRUCTORA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**VENEZUELA IN A PANDEMIC AND EMERGENCY REMOTE TEACHING.
REFLECTIONS FROM AN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTOR**

Ailil Coutinho

aililcevam@gmail.com

Código ORCID 0000-0002-6669-3554

Centro Venezolano Americano de Mérida- Mérida

Fecha de recepción: 27/06/2021
Fecha de aceptación: 26/07/2021

Resumen

Este ensayo reflexivo muestra la cara poco vista de los instructores de instituciones privadas fuera del sistema educativo formal. Narra la experiencia de una instructora de inglés como lengua extranjera en un instituto privado en Mérida, Venezuela, quien debió recurrir a la Enseñanza Remota de Emergencia, ERE (Hodges et al, 2020) inmediatamente después del cierre de la institución ordenado por el gobierno venezolano por la pandemia por COVID-19 en marzo de 2020. La autora desglosa las áreas críticas de su muy personal recorrido en un país ya en crisis, basándose en una investigación llevada a cabo por Prodavinci con la colaboración del Pulitzer Center (2020), quienes, en una encuesta a 13 expertos en políticas educativas, diagnosticaron la situación de la educación venezolana bajo la lupa de la emergencia educativa causada por la pandemia e identificaron nueve áreas críticas en el sistema durante la misma: 1. Estrategias educativas; 2. Conectividad y servicios; 3. Aprendizaje; 4. Formación Digital; 5. Vínculo escuela-padres; 6. Apoyo psicosocial; 7. Condiciones laborales; 8. Derechos y niñez; 9. Infraestructura y seguridad (Rojas, 2020). La autora describe los diversos retos enfrentados, la didáctica adoptada y desarrollada para lograr el aprendizaje en los estudiantes y las estrategias aplicadas para superar los problemas relacionados con: 1. La conectividad y la falta de servicios y de equipos adecuados para la enseñanza en una Venezuela en crisis energética. 2. La formación digital, tanto propia como de administradores del instituto y estudiantes. 3. El desconocimiento de una aproximación pedagógica efectiva a la enseñanza remota y en línea; y 4. La inexperiencia y la falta de apoyo del instituto. Esta narración recuerda el viaje del buen maestro hacia el redescubrimiento personal y profesional a pesar de las injusticias, las crisis y circunstancias que llevan a la falta de recursos, y las emergencias sanitarias globales.

Palabras clave: enseñanza remota de emergencia, educación en línea, inglés como lengua extranjera, estrategias pedagógicas, institutos privados.

Summary

This reflective essay shows a less visible face of instructors in private institutions outside the formal education system. It narrates the experience of a teacher of English as a foreign language in a private institution in Mérida, Venezuela, who had to resort to Emergency Remote Teaching, ERE (Hodges et al, 2020) immediately after the closure of the institution ordered by the Venezuelan government due to the COVID-19 pandemic in March 2020. The author breaks down the critical areas of her very personal journey in a country already in crisis, based on an investigation by Prodavinci with the collaboration of the Pulitzer Center (2020), which, through a survey made to 13 experts in educational policies, diagnosed the situation of the education in Venezuela from the perspective of the emergency in education caused by the pandemic and identified nine critical areas in the system during the pandemic: 1. Educational strategies; 2. Connectivity and services; 3. Learning; 4. Digital Training; 5. School-parents link; 6. Psychosocial support; 7. Working conditions; 8. Rights and childhood; 9. Infrastructure and security (Rojas, 2020). The author describes the challenges faced, the didactics adopted and developed to achieve learning in students and the strategies applied to overcome problems related to: 1. Connectivity and lack of services, as well as adequate equipment for teaching in a Venezuela in an energy crisis. 2. Her own digital training, and that of the administrators of the institute and students. 3. The lack of knowledge of an effective pedagogical approach to remote and online teaching. 4. Inexperience and lack of support from the institute. This narrative recalls the good teacher's journey towards personal and professional rediscovery despite injustices on the part of institutions, crises and circumstances that lead to lack of resources, and global health emergencies.

Key words: emergency remote teaching, online education, English as a foreign language, pedagogical strategies, private institutes.

El lunes 16 de marzo de 2020, cerca de las 8 de la mañana, me subí a un autobús repleto de gente vistiendo algo de incertidumbre, molestia y un tapabocas fabricado en casa. El gobierno venezolano ya había decretado cuarentena radical en todo el territorio nacional tras haberse confirmado 33 casos oficiales de COVID-19. Me dirigía a una reunión laboral en el instituto binacional privado donde me desempeñaba como instructora de inglés como lengua extranjera, reunión en la que esperaba recibir instrucciones precisas para manejar la situación y seguir llevando a cabo nuestra labor educativa. Francamente, esperaba que me dijeran que no podíamos seguir trabajando, al menos por un tiempo, ya que era "obvio" que las condiciones no estaban dadas para migrar completamente a la enseñanza en línea. Al no ser parte del sistema educativo público, me sentía algo más tranquila pensando que mi institución podría ofrecerme soluciones y darme las herramientas para hacer frente al cierre de la institución por emergencia sanitaria; podría mantener mi salario y trabajar en equipo para prepararnos para comenzar en línea, pensaba, en unos dos meses a partir del forzado cierre.

Luego de una abrumadora discusión entre *dimes* y *diretes*, en donde el inicio fue "esto es lo que haremos" y la conclusión fue "cada quien haga lo que pueda", me di cuenta de lo poco preparados que estábamos, tanto el instituto como todos sus instructores, para asumir el gran reto de salir de las aulas físicas y entrar a entornos virtuales, especialmente por las diversas barreras que naturalmente

se fueron erigieron en medio de desesperados pero silenciosos gritos “¿cómo voy a hacer eso?”, “no tengo el equipo necesario” “¿cómo adapto el libro y los materiales?”, y la sutil pero firme amenaza “si no trabajan, no cobran”. La orden fue trabajar y tenía que hacerlo a partir de ese mismo día, y no quedarme sin trabajo en medio de una crisis mundial y, puntualmente, dentro de una crisis nacional. Así, comenzó mi experiencia en la enseñanza remota de emergencia del inglés como lengua extranjera en una Venezuela en pandemia.

Según un reporte de UNICEF, en toda América Latina y el Caribe, el cierre prolongado de las escuelas significaba que 137 millones de niños y niñas se quedarían sin recibir educación, lo que generaría una “catástrofe generacional, una con profundas consecuencias para la sociedad” (Zea, 2020). Si bien mi caso no era el de una maestra del sistema escolar público formal, tenía la misma responsabilidad de educar. La situación pandemia, aunada a una crisis económica y política en desarrollo en Venezuela, afectó a niños y adultos por igual en cualquier ámbito educativo, y los institutos privados no fueron la excepción. La UNESCO (2021) reporta que, desde el comienzo de la cuarentena en Venezuela, 8.989.863 estudiantes de diversos niveles se han visto afectados por el cierre de los centros educativos, de entre los cuales 2.123.041 son de nivel superior. Esta cifra claramente excluye institutos educativos privados de capacitación técnica, de cursos de mejoramiento profesional, de baile, danza y artes, de tareas dirigidas y reforzamiento académico, y de enseñanza de idiomas, entre otros. Excluye además a aquellos bachilleres considerados *población flotante* y adultos profesionales no inscritos en ningún tipo de instituto de educación superior formal, pero que buscan llenar su tiempo o conseguir mejoras profesionales tomando diversos cursos, y quienes representan el grueso del ejercicio de mi profesión. Yo debía enseñar inglés como lengua extranjera a adultos (estudiantes de 15 años en adelante) que tal vez ya habían tenido algún tipo de experiencia con la educación en línea; otros colegas debían atender a niños y adolescentes en un formato completamente virtual que jamás había sido aplicado a ese grupo etario-escolar en Venezuela.

Obviamente, el camino a seguir era la educación en línea, usando las herramientas de la educación a distancia. Pero, ¿cómo podrían los instructores llevarla a cabo así, “cada quien por su cuenta”, resolviendo cómo adaptarse a la nueva situación? La respuesta nos remitía a una *educación remota de emergencia*. Una *curita*¹ para poner sobre la herida “mientras tanto.”

Educación en Línea Versus Educación Remota de Emergencia

Estábamos –y estamos– ante una “solución digital”; estábamos definitivamente frente a una Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) (en inglés, *Emergency Remote Teaching, ERT*) en tanto que no existía ninguna estrategia –véase principalmente currículo, capacitación y materiales– para trasladar de manera segura y efectiva la enseñanza presencial a un entorno virtual; simplemente, no estábamos preparados para abordar una educación en tiempos de crisis.

Este modelo de enseñanza es un cambio temporal en el modelo instruccional formal por un modelo instruccional alternativo a causa de una emergencia. Estos términos son claves para entender

¹Tirita, apósito adhesivo

el proceso educativo que vivimos en pandemia: cambio *temporal* y modelo *alternativo*; lo que hemos venido haciendo durante la pandemia para continuar con los diversos procesos educativos, no sólo en Venezuela, sino en otros países, se detendrá en el minuto en el que sea posible y sano volver a las aulas físicas.

Una educación en línea de calidad tiene una serie de cualidades que la hacen un método efectivo de enseñanza. Para empezar, este método de enseñanza requiere de mucha y muy cuidadosa planificación. La minuciosa consideración de este proceso de diseño y las decisiones que deben tomarse tienen “un alto impacto en la calidad de la instrucción” y es precisamente este esmerado proceso de diseño lo que en la mayoría de los casos se encuentra ausente en estos cambios educativos de emergencia (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020). El diseño de un programa educativo de cualquier tipo en línea requiere del estudio exhaustivo de los tipos de modalidad, el ritmo, el alcance estudiante-instructor, la pedagogía, el rol del instructor en línea, la comunicación síncrona, el rol de las evaluaciones en línea y la fuente de retroalimentación (Means, Bakia, y Murphy, 2014); dentro de estas 9 dimensiones hay más aspectos que considerar; por ejemplo, los tipos de modalidades adecuados al *target* estudiantil, el tamaño de las clases y las estrategias que se ajusten a la cantidad de estudiantes y a la modalidad elegida; la implementación de modalidades asincrónicas en vez de la sincronidad para ciertas poblaciones estudiantiles; el estudio de los distintos tipos de interacciones que se pueden generar, para generar a su vez la apropiada retroalimentación y el lograr el aprendizaje adecuado. Aunque algunas de estas dimensiones se toman en cuenta rápidamente durante una emergencia, las características más sobresalientes que diferencian a la ERE de la educación en línea son: 1. No hay tiempo ni espacio para la planificación cuidadosa; se va haciendo sobre la marcha durante un periodo de ajuste. 2. No existe un programa riguroso de contenidos específicamente diseñados para ser enseñados en línea y en casos de emergencia. 3. Hay falta de formación que cubran varios aspectos de emprender estudios en línea tanto del educador como del estudiante y 4. Este tipo de educación se implementa para enfrentar una crisis y dejará de existir luego de que cese el periodo de emergencia.

Mientras que la educación a distancia permite a los involucrados tomar una serie de decisiones con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje durante una crisis o emergencia, tanto el educador como el estudiante no pueden escoger la modalidad de aprendizaje, ni la manera como quieren trabajar. Aceptar participar en un programa en línea presupone una preparación intelectual, física, mental y emocional por parte tanto del estudiante como del educador, quienes en principio y bajo condiciones normales participan en una modalidad a distancia por decisión y motivación propias, lo que no está del todo presente en una situación de emergencia. Este cambio temporal y alternativo

...involucra el uso de soluciones completamente de enseñanza remota para una instrucción o educación que de otra manera sería dada de forma presencial, combinada o híbrida, y que regresará a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya disminuido” (Hodges et al, 2020).

Durante una emergencia no se puede recrear el mismo sistema educativo que se viene desarrollando durante la normalidad. Es imposible trasladar el aula física en su totalidad a un aula virtual, y esto, aunque parece ser más que obvio, no es realmente entendido por los involucrados. La ERE provee acceso temporal a la educación de manera que ésta pueda ser confiable y esté disponible durante la emergencia o la crisis; para poder lograr la continuidad educativa, debe trabajarse con los

modelos y sistemas de acuerdo con lo que contextualmente sea más factible, siendo Venezuela un ejemplo de ello, donde se implementaron modelos dentro de lo que estaba disponible: el aprendizaje por medio de dispositivos móviles, la radio, los canales de videos (YouTube) y el aprendizaje combinado, entre otros.

El portal noticioso Prodavinci (2020), con la colaboración de Pulitzer Center, realizó una encuesta a 13 venezolanos considerados expertos en políticas educativas para diagnosticar la situación de la educación venezolana bajo la lupa de la emergencia educativa causada por la pandemia derivada de la COVID-19. Los resultados de dicha encuesta apuntaron a la identificación de nueve áreas críticas en el sistema durante la pandemia: 1. Estrategias educativas. 2. Conectividad y servicios. 3. Aprendizaje. 4. Formación Digital. 5. Vínculo escuela-padres. 6. Apoyo psicosocial. 7. Condiciones laborales. 8. Derechos y niñez. 9. Infraestructura y seguridad (Rojas, 2020). Si bien estos resultados están basados en un análisis del sistema escolar público venezolano (preescolares, escuelas, liceos y universidades), puedo asegurar que son las mismas áreas críticas en las instituciones privadas. Los desafíos fueron los mismos, y me tomaré la libertad de reflexionar sobre mi propia experiencia basada en esas áreas críticas mencionadas por ese estudio.

Conectividad y Servicios en un País en Emergencia

“¿Cómo voy a hacer eso?”

Este fue el primer pensamiento en mi mente ese lunes 16 de marzo al escuchar las palabras “debemos continuar en línea”. Con la pandemia, Venezuela se sumía en una emergencia mundial dentro de la ya conocida emergencia nacional, es decir, en una doble emergencia. A la falta de currículo, formación académica, y materiales diseñados específicamente para continuar con la instrucción de manera virtual, se sumaba la falta de equipos a tono para que mi labor educativa se ajustara a las demandas de la misma institución y de los estudiantes. Tenía que trabajar con mis propios equipos en medio de cortes constantes de luz, que podían durar de entre 4 a 8 horas diarias, sin horario preciso, y constantes fallas de conexión a la Internet analógica y por datos móviles, en un país donde la conexión a Internet es la más baja de la región, con una velocidad promedio de 7,64 mbps (Singer, 2020). Mi teléfono inteligente tenía problemas de memoria y software, lo que me dificultaba las clases síncronas; mi laptop sin batería no funcionaba cuando había cortes eléctricos.

Al hacerse más difícil mi trabajo debido a las fallas eléctricas y de conexión, aprendí a trabajar hasta altas horas de la noche o de madrugada. A pesar de que el nivel socioeconómico de mis estudiantes en particular era medio-alto, también atravesaban, en su mayoría, por las mismas vicisitudes: equipos no adecuados y fallas eléctricas y/o de conexión. En mi planificación, debía considerar que para los estudiantes también era difícil conectarse a una clase en vivo, y descargar, hacer y subir las tareas. Muchas veces debí tomar en cuenta a estudiantes sin ningún equipo y sin ningún tipo de conexión (se habían regresado a sus pueblos, por ejemplo, donde no hay conexión estable); para ellos, debía planificar estrategias aparte, como menos actividades, más canales de comunicación y más flexibilidad en el tiempo de entrega de las asignaciones. Podía a veces tener, con un solo grupo, varias aulas paralelas: los que se podían conectar regularmente, los que se podían conectar a veces y los que nunca se podían conectar. Conseguí, en la mayoría de los casos, la manera de que todos pudieran aprender y participar.

“Bienvenidos a su curso de inglés”

La mayoría de los estudiantes concebían un curso de inglés en línea como los presentan en los comerciales televisivos: una video llamada o video conferencia, es decir, una conexión en vivo donde un profesor impecablemente vestido, con un fondo blanco y bien equipado (audífonos con micrófono de última generación, silla ergonómica) explica la gramática, pone unos ejercicios y permite la interacción de los estudiantes, todo en perfecto orden y sincronía. Debí ayudarlos a cambiar esta mentalidad y mostrarles un mundo de posibilidades asíncronas para la educación en línea. No podíamos conectarnos todos los días, las horas de duración de la conexión no podían ser las mismas que cuando estábamos en clases presenciales (dos o tres horas). No podíamos tampoco seguir al pie de la letra el libro de texto que debía usarse en clases presenciales y que todos teníamos escaneado (el mínimo currículo que teníamos).

Esta misma concepción de la video llamada perfecta hace de la no-presencia del instructor un concepto difícil de manejar para muchos estudiantes. Los estudiantes debían aprender a trabajar sin mi supervisión inmediata y hacer mucho trabajo por su cuenta para aprovechar al máximo las clases en vivo: hacer ejercicios en casa, corregir en clase (aula invertida - *flipped classroom*) y hacer otras actividades; muchas veces debido a la mala conexión, o simplemente a mi indisposición por razones personales, los estudiantes no podían ver mi cara en video durante la lección. La falta de “pistas” faciales o gestos y la falta de esa retroalimentación instantánea como cuando se está en un aula de clases, psicológicamente hablando, causaba en algunos casos una sensación de pérdida de esa intimidad, cercanía, confianza; creían que no aprendían bien. Los estudiantes querían recurrir entonces a un método que los hiciera sentir más cómodos y más cercanos a mí para reafirmarse en su proceso de aprendizaje del idioma: la mensajería instantánea.

La educación disruptiva de la cotidianidad

Las tecnologías de educación a distancia, que en sus orígenes se diseñaron para que una persona tuviera “un medio de libre autodesarrollo” y “autoorganización efectiva” con miras a “un alto nivel de subjetividad en el proceso educativo”, actualmente conllevan el peligro de ser demasiado formales, de estar desprovistas de significados personalizados, de que haya devaluación del conocimiento y de que exista un peligro de deshumanización, entre otras (Akther, 2013, p. 205). Ese fenómeno de “deshumanización” que puede producir la distancia y la asincronía se ve menos plausible gracias a las aplicaciones de mensajería instantánea, diseñadas para acortar distancias y fomentar la intimidad. Un dispositivo móvil es prácticamente una extensión del cuerpo humano en nuestra sociedad moderna, dados sus múltiples usos; es una memoria extra, una herramienta de comunicación y de trabajo, un medio de comunicación, un medio para desarrollar relaciones interpersonales, entre otras. En fin, nos mantiene cerca; nos crea esa sensación de proximidad.

Las aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp y Telegram resultaron ser muy productivas para muchos instructores para dar continuidad al proceso educativo y enfrentar el paro producido por la pandemia del Covid-19. Sin embargo, desde mi perspectiva, la comunicación por mensajería instantánea es personal, y puede llegar a ser muy invasiva; la cantidad de mensajes puede ser abrumadora y fastidiosa, más aún si se trata de mensajes en los “grupos”. Si bien este tipo de aplicaciones son herramientas provechosas en contextos académicos, la certeza de “inmediatez”

en la comunicación (“*recibo...debo contestar*”) a veces dificultaba mi trabajo; algunos estudiantes escribían literalmente, a cualquier hora, incluso a altas horas de la noche, esperando recibir respuesta inmediata. Pronto, estaría cansada de ver, leer y responder mensajes a toda hora, fastidiada de tener el impulso psicológico que provocan estas aplicaciones de “tener que contestar” y no poder (o deber) hacerlo; tenía siempre la sensación de que el trabajo estaba ocupando todos los espacios de mi vida, invadiendo incluso mi espacio de recreación y desarrollo social; no podía “desconectarme” de mi trabajo, ni siquiera en mis ratos de esparcimiento. Por ello, busqué otras herramientas que consideré menos personales para la comunicación, como el chat de Google Hangouts o el correo electrónico, y establecí horarios de conexión y participación, para volver a tener la sensación de privacidad y “tiempo libre”, y sentirme menos invadida por mi trabajo en todos los espacios. Muy necesario fue, sin embargo, 1. Entender que algunos escribían a horas no apropiadas porque era cuando tenían servicio eléctrico y/o conexión, y 2. Responder y mantener siempre la comunicación con los estudiantes.

Maximizar tiempo y recursos en “doble” emergencia

El impacto de toda esta nueva dinámica de interacción, aprendizaje y enseñanza en mis estrategias educativas, de planificación y de evaluación me enseñó a maximizar el tiempo, invirtiendo mis horas de trabajo (trabajaba siempre mucho más de lo que me pagaban) en buscar materiales ya diseñados, hacer más prácticas orales en la conexión en vivo que asíncronas, hacer actividades asíncronas sencillas para evitar necesitar muchas horas de computadora, y dar tiempos razonables de entrega, para así respetar la condición de mis estudiantes y reducir de esa manera el estrés y la frustración en ellos y en mí. Eso también ayudaba a reducir la carga de asignaciones a corregir y evaluar, lo que influía positivamente en mi motivación y disminuía el estrés.

Formación digital en emergencia

El Analfabetismo Digital

De acuerdo con Marc Prensky (2001), existen nativos digitales e inmigrantes digitales, lo que quiere decir que luego del boom de la tecnología en las dos últimas décadas del siglo XX, los estudiantes que tenemos hoy en nuestras aulas no son los mismos para quienes nuestro sistema educativo estaba diseñado años atrás. Para esta nueva generación de estudiantes nacidos en la era digital, las habilidades tecnológicas son innatas; ellos piensan y procesan la información de manera diferente a sus predecesores. El resto de nosotros, los que no hablamos este idioma digital, nos identificamos por usar las tecnologías, pero siempre con un pie en el pasado: preferimos, por ejemplo, imprimir un documento para editarlo en vez de editarlo directamente en pantalla (Ibídem, p. 2). De esta misma forma, preferimos una clase presencial a una clase en línea; cuando tenemos que hacer el cambio, pensamos trasladar el aula en su totalidad a un espacio virtual sin el conocimiento de que estamos hablando dos idiomas distintos. Estamos ante instructores inmigrantes digitales “que hablan un idioma desactualizado (el de la era pre-digital) [y] que están luchando para enseñar a una población que habla un idioma completamente nuevo” (Prensky, 2001, p. 2). Estos instructores inmigrantes digitales piensan que sus estudiantes no pueden aprender con solo ver un video o escuchar música, ya que ellos no pueden aprender así. Necesitan entonces, entrenamiento y preparación no solo para aprender a vivir en la era digital, sino también para poder enseñar a los nativos digitales, modificando las estrategias de enseñanza.

Para los estudiantes de esta era digital, el aprendizaje debe ser divertido, lleno de gráficos y poco texto, ligero y de fácil acceso, así como cuando se hace *click* en un hipervínculo. La informalidad reina en esta era; todo se limita a chats cortos con gran cantidad de emoticones, *stickers* y memes, todo con poco texto. Los materiales y las estrategias han ido adaptándose poco a poco para suplir esta necesidad de “llegar” al cerebro del nativo digital. Sin embargo, en donde encontré la mayor dificultad fue en las fallas existentes en lo que respecta a las reglas académicas y sociales que rigen la interacción digital con fines educativos, y el desconocimiento del uso de muchas de las aplicaciones con fines educativos que existen en el mercado.

No cabe duda de que a pesar de que tanto educador como estudiantes poseen equipos inteligentes, computadoras de escritorio, laptops y tabletas, y hacen uso de ellos de manera cotidiana, todos pudiéramos considerarnos analfabetas digitales desde muchos puntos de vista. Existe un desconocimiento generalizado de cómo utilizar las aplicaciones comunes que pueden tener un uso académico. Por ejemplo, el desconocimiento de las *netiquetas*, es decir, las reglas tecnológicas, culturales y sociales que rigen la interacción en línea (del inglés *netiquette*, que significa *etiqueta de la Internet*), a mi modo de ver, está alarmantemente generalizado, tanto para nativos como para inmigrantes digitales. Cosas tan sencillas como “escribir en mayúsculas significa gritar en los medios digitales” son del desconocimiento tanto de los estudiantes como de los instructores.

El nativo digital adquiere rápidamente un set de habilidades tecnológicas necesarias para su adaptación al mundo de hoy. Puede poseer un teléfono inteligente de última generación y acceso a todas las redes sociales de moda, las que perfectamente sabe gerenciar para subir, descargar y omitir contenido. Puede conocer términos como “nube”, “aula virtual” y “video llamada”; guarda sus fotos en Drive, la nube de Google, y hace video llamadas por Google Duo, Instagram o WhatsApp. ¿El problema? El problema no era el uso de los aparatos en sí; el problema era la utilidad de las diversas aplicaciones en contextos académicos. Por ejemplo, usar una “nube” o tener acceso a un aula virtual para subir o descargar una actividad era algo que los estudiantes consideraban difícil; en muchos casos no sabían hacerlo. Como instructora de inglés tuve también, la labor de aplicar estrategias de aprendizaje para desarrollar habilidades del siglo XXI en contextos académicos y tecnológicos. Por ejemplo, aprender a interactuar en clases en vivo; aprender a redactar correos académicos y formales (no solo lenguaje, sino estructura, lugar de cada información y adjunto de documentos); evitar el uso de *stickers* y emoticones para responder dentro una discusión académica; hacer notas de voz cortas; incluso, el paso a paso de descargar un PDF y modificarlo para completar una actividad, y para hacer diapositivas para una presentación. Estas estrategias no solo me sirvieron para enseñar el idioma, sino también para formar en habilidades digitales que todo ciudadano del siglo XXI debe tener.

De la teoría a la práctica

Ciertamente, a la fecha, yo había asistido a varios eventos formadores (conferencias, talleres, charlas) para instruirme acerca del aprendizaje en línea; conocía términos como aprendizaje combinado (*blended learning* o *B-learning*) y *aula invertida*, *flipped classrooms* (Bergmann y Sams, 2012), que explicado de manera sencilla se refiere al estilo de enseñanza aprendizaje combinado donde los estudiantes aprenden la teoría en casa y hacen los ejercicios en clase, y lo había puesto en práctica en varias ocasiones. Conocía entornos virtuales y plataformas de aulas virtuales, ya que había trabajado directamente con algunas de las plataformas de aulas virtuales más accesibles, como Schoology, Canvas y Moodle, y había colaborado con el diseño de cursos completos y materiales para las clases

semipresenciales y asíncronas del instituto, al mismo tiempo que había sido instructora por varios periodos en esta modalidad. Este sistema en línea que ya estaba diseñado e instalado en el instituto, con un currículo adaptado listo para ser trabajado, curiosamente fue descartado cuando empezó la cuarentena, y con esta decisión, muchos de los instructores quedamos a oscuras en términos no tanto de currículo, sino en términos de material, formas de enseñar y plataforma uniforme para todos. Puedo decir entonces que yo estaba medianamente preparada para “voltar” mis aulas.

Adoptar la modalidad de *aula invertida* fue la mejor manera de aprovechar al máximo las horas de electricidad/conexión, hacer y corregir en vivo ejercicios acerca del contenido aprendido en casa y hacer más actividades extra fuera del libro. La conexión en vivo servía de práctica oral; el “pizarrón” con la explicación gramatical era fuera de la clase, es decir, hecho en casa por los estudiantes. De por sí, el aprendizaje a distancia requiere de un alto nivel de autonomía, autoorganización y compromiso por parte de los estudiantes (Athker, 2013), así que adoptar el aula invertida y la enseñanza asíncrona incluyó un entrenamiento adicional para ellos: debía explicarles la forma de trabajar, señalar los beneficios y explicar el compromiso adquirido de estudiar en casa y practicar en clase, ya que los estudiantes no contaban con este conocimiento de trabajo a distancia y asíncrono. Todo lo hice por cuenta e iniciativa propia, no por el instituto.

Las estrategias educativas, el aprendizaje y la emergencia

Trabajar “a como diera lugar”

Mientras el estado venezolano y otras asociaciones internacionales, como UNICEF, pusieron en marcha proyectos y proveyeron soluciones para minimizar el impacto de la situación en Venezuela, se trató de ayudas a sectores públicos. Los institutos privados son dueños de sus propios currículos y recursos; al no estar preparados para una emergencia educativa de tal magnitud, recurrieron a sus propias estrategias para dar continuidad a las clases, con más responsabilidad, me atrevo a aseverar, que los sectores públicos, dado que es el grueso de los ingresos que ellos mismos generan es lo que los sostiene. De esos ingresos dependen gran cantidad de empleados, de quienes a su vez dependen familias enteras. Las clases debían restablecerse a como diera lugar y de manera más inmediata posible para dar continuidad a los cursos y así, a la entrada del dinero que pagaría mi sueldo.

Soluciones individuales de emergencia

Ya que mi institución falló en proveer la solución digital más acertada al momento de la emergencia (solución que se extendió por aproximadamente seis meses), debí crear planes de estudio, diseñar/buscar material adaptado a entornos virtuales, estudiar y aplicar diversas formas de evaluación, hasta encontrar la mejor; hallar mejores maneras de dar las clases y adaptar los formatos ya existentes a mis propias limitaciones tecnológicas y adaptarme a su vez a las limitaciones de mis estudiantes. Se trataba de hallar mis soluciones digitales de emergencia, conseguir mi propio método, mi propio ritmo, mis propios materiales, en fin, mi propio entrenamiento basado en una mezcla de mis propios saberes con el ensayo y el error. Fueron horas de diseño de materiales propios; de búsqueda y descarga de videos y actividades (exámenes, hojas de trabajo, *quizzes*) en diversos portales web gratuitos; de creación y diseño de aulas virtuales; de estudio de aplicaciones y programas digitales para usar, e incluso de búsqueda y lectura de artículos, trabajos investigativos, y hasta blogs con consejitos acerca de las mejores estrategias educativas para hacer frente a lo generado por la

pandemia. En resumen, en lo que a mi estrategia educativa se refiere, las características pedagógicas que debía poseer mi labor eran las siguientes: 1. Hacer lecciones motivadoras y positivas; 2. Ser flexible (mas no permisiva) y construir relaciones cercanas (mas no personales) con los estudiantes; 3. Aprender de otros instructores y mantener con ellos una red de apoyo académico y psicológico; 4. Replantearme la evaluación de contenidos y el monitoreo de cómo estaban aprendiendo, y si lo estaban haciendo.

La pandemia como motivación acorto plazo

¿Y qué decir de las estrategias para la motivación? La primera fuente de motivación de los estudiantes fue la misma pandemia; quería hacerle frente y continuar, no dejarse “vencer” por ella. Esta situación pronto cambió con el correr de los meses: estábamos frente a un problema que no disminuiría tan rápido como ellos pensaban. Además, las fallas de electricidad y la conectividad constituían un gran desmotivador: “Profe, siento que no estoy aprendiendo nada”. Estábamos frente a dos fuentes de estrés para los estudiantes: los embates de una emergencia mundial y el reto de asumir la educación en línea bajo condiciones precarias. Esto generaba una serie de emociones opuestas en los estudiantes: desesperación y calma, confusión y certidumbre, curiosidad y miedo. Como sostiene el neurocientífico Dr. Francisco Mora Teruel: el centro de la educación son las emociones; sin emoción, no hay pensamiento, no hay toma de decisiones, no hay memorización sólida (BBVA, 2018). Aprovechar las emociones generadas para producir motivación, ánimo, enfoque y así, aprendizaje, fue una de mis estrategias principales. Me convertí también en una especie de experta en aprendizaje a distancia, en psicóloga y en terapeuta. Apelando a las emociones generadas por la misma pandemia y la tecnofobia, pude conseguir las estrategias adecuadas para motivar a los estudiantes al principio de cada curso, para luego poner en práctica otras estrategias para mantener la motivación y la atención. Las soluciones sobre la marcha estaban a la orden del día; si una estrategia de atención no funcionaba, debía rápidamente, *ahí mismo*, conseguir otra estrategia que me funcionara para atraer de nuevo la atención al tema, calmar los ánimos, provocar la participación... y, ¿todo en inglés? No, no siempre.

¿No se permite el español?

El famoso autor y estudioso de los fenómenos que rodean la adquisición de segundas lenguas, Stephen Krashen (1981), estableció que las personas aprenden una segunda lengua de la misma forma en la que aprenden la lengua materna; por lo tanto, concluyó que el uso de la lengua materna (L1) en ambientes bilingües debía ser eliminado o reducido al máximo, ya que su uso es un indicador de baja adquisición de la segunda lengua. A partir de las hipótesis de Krashen, se ha “demonizado” el uso de la L1 en las aulas de inglés, lo que ha sido debatido y rebatido por años por diferentes autores. Muchos otros especialistas en bilingüismo aseveran que es ventajoso, e incluso necesario, usar la L1 en algunas ocasiones en el aula de inglés como lengua extranjera o segunda lengua. De hecho, de acuerdo con Medgyes (1993), la L1 es el vehículo de comunicación más genuino entre el profesor no nativo y sus estudiantes en un aula monolingüe, además de que su uso constituye una poderosa herramienta de enseñanza aprendizaje en innumerables situaciones. Auerbach (1993) propone una lista de ocasiones en las que se hace necesario expresarse en la L1 de los estudiantes, en mi caso, el español, y hago mención de las más importantes para mi contexto educativo: información sobre el programa, evaluaciones, manejo de la clase, presentación de reglas gramaticales, giro de instrucciones, explicación de errores, comprobación de la comprensión, y orientaciones y estímulos. Jamás fue tan necesario para mí hablar español en una clase, y más durante las videollamadas; la conexión pobre y

los problemas de audio dificultaban la percepción de mi lenguaje corporal y la facilitación de variados recursos visuales simultáneos para apoyar la comprensión del idioma sin el uso de L1. Por esto, el uso del español me sirvió para comprobar la comprensión y establecer un vínculo afectivo y empático con el estudiante, de manera que se generara una retroalimentación positiva y así mayor motivación. Pude comprobar que si algunos contenidos, como explicaciones gramaticales o instrucciones de una actividad, no eran explicados en español, esto sería luego un factor de frustración en el estudiante, cuya respuesta inmediata era “no entiendo”, acompañado de un resoplido y un subsiguiente posible abandono del curso. Hice uso del español también para bajar la tensión, como decir algunas frases chistosas o dirigir momentos de relajación y meditación, como pausas activas. Estas fueron algunas de las estrategias que me sirvieron para relajar, mantener la motivación, e incentivar el aprendizaje efectivo de la lengua extranjera y la sana comunicación. La expresión “solución de emergencia” nunca estuvo mejor utilizada que en esos momentos de tensión o aburrimiento.

Se “vale todo” con tal de que participen

Las “licencias” durante los periodos de conexión en vivo también funcionaron como estrategias educativas. Si bien las “netiquetas” me ayudaban a mantener el orden y el respeto en clases síncronas y asíncronas (apagar el micrófono y el video, estar en un sitio adecuado y en silencio, esperar el derecho de palabra, enfocarse en la clase, no usar lenguaje inapropiado en ninguno de los dos idiomas, entre otros) también tuve que hacerme de “la vista gorda” en algunas ocasiones. Es así como los estudiantes desayunaban, amamantaban a sus bebés recién nacidos, atendían clientes o hacían el desayuno o el almuerzo durante las clases en vivo. ¿Y cómo hacer para que el estudiante no revisara sus redes sociales, por ejemplo, mientras estaba en clases? Imposible de lograr; en un aula de clases física podemos monitorear y pedir que se guarde el teléfono, pero es difícil en una clase en línea desde el dispositivo móvil. Las estrategias entonces debían lograr dos cosas, casi de manera simultánea: 1. Apelar a la moralidad, la ética y el compromiso del estudiante a “prestar atención” y 2. Mantener a los estudiantes siempre enfocados por medio de las actividades, cosa que no siempre era tan fácil ni tan rápido como contestar un mensaje de WhatsApp o una publicación en Instagram.

La obligación como fuente de motivación

Una estrategia que el instituto consideró de motivación para dar continuidad a los cursos fue informar a los inscritos que los cursos no podían ser congelados, así que deberían continuar o de lo contrario, perderían el cupo y el dinero. Así pues, tuve aulas llenas de gente “obligada” por la misma institución, lo que a su vez me “obligaba” a recurrir a las mejores estrategias para mantenerlos motivados en el aprendizaje, para darles ánimo en medio de la tristeza causada por la pandemia, para ponerlos a trabajar aun cuando las condiciones de limitada conectividad y recursos eran las mismas para casi todos. Así, aseguraba también cada curso con un mínimo de estudiantes para no perder mi trabajo; el instituto declaraba que era mi responsabilidad mantenerlos activos para conservar mi trabajo.

“Profe, ¿Cuánto saqué?”

Otras estrategias de motivación que, a veces de manera lamentable, estamos acostumbrados a recibir en el sistema educativo venezolano son las calificaciones cuantitativas. El instituto, a falta del diseño de estrategias educativas que llevaran eficazmente a una evaluación acertada, decidió

omitir las evaluaciones; es decir, cada profesor podía diseñar sus evaluaciones y dar calificaciones a los estudiantes, pero eso no se vería reflejado en el sistema de la institución; el estudiante no pasaba o reprobaba el curso con notas, sino con un “aprobado” o “reprobado”. Ahora bien, reprobado a un estudiante debía hacerse prácticamente por ausencia total; y antes de decidir si un estudiante aprobaba o no, debía considerar las fallas eléctricas, la conexión de internet/datos, la enfermedad, las condiciones psicológicas causadas por el “encierro” y el panorama nacional y mundial. Me encontré muchas veces en la situación de no poder reprobado a ningún estudiante, aunque no entregara las actividades completas, para que no abandonara mi curso y el siguiente. Así, la desmotivada muchas veces era yo: ¿Cómo puedo aprobar a un estudiante si no ha cumplido con lo mínimo para aprobar el curso? ¿Qué es lo mínimo, si las políticas de calificación mínima aprobatoria están suspendidas temporalmente? De repente, me vi en la necesidad de cumplir funciones institucionales que no me correspondían, al diseñar *por mí misma* y de acuerdo con *mis* estándares, eso considerado *mínimo* para aprobar. Esto era por demás peligroso, y comprometía de alguna manera los estándares educativos de la institución a la que representaba.

La mentalidad del estudiante, por otro lado, era “si no tengo notas, no vale la pena el esfuerzo, porque no sé si estoy aprendiendo”. Lamentablemente, en nuestro sistema y cultura, aprobar es sinónimo de aprender; los mismos estudiantes manifestaban que no sabían si estaban aprendiendo si no recibían una nota calificativa. Así, además de los comunes exámenes y *quizzes*, escritos y orales, diseñé también actividades interactivas y juegos para lograr más participación de los estudiantes en las videollamadas y los chats; creé *stickers* e insignias para mantenerlos alerta y participando, y así lograr evaluar con algo más que las herramientas tradicionales. Cada una de mis asignaciones tenía una puntuación, para ofrecer algún tipo de retroalimentación y bajar los niveles de estrés en los estudiantes. Dentro de esta retroalimentación estaba: responder los mensajes y correos en lapsos adecuados, corregir las tareas de la manera más expedita posible y ofrecer comentarios acerca de los aciertos y errores, el rendimiento y las actividades realizadas, lo que constituyó, junto con las “calificaciones”, una fuente abundante, infalible, prácticamente inagotable de motivación. En este punto, es importante mencionar que la solidaridad entre colegas jugó un papel excepcional; un grupo de educadores unidos se ayudaba mutuamente, compartiendo las estrategias evaluativas que más les daban resultados, para que otros pudieran ponerlas en práctica.

De acuerdo con las teorías de selección natural de Charles Darwin (1859), las especies solo sobreviven si se adaptan al medio en el que están; es decir, el medio impone las medidas de supervivencia a cada especie y selecciona a aquellas que van a ser capaces de adaptar sus características genéticas y así subsistir y consolidar generaciones futuras. Mientras Darwin se refería a rasgos meramente genéticos, el científico inglés Herbert Spencer, considerado el precursor del darwinismo social, aplicó las leyes de la evolución a las ciencias sociales (Rodríguez, 2020). La frase “la supervivencia del más apto”, acuñada por Spencer, fue descrita por Alfred Wallace como una definición más compacta y precisa, y pidió a Darwin considerara sustituir la frase “*selección natural*” por “supervivencia del más apto” (Ibídem).

El más apto. ¿Qué quiere decir esto socialmente hablando? ¿Qué significó esto para mí como instructora de inglés de un instituto privado? Significó adaptarme a las nuevas condiciones laborales bajo la constante amenaza de despido o suspensión de pago para no perder mi ingreso. Significó sobreponerme al gran estrés causado por la presión laboral ejercida por mis superiores, quienes exigían un modelo de trabajo que yo no podía llevar a cabo por no poseer ni la capacitación

ni la infraestructura, sumado al estrés causado por la presión de las demandas de los estudiantes quienes “estaban pagando”, y quienes tenían una mejor idea de cómo y cuándo debían ser enseñados. Significó aprender a desconectarme y cumplir con mi responsabilidad sin permitir que me afectara el hecho de no poder hacerlo por condiciones ajenas a mi voluntad. Significó aceptar que, gracias a las largas horas (o deshoras) de trabajo, desarrollé lesiones de espalda, zona lumbar y cadera, aumenté de peso y cambié mis hábitos de sueño, descanso y mis pasatiempos. Significó aprender nuevas habilidades; me volví más creativa y recursiva, me entrené con herramientas de educación a distancia, creé mis propios materiales y me entrené en el manejo de la tecnología aplicada a la educación. Significó mejorar mis estrategias de enseñanza aprendizaje, o *morir*. Creo que, en vez de haber sido seleccionada naturalmente por el medio para sobrevivir, decidí sobrevivir a pesar de las imposiciones del medio; el medio me impuso las condiciones de supervivencia y yo, confiando en ser la más apta, decidí sobrevivir, me adapté y cambié completamente. Esta experiencia me convirtió en una nueva especie de educador y en una nueva y mejor versión de mí misma.

Referencias

- Akther, U. (2013). Psychological impact of distance education technologies in students' personal development. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 203-211. España: Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852173011.pdf>
- Auerbach, E. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly* 27(1), 9-32.
- BBVA Aprendemos Juntos. (2018, 9 julio). Somos lo que la educación hace de nosotros. Francisco Mora, doctor en neurociencia [vídeo]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=ETagN9TDZJI&t=346s>
- Hodges, C., S. Moore, B. Lockee, T. Trust y A. Bond. (2020, marzo 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Estados Unidos; Pergamon Press Inc.
- Means, B., M. Bakia, y R. Murphy. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. Nueva York; Routledge.
- Medgyes P. (1994). *The non-native teacher*. Londres; MacMillan Publisher Ltd. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-55004523>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Londres; MCB University Press. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rodríguez, M. (2020). Herbert Spencer, el verdadero autor de la frase “la supervivencia del más apto” (que Charles Darwin usó). *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-55004523>
- Rojas, I. (2020, 1 octubre). Tarea Pendiente: Venezuela y el desafío de la educación en pandemia. *Prodavinci*.

<https://educacionenpandemiavenezuela.prodavinci.com/3/>

Singer, F. (2020, 7 mayo). Venezuela: educar a distancia con la peor conexión a Internet de la región. El País. <https://elpais.com/internacional/2020-05-07/venezuela-educar-a-distancia-con-la-peor-conexion-a-internet-de-la-region.html>

UNESCO (2021, 20 junio). Global monitoring of school closures by Covid-19: Venezuela. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>

Zea, S.(2020, 12 noviembre). En Venezuela, los maestros se adaptan a un mundo COVID-19. UNICEF.<https://www.unicef.org/lac/historias/en-venezuela-los-maestros-se-adaptan-a-un-mundo-covid-19>

LA ÉTICA, UN CAMINO SINUOSO PARA ENCAMINAR LA TECNOLOGÍA

ETHICS, A WINDING PATH TO GUIDE TECHNOLOGY

Angely Massiel Contreras
angelymassiel@gmail.com
Código ORCID 0000-0001-9178-5242
Universidad de Los Andes

Recepción: 29/09/2021
Aceptación: 22/10/2021

Resumen

El ensayo que se presenta a continuación tiene como objetivo fundamental realizar una disertación que toma como punto de inicio la discusión de la tecnología y sus aportes a los procesos organizativos de las universidades. Luego, interesa conocer las contribuciones que ha realizado la psicología al campo educativo, tomando en consideración la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, (1993). Más adelante, se despliega el trabajo que viene realizando la Ingeniería en Sistemas para posicionarse como una ciencia que desarrolla la mente. Todo ello, sin deslindar la importancia que tiene la formación de un ciudadano global con un fundamento ético.

Palabras clave: Infoética, tecnología, inteligencias múltiples, educación.

Summary

The essay presented below has as its main objective to make a dissertation that takes as a starting point the discussion of technology and its contributions to the organizational processes of universities. Then, it is interesting to know the contributions made by psychology to the educational field, taking into consideration Gardner's Theory of Multiple Intelligences (1993). Later on, the work that Systems Engineering has been doing to position itself as a science that develops the mind is presented. All this, without ignoring the importance of the formation of a global citizen with an ethical foundation.

Key words: Infoethics, technology, multiple intelligences, education.

Introducción

El uso de las nuevas tecnologías está reestructurando los procesos organizativos, la forma como se elabora el conocimiento, nuevas adquisiciones en materia de valores, teorías que conducen a mejorar la educación. Con todas las posibilidades de la infoesfera, aludida como la burbuja de relaciones de información y los alcances semánticos que hemos tejido con cada dispositivo tecnológico de comunicación, la educación virtual y la innovación tecnológica encuentran nuevos mundos posibles.

El área de programación está diversificando de manera exponencial su radio de acción a múltiples campos disciplinares. La Ingeniería de Sistemas ha tomado protagonismo en el continuo

y vertiginoso desarrollo de software, aplicaciones, análisis de datos, inteligencia artificial, realidad virtual, seguridad informática, machine learning, cloud computing, minería de datos. Y ello invariablemente también incide en novedosas formas de aprendizaje. La inteligencia de las personas se desarrolla a partir de todas estas tecnologías y numerosos programas que pueden ayudarnos en cualquier situación cotidiana.

Discusión

La tecnología y los cambios en los procesos administrativos

La educación formal a través del tiempo ha creado estructuras organizativas que han hecho de ella un sistema que permite integrar una gran variedad de procesos. Cada nivel educativo se maneja sobre los criterios de organización, de manera que funcione como una unidad social coordinada, que opere con relativa constancia, a efecto de alcanzar metas comunes. En el caso de la educación universitaria, la estructura organizativa aún mantiene un arraigo en procesos administrativos tradicionales. Por ejemplo, la organización del tiempo se mantiene en horarios, la organización de espacios conserva el uso de aulas, talleres, laboratorios, la organización de estudiantes es respaldada por la ubicación en semestres, por las materias que cursan, entre otros.

Con los aportes de la tecnología comienza a reestructurarse los procesos organizativos. Continuamente aparecen nuevos recursos como el computador, tablets, teléfonos inteligentes, ipod, play station, reloj inteligentes. La tecnología se posiciona como un centro medular para cambiar las organizaciones, no sólo en la forma como se construye el conocimiento (con una nueva epistemología), nuevas adquisiciones en los valores (una nueva axiología), sino además recientes formas para reestructurar las organizaciones. Martínez Ruiz (2015) lo señala en los términos siguientes: “todas las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permiten mediar con un estudiante en cualquier lugar donde haya conectividad y en cualquier momento, sin la limitante de un horario escolar o del espacio físico del aula” (p.9). Pero también se debe agregar que así como aparecen novedades tecnológicas de manera creciente, así el ser humano se enfrenta a la obsolescencia de equipos como “modus vivendi”. Compra, usa, desecha, descarta y arrincona diversidad de equipos, para luego adquirir la versión más reciente y así estar a tono con lo que vende la propaganda de los medios. Los equipos se remplazan de forma rápida, quedan inservibles para actualizaciones de hardware y software, es chatarra tecnológica. Una nueva versión de “ciudadanos prosumidores”.

Realmente esta era tecnológica está construyendo un nuevo tipo de ciudadano. La educación como proceso social que incide en ello, se mueve con lentitud para adoptar estos cambios, pero otros espacios son determinantes para ir amoldando las nuevas estructuras cognitivas, axiológicas, sociales de los niños, jóvenes adultos de esta era.

Los aportes de la psicología al campo educativo.

En las ciencias sociales, muchos campos disciplinares están haciendo sus contribuciones teóricas para mostrar un nuevo perfil del ser humano. La educación se alimenta de estos aportes. En el caso específico de la psicología son diversas las teorías que han mostrado nuevas formas para entender aspectos vinculantes a la educación, como la inteligencia, las emociones, las motivaciones. Una de las teorías que ha revolucionado el campo educativo es la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM).

Gardner (1983), en su obra *Estructura de la Mente*, postula la existencia de siete inteligencias, que más tarde amplía a ocho. Para este autor la inteligencia es la capacidad para resolver problemas y crear productos valorados en una determinada cultura. En su teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) plantea una perspectiva amplia y pragmática de la inteligencia y desde esta configuración multidimensional asume que la inteligencia es funcional y que se manifiesta de diferentes maneras en diversos contextos. Howard Gardner añade que igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia:

- Inteligencia Lógica - Matemática, es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia.
- Inteligencia Lingüística, la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios.
- Inteligencia Espacial, consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores.
- Inteligencia Musical es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre.
- Inteligencia Corporal - kinestésica, o la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de las personas deportistas, artesanos, cirujanos y bailarines.
- Inteligencia Intrapersonal, es la que permite que uno se entienda a sí mismo. No está asociada a ninguna actividad concreta.
- Inteligencia Interpersonal, permite entender a los demás, se encuentra en los profesionales en ventas, política, profesores o terapeutas.
- La inteligencia Inter e intrapersonal conforman la emocional y juntas determinan la capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.
- Inteligencia Naturalista, es la que se emplea cuando se observa y estudia la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

Con esta teoría se da la posibilidad a que los programas de enseñanza se diseñen abarcando otras áreas del conocimiento que han sido descuidadas porque solo se le ha dado importancia a la inteligencia lingüística y matemática.

Ahora bien, con todas las posibilidades de la infoesfera, aludida como la burbuja de relaciones de información y los alcances semánticos que hemos tejido con cada dispositivo tecnológico de comunicación, la educación virtual y la innovación tecnológica encuentran mundos posibles si logra cruzar, entrelazar teorías que conduzcan a mejorar la educación.

La Ingeniería en Sistemas. Sus aportes al desarrollo de la mente.

El Ingeniero en Sistemas es un profesional con responsabilidades desde las competencias que desarrolla (en términos de control, creación o modelado) en la gran amplitud de campos disciplinares en las que se desempeña (economía, medicina, entre otros) sobre su sociedad (cultural, política, social y económica), y sobre sus entornos natural y artificial (física e informacionalmente). Las nuevas competencias en los planes de formación de este profesional no sólo deben incluir exigencias conceptuales y procedimentales sino también actitudinales para servir de guía a sus decisiones y comportamiento ético.

Las competencias de un Ingeniero en Sistemas se diversifican por cuanto este campo se convierte en multifocal para otras disciplinas:

a.- El Área de Modelado y Simulación es una herramienta para el estudio de sistemas de diversa índole. Ante la complejidad de los sistemas, muchas veces es imposible atacarlos desde un punto de vista analítico y en muchos casos la experimentación es prohibitiva bien sea por los costos o implicaciones de las mismas, o porque simplemente el sistema no existe. Esto deja a la simulación como única herramienta para estudiarlos.

b.- El Área de Ingeniería del software para desarrollar habilidades en el análisis, diseño y construcción de programas codificados en lenguajes de programación de alto nivel, que permitan resolver problemas presentados en orden de complejidad creciente.

c.- El Área de Desarrollo web, redes sociales por la importancia que representa las comunidades virtuales, la interconexión, la inteligencia colectiva a gran escala.

d.- El Área de Evaluación de Proyectos para apreciar el análisis económico y financiero de proyectos, siendo el prerrequisito esencial para que el ingeniero tenga éxito en un mercado de trabajo altamente competitivo.

El área de programación, desarrollo de software y aplicaciones, análisis de datos, inteligencia artificial, realidad virtual, seguridad informática, machine learning, cloud computing, minería de datos, han tomado protagonismo en el nuevo desarrollo de las formas de aprendizaje. La inteligencia de las personas se desarrolla a partir de todas estas tecnologías y numerosos programas que pueden ayudarnos en cualquier situación cotidiana. Para el caso de la inteligencia espacial, encontramos aplicaciones que nos ubican en tiempo y espacio real. Unas aplicaciones permiten encontrar lugares, ver la ruta que se debe seguir, muestran imágenes satelitales, mapas de cualquier parte del mundo. También hay aplicaciones que van más allá de estas latitudes, permitiendo ubicar estrellas, planetas, ver sus coordenadas, distancias, tamaño y diferentes características ajenas al conocimiento que se tiene. Las líneas de tiempo son otra forma de desarrollar la inteligencia espacial, ellas ubican eventos históricos en una cronología de manera interactiva.

Cuando escuchamos inteligencia corporal se puede pensar que es complicado desarrollarla con el uso de tecnologías o aplicaciones. Es común ver redes como Tik Tok que se apoya en retos para hacer coreografías o pasos. También hay aplicaciones que imparten rutinas deportivas y consejos de vida saludable, test de lenguaje corporal, presentaciones con realidad aumentada. Así mismo, el

campo de la robótica, requiere conocer el funcionamiento del cuerpo humano para adoptar y copiar patrones en la creación de robots con diversas funciones.

Las aplicaciones, redes, sitios web permiten desarrollar la inteligencia lingüística. Sirven para crear libros, poemas. También existen correctores de estilo online, intérpretes, traductores, audiolibros, libros interactivos con imágenes, sonidos, enlaces y diferentes recursos que permiten el aprendizaje e interés en la lectura. Otro factor importante es el uso de las tecnologías para ayudar personas que tienen compromisos cognitivos como dislexia, disfemia, disfasia, discalculia, disgrafia, entre otros.

Para el caso de la inteligencia lógico matemática, los videos explicativos son una de las opciones más motivadoras que los estudiantes encuentran para el aprendizaje y entendimiento de problemas matemáticos. Aplicaciones y calculadoras con fórmulas, gráficos y expresiones. Otras enfocadas al área de la economía, precios de productos, valores de la moneda en diferentes países, porcentajes de ganancias e inversión, criptomonedas. Existen aplicaciones en la cual el interesado toma una foto y la aplicación corrobora que el resultado obtenido sea el correcto.

Una inteligencia que se ha convertido en una forma divertida de aprender es la musical. Se conoce diversidad de juegos y aplicaciones que se instalan en el celular, la tablet o el computador que permiten mezclar diferentes ritmos y crear pistas musicales, o las llamadas multipistas virtuales.

La inteligencia interpersonal e intrapersonal se ve potencialmente cambiada a través de las redes sociales. Es común ver relaciones de amistades, familiares o de pareja basadas en RRSS, comunidades virtuales, chat y mensajerías. Por otra parte, existen múltiples posibilidades para definir perfiles en las redes, elaborar portafolios de trabajo, crear diarios con las actividades cotidianas que realizamos, responder test de personalidad y juegos de crecimiento personal, usar apps para analizar aspectos físicos, cognitivos, sociales de las personas.

Y por último una inteligencia que todos los humanos deberían desarrollar en pro de la preservación y conservación del planeta tierra: es la inteligencia naturalista. Existen diversas aplicaciones con contenido de la Tierra, reconocedoras de especies vegetales y animales por medio de fotografías, sonidos y ubicación. Apps para simular excavaciones, o las tareas propias de un arqueólogo, un geógrafo, un biólogo. Simuladores de fenómenos naturales y movimientos de los animales, realidad virtual de viajes por diferentes lugares, un sinfín de tecnologías que permiten aprender de las relaciones existentes en el mundo.

La formación de un ciudadano global con un fundamento ético

Pero la prevalencia no es solo potenciar la mente. Es necesario, casi imperativo guiar la construcción de la ciudadanía con un fundamento ético. Floridi (2006, 2009) llama a esa forma de fundamento *infraética* o estructura ética, que puede proveer los principios que configuran la pertinencia y la autoridad de las instituciones de educación superior en los años venideros. Los nuevos diseños curriculares de la educación universitaria deben establecer no solo los fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos y axiológicos. El propósito fundamental es equilibrar el desarrollo integral y la esencia de un buen ciudadano global. Que el docente y el estudiante interactúen en el marco del respeto y la verdad, que las actividades de enseñanza y

aprendizaje sean realizadas con ideas propias y no plagiadas, que los cursos virtuales promuevan en sus participantes valores y principios como la responsabilidad, el respeto, la honestidad, la justicia, el trabajo colaborativo, la disciplina, la auto-regulación, el compromiso y la solidaridad.

Por consiguiente los fundamentos axiológicos de la educación virtual deben delinarse sobre el conocimiento de categorías como infoesfera, hiperrealidad, iconosfera, realidad virtual.

Y que es la educación virtual, es un proceso educativo que en vez de desarrollarse en un salón de clases se desarrolla en el ciberespacio, se aplican nuevas metodologías para el aprendizaje de los estudiantes. Surge entonces un concepto diferente, si ya el aula no es física entonces es virtual, este término fue creado por Roxanne Hiltz quien la define como “el empleo de comunicaciones mediadas por computadores para crear un ambiente electrónico semejante a las formas de comunicación que normalmente se producen en el aula convencional”. Desde estas aulas se pretende desarrollar un espacio con las herramientas necesarias para que el estudiante pueda leer documentos, interactuar por medio de chats o video-llamadas con compañeros o profesores, realizar actividades asignadas, desarrollar el trabajo en equipo por medio de la colaboración de varios integrantes para la creación de un producto, con la diferencia de que no existe interacción física entre los que llevan a cabo las actividades en el aula virtual. Es importante conocer que las aulas virtuales tienen métodos para el desarrollo de las actividades, donde destacan: el sincrónico, asincrónico y B-Learning.

El primero de ellos el método sincrónico en el cual el emisor y el receptor deben estar en el mismo momento conectados para que la comunicación se pueda llevar a cabo, ejemplo de este método son las videoconferencias, video llamadas, chat de voz.

Como segundo método está el asincrónico, allí los mensajes se transmiten sin necesidad que el emisor y el receptor tengan una interacción instantánea. Es una buena práctica para que el material del curso se encuentre a disposición en cualquier momento, por ejemplo las presentaciones, libros alojados en servidores, videos, foros de discusión. Y por último está el método B-Learning que combina los dos métodos anteriores se ven clases presenciales y online.

Existe una inquietud que surge cuando se habla de educación virtual y es como promover la ética en el aprendizaje, más que conocimientos adquiridos por el estudiante es necesario que valores como la honestidad, la responsabilidad, el compañerismo y el respeto.

Martínez Negrete (2014) resalta que aspectos como: el fraude y el plagio de información, el uso inadecuado de los recursos académicos, la violación de derechos informáticos, la falta de cumplimiento de los derechos de autor, la realización de declaraciones falsas en la recopilación y presentación de información, así como la falta de cumplimiento en la normatividad académica vigente, entre otros, representan un reto en el establecimiento de principios y valores que normen el proceso educativo y la ética esté presente en las actividades que se realicen, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes.

La ética nace del compromiso del individuo con su comunidad, es la inserción voluntaria en un grupo y con esta inserción el individuo adquiere una identidad reconocible, conformada por la interiorización de las normas de los “otros” que con él interactúan y que se asumen como propios.

Las nuevas propuestas de códigos de ética deben permear el espacio entre lenguaje, socialización, niveles cognitivos, valores y principio éticos, tanto para estudiantes como para profesores que participan en un entorno virtual de aprendizaje. Es interesante la propuesta de Martínez Negrete (2014) quien considera los niveles cognitivos manifestados en la teoría de las cinco mentes del futuro (Gardner, 2008) en ella se genera un elemento de innovación que sobresale al “común denominador” de los códigos de ética.

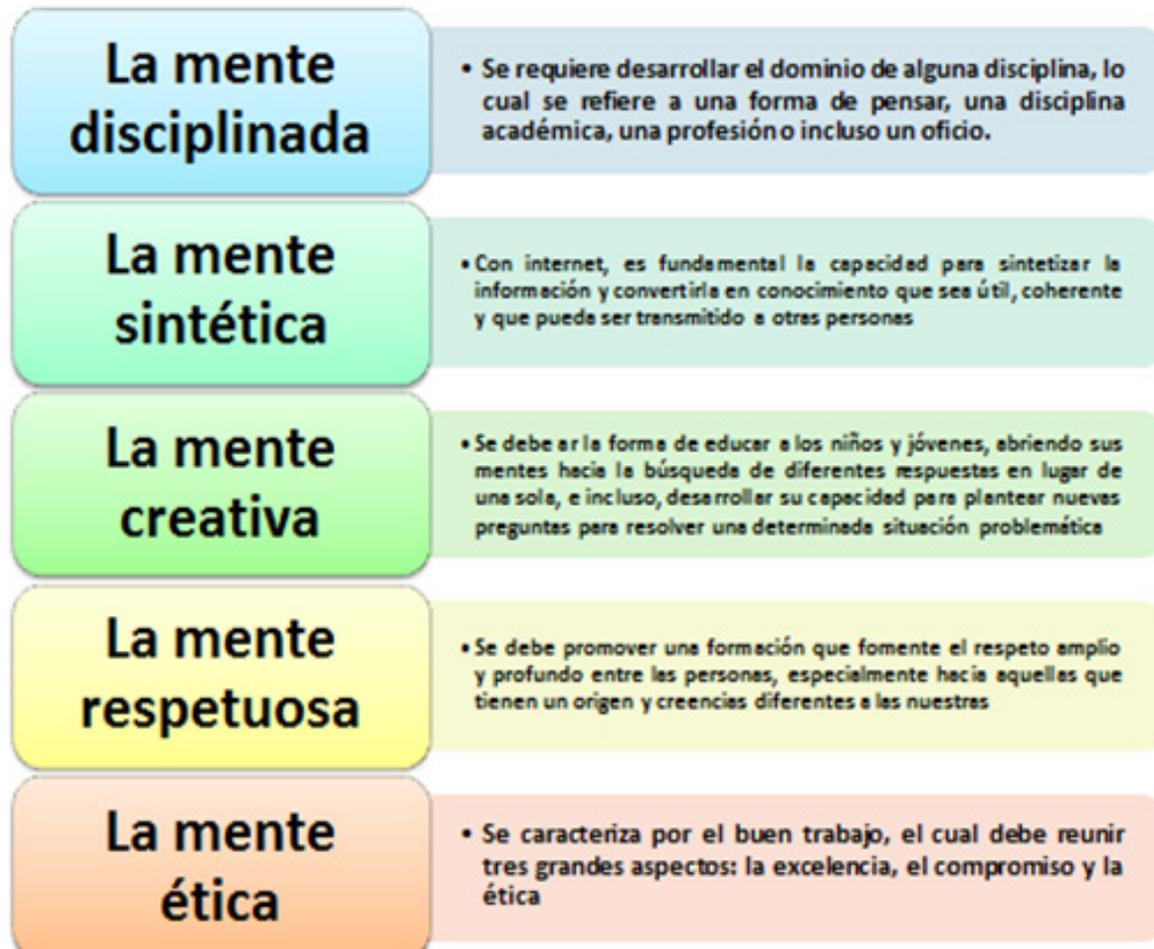


Figura 1. Propuesta código de ética de Martínez Negrete Eduardo (2014) y los niveles cognitivos manifestados en la teoría de las cinco mentes del futuro (Gardner, 2008).

La Ética en el aula: El aula es el espacio donde el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar. Un espacio que se caracteriza no por su dimensión física, sino por el simbolismo que adquiere el conocimiento que en él tiene lugar. La ética también sufre transformaciones importantes en este cambio de paradigma del conocimiento que afecta tanto al modo de conocer como al de transmitir y construir espacios. Al principio, el conocer estaba ligado estrechamente con la ética, porque el descubrimiento metafísico de ésta era la pretensión de aquél. Además, todo conocer estaba éticamente mediado. Con la nueva ciencia que vincula la técnica; ya que la ética entendida como moral ya no es mediadora del conocimiento, ni dicta al hombre sus posibilidades. Sin embargo, ésta no desaparece pues es sustituida por la verdad. Ésta se convierte en la medida de aquélla, desplazando al acto y su omisión de ese papel. La verdad es ética, porque es objetiva y no valorativa, y porque iguala a los hombres, pues todos ellos sin excepción se ven sometidos a las leyes universales.

Referencias

- Floridi, L. (2006). Ética de la información: su naturaleza y alcance. Isegoría Nro. 34. Pp19-46.
- Floridi, L. (2009). Por una filosofía de la información. Dipartimento di Scienze Filosofiche. Università degli Studi di Bari.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind. London: Fontana (traducción castellano, Estructura de la Mente. Barcelona: Paidós, 1995).
- Gardner, H. (1993). Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Martínez Negrete Eduardo (2014). Hacia un código de ética para la educación virtual, basado en las cinco mentes del futuro. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, número 11, año 6, febrero de 2014. PP-127-134.
- Martínez Ruiz Xicoténcatl. (2015). Educación virtual: consideraciones éticas y semánticas desde la infoesfera. Innovación Educativa. Vol. 15, número 68 | mayo-agosto, 2015, pp. 9-14.
- Olcott Jr., Don; Carrera Farran Xavier; Gallardo Echenique Eliana Esther; González Martínez, Juan. (2015). Ética y Educación en la era digital: perspectivas globales y estrategias para la transformación local en Cataluña. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, Vol. 12, núm. 2. Número especial (2015): Nuevos escenarios de aprendizaje desde una visión transformadora.

EL PERFIL DEL DOCENTE DE LA POST-PANDEMIA. UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA HUMANISTA DE LA PSICOLOGÍA

THE POST-PANDEMIC TEACHER PROFILE. A LOOK FROM THE HUMANISTIC PERSPECTIVE OF PSYCHOLOGY

Jesús Morales

lectoescrituraula@gmail.com

Código ORCID 0000-0001-8533-3442

Universidad de Los Andes

Recepción: 28/09/2021

Aceptación: 27/10/2021

Resumen

Enfrentar los desafíos que atraviesa la educación de la post-pandemia, exige del docente la flexibilidad para adaptarse a los cambios con apertura y disposición. Con la llegada de la pandemia ocasionada por el Covid-19, los programas, prácticas, estrategias, contenidos y propósitos debieron reformularse con la finalidad de atender las necesidades reales de una sociedad sumida en la crisis y la incertidumbre. Sin embargo y como lo exponen diversos organismos en materia educativa, estos ajustes han significado la apertura a una nueva forma de desarrollar la práctica docente, en la que se da la jerarquización de objetivos y se privilegia la facilitación de aprendizajes enfocados en cómo enfrentar la crisis de manera positiva, entendiéndola como una invitación al cambio continuo que hace imprescindible promover la autonomía, la responsabilidad y la disciplina, como aspectos de los que depende la transformación recurrente y la disposición creativa para resolver problemas cotidianos.

En atención a estos requerimientos, el presente ensayo propone un acercamiento al perfil del docente de la post-pandemia desde la perspectiva humanista de la psicología. Se concluye, que el manejo de la comprensión empática, la congruencia, la promoción de la autonomía y el reconocimiento de los intereses particulares deben ser aspectos mediadores de la relación entre el docente y el aprendiz.

Palabras clave: perfil docente, post-pandemia, facilitación de aprendizajes, psicología humanista.

Summary

Facing the challenges posed by post-pandemic education requires the teacher to be flexible to adapt to changes with openness and willingness. With the arrival of the pandemic caused by Covid-19, the programs, practices, strategies, contents and purposes had to be reformulated in order to meet the real needs of a society mired in crisis and uncertainty. However, and as stated by various educational agencies, these adjustments have meant the opening to a new way of developing teaching practice, in which the hierarchy of objectives is given and the facilitation of learning focused on how to face the crisis is privileged in a positive way, understanding it as an invitation to continuous change that makes it essential to promote autonomy, responsibility and discipline, as aspects on which

recurrent transformation and the creative disposition to solve daily problems depend. In response to these requirements, this essay proposes an approach to the profile of the post-pandemic teacher from the humanistic perspective of psychology. It is concluded that the management of empathic understanding, congruence, and the promotion of autonomy and the recognition of particular interests should be mediating aspects of the relationship between the teacher and the learner.

Key words: teacher profile, post-pandemic, learning facilitation, humanistic psychology.

Introducción

Las propuestas educativas que emergieron luego de aplicación de medidas preventivas a nivel mundial por la pandemia del Covid-19, dejaron ver como elemento común y transversal, la necesidad de ofrecer experiencias de acompañamiento en las que el estudiante se adaptara a la denominada nueva normalidad; estas iniciativas, dejaron ver la importancia de potenciar no sólo la dimensión educativa, sino reconsiderar la atención a otras dimensiones para el momento más relevantes como la afectiva y socioemocional, entendiendo el elevado impacto que generó el confinamiento social (CEPAL-UNESCO, 2020; Maggio, 2020).

En atención a estos requerimientos, la psicología humanista toma especial importancia en la actualidad, por contener aportaciones que enfatizan en atender el desarrollo pleno del potencial del ser humano, privilegiando el fortalecimiento de la experiencia interior y la definición de significados positivos con repercusiones en el desempeño creativo, la autonomía para decidir y escoger aquellas alternativas que maximicen sus beneficios y, que por ende atiendan los intereses y expectativas del aprendiz, dando lugar a la autorrealización. Implícitamente, estos propósitos suponen la persistente lucha por atender la totalidad de las dimensiones del ser humano, en un intento por lograr su auténtico desenvolvimiento social, la conducción de su propia vida y el afrontamiento de los desafíos que se van presentando a lo largo de su existencia (Martorell y Prieto, 2008; Morales, 2020b; Ruíz y Navarro, 2018).

De allí, la insistencia de esta perspectiva psicológica en proponer la facilitación del aprendizaje como un proceso flexible caracterizado por la capacidad de ajustarse a las necesidades del aprendiz. Interpretando a Rogers (1996) esto exige del docente, la disposición para construir relaciones auténticas que mediadas por el respeto y la atención, posibiliten la consolidación de un clima empático y la confianza que potencie el verdadero compromiso del aprendiz con su formación. En atención a estos requerimientos, el presente ensayo propone un acercamiento al perfil del docente de la post-pandemia desde la perspectiva humanista de la psicología.

Perfil del docente de la post-pandemia

En un mundo dinámico y con transformaciones multidimensionales, el proceso educativo toma más que nunca preponderante importancia. Este cambio continuo y recurrente, supone para quienes se encuentran en el ámbito educativo, un desafío que les invita a reflexionar sobre la pertinencia y adecuación de sus experiencias, de sus programas y de las tareas que cotidianamente integran sus sesiones de clase. Con la llegada de la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19, los cimientos de la sociedad se vieron conmovidos y, en especial la educación como proceso asociado con la potenciación de la condición humana. En efecto, enfrentó el coyuntural desafío de generar las

condiciones necesarias para atender las particularidades de sus aprendices (Estrada, 2018; Jordan, 2017; Lafarga, 2016; Maggio, 2020).

Frente a este desafío, el rol del docente además de facilitador de aprendizajes, supuso como parte de su quehacer la adaptación al cambio, es decir, la flexibilidad para actuar de cara a las transformaciones drásticas desde una actitud positiva que le permitiera integrar estrategias y crear las condiciones que le aportaran al aprendiz las posibilidades para sortear obstáculos y valorar de estos las posibles alternativas para continuar aprendiendo; operar de esta manera supone, entre otras cosas, cumplir con un propósito válido para la educación y es la disposición al cambio y la confianza en su potencial para lograr la transformación humana.

Al respecto Rogers (1996), plantea que las condiciones propias de un mundo en recurrente transformación y de una actualidad mudable, ha traído consigo diversos problemas que aquejan al ser humano, por lo que el rol del educador debe responder a la creación de las condiciones en las que el aprendiz desarrolle una personalidad flexible y abierta, como requerimiento para enfrentar los embates inmediatos. Estas condiciones se encuentran íntimamente asociadas con la promoción de actitudes tales como “liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según los propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio; es así que surgen los verdaderos estudiantes” (p. 6).

Estos cometidos exigen del docente la ampliación de las prácticas asociadas con la facilitación de aprendizajes, en las cuales alentar la posibilidad de reinventarse como profesional competitivo, capaz de atender las necesidades propias de un contexto complejo que demanda la construcción de nuevos modos de vida, de socializar, aprender y conocer. Según expone Maggio (2020), el docente de la post-pandemia debe “abrir canales de diálogo, de consenso, reflexión y consulta, en un intento por dimensionar la participación del aprendiz en actividades significativas” (p. 10).

Se trata entonces, de impulsar el desempeño autónomo del aprendiz para que haga de su proceso de aprendizaje una experiencia amena, pero además, la adopción de actitudes participativas capaces de objetar y cuestionar el saber, de investigar más allá de lo dado por el docente y de fortalecer el sentido crítico que le lleve a la ampliación de la forma de ver el conocimiento, la realidad y su carácter mutable, como condiciones que por sus implicaciones le otorgan mayor capacidad de apertura a las transformaciones que se dan en su mundo exterior.

En este sentido, el docente que procura hacer de su práctica un proceso con implicaciones trascendentales, debe propiciar las condiciones para que en medio de la incertidumbre y las dificultades, sus aprendices den consecución a sus objetivos proyectados con compromiso, autonomía y responsabilidad. Según expone Rogers (1996), cumplir con estos cometidos demanda una actuación docente en la que se privilegie “aprender a aprender, aprender a adaptarse y cambiar, a valorar que ningún conocimiento es firme y, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da seguridad” (p. 6).

En consecuencia, la facilitación del aprendizaje debe conducir hacia el desarrollo pleno del potencial humano, es decir, hacia la consolidación de las funciones superiores asociadas con el aprendizaje, con la adaptación y el ajuste a las circunstancias cambiantes, las cuales entrañan la oportunidad para crecer y hacer que afloren capacidades creativas e inventivas, además de la disposición para enfrentar nuevas exigencias cognitivas desde una actitud flexible. Parafraseando a

Maslow (2008), alcanzar la etapa más elevada del desarrollo humano debe ser parte de los cometidos de la educación, exige privilegiar la experiencia y la motivación como aspectos necesarios para impulsar cambios significativos en todas las dimensiones.

En tal sentido, el proceder del docente en tiempos de post-pandemia debe enfocar sus esfuerzos en generar experiencias de aprendizaje en las que el aprendiz logre satisfacción en lo que hace, pues de esta depende que alcance el placer necesario para apropiarse de los contenidos ofrecidos en cada sesión. De allí, que se asuma el manejo de encuentros creativos en los se ayude al aprendiz a descubrir su potencial y fortalecer sus preferencias, así como orientarlo en “una dirección positiva que lo lleve a sentirse más aceptado y comprendido, lo cual redundará en impulsarlo para que logre el desarrollo de su potencial y la tendencia hacia el proceder constructivo” (Barragán, 2012, p. 1515).

Lo anterior significa, poner el énfasis en el fortalecimiento de cualidades humanas, entre las que se precisan, la disposición creativa para resolver las asignaciones, lo cual supone, dejar que el aprendiz se perciba en la libertad de integrar el uso de otros materiales y recursos de apoyo adicionales a los que formalmente se les ofrece; como resultado de este proceder activo se busca que el aprendiz desarrolle la capacidad de elección para optar por uno u otro recurso de los sugeridos, en un intento por hacer que afloren otras cualidades como su disposición para valorar y asumir con madurez el descubrimiento de las fortalezas, dejando a un lado la focalización en sus debilidades.

Al respecto, Maslow (2008) sugiere la necesidad de crear ambientes seguros, condición que se erige como la posibilidad de funcionar de manera positiva; de allí, el compromiso con la unificación de esfuerzos en torno a la consolidación de apoyos afectivos y socio-emocionales que impulsen logros reales tales como: la realización de asignaciones de manera autónoma, el mantenimiento de un elevado estado motivacional y la consolidación del interés en la consolidación de sus responsabilidades. Esto implica dimensionar su percepción eficiente de la realidad, con el propósito de hacerle comprender al aprendiz que es capaz de encontrar razones válidas e importantes que le impulsen a cumplir sus expectativas y deseos.

Estos cometidos plantean el compromiso de promover la autenticidad, como un concepto importante desde la perspectiva de Rogers (1996) y con especial consideración en tiempo de post-pandemia por las siguientes razones; en primer lugar, el compromiso de facilitar aprendizajes como tarea del docente, exige valorar las particularidades de quienes tiene a su cargo, lo cual plantea contar con un registro más o menos específico de las cualidades, preferencias, debilidades y aspectos en los que se requiere especial atención; y, en segundo lugar, promover el reconocimiento propio o el aprender a aceptarse, como condición que propicia que el aprendiz actúe con mayor eficacia, pero además, focalice sus esfuerzos en cultivar sus propias potencialidades.

En atención a lo anterior, el docente que procura atender de manera integral a sus aprendices, requiere manejar algunos aportes sugeridos por Cloninger (2003), y plenamente aplicables en tiempos de post-pandemia, a decir:

1. Aceptación. Entender las particularidades emocionales, sociales y en lo que a ritmo de aprendizaje se refiere, sugiere valorar las individualidades y aceptarlas como punto de partida para diseñar procesos de intervención pedagógica inclusivos, en los que se logre una efectiva participación de los aprendices. Esto supone, desarrollar asesoramientos y monitores

sistemáticos, que le permitan al docente profundizar sobre las implicaciones, dificultades y obstáculos que enfrentan los grupos y, en función de ello, generar procesos de acompañamiento que le ayuden al aprendiz a superar sus conflictos y adaptarse a una nueva realidad con ajustes y restricciones, pero además, con posibilidades para operar en función de sus potencialidades.

2. Espontaneidad. Consiste en privilegiar la libertad de pensamiento y expresión en cada encuentro que se realice con los aprendices, el cual dadas las condiciones actuales requiere la mediación de mecanismos tecnológicos, a los que debe apelar como una oportunidad para motivar acercamientos en los que dé lugar a “la espontaneidad, al actuar simple y natural” (p. 452).

3. Centrado en los problemas. Según indica la psicología humanista la realización del individuo depende de su capacidad para enfrentar los embates de la vida. Por ende, la tarea del docente en este aspecto consiste en mostrar cada consigna como un desafío y no como una obligación, es decir, como un reto que redundará en el beneficio propio y en el crecimiento personal.

Parte de las sugerencias que pudieran impulsar cambios positivos en esta dirección, se centra en la promoción del aprendizaje colectivo, estrategia que redundará en dejar a un lado las prácticas centradas en el control y, en por el contrario generar condiciones de trabajo en las que cada aprendiz aporte en la consolidación de las asignaciones, las cuales deben convertirse en una oportunidad para socializar resultados que pudieran coadyuvar con el enriquecimiento de la facilitación de aprendizajes. Según propone Maggio (2020) la resolución colectiva de contenidos como iniciativa del docente, debe conducir al despliegue de articulaciones funcionales que “sostengan producciones colectivas que reflejen los diversos intereses de los aprendices, privilegiando y reconociendo lo diverso” (p. 8).

4. Necesidad de privacidad. Si bien es cierto la creación de un ambiente socio-afectivo y emocional positivo incrementa las posibilidades para sobrellevar las exigencias de la denominada nueva normalidad, también es requerimiento propiciar que el sujeto cuente con un espacio en el que vivencie su realidad y los cambios, es decir, momentos de soledad que le ayuden a lograr “niveles más altos de concentración, que lo conduzcan a pensar por sí mismo en lugar de permitir que otros tomen decisiones por ellos” (Cloninger, 2003, p. 452).

5 Independencia de la cultura y el ambiente. Lograr respuestas positivas ante las circunstancias adversas, demanda educar para la autonomía, es decir, para la libertad psicológica de enfrentar una realidad desafiante, a la que se considera necesario asumir con apertura pero a su vez una posición consciente que posibilite enfrentar sus propias dificultades.

6. Frescura de la apreciación. La interacción permanente entre aprendices como parte de los encuentros sociales constituye un aspecto fundamental que da lugar a la admiración y a la capacidad de asombro, así como al interés y la curiosidad, como factores que potencian la disposición para integrarse en la resolución de asignaciones.

7. Experiencias cumbres. Refieren a aquellos episodios en los que el aprendiz vivencia el asombro y la admiración, como aspectos que expanden las posibilidades de conocer y aprender. Por lo general, estas experiencias significativas incrementan la disposición cognitiva, de la cual depende la valoración positiva de su propia vida y de los procesos que atraviesa, y en los que es

posible hallar razones no estimadas. Estas situaciones de éxtasis deben ser aprovechadas por el facilitador del aprendizaje para desencadenar el interés por otras actividades complementarias que pudieran ayudar en su proceso de adaptación, entre las que se precisan: el deporte, el arte, la música, entre otros.

Estas experiencias cumbre deben servirle al docente como impulsoras de satisfacción, en las que cada aspecto positivo que se haya vivenciado mantenga una relevancia duradera que conectada a otras experiencias le ayuden a lograr el equilibrio integral.

8. Relación humana. Estrechar vínculos afectivos y socio-emocionales entre aprendices y el facilitador del aprendizaje posibilita la consolidación de relaciones empáticas y de confianza, en función de las cuales profundizar en los conflictos que se experimentan y, que demandan de la cooperación sinérgica de otros actores sociales, en este caso de la familia como grupo de ayuda, en quien en tiempos de pandemia recae la responsabilidad de estrechar lazos de apoyo no sólo desde la dimensión afectiva sino intelectual. De allí, el compromiso del docente en generar experiencias educativas que integren la participación de la familia en la resolución de asignaciones, propiciando de este modo el sentido de co-responsabilidad en la formación del aprendiz.

9. Humildad y respeto. Fomentar estos valores supone, entre otras cosas, establecer vínculos democráticos que reconozcan al otro, sus aportes e intervenciones, sus ideas y los modos como interpreta el mundo. Se trata entonces de generar una actitud abierta y tolerante entre aprendices, proceder que implica enseñar con el ejemplo, asumiendo que de cada persona se puede aprender.

10. Promoción de las relaciones interpersonales. Los denominados grupos de encuentro, se entienden como espacios en los que el facilitador dirige las actividades a desarrollar, pero da lugar a la interacción entre aprendices, con el propósito de lograr la manifestación de experiencias que pudieran servir como medio para mejorar el desempeño intelectual y emocional. De allí, que Cloniger (2003) proponga que los grupos de encuentro “produzcan crecimiento personal y mejoren el funcionamiento interpersonal” (p. 428).

11. Creatividad. En tiempos de post-pandemia el docente requiere como parte de su praxis, promover que aprendiz exprese sus concepciones y percepciones de la realidad, de los contenidos y de las tareas. No se trata de exigir la producción innovadora de respuestas a cada consigna, sino privilegiar la iniciativa y a espontaneidad como parte de los requerimientos para dimensionar su creatividad, su autoconcepción y apertura; por esta razón, es fundamental que a través de la educación humanista se aliente el pensamiento creativo y “la curiosidad natural del aprendiz para resolver situaciones en función de sus intereses” (Cloninger, 2003, p. 460).

Este acercamiento entre aprendices debe entenderse como la posibilidad de potenciar la socialización de experiencias personales, en las que el docente abra el canal de escucha para apreciar los avances, obstáculos y procesos por los que atraviesa su grupo (Maggio, 2020; Morales, 2020^a; Ruiz y Navarro, 2018); este ambiente de confianza debe servir como medio para impulsar ajustes que lleven a la reconstrucción crítica de prácticas que pudieran mejorar la facilitación de aprendizajes.

La práctica de este conjunto de propuestas supone una relación entre el aprendiz y el maestro, es decir, un vínculo más estrecho que requiere considerar las particularidades, preferencias e intereses. Al respecto, la psicología humanista propone que la creación de una atmósfera en la que impere la confianza, el respeto y la motivación posibilita la emergencia de cualidades creativas de las que depende la emergencia de la competitividad para enfrentar los desafíos cotidianos; por esta razón, impulsar el interés intrínseco implica integrar al proceso de facilitación del aprendizaje las propuestas de los aprendices, a quienes se consideran autónomos para escoger dentro de una amplia gama de recursos educativos, los que más se adecúen a su proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, en tiempos de post-pandemia el docente debe involucrar no sólo materiales convencionales, sino el desarrollo de experiencias potencialmente realizables en su contexto inmediato, lo que hace perentorio organizar una serie de pautas orientadoras que de modo flexible indiquen cómo se llevará a cabo cada tarea, sus objetivos y lo que se espera del aprendiz. Esto supone, el apoyo incondicional, recurrente y positivo que motive la creación de condiciones para la fascinación emocional e intelectual.

Dicho de otra manera, en un contexto de crisis que demanda garantizar el bien superior del aprendiz se hace perentorio construir propuestas originales y transformadoras, que pongan a disposición todas las condiciones pedagógicas, creativas e innovadoras para generar marcos de receptividad mediados por la pertinencia y relevancia de los contenidos trabajados.

Lo anterior exige hacer alusión a dos condiciones importantes para la psicología humanista, de las que depende que el proceso de facilitación de aprendizajes logre sus cometidos, estos son:

1. a congruencia, supone ser transparente y genuino con los aprendices. Por consiguiente, el docente debe mostrarse como una persona confiable y hacer de su práctica un conjunto de objetivos, metas y propósitos alcanzables; esto significa, dejar a un lado la construcción de propuestas de intervención pedagógicas ambiciosas y, en su lugar, enfocar sus esfuerzos en proponer experiencias reales, pertinentes y cuyo potencial extienda su alcance hacia otras áreas y contenidos.
2. Comprensión empática. Este aspecto ampliamente trabajado por Rogers, implícitamente plantea reducir las situaciones que pudieran impactar de manera negativa al aprendiz. La empatía sugiere anticiparse a los posibles efectos que pudiera generar una consigna, frente a lo cual, el docente debe prever que la experiencia de aprendizaje se convierta en un momento cumbre, en el que se logre dimensionar el potencial intelectual en un contexto de aprecio y auténtica solidaridad, a lo que Rogers denomina aprecio positivo incondicional.

En consecuencia, la facilitación de aprendizajes deja ver al docente como un agente capaz de estrechar lazos que trasciendan lo académico y cognitivo, interesándose por el efectivo desempeño socio-afectivo y emocional del aprendiz, lo cual supone, preparar a las siguientes generaciones para adoptar el cambio con disposición, apertura y flexibilidad, garantizando de este modo el afrontamiento de las condiciones adversas del presente y las que pudieran presentarse en el futuro. Por lo tanto y según reitera Rogers (1996), la facilitación de aprendizajes como propósito del proceso educativo procura “formar al hombre que aprende, instándolo a comprender que las adversidades no son más que una invitación a evolucionar” (p. 7).

Lo dicho implícitamente refiere a un ambiente educativo humanista, como una construcción en la que el docente potencie la experiencia personal de sus aprendices, adoptando la integración y la autenticidad, como cualidades que conduzcan a “la expresión y aceptación de sentimientos con libertad, el abordaje particularizado y el aprecio positivo incondicional, como cualidades que responden al propósito real y superior de la facilitación de aprendizajes (desarrollar) personalidades autorrealizadas” (Cloninger, 2003, p. 432).

Lo dicho refiere, entre otros aspectos a la necesidad de integrar procesos de retroalimentación, que coadyuven en la tarea de realizar ajustes en las experiencias de aprendizaje, así como impulsar acciones pedagógicas que fomenten el interés, muestren saberes de manera innovadora, exploren en los avances y revisen el estado socioemocional y afectivo por el que atraviesa cada aprendiz; esto supone realizar monitoreos permanentes que sostenidos en la comunicación empática promuevan aprendizajes genuinos y significativos sostenidos por el vínculo.

En suma, el docente de la pos-pandemia debe transformarse en un agente impulsor del desarrollo del potencial y el crecimiento humano, como condiciones que exigen mayor disposición y apertura para entender las necesidades multidimensionales del aprendiz, las cuales no deben en modo alguno limitarse al trabajo cognitivo, sino a la promoción de experiencias cumbre, la motivación intrínseca y el compromiso como aspectos de los que depende el desenvolvimiento autónomo necesario para continuar aprendiendo; esto sugiere el manejo de acciones de acompañamiento sistemático y permanente que estreche los vínculos socioemocionales y afectivos entre el aprendiz y el docente, con el propósito de fortalecer el desarrollo de una personalidad equilibrada, capaz de afrontar los desafíos propios del momento que atraviesa la humanidad.

Conclusiones

Las posibilidades de enseñar y aprender en tiempos de post-pandemia han supuesto la reformulación de prácticas, roles y responsabilidades de los participantes del acto educativo. Por ende y en medio de esta situación excepcional, se pasa de una enseñanza enfocada en el trabajo de contenidos académicos a la adopción de procesos de acompañamiento en los que el aprendiz desarrolle la autonomía intelectual, socio-afectiva y emocional, como dimensiones necesarias para consolidar su potencial como ser humano.

Lo expuesto conduce a reflexionar sobre la necesidad de privilegiar el abordaje de contenidos sustantivos, como requerimiento que impulsan el accionar del docente hacia la reconsideración de lo verdaderamente relevante en un contexto exigente, que demanda centrar la atención en la promoción de habilidades para la vida, la adaptación al cambio y el manejo de experiencias de aprendizaje que tengan sentido para los estudiantes; por ende, el docente enfrenta como desafío ajustar sus prácticas educativas, enfocándolas hacia la articulación esfuerzos en diversas direcciones, es decir, en las que se integre el acompañamiento, el diálogo y la comprensión como requerimientos para lograr el manejo de la crisis y la potenciación del aprendizaje significativo.

En síntesis, el perfil del docente de la post-pandemia exige la disposición responsable de emprender la recuperación del sentido de lo humano, es decir, constituirse en un agente activo capaz de facilitar aprendizajes que trasciendan lo conceptual, permitiéndole al aprendiz integrar a su vida cotidiana el manejo de las tensiones, crisis y dificultades como parte fundamental de la vida, que

demanda la adopción de una actitud flexible y abierta para entender los cambios y adaptarse a las exigencias propias de la nueva normalidad.

Referencias

- Barragán, A. (2012). Psicología positivista y humanismo: premisas básicas y coincidencias en los conceptos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15, (4), pp. 1512-1531.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. Ciudad de México: Prentice Hall.
- Estrada, L. (2018). *Teorías y métodos-humanismo*. Bogotá: Fundación Universitaria de la Área Andina.
- Informe CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de pandemia de Covid-19. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Jordán, F. (2017). *Psicología: una introducción a las nociones fundamentales*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Lafarga, J. (2016). *Desarrollo humano: desarrollo personal*. México: Editorial Trillas.
- Maggio, M. (2020). *Prácticas educativas reinventadas: orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia*. Buenos Aires: UNICEF.
- Martorell, J. y Prieto, J. (2008). *Fundamentos de Psicología*. Madrid: Ed. C. A.
- Maslow, A. (2008). *La personalidad creadora*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Morales, J. (2020^a). Oportunidad o Crisis Educativa: Reflexiones desde la Psicología para Enfrentar los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en Tiempos de Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e).
- Morales, J. (2020b). Aportaciones de la Orientación frente a la nueva normalidad. Dimensiones de asesoramiento, objetivos y estrategias. *InterAmerican Journal of Medicine and Health*, 4. <https://doi.org/10.31005/iajmh.v4i.163>
- Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ruiz, U., y Navarro, J. (2018). *Enfoques, teorías y perspectivas de la psicología y sus programas académicos*. Editorial CECAR.



Sin nombre
Anibal León - Año 2021

Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Galería Fotográfica

En esta sección se muestra la historia de la Escuela de Educación y su visión organizativa y funcional

*Reseña histórica de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.
Visión organizativa y funcional*

Lilian Nayive Angulo

Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

*Reseña histórica de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.
Visión organizativa y funcional*

*Historical review of the school of education of the University of Los Andes.
Organizational and functional vision*

Lilian Nayive Angulo
liliannayiveangulo@gmail.com
Código ORCID 0000-0002-0569-2347

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

Un año después de haber sido elevada la Escuela de Humanidades de la Universidad de Los Andes a la categoría de Facultad, se crea la Escuela de Educación, adscrita a dicha Facultad. La creación fue aprobada el 15 de septiembre de 1959 por el Consejo Nacional de Universidades en su quinta reunión, celebrada en la ciudad de Caracas, y por el Consejo Universitario de la Universidad de Los Andes el 17 de septiembre de ese mismo año. Posteriormente, el 23 de octubre de 1970, el Rector Dr. Pedro Rincón Gutiérrez emite un Decreto sobre la creación de la Escuela de Educación, que ya había sido previamente aprobada por el Consejo Nacional de Universidades y el Consejo Universitario.

Con la creación de la Escuela de Educación, la Facultad de Humanidades quedó conformada por dos áreas del saber, el saber humanístico, representado en las Escuelas de Historia y Letras y el saber educativo en la Escuela de Educación. A partir de ese momento la denominación es Facultad de Humanidades y Educación.

Una nueva estructura administrativa se crea a partir de 1965, según la cual la Facultad de Humanidades y Educación quedó estructurada por tres Escuelas: Historia, Letras y Educación con un Director en cada una de ellas. Las Escuelas se organizaron en Departamentos, cada uno bajo la responsabilidad de un jefe.

La instauración de la Escuela de Educación en Mérida estuvo orientada a constituir un medio eficaz para emprender actuaciones positivas en favor de la enseñanza venezolana. Para ese entonces se planteaba que nuestra educación padecía de gravísimas fallas en todos sus niveles. La carencia

de personal docente altamente capacitado era una muestra de esa deficiencia. Por otra parte, el sistema educativo venezolano carecía de una filosofía educacional que orientara la formulación de objetivos, logros y propósitos de toda enseñanza. El campo educacional estaba desprovisto de un sistema de investigación y planeamiento, necesario en todo ambiente educativo, que permitiera estudiar y clarificar todos los problemas que encierra el acto pedagógico. En el proceso de enseñanza-aprendizaje todo mejoramiento debe ser realizado en forma científica con normas y técnicas ajustadas a los avances graduales de la educación. Por otro lado estaba el hecho de que el estudiante venezolano no tenía la atención adecuada en su orientación vocacional, surgiendo la necesidad de estructurar los servicios profesionales para explorar y encauzar las aptitudes del estudiante.

En este sentido los objetivos que se plantearon estuvieron orientados a establecer una Escuela de Educación caracterizada como: a. Centro de Formación Docente, dirigida a la capacitación de un profesional con todos los requerimientos didácticos necesarios; b. Centro de Investigación y Planeamiento Educativo, en este sentido las tareas de investigación y planeamiento educativo darían las bases científicas para la diversificación de la enseñanza, la preparación de planes y programas de estudios ajustados a los intereses del educando y el mejoramiento del proceso de enseñanza - aprendizaje; c. Centro de Orientación Profesional, dado que en nuestro medio educativo es necesario proporcionar apoyo a los estudiantes por parte de expertos en orientación vocacional, que les ayuden a tener claridad en su proceso de profesionalización.

Para ese momento la estructura organizativa de la Escuela funcionaba bajo la orientación de cinco departamentos, a saber: Departamento de Pedagogía y Didáctica, Departamento de Psicología, Departamento de Estadística y Evaluación, Departamento de Seminarios y Departamento de Filosofía. La carrera de Educación se estructuró académicamente en cuatro años, con un pensum de estudio distribuido de la siguiente manera: **Primer Año:** Introducción a la Filosofía, Pedagogía General, Psicología General, Biología General, Estadística Aplicada e Inglés I; **Segundo Año:** Psicología Evolutiva, Psicología Social y Pedagogía, Metodología, Historia de la Educación I, Inglés II y Preseminario; **Tercer Año:** Psicología del Aprendizaje, Didáctica General, Pedagogía Diferencial, Higiene Mental, Sociología de la Educación, Historia de la Educación, Inglés III y Seminario; y **Cuarto Año:** Organización y Legislación Escolar, Historia de la Educación en Venezuela, Didáctica Especial, Orientación Escolar y Profesional, Supervisión Escolar, Filosofía de la Educación y Seminario. Se otorgaría al egresado el título de Licenciado en Educación.

La primera promoción de Licenciados en Educación egresó en 1965 y estuvo conformada por los graduandos Octavio Contreras Duarte, Olida Corredor Sánchez, Domingo Díaz Porta, José Gregorio Escalante, Arturo Armando Espinoza Maldonado, Luisa Elena Graterol Ovalles, Rosa Graciela Hernández de Crespo, Jesús Rafael Hernández, Rafael Hernández Nieto, Raúl Segnini Laya, María Teodolinda Medina Useche, Blanca Josefina Maldonado de Pacheco, Justina Paredes Vielma, Oswaldo Norberto Romero García, Margarita Sánchez Lobo y Eduardo José Sánchez Ruiz.

En 1969, después de una evaluación al Plan de Estudios de la Escuela de Educación, se redefinieron los objetivos de ésta y se proyectaron nuevas menciones: Tecnología de la Educación, Administración Educativa y la Escuela comenzó a funcionar bajo el régimen de semestres abiertos, manteniéndose la carrera en cuatro años (ocho semestres).

- En 1970, se empiezan a administrar las dos primeras menciones: Licenciatura en Tecnología Educativa y Licenciatura en Administración.

- El 15 de octubre de 1974, por Resolución del Consejo Universitario n° 1907, se crean las menciones: Física, Química, Matemáticas y Biología.
- Con fecha 02 de julio de 1979, por Resolución del Consejo Universitario N° 1407, se creó la mención de Educación Física, que comenzó a funcionar el Semestre B de 1979.
- En el año 1981 se funda la mención Preescolar
- En 1986, se crea la mención de Educación Básica Integral.
- En el año 1998 a partir del semestre B y, como producto de un proceso de revisión curricular se crean las nuevas carreras: Matemática, Ciencias Físico Naturales, Preescolar, Educación Física, Deportes y Recreación, Lenguas Modernas y, se mantiene la mención de Educación Básica integral.
- En el año 2019 queda adscrito el Programa de Profesionalización Docente a la Escuela de Educación el 18 de marzo de 2019, según Resolución CU 0405/19 del Consejo Universitario de la ilustre Universidad de Los Andes.

Los Directores de la Escuela de Educación

1. Ernesto Pérez Baptista
2. Ramón Luzardo
3. José Alberto Alcalde
4. Omar Villasmil
5. Rafael Hernández Nieto
6. Leonidas Prieto
7. José Monagas
8. Aníbal León
9. Rufina Pernía
10. José Arévalo Patiño
11. Humberto Ruiz
12. Ramón María Uzcátegui
13. Simón Alcántara
14. Pedro Rosales
15. Ciro Mendoza
16. José del Grosso
17. Guillermo Pérez
18. Pedro Rivas
19. Lilia Margarita Castillo
20. Aura Esperanza Moret
21. Aída Parra
22. Myriam Anzola
23. Eladio Bustamante
24. José Gregorio Fonseca
25. Julio Juárez Soriano

26. Leonardo Rujano
27. Mery López de Cordero
28. Lilian Nayive Angulo

Dirección electrónica: Correo: escudeula@gmail.com

Dirección física:

La primera sede. Para el año 1955 la Facultad de Humanidades estuvo ubicada en la calle 27 Carabobo con avenida 3 Independencia detrás del estacionamiento llamado hoy Autogol.

La segunda sede. En el año 1964 se da la mudanza a la avenida Universidad en unos galpones que habían sido construidos por el Ministerio de Obras Públicas (MOP). La Facultad de Humanidades y Educación estuvo enclavada allí por un lapso de 29 años.

La sede actual. En el año 1993 se traslada a las nuevas instalaciones ubicada en la Avenida Las Américas, Núcleo La Liria Facultad de Humanidades y Educación conformada por cuatro (4) edificios cada uno de cuatro (4) plantas, con una arquitectura diseñada con patios centrales, jardineras en cada planta, rampas de acceso para personas con compromiso motor, señalética Braille, amplios estacionamientos, hermosos jardines. Los edificios de esta hermosa estructura arquitectónica son: El edificio A Carlos César Rodríguez, el Edificio “B” Mario Bosseti, el edificio “C” Luis Beltrán Prieto Figueroa, el Edificio “D” Mariano Picón Salas. Se denomina Núcleo porque los espacios académicos y recreativos son ocupados por tres (3) Facultades: Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas (FACIJUP), Facultad de Humanidades y Educación (FAHE), Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES).



Fotografía 1. Vista panorámica de la Facultad de Humanidades y Educación. Se distingue el edificio A Carlos César Rodríguez y el patio central

En el edificio A Carlos César Rodríguez, Planta baja se ubica el Programa de Profesionalización Docente (PPD).

En el edificio A Piso 1 se ubican los Departamentos de Administración Educacional, Psicología y Orientación, Educación Preescolar.

En el edificio A Piso 2 se ubican los Departamentos de Medición y Evaluación, Educación Física y en el Piso 3 la oficina de la Escuela de Educación

En el edificio D Mariano Picón Salas Planta baja se ubican el Departamento de Filosofía y en el Piso 3 se ubica el Departamento de Pedagogía y Didáctica, también los cubículos de los profesores.

En los edificios B Mario Bosseti, y C Luis Beltrán Prieto Figueroa, se ubican las aulas de clase.



Fotografía 2. Vista interna del edificio A Carlos César Rodríguez.
En el piso 3 se ubica la Escuela de Educación.

El personal administrativo que ha laborado en la Escuela de Educación

Sra. María Magalys Peña Peña
Lic. Carmen Osmaira Rondón
Lic. Erika Colmenares
Lic. María Auxiliadora Guerrero

Logo institucional.

El logo símbolo fue diseñado por la Oficina de Imagen Institucional y Diseño de la Universidad de Los Andes quienes se encargan del manejo de la identidad visual de la institución. En el caso de la Escuela de Educación se ha diseñado un logo símbolo de un círculo que enmarca un libro. Ella es la representación o señal icónica de una marca, que puede no tener una relación perceptiva directa con el nombre que representa, o al contrario, poseer un alto nivel de asociabilidad con la naturaleza del producto que la lleve.



Misión

La Misión de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes es la formación de profesionales docentes de alta calidad en el área de Educación. Estos profesionales deben tener capacidad y competencia para desempeñarse y trabajar en el sistema educativo venezolano. Igualmente es misión de esta Escuela, desarrollar y estimular la investigación científica y la producción de conocimientos en el área educativa, y de manera especial, desarrollar ciencia y conocimiento sobre el sistema educativo venezolano, y sobre la realidad y problemática educativa nuestra sociedad.

Visión

Queremos ser una Escuela de Educación de alto nivel académico y científico, con proyección en el ámbito educativo y ciencias de la educación. Ser innovadores y producir conocimiento científico en el área educativa. Formar profesionales de calidad con conciencia humana y social, con conciencia ecológica, con valores de solidaridad, conocedores y promotores de los derechos del hombre, que sean actores del desarrollo de nuestra nación. Proporcionar a nuestro personal docente y de investigación, y a todo nuestro personal la posibilidad de desarrollar plenamente sus competencias profesionales.

Valores

- Excelencia
- Trabajo en equipo

- Responsabilidad Social
- Solidaridad
- Honestidad
- Sentido de Pertenencia

Estructura organizacional.

La estructura organizacional de la Escuela de Educación la integran siete (7) Departamentos, con seis (6) carreras de educación y seis (6) menciones, un (1) Programa de Profesionalización Docente con una carrera de educación y seis menciones distintas dependiendo de la carrera de origen del estudiante. Dos (2) Especializaciones, Tres (3) Maestrías, Tres (3) Doctorados, Revistas, Grupos de investigación.



Fotografía 3. Espacios de la Facultad de Humanidades y Educación

Estructura organizacional

La Escuela de Educación la integran siete (7) Departamentos, un Programa de Profesionalización Docente, siete (7) licenciaturas, once (11) programas de postgrado, siete (7) revistas y un número significativo de centros y grupos de investigación.

Los Departamentos de la Escuela de Educación

- 1.-Departamento de Administración Educacional
- 2.- Departamento de Psicología y Orientación
- 3.-Departamento de Medición y Evaluación

4.-Departamento de Preescolar

5.-Departamento de Filosofía

6.-Departamento de Educación Física

7.-Departamento de Pedagogía y Didáctica

8.-Programa de Profesionalización Docente

Las Carreras y Los Planes de Estudio de las Diferentes Menciones que administra la Escuela de Educación.

1.- Educación Mención Preescolar

2.- Educación Mención Básica Integral

3.- Educación Mención Educación Física, Deportes y Recreación

4.- Educación Mención Matemática

5.- Educación Mención Físico- Naturales

6.- Educación Mención Lenguas Modernas

Programa de Profesionalización Docente

Menciones:

1.- Educación Mención Ciencias de la Salud

2.- Educación Mención Ciencias Sociales

3.- Educación Mención Cs Naturales, Matemática y Tecnología

4.- Educación Mención Ecología y Educación Ambiental

5.- Educación Mención Educación para el Trabajo y Desarrollo Endógeno

6 Educación Mención Lengua, Cultura e Idiomas

Los Postgrados de la Escuela de Educación

- Especialización en Administración Educacional

- Especialización en Educación Física Mención Gerencia del Deporte

- Especialización en Educación Física Mención Teoría y Metodología del Entrenamiento Deportivo

- Maestría en Administración Educacional

- Maestría en Educación Mención Lectura y Escritura

- Maestría en Filosofía

- Ciencias de la Actividad Física y el Deporte Mención Biomecánica

- Maestría en Educación Mención Informática y Diseño Instruccional

- Doctorado en Educación

- Doctorado en Filosofía

- Doctorado en de Ciencias de la Actividad Física y los Deportes

Las Revistas de la Escuela de Educación

- Educere

- Legenda

- Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales

- Filosofía

- Anuario del Sistema de Educación en Venezuela. Administración Educacional

- Educación Física

- Aprendizaje Digital

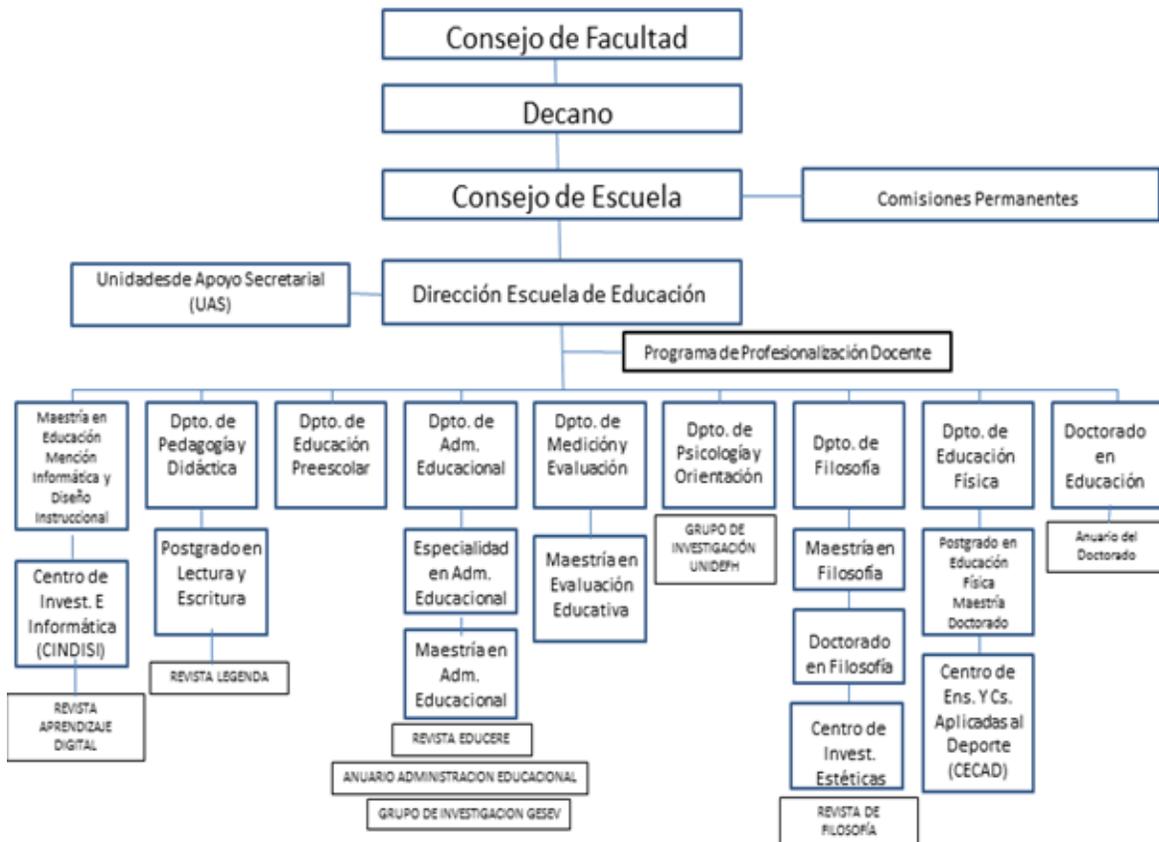
Centros y Grupos de Investigación



Fotografía 4. Vista interna del edificio B de la Facultad de Humanidades y Educación



ORGANIGRAMA ESCUELA DE EDUCACIÓN



Objetivos Generales de la Escuela de Educación

- Fomentar, coordinar y evaluar los programas de docencia, investigación y extensión, con la finalidad de contribuir al desarrollo del país y particularmente a mejorar el nivel de la enseñanza universitaria.
- Formar profesionales de pregrado en un todo de acuerdo a los requerimientos del país, para el ejercicio de la docencia en Educación Preescolar, Educación Física, Educación Matemática, Educación Ciencias Físico Naturales, Educación Lenguas Modernas y Educación Básica Integral.
- Profesionalizar personal docente especializado para los niveles y modalidades del sistema educativo, Nivel Inicial, Primaria, Media General y Educación Universitaria.
- Ofrecer posibilidades de profesionalización docente a egresados universitarios de carreras no docentes.
- Coordinar y articular la investigación que se realiza en las diversas dependencias de la Escuela.
- Coordinar las labores y el funcionamiento de los Departamentos de Pedagogía y Didáctica,

Filosofía, Educación Preescolar, Administración Educacional, Psicología y Orientación, Educación Física y Medición y Evaluación, con sus respectivas áreas y asignaturas, así como contribuir en la formación de estudiantes de la Maestría y Especialidad de Lecto-escritura, Especialidad en Administración Educacional, Maestría y Doctorado de Filosofía, Postgrado de Educación Física en sus dos menciones, Maestría de Informática y Diseño Instruccional, Doctorado en Educación y Doctorado en Filosofía, garantizando el proceso de supervisión que posibilite el cumplimiento de las mismas.

- Mantener una permanente comunicación con las diferentes instancias adscritas a la Escuela: Departamentos, Áreas, Postgrados, Maestrías, Doctorado, Centros y Grupos de Investigación, de manera que el profesorado esté actualizado en relación con el acontecer universitario e informado de los diferentes eventos regionales e internacionales.

- Continuar la implementación de la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación, menciones Educación Preescolar, Matemática, Educación Física, Lenguas Modernas y Ciencias Físico Naturales.

- Revisar los planes de estudio y actualizarlos con el fin de mantener la enseñanza académica, acorde con el avance de las diferentes disciplinas y someterlos a la aprobación del Consejo de Facultad y elaborar los programas de las asignaturas correspondientes.

- Promover el desarrollo de nuevos programas de postgrado en la Escuela de Educación.

- Vincular las actividades de postgrado en el desarrollo de la docencia de pregrado.

- Promover la participación de los profesores de la Escuela de Educación, en eventos nacionales e internacionales, con la presentación de trabajo de investigación y ponencias.

- Establecer convenios con el Ministerio de Educación, la Gobernación del Estado, la Corporación Parque Tecnológico, FUNDACITE-Mérida a través de la Escuela de Educación, para que se autorice a la Universidad a utilizar los planteles oficiales y otras entidades educativas del Estado Mérida, adscritos a organismos oficiales, como institutos de aplicación o laboratorios pedagógicos en la formación docente.

- Diseñar, ejecutar y evaluar programas de actualización y mejoramiento del personal docente de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

- Diseñar políticas de autogestión junto con la Fundación para el Desarrollo de la Educación Permanente, que permitan generar recursos económicos para financiar los planes de educación permanente de la Escuela de Educación, así como de proyectos académicos.

- Diseñar políticas y planes editoriales, tendientes a publicar material y documentos de apoyo a la formación docente y actualización del Magisterio del Estado y del país.

- Proponer la incorporación y la promoción del personal egresado de las distintas menciones de la Escuela de Educación.

- Tramitar Concursos de Oposición para profesores contratados a dedicación exclusiva.

- Tramitar cambios de dedicación a los Profesores con dedicación a Tiempo Convencional o Medio Tiempo, para garantizarles su estabilidad laboral y evitar la fuga de personal altamente calificado.

- Estimular y apoyar las gestiones de las áreas, para que el personal docente mejore el nivel académico, mediante programa de becas, año sabático, autorización de estudio y cursos de perfeccionamiento y actualización.

- Apoyar y lograr un mayor desarrollo de las actividades de extensión, con el fin de mejorar y actualizar el proceso educativo y coordinar las actividades de extensión que realizan los diferentes Departamentos y Postgrados adscritos a la Escuela de Educación.

- Lograr la incorporación de la Escuela en la ejecución de actividades relevantes para el mejoramiento de la Educación de la Región.

- Facilitar el desarrollo de actividades académicas a través de la captación de recursos en el CDCHT y CODEPRE.

- Facilitar la participación de los profesores en los diferentes programas de reconocimiento y mejoramiento de la profesión docente: PPI, PEI.

- Programar y ejecutar eventos y Cursos no Conducentes a Grado Académico.

- Promover en el ámbito nacional e internacional, los estudios de postgrado y las investigaciones en las diferentes áreas.

- Desarrollar intercambios con otras instituciones de pregrado y postgrado nacionales e internacionales.

- Mejorar el nivel de formación del personal administrativo adscrito a la Escuela de Educación, a través de estudios de cuarto nivel, cursos de capacitación y adiestramiento.

- Elaborar los Planes Operativos Anuales, los Informes de Evaluación sobre la Ejecución Física y la Memoria y Cuenta de la Escuela de Educación.

- Elaborar informes para Auditoría Académica, OAP y PLANDES.

- Elaborar Proyectos de Redimensión de los Departamentos.

- Apoyar los programas de extensión comunitarios en alfabetización y prosecución académica.

- Incorporar al personal docente adscrito a la Escuela, en la ejecución de actividades sistemáticas que sean relevantes para el mejoramiento de la educación de la región.

- Propiciar ambientes emocionales e intelectuales que faciliten el desarrollo psicosocial y cognitivo de los estudiantes.
- Coordinar las actividades administrativas directamente vinculadas con la docencia.
- Desarrollar planes de tutoría para los alumnos de nuevo ingreso a las diferentes menciones.
- Participar como tutores o asesores en la elaboración de las Memorias de Grado (pre y postgrado).
- Elaborar material de apoyo especializado a través de las Revistas: EDUCERE, Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Filosofía, Legenda, Anuario del Sistema de Educación en Venezuela, Aprendizaje Digital, entre otras.
- Tramitar las consultas que en materia académica y administrativa, formule el Consejo de Facultad y otras dependencias universitarias.



Fotografía 4. Vista interna del edificio C de la Facultad de Humanidades y Educación

El Consejo de Escuela de Educación

La estructura y funcionamiento de la Escuela de Educación, se rige en función de la Ley de Universidades, específicamente en lo establecido en el Título III, Sección VIII (De las Escuelas) Artículos del 68 al 76. El ejercicio de las funciones y las actividades legales, administrativas y académicas se ejercen a través de la figura del Director, el Consejo de Escuela y 07 Departamentos o Unidades Académicas, quienes administran las distintas menciones que se ofertan en la Carrera de Educación.

La Escuela de Educación posee su propio reglamento interno para las sesiones en el Consejo de Escuela, ya que las materias que se discuten en ese escenario abarcan las diversas menciones que

atiende la Escuela: Educación Física, Deporte y Recreación; Preescolar, Matemática, Básica Integral, Lenguas Modernas, Ciencias Físico Naturales, y el Programa de Profesionalización Docente. Su dinámica de trabajo y de variados procesos administrativos la convierten en una de las escuelas más numerosas en cuanto a departamentos, profesores y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación y de la Universidad de Los Andes. En tal sentido, se tomó como referencia el Reglamento Interno del Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación, dictado el 04 de Junio de 1979, al cual se le realizaron algunas adaptaciones y modificaciones. En tal sentido, el 21 de octubre de 2009 fue nombrada la comisión en este consejo, según la Circular N°DE-0338 de esa misma fecha, para evaluar la solicitud presentada ante el Consejo de Escuela en relación a la formulación del proyecto de Reglamento del Consejo de la Escuela de Educación.

El reglamento instituye lo relativo a: Capítulo I: Disposiciones Generales, Capítulo II: De Las Sesiones, Capítulo III: De Las Votaciones, Capítulo IV: De Las Comisiones, Capítulo V: De Las Actas, Capítulo VI: Disposiciones Finales.

Trámites generales del Consejo de Escuela de Educación

En reuniones de Consejo se discute y aprueba materia vinculada a cada departamento, profesores, estudiantes, comisiones, entre otros, a fin de remitir a las instancias correspondientes.

De los Profesores:

Renuncia de profesores
 Elección Jefe del Departamento
 Solicitud de Permiso de profesores
 Aval de Opciones Especiales de Graduación: Pasantías y cursos de postgrado.
 Entrega de informe de actividades de Doctorado
 Solicitud de Prórroga para continuar Estudios Doctorales
 Solicitud Aval Institucional para realizar eventos académicos, deportivos, comunitarios.
 Solicitud de Concursos para Preparadores
 Renovación Contrato como Profesor Jubilado
 Solicitud de inclusión en los planes de formación
 Solicitud de convertir el año Sabático en beca para continuar Estudios de Postgrado
 Revisión áreas de los cambios de dedicación y la creación de nuevos cargos de los Departamentos
 Designación de Miembros de Comisiones (Opciones Especiales de Graduación, Comisión Curricular, Comisión Ambiental, otras).
 Solicitud Contratación Preparadores
 Solicitud del Disfrute del año Sabático de Profesores
 Ofertas de asignaturas para Pruebas de Suficiencia
 Remisión de la ejecución física de los dptos., correspondientes a los cuatro (4) Trimestres del Año.
 Comunicación de CODEPRE en Relación al contrato de profesores visitantes
 Solicitud Jubilación de Profesores
 Solicitud de Autorización llamado a concurso de oposición
 Renuncia Jefe del Departamento
 Solicitud de Exoneración del Plan de Formación Docente
 Informe de actuación académica de profesor

Solicitud de Traslado Profesor
Otros inherentes al Consejo

Los Departamentos

En la actualidad, la estructura organizativa de la Escuela de Educación está conformada por siete departamentos con los cuales se logra administrar los seis Planes de Estudio vigentes y el Programa de Profesionalización Docente Núcleo Mérida (PPD-FAHE-ULA) cuyo propósito principal es ofrecer posibilidades a Egresados Universitarios de Carreras No Docentes y Técnicos Universitarios para formarse como docentes en las menciones correspondientes para laborar en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo con una estructura dinámica proyectada al ensayo de nuevas orientaciones en los sistemas de enseñanza, de investigación, de extensión y caracterizado por su excelencia académica.

El Departamento de Pedagogía y Didáctica administra las menciones de Educación Básica Integral (BI) Ciencias Físico Naturales (CFN)-y Lenguas Modernas (LM)

A continuación las unidades curriculares que se dictan:

Epistemología
Didáctica – CFN
Práctica Docente I - CFN- LM-MM-BI-PE-BI
Práctica Docente II – MM-CFN-LM-PE
Práctica Docente III – BI-CFN-LM-MM-BI
Práctica Docente IV y V – BI.
Lenguaje y Comunicación - PE-CFN-MM
Pedagogía General - MM-CFN-LM-PE
Didáctica - PE-MM-LM
Seminario Memoria de Grado – LM
Ciencias de la Tierra
Lectura Diferenciada por Área Currículo de Educación Básica
Educación Ambiental –
Seminario de Francisco Tamayo.
Procesos en Química Orgánica
Taller de la Enseñanza y el Aprendizaje de los Estudios Sociales
Gramática y Composición Escrita.
Lenguaje y Comunicación - EF
Procesos Transformadores de Energía.
Procesos Reproductivos y de Continuidad Genética.
Estructura y Funcionamiento de los Seres Vivos
Regulación y Adaptación
Procesos de Funcionamiento
Dinámica de los Procesos Químicos.
Análisis Químico.
Lengua Española
Masa Movimiento y Energía.

Mecánica y Ondas.
Luz y Óptica.
Lenguaje y Comunicación del Niño Preescolar.
Lectoescritura
Diagnóstico de las dificultades del Aprendizaje.
Educación Estética
Arte y Expresión
Teoría Educativa
Energía de los Procesos Químicos
Enlaces Químicos
Biodiversidad de los Seres Vivos
Seminario Memoria de Grado
Memoria de Grado
Informe de Pasantías
Cursos de Postgrado
Publicación de (1) Artículo Científico
Luz Electricidad y Magnetismo
Termodinámica y Fluidos

}

**COMISIÓN DE OPCIONES
ESPECIALES DE
GRADUACIÓN DEL
DEPARTAMENTO**

El Departamento de Medición y Evaluación administra la mención de Matemática (MM), asimismo dicta materias vinculantes a las otras menciones.

A continuación las unidades curriculares que se dictan:

ÁREA DE MATEMÁTICA:

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geometría I ▪ Geometría II ▪ Taller de Geometría
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller de enseñanza y aprendizaje de la matemática (Básica Integral) ▪ Taller de análisis curricular en el área de matemática
<ul style="list-style-type: none"> Seminario Memoria de Grado Memoria de Grado Informe de Pasantías Cursos de Postgrado Publicación de (1) Artículo Científico
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Álgebra II ▪ Probabilidades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemática Básica (Básica Integral) ▪ Análisis II ▪ Matemática I
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemática Básica ▪ Álgebra I
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemática II ▪ Fundamentos del Álgebra ▪ Matemática III
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemática Básica (Básica Integral) ▪ Taller de enseñanza y aprendizaje de la matemática (Básica Integral) ▪ Geometría I (Básica Integral)

}

**COMISIÓN DE OPCIONES
ESPECIALES DE
GRADUACIÓN DEL
DEPARTAMENTO**

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminario de Historia de la matemática ▪ Matemática I (Mención Matemática) ▪ Análisis I
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Epistemología y procesos de la enseñanza de la matemática ▪ Ajedrez y matemática (Optativa)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geometría (Mención Matemática) ▪ Matemática IV
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Física I
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Física II
ÁREA DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de los aprendizajes de las Ciencias Físico Naturales ▪ Evaluación de las Lenguas Modernas ▪ Evaluación de Básica Integral ▪ Evaluación de Educación Física, Deporte y Recreación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de los aprendizajes de la matemática ▪ Seminario de Memoria de Grado de Educación Mención Matemática ▪ Servicio Comunitario
ÁREA DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción a la informática (2 secciones)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción a la informática (1 sección)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estadística (1 sección)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estadística (1 sección)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estadística e Informática (Básica Integral)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estadística (1 sección)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estadística (Escuela de Historia)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción a la informática (1 sección)
ÁREA DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación documental (Básica Integral)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación educativa (Básica Integral)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación cualitativa y cuantitativa (1 sección)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción a la investigación (1 sección)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción a la investigación (1 sección)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación cualitativa y cuantitativa (1 sección)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación cualitativa y cuantitativa (1 sección)

El Departamento de Preescolar administra la mención de Preescolar (PE)

A continuación las unidades curriculares que se dictan:

-Taller de Expresión Grafico Plástico. I
-Taller de Expresión Grafico Plástico, II
-Desarrollo Lógico Matemático
-Taller de Literatura Infantil
-Optativa. El Imaginario de los cuentos de Hadas
-Puericultura I
-Puericultura II
-Taller de Ciencias Sociales

- Optativa. Planificación y Evaluación en el Subsistema de Educa. Inicial
-Taller de Expresión Lúdica I
-Taller de Expresión Lúdica II
-Taller de Educa. Musical del Niño Preescolar.
-La Literatura en la Educación Inicial
-Taller de Ciencias Naturales
Seminario Memoria de Grado
Memoria de Grado
Informe de Pasantías
Cursos de Postgrado
Publicación de (1) Artículo Científico



**COMISIÓN DE OPCIONES
ESPECIALES DE
GRADUACIÓN DEL
DEPARTAMENTO**

El Departamento de Educación Física administra la mención de Educación Física, Deportes y Recreación. A continuación las unidades curriculares que se dictan:

Fútbol
Baloncesto
Bioquímica
Anatomía
Voleibol
Natación
Fisiología general
Didáctica Educación Física
Atletismo
Fisiología del ejercicio
Análisis del movimiento
Evaluación educación física
Gimnasia
Beisbol/ Softbol
Fundamento científico entrenamiento
Práctica profesional I
Taller especialidades deportivas
Patología y terapéutica
Biomecánica
Seminario Memoria de Grado
Memoria de Grado
Informe de Pasantías
Cursos de Postgrado
Publicación de (1) Artículo Científico



**COMISIÓN DE OPCIONES
ESPECIALES DE
GRADUACIÓN DEL
DEPARTAMENTO**

Administración de Organizaciones de Educación Física
Práctica profesional II
E.F. Normales/ Necesidades Especiales
Recreación
Opcional general
Práctica profesional III

El Departamento de Administración Educacional. No administra ninguna mención.
A continuación las unidades curriculares que se dictan:

Administración de Instituciones Preescolares
Currículo de la Educación Básica
Legislación del Niño y del Adolescente
Metodología de la Enseñanza y de la Educación Básica
Seminario: Análisis del Pensamiento Científico-Niños Merideños Escolares

Departamento de Psicología y Orientación. No administra ninguna mención.
A continuación las unidades curriculares que se dictan:

Psicología y Orientación
Seminario de Psicología y Educación Especial
Psicología Evolutiva de la Infancia I
Psicología Evolutiva de la Infancia II
Psicología General
Psicología Evolutiva
Psicología del Aprendizaje y Procesos Cognoscitivos.
Orientación Educativa
Evaluación del Desarrollo de la Personalidad del Niño Preescolar
Psicopedagogía Social
Psicología del Desarrollo
Literatura Infantil
Desarrollo de los Procesos Cognoscitivos
Orientación Educativa

Departamento de Filosofía. No administra ninguna mención.
A continuación las unidades curriculares que se dictan:

Introducción a la Filosofía
Metodología de la Investigación
Estudios Orientales
Estética
Valores y Educación
Filosofía de la Educación
Lógica y Argumentación
Filosofía

El Programa de Profesionalización Docente.

El Programa de Profesionalización Docente (PPD) es un programa adscrito a la Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Universidad de Los Andes. Tiene una sólida fundamentación legal que es sustentada por su aprobación por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) en sesión ordinaria el día 02 de julio de 1993, mediante la que se autorizó otorgar a sus

egresados los Títulos de Licenciados en Educación en las siguientes menciones: Historia y Letras según Gaceta Oficial de fecha 13 de agosto de 1993. Luego, en Gaceta N° 39.681 del 25 de mayo de 2011 se aprueba la atención a profesionales en las distintas disciplinas que necesitaban formarse en el ámbito de la docencia y se amplía para Técnicos Superiores Universitarios.

Plan de Estudio de Licenciados

Semestre	Asignaturas
I	Pedagogía General
	Psicología General
	Filosofía y Teoría de la Educación
	Seminario Opcional
II	Didáctica de la Especialidad
	Psicología Evolutiva de la Pubertad y la Adolescencia
	Epistemología de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje
	Evaluación de los Aprendizajes
III	Psicología del Aprendizaje
	Práctica Profesional Docente I
	Práctica Profesional Docente II
	Investigación Cualitativa-cuantitativa
IV	Educación en Valores
	Sociología de la Educación
	Seminario de Investigación
V	Memoria de Grado
	Cursos de Postgrado
	Publicación de (1) Artículo Científico
	Servicio Comunitario

COMISIÓN DE OPCIONES ESPECIALES DE GRADUACIÓN DEL PPD

Plan de Estudio de Técnico Superior Universitario TSU

Semestre	Asignaturas
I	Pedagogía General
	Psicología General
	Filosofía y Teoría de la Educación
	Seminario Opcional
II	Orientación Educativa
	Psicología Evolutiva de la Pubertad y la Adolescencia
	Epistemología de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje
	Currículo

III	Didáctica de la Especialidad	
	Psicología del Aprendizaje y de los procesos cognoscitivos	
	Sociología de la Educación	
	Educación en Valores	
IV	Práctica Profesional Docente I	
	Evaluación de los Aprendizajes	
	Práctica Profesional Docente II	
	Investigación Cualitativa-cuantitativa	
V	Administración de las instituciones educativas	
	Seminario de Investigación	
VI	Memoria de Grado Cursos de Postgrado Publicación de (1) Artículo Científico	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> COMISIÓN DE OPCIONES ESPECIALES DE GRADUACIÓN DEL PPD </div>
	Servicio Comunitario	

Perfiles de cada carrera

a.- Licenciatura en Educación Básica Integral. La licenciatura en Educación Básica Integral se dirige hacia la formación global e integral de las áreas que se imparten al escolar desde el primer grado hasta el tercer año de educación Media General, como son las Ciencias Sociales, Lengua, Matemática y Ciencias Naturales. Duración de la carrera Diez (10) semestres

b.- Licenciatura en Ciencia Físico Naturales. Tiene como propósito formar profesionales capaces de enfrentar el carácter lógico- experimental de estas Ciencias y sus métodos de enseñanza-aprendizaje. En esta carrera se estudian las áreas de Química, Física y Biología.

c.- Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación. Se orienta hacia la formación de los Estudiantes en el área de la Educación física y el deporte como parte de la formación Integral que se requiere para la salud mental y corporal. En esta licenciatura se forma a los docentes que atenderán, en esta área, a los estudiantes del subsistema de educación básica, integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. El nivel de educación media comprende dos opciones: educación media general con duración de cinco años, de primero a quinto año, y educación media técnica con duración de seis años.

d.- Licenciatura en Educación Preescolar. Se orienta hacia el conocimiento del niño en sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales; así como en la atención pedagógica que facilita el desarrollo armónico, en las áreas cognoscitivas, socio-emocional, psicomotoras, física y del lenguaje. Se dan herramientas, para conocer y analizar el niño en su proceso de crecimiento y de socialización, en el nivel de educación inicial.

e.- Licenciatura en Educación Lenguas Modernas. Tiene como objetivo formar un profesional que muestre clara conciencia de la importancia de los idiomas y su necesidad de aprenderlos y utilizarlos para ampliar su visión del mundo y comunicación con otros seres humanos.

f.- Licenciatura en Educación Matemática. Pretende formar al estudiante, en el razonamiento abstracto y la habilidad numérica mediante el uso de metodología y estrategias que les permita impartir conocimientos de esta disciplina en los distintos niveles del sistema educativo.

g.- El Programa de Profesionalización Docente de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes (PPD- FAHE, ULA) es un programa dirigido a Egresados Universitarios de Carreras No Docentes y Técnicos Universitarios de las universidades nacionales públicas o privadas cuyo objetivo es formar Licenciados en Educación en las menciones correspondientes de acuerdo a su carrera de origen.

Las Menciones son:

- Licenciado en Educación, Mención: Lengua, Cultura e Idiomas.
- Licenciado en Educación, Mención: Ciencias Naturales, Matemáticas y Tecnología.
- Licenciado en Educación, Mención: Educación para el Trabajo y Desarrollo Endógeno.
- Licenciado en Educación, Mención: Ciencias de la Salud.
- Licenciado en Educación, Mención: Ciencias Sociales.
- Licenciado en Educación, Mención: Ecología y Educación Ambiental.
- Licenciado en Educación, Mención: Educación Integral.

Referencias Bibliográficas.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela – Publicada en Gaceta Oficial N° 5.908, de fecha 19 de febrero de 2009.

Estatuto del Personal Docente y de Investigación ULA 2002.
<http://imagen.ula.ve/>

I Convención Colectiva Única de Trabajadores del Sector Universitario 2013 – 2014.

II Convención Colectiva Única de Trabajadores del Sector Universitario 2015 – 2016.

Ley de Universidades de Venezuela.

Ley Orgánica de Educación – Publicada en Gaceta Oficial N° 5.929 de fecha 15 de agosto de 2009.

Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras – Publicada en Gaceta Oficial N° 6.076 de fecha 7 de mayo de 2012.

Normas para la Aplicación del Programa de Formación y Perfeccionamiento Académico del Personal Docente y de Investigación Ordinario – Resolución del CU0069_10 de Fecha 11 de Enero de 2010.

Normativa de Permanencia Activa del Jubilado de otra Universidad.

Permisos No Remunerados – Resolución del CU0416_17 de Fecha 20 de Febrero de 2017.

Reglamento de Continuidad Activa del Personal Docente y de Investigación Jubilado de la Universidad de Los Andes, Resolución N° CU0004/21 de fecha 18 de Enero de 2021.

Reglamento para el Ingreso, Ubicación en el Escalafón y Formación del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes, Resolución N° CU0003/21 de fecha 18 de Enero de 2021.

Reglamento para la Ubicación en el Escalafón del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes (RUEPDI) y Resolución del CU0566_12 de Fecha 12 de Marzo de 2012.

Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Retrospectiva del Anuario

PRESENTACIONES

1. Lidia F. Ruíz. Administración Educacional. Pp. 8 – 10. Año 1 – Vol. 1.
2. Aníbal León. Pp. 11 – 12. Año 2 – Vol. 2.
3. Lilian Angulo. Pp. 11 - 14. Año 3 - Vol. 3.
4. Ramón Devia. Una revista científica que nace de la vocación empírica. Pp. 11 - 13. Año 4 - Vol. 4.
5. Lidia F. Ruíz. Pp. 11 - 13. Año 5 - Vol. 5.
6. Lidia F. Ruíz. P.p 11-13. Año 6-Número especial (Julio 2018)
6. Lidia F. Ruíz. P.p 11-13. Año 6-Número 6
7. Lidia F. Ruíz. P.p 11-13. Año 7-Número 7
8. Irene P. Ramírez P.p. 13-14. Año 8- Número especial (Julio 2020)
9. Irene P. Ramirez P.P. 13-14 Número 9 vol. 9.

RESÚMENES

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

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

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

CONFERENCIAS

1. Guillermo Luque. Luis Beltrán Prieto Figueroa: Educador de Pueblos y Combatiente Social. Pp. 13 – 33. Año 1 – Vol. 1.
2. José R. Prado. Estilos Administrativos Educativos y los Retos de la Calidad Educativa para el Siglo XXI. Pp. 35 – 44. Año 1 – Vol. 1.
3. Pedro Rivas. Calidad de la Educación: Una Discusión Permanente. Pp. 33 - 37. Año 3 - Vol. 3.
4. Aníbal R. León S. Cambios en la Concepción y Práctica de la Administración Educativa en Venezuela. Pp. 39 - 45. Año 3 - Vol. 3.
5. Mery López de Cordero. Seminario de Sensibilización Sobre Educación Inclusiva y Atención a Personas con Diversidad Funcional. Pp. 47 - 49. Año 3 - Vol. 3.
6. Lilian Angulo Remembranzas de la Vida Escolar. Conferencia dictada en la ciudad de Tovar en ocasión de la inauguración del Programa de Postgrado: Maestría en Administración Educativa. 5 de Marzo, 2016. Pp. 37 - 43. Año 4 - Vol. 4.
7. Pedro Rivas Los estudios de Maestría en Administración Educativa. Discurso pronunciado en la instalación de la Maestría en Administración Educativa del Núcleo Universitario del Valle del Mocotíes. Tovar. 5 de Marzo, 2016. Pp. 45 - 51. Año 4 - Vol. 4.
8. Mery López de Cordero La Escuela de Educación, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes y sus Programas de Postgrado. Pp. 53 - 83. Año 4 - Vol. 4.
9. Mery López de Cordero. Apertura del Foro Abierto sobre el Proceso de Transformación Curricular y la Escuela de Educación. Palabras de apertura al Foro sobre el Proceso de Transformación Curricular para la Educación Media. Pp. 37 - 40. Año 5 - Vol. 5.
10. Asdrúbal Pulido. De la generación boba a la generación estafada. Conferencia dictada en la Facultad de Humanidades y Educación en ocasión del aniversario No. 58 de la Escuela de Educación. Pp 31-37. Año 6-Número especial (Julio 2018).
11. Gaudy A. Avendaño A. Adolescencia, Sexualidad y Postmodernidad. Pp 27 – 32. Año 6- Número 6.
12. Lilian Angulo. Palabras en ocasión de las jornadas de educación continua dirigida a los docentes en ejercicio del Sistema Educativo Merideño. Pp. 25-27. Año 7 - Número 7.
13. Luis Albarrán. Nuevas tendencias de atención en la educación física, el deporte y la recreación en la educación especial. Pp. 19-29. Año 8-Número especial (julio 2020)
14. Gaudy A. Avendaño A. Tecnologías en el desarrollo evolutivo ¿Qué se oculta? Pp. 19-24. Número 9 vol. 9.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

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

5. Ana Sulbarán y Aníbal León. Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente. Pp. 35 – 50. Año 2 – Vol. 2.
6. Wilberth Suescún, Aníbal León, Beatriz González y Magaly Gutiérrez. Una perspectiva del docente venezolano en la Revista “Educación, revista para el magisterio”. Pp. 51 – 66. Año 2 – Vol. 2.
7. Peña Yraida y Volcanes Yuraima. Espacios de participación de los padres y representantes en la gestión administrativa escolar. Pp. 67 – 86. Año 2 – Vol. 2.
8. Angulo Lilian y Peña Daniel. Conductas disruptivas presentes en estudiantes del tercer año de educación media general. Pp. 87 – 110. Año 2 – Vol. 2.
9. Edison R. Revilla H. Resiliencia Organizacional y Educación: Una Transición Paradigmática bajo la Visión Humanista. Pp. 55 - 65. Año 3 - Vol. 3.
10. Raquel Márquez Contreras. Modelo de Evaluación Aplicable a Proyectos de Innovaciones Educativas. Pp. 67 - 77. Año 3 - Vol. 3.
11. Eysabel Méndez. Aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Administración Educativa. Pp. 79 - 89. Año 3 - Vol. 3.
12. Luisana Morales. Educación Universitaria con una visión en los principios éticos. Pp. 91 - 104. Año 3 - Vol. 3.
13. Virginia López y Aníbal León Matrícula Escolar en la Educación Media Técnica. Escuelas Técnicas del Estado Mérida en el Período 2009-2013. Pp. 89 - 102. Año 4 - Vol. 4.
14. Lenny Lobo y Benigna Quintero El rol del supervisor escolar en centros educativos rurales de un municipio del Estado Mérida- Venezuela. Pp. 103 - 127. Año 4 - Vol. 4.
15. Luz M. Rondón y Lidia F. Ruíz Participación del docente de Educación Media General en la promoción de la Identidad Cultural Local. Pp. 129 - 140. Año 4 - Vol. 4.
16. Emilia Márquez. Aprender Ciencias: Leyendo y Escribiendo en el Lenguaje de las Ciencias. Pp. 45 - 58. Año 5 - Vol. 5.
17. Yoselin Guzmán y Ramón Devia. Los Ritmos Circadianos del Director Escolar en la Administración Educativa. Pp. 59 - 75. Año 5 - Vol. 5.
18. Yimari Quintero y Anibal León. Instrumento Administrativo del Aula de Clases “Agenda Escolar” para el Docente de Aula en la Educación Primaria. Pp. 77 - 94. Año 5 - Vol. 5.
19. Eysabel Méndez. Una aproximación a la percepción de cómo les gustaría aprender a los Estudiantes Universitarios: Caso de estudio Universidad de Los Andes. Pp. 99 - 110. Año 5 - Vol. 5.
20. Andreina Castillo y Aníbal León. Clima organizacional de una escuela de educación media. Aspectos fundamentales. Pp. 111 - 131. Año 5 - Vol. 5.
21. Yasmery Rondón. Aportes de la investigación cooperativa como estrategia de indagación escolar. Pp. 133 -143. Año 5 - Vol. 5.
22. Mario Alejandro Rico y Yeilena del Carmen Morillo León. La resiliencia en docentes de Educación Preescolar de Mérida-Venezuela en el año 2016. P.p 43-56. Año 6-Número especial (Julio 2018).
23. Piedad Buchheister y Ricardo Marín Viadel. Los senderos de la cognición estética. Una aproximación a los conceptos abstractos en el discurso verbal y visual infantil. P.p 57-80. Año 6-Número especial (Julio 2018)
24. Ymmer Vanegas. El planetario escolar artesanal: un espacio educativo alternativo e innovador. P.p 81-87. Año 6-Número especial (Julio 2018).
25. Joaquín Yodman Peña Rivas. La educación: un proceso multifactorial y multidimensional. P.p 89-100. Año 6-Número especial (Julio 2018).
26. Mayra Alejandra Ponce, Sileyra María Briceño, María Nazareth Rojas y Flor Cecilia Márquez. Atención educativa a niños pacientes oncológicos del aula hospitalaria, IAHULA. Piso 8. Pp. 101-113. Año 6-Número especial (Julio 2018).
27. Beatriz González Rojas. Memoria y Comprensión: polos opuestos o complementarios en la Ciencia Cognitiva. Pp. 37 – 57. Año 6- Número 6.

28. Irene Ramírez; Aníbal León. Prescripción curricular de la escritura en la Educación Primaria venezolana. Pp. 59 – 81. Año 6- Número 6.
29. Marcos Harvey Romero Rojas. La escuela interpretada como una organización social bajo el enfoque de sistemas para fortalecer la estructura cognitiva del administrador educacional. Pp. 83 – 98. Año 6- Número 6.
30. Lesly Luisana Márquez Moreno; Mery Margarita López de Cordero. El uso de aplicaciones móviles como estrategia de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Pp. 32 – 47. Año 7 – Número 7.
31. Ondina Rodríguez Briceño. Estelaridad (I). Principios de la Investigación Estelar: historiar en el presente (*). Pp. 48-60. Año 7 – Número 7.
32. Lenny Maribel, Lobo Uzcátegui; Ramón Erasmo, Devia Quiñones; Aníbal Ramón, León Salazar. Expansión de la Educación en el estado Mérida-Venezuela entre 1990 y 2011. Pp. 61-77. Año 7 – Número 7.
33. Jhonattan Rafael Parra Andara; Carlos Dávila Guillén. Curso en línea abierto para la enseñanza de la matemática básica universitaria. Pp. 78-88. Año 7 – Número 7.
34. Sandra Benítez. El pensamiento complejo y la innovación tecnológica y educativa en las universidades del futuro. Pp. 89-99. Año 7 – Número 7.
35. Irene P. Ramírez R. Evolución de la estructura del sistema educativo venezolano (1948-2009). P.p. 34-53. Año 8 - Número especial (julio 2020).
36. Sorángel R. Camacho. El director escolar eficiente. El liderazgo en la escuela. P.p. 54-74. Año 8 - Número especial (julio 2020).
37. Carlos R. Camacho A. Las Plazas Públicas Megaaulas para las Prácticas Profesional Docentes (Una propuesta). P.p. 75 – 92. Año 8 - Número especial (julio 2020).
38. Ailil Coutinho. Storytelling. Actividades prácticas para impulsar destrezas en estudiantes de inglés como lengua extranjera. P.p. 93 – 104. Año 8 - Número especial (julio 2020).
39. Ligia Rojas, Ada Angulo de Escalante, Yamira Chacón Contreras. Estrategias de aprendizaje para orientar el proceso de escritura del inglés en estudiantes de Educación Primaria. P.p. 105 – 115. Año 8 - Número especial (julio 2020).
40. Ilka Rangel, Lidia F. Ruiz, Luz M. Rondón, Lilian Angulo. La inteligencia intrapersonal e interpersonal en los niños y niñas de educación inicial. P.p. 116-134. Año 8 - Número especial (julio 2020).
41. Ada Angulo de Escalante. El docente investigador en Educación Primaria. Un estudio piloto. P.p. 29-43. Número 9 vol. 9.
42. Dayerlin D. Avendaño Hernández, Katherine Gutiérrez T., Mery López de Cordero. Actividades lúdicas para el desarrollo socioemocional en niños preescolares con padres en proceso de separación. P.p. 44-60. Número 9 vol. 9.
43. Ilka Rangel, Lidia F. Ruiz, Luz M. Rondón, Lilian Angulo. La inteligencia kinestésica y musical en las aulas de educación inicial. P.p. 61-77. Número 9 vol. 9.

ENSAYOS

1. Roberto Donoso. Sobre Administración y Gerencia: Variaciones sobre un Mismo Tema. Pp. 155 – 161. Año 1 – Vol. 1.
2. Lenny Maribel Lobo Uzcátegui. Discusiones en torno a la educación y el desarrollo. Pp. 113-126. Año 2 – Vol. 2.
3. María Helena de las Mercedes Picón Briceño. Lo Inacabado o incompleto de todo conocimiento. Pp. 109 - 113. Año 3 - Vol. 3.
4. Nancy Santana La formación para el ejercicio de la ciudadanía: tarea ineludible de la escuela. Pp. 145 - 157. Año 4 - Vol 4.
5. Marianela Reinoza Dugarte La Teoría Fundamentada como método en la tesis doctoral. Pp. 159 - 165. Año 4 - Vol 4.
6. Rebeca Rivas. Formación de docentes para la mediación integrada de las Ciencia Naturales. Pp. 149 - 166. Año 5 - Vol. 5.
7. Marilú Puente y Wilberth Suescún. Grupos estables en educación media: lo que nos contaron que serían, lo que fueron y lo que podrían ser. Pp. 167 - 177. Año 5 - Vol. 5.

8. Jesús Briceño. Informe "Relámpago". Pp. 179 - 194. Año 5 - Vol. 5.
9. Luz Rondón. Grupos Estables en una Institución de Educación Media General. Pp. 195 - 199. Año 5 - Vol. 5.
10. María Pastora Barradas Nahr y Mario Alejandro Rico Montilla. Desde la filosofía de Baruch De Spinoza hacia una praxis pedagógica virtuosa. Pp. 119-126. Año 6-Número especial (Julio 2018).
11. Mery López de Cordero. El Plagio como atajo y sus consecuencias. Pp. 103 - 109. Año 6- Vol. 6
12. Luz Marina Uzcátegui Ávila; José Gregorio Fonseca; Carlos Dávila. Hacia una cultura de la evaluación y formación del docente. Pp. 111 - 119. Año 6- Vol. 6
13. José Alberto Escalona Tapia. La Investigación-acción para la organización escolar dinámica y sustentable. Pp. 104-114. Año 7 - Número 7.
14. Roberto Rondón Morales. Educación universitaria en tiempos de pandemia. Pp. 139-140. Año 8-Número especial (julio 2020).
15. Roberto Donoso Torres. Algunas reflexiones sobre mitos, simulacros y fantasías en educación. P.p. 82-96. Número 9 vol.9.
16. Angely Contreras. La posibilidad de la ética en un mundo virtual. P.p. 97-103. Número 9 vol.9.

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 Belandría. Proceso de Transformación Curricular en Educación Media. Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016). Transformación Pedagógica en Educación Media General: Reseña para la Organización Escolar. Pp. 205 - 217. Año 5 - Vol. 5.
7. Ana Azuaje, Beatriz Izarra, Mairret Cuevas y Pedro Márquez. La evaluación como proceso de investigación. Ortiz, Marielsa (2008), La Evaluación como proceso de investigación. Colección Procesos Educativos N° 18, Fe y Alegría, 3ra edición actualizada. Caracas, Venezuela. P.p 131-132. Año 6-Número especial (Julio 2018).
8. Roberto Donoso Torres. El envejecimiento humano. Sus derivaciones pedagógicas. Norma Tamer Nader. Pp. 125 - 134. Año 6- Vol. 6.
9. Irene Ramírez. Teoría del currículum y escolarización. Lundgren, U.P. (1992). Pp. 119-120. Año 7 - Número 7.
10. Irene Ramírez. Enseñar en tiempo de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes. P.p. 108-110. Número 9 vol. 9.

GALERÍA FOTOGRÁFICA

1. Lilian Angulo. Reseña Histórica de Escuelas de Educación Primaria del Estado Mérida. Pp. 129 - 154. Año 3 - Vol. 3.
2. Lilian Angulo Reseña Histórica de Instituciones de Educación Media General del Estado Mérida. Pp. 181 - 204. Año 4 - Vol 4.
3. Lilian Angulo. Reseña Histórica de Escuelas de Educación Primaria del Estado Mérida. Pp. 139 - 155. Año 6 - Vol. 6.
4. Lilian Angulo. Reseña histórica de las Universidades en Mérida. Pp. 125-138. Año 7-Número 7.
5. Lilian Angulo. Reseña de instituciones educativas estatales adscritas a la Dirección de Educación de la Gobernación del Estado Mérida. P.p. 115-131. Número 9 vol. 9.

Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021
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 10 (enero-diciembre) 2021
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).

Sistema de arbitraje

El arbitraje de los artículos para su proceso de aprobación y publicación, es sometido a la consideración de árbitros externos bajo la modalidad "doble ciego". A cada árbitro le es enviado el artículo y una planilla de evaluación elaborada por el Comité Editor, en la que se contemplan las especificaciones requeridas por el Anuario para la publicación de los artículos, ensayos y reseñas. Los árbitros las devolverán debidamente llenas, con las observaciones correspondientes de acuerdo a lo que a continuación se especifica para la realización del arbitraje:

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 externos, de acuerdo a los aspectos señalados para la evaluación, deben estar argumentadas cuando consideren que el trabajo o artículo es publicable con modificaciones. Cuando es no publicable porque las modificaciones realizadas por el autor no están en correspondencia con lo sugerido por los árbitros, el comité científico lo envía a otro árbitro externo para la decisión final. Si la evaluación es favorable se le informa de la aceptación del artículo; y en caso de que no cumpla los requerimientos pautados, el mencionado comité le envía un informe señalando las razones de la no aprobación de dicho artículo.

Código de ética

El Comité Científico cuidará que editores, árbitros pares y autores tomen en cuenta los principios éticos en todas las etapas del proceso editorial, de acuerdo a los estándares internacionales publicados por el Committee on Publication Ethics (COPE) en Ética de la publicación, tales como seguir durante el proceso de recepción, revisión y publicación de cada uno de los trabajos, las siguientes normas:

-Los autores, revisores y editores deben manifestarse sobre los intereses (personales, comerciales, financieros, políticos o académicos) que pueden limitar su juicio sobre lo que se publica.

-El comité editorial debe estar pendiente de la originalidad de los trabajos, las publicaciones duplicadas y demás conductas inapropiadas (plagio, falsificación y fabricación).

-Los trabajos que procedan de un mismo proyecto no se tomaran como redundantes si incluyen aspectos diferentes, para lo cual debe presentarse una nota explicativa.

El Anuario también elaboró su Reglamento Interno con el objeto de asegurar las mejores prácticas editoriales y que los autores, árbitros, editores y demás miembros del comité editorial y científico sepan cómo actuar durante el proceso de recepción, revisión y publicación de cada uno de los trabajos (ver Reglamento).

Detección de plagio

La revista Administración Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela de la Universidad de Los Andes, se reserva el derecho a utilizar en cualquier fase del proceso de publicación herramientas para la detección de plagios tales como el ViperPlagiarismChecker, el Plagiarisma o Plagium, entre otros. Ello con la finalidad de evidenciar irregularidades en los documentos sometidos a arbitraje desde la ausencia de referencias hasta la presentación de un texto completo como una nueva autoría, incluyendo en otros idiomas. Si se demuestra prácticas de plagio en los escritos, en cualquier etapa de su desarrollo y aún después de la publicación, serán excluidos de la revista.

Política de acceso abierto

El Anuario facilita el acceso libre e inmediato y su contenido está disponible para el usuario o su institución gratuitamente y sin cargo. Los usuarios pueden, sin pedir permiso previo al editor o al autor leer, imprimir, copiar, descargar, distribuir, buscar o enlazar a los textos completos de los artículos o utilizarlos para cualquier otro propósito legal, lo cual impulsa un mayor intercambio de conocimiento global.

Aviso de copyright - Licencia Creative Commons

Todos los documentos que se publican en el Anuario se distribuyen bajo una **Licencia Creative Commons Atribución -No Comercial- Compartir Igual 4.0 Internacional**. Los autores, por tanto, conservan los derechos de autor y otorgan al Anuario el derecho de la primera publicación con el trabajo lo que permite a otros compartirlo con un reconocimiento de su autoría.

El envío, procesamiento y publicación de artículos en el Anuario es totalmente gratuito. La evaluación y arbitraje se realiza de manera anónima y gratuita con el propósito de contribuir con el libre acceso a la producción intelectual de la Universidad de Los Andes – Venezuela, a través de su Repositorio Institucional SaberULA (www.saber.ula.ve)

Indización

Revenicyt
Latindex
Redib
Iresie

Archivar

El Anuario utiliza el sistema LOCKSS para crear un archivo distribuido entre las bibliotecas participantes, permitiendo crear archivos permanentes de la revista con fines de preservación y restauración.

Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Formato para la evaluación de los artículos y ensayos del anuario administración educacional - Estado Mérida

Título del Trabajo: _____

Marque con una equis(x). Según la clasificación dada a cada uno de los siguientes aspectos:

ASPECTOS A EVALUAR	CRITERIOS				
	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Pertinencia del tema					
Solidez de las argumentaciones					
Estructura del trabajo					
Organización interna del artículo					
Solidez de las conclusiones					
Resumen en caso de artículo					

Marque con una equis(x) su opinión final sobre la publicación del artículo.

OPINIÓN FINAL	
Publicable sin modificaciones	
Publicable con modificaciones	
No publicable	

El árbitro expondrá en hoja aparte las modificaciones que deben ser realizadas al artículo.

En caso de que tenga información sobre publicación anterior o simultánea del artículo que este evaluando, deberá ubicarlo con una equis(x).

PERIODICIDAD DE LA PUBLICACIÓN	FORMA DE PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO	
	Parcial	Total
Simultánea		
Anterior		

Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL
ESTADO MÉRIDA - VENEZUELA

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Quien suscribe, titular de la Cédula de Identidad No. _____
autor (es) del artículo _____

_____ doy fe _____ que este trabajo consignado para el arbitraje en el Anuario
Administración Educacional - Mérida, es de mi exclusiva autoría, y no ha sido presentado ante ningún
otro medio editor impreso y/o electrónico para su publicación.

De ser falsa esta información, libero al Anuario Administración Educacional, Mérida de toda
responsabilidad, y asumo plenamente las consecuencias jurídico-administrativas que se derivaren
de esta acción.

En Mérida a los _____ días del mes _____ de _____

Firma

Cédula de Identidad

DIRECCIÓN: _____

Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Anuario administración educacional - Estado Mérida

FICHA DE SUSCRIPCIÓN

Deseo una suscripción del Anuario Administración Educacional, Mérida

Por un año

Por dos años

El Depósito se hará en la oficina del Departamento en Administración
Educativa-Facultad de Humanidades y Educación-ULA

Nombre y Apellido _____

Institución _____

Dirección _____

Teléfono _____

Fax _____

E-mail _____

Ciudad _____

País _____

Esta versión digital de la revista Administración Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela de la Universidad de Los Andes, se realizó cumpliendo con los criterios y lineamientos establecidos para la edición electrónica en el año 2021. Publicada en el Repositorio Institucional SaberUla Universidad de Los Andes - Venezuela

**www.saber.ula.ve
info@saber.ula.ve**

**Esta edición del Anuario Administración Educacional Número 10, 2021
se terminó de diagramar en Noviembre 2021.
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.