



**DE LA EDUCACIÓN DEL HOY
A LA DEL MAÑANA**

Depósito Legal: **AR2022000088**

ISBN: **978-980-6508-37-8**

Reservados todos los derechos conforme a la Ley



COMITÉ EDITORIAL

Dra. Crisálida Villegas G. (Venezuela)

Dr. Manuel Piñate (Venezuela)

Dra. Milagros Ovalles (Venezuela)

Dra. Sandra Salazar (EEUU)

Dr. Ibaldo Fandiño (Colombia)

Dra. Nancy Ricardo (Ecuador)

Portada

Waleska Perdomo (UNITEC, Venezuela)

Formato Electrónico

Nohelia Alfonzo

Revisión General

Crisálida Villegas

Fecha de Aceptación: Mayo, 2022

Fecha de Publicación: Agosto, 2022

Se permite la reproducción total o parcial del libro siempre que se indique expresamente la fuente.



© UNIVERSIDAD BICENTENARIA DE ARAGUA

AUTORIDADES

Dr. Basilio Sánchez Aranguren

Rector

Dr. Manuel Piñate

Vicerrector Académico

Dr. Gustavo Sánchez

Vicerrector Administrativo

Dra. Edilia Papa

Secretaria

DECANATO DE INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y POSTGRADO

Dra. Milagros Ovalles

Decana

MSc. Maria T. Ramírez

Directora de Postgrado

Dra. Maite Marrero

Directora de Investigación

Dra. Crisálida Villegas G

Directora del Fondo Editorial

ENSAYOS DE INVESTIGACIÓN

Volumen 8, Número 5, Año 2022

San Joaquín de Turmero- Universidad Bicentaria de Aragua

Es una publicación correspondiente a la serie Ensayos de Investigación del Decanato de Investigación, Extensión y Postgrado de la Universidad Bicentaria de Aragua (DIEP-UBA), dirigida a profesores y participantes de los distintos programas de formación permanente. Tiene como propósito divulgar los avances de estudios, casos o experiencias de interés para el desarrollo de la investigación y la docencia universitaria y en los distintos niveles educativos. Es una divulgación trimestral arbitrada por el sistema doble ciego, el cual asegura la confidencialidad del proceso, al mantener en reserva la identidad de los autores y de los árbitros.

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

INDICE

CONTENIDO	pp.
PROLÓGO Sandra Elinor Jiménez Rodríguez	5
¿EDUCAR PARA QUÉ? A MANERA DE INTRODUCCIÓN. Oscar José Fernández Galíndez	9
I. TRANSCOMPLEJIDAD BASE DE LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA. CASO UNIVERSIDAD BICENTENARIA DE ARAGUA Crisálida Victoria Villegas González Sandra Elina Salazar Valera	11
II. CURRÍCULO EN, POR Y PARA LA VIDA, PRESENTE Y FUTURO Miriam de Jesús Mendoza de Melo	21
III. DESDE LA ENSEÑANZA A LA MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE Nohelia Yaneth Alfonso Villegas Crisálida Victoria Villegas González	30
IV. PRAXIS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE Eva Angelina Chacón Colegio Miguel Angel Macías Bayona Nelly Esperanza Maldonado Osorio	36
V. LA ANDRAGOGÍA Y EL PROCESO FORMATIVO PERMANENTE DEL ADULTO EN EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA José Ángel Lamas Pinzón	45
VI. INVESTIGACIÓN EN DISCAPACIDAD: UNA TRAYECTORIA COMPLEJA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL José Rafael Prado Pérez	51
VII. POLÍTICA PÚBLICA, INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD A NIVEL UNIVERSITARIO Ygmir Esther Ortega Lagarde	58
VIII. COMPETENCIAS CIENTÍFICAS EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA Fredy Roberto Medina Galvis	65
IX. GESTIÓN EDUCATIVA DE LOS PROYECTOS INSTITUCIONALES EN POSPANDEMIA Lucía del Pilar Ortiz Pimienta	73
REFERENCIAS	84

PROLÓGO

Sandra Elinor Jiménez Rodríguez¹

Educación de calidad una promesa plena de intenciones; pero no con la misma intensidad de compromiso. Avances en materia de tecnología e innovación educativa asoman una luz en un sistema donde el fracaso aparece como la regla y el éxito como la excepción, abriendo la ventana para mirar de la educación de hoy a la del mañana, asomando que no hay avance posible sin que todas las partes se involucren. No es asunto de transformaciones tecnológicas de avanzada, sin un currículo pertinente a la realidad, desconocido para quien lo implemente y peor aún a la medida de quien no tiene medida definida “el educando”.

Por lo otro, mientras la educación siga considerándose como una carga, con un rendimiento a largo plazo; seguirá siendo solo tema de discusión, pero no de inversión. Alejada de los avances que van a la par con los cambios civilizatorios actuales, donde mantener el mismo lenguaje es quedarse en letra muerta. La educación debe realizar su evolución enlazando el pasado revivido y el porvenir presagiado en una dialéctica creadora.

Todo un escenario de siembra y obstáculos, donde cada situación tiene sus propias particularidades, pero no por ello está exenta de cargar con otras y replicar su comportamiento en circunstancias inesperadas, porque ningún contexto en su comportamiento es absolutamente predecible y menos cuando se trata el tema del ser humano, con especial estimación a la técnica pedagógica, a la gestión administrativa y a las modalidades de la planificación de la educación.

Es en esa búsqueda que pudiera asomarse la pregunta de **Oscar José Fernández Galindez** en ¿Educar para qué? Para que el estudiante alcance su objetivo. Lo cual introduce un largo recorrido, que representa el ¿cómo y con qué? Enseñando a pensar, sacudiendo sus propios intereses y aprendizajes, lo que significa aulas abiertas y mentes despiertas a descubrir un mecanismo de

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Docente UMBV. sjimenezrodriguez@gmail.com. Orcid 0000-0003-3427-378X

autoaprendizaje. Generando confianza en sus potencialidades, mediante la facilitación del proceso.

Mientras que **Crisálida Villegas y Sandra Salazar**, creen que la transcomplejidad es base de la transformación universitaria vivenciado en la Universidad Bicentenario de Aragua. Provista de una cosmovisión de complementariedad, colaboración transdisciplinar, sinérgica relacional e integralidad, trazando avances para la transformación universitaria, a la luz de programas y proyectos que se materializan en el campus de la UBA, como escenario de un modelo educativo, donde se potencian las Tecnología de la Información y Comunicación Libres (TICL), el eje ABEP y los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS).

En tanto que **Miriam de Jesús Mendoza de Melo** asigna el peso al currículo en, por y para la vida, presente y futuro, partiendo de la revisión al currículo de la Educación Básica en Venezuela en base a reformas sustentada en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 1999 y la de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009). Resultando en un modelo donde aspectos positivos y negativos están presentes y su reconocimiento debe marcar el camino para una nueva propuesta curricular, desde la experiencia e innovación docente. Destacando la poca participación de los docentes, con vacíos de continuidad a la educación media y sin orientación de ejecución docente.

Argumentando **Nohelia Alfonso y Crisálida Villegas** que de la enseñanza a la mediación del aprendizaje se puede asumir una posición emancipadora, en dialogo participante y/o mediador-facilitador como necesidad de cambio docente en el ejercicio universitaria, desmontando contenidos unidireccionales y compactos que verticalizan estructuras de aprendizaje, en detrimento de la horizontalidad en la relación e interacción entre facilitador y participantes y estos últimos entre sí, donde la individualización y el trabajo colaborativo-cooperativo se entrelazan sinérgicamente.

Alertando **Eva Angelina Chacón Colegio, Miguel Angel Macías Bayona, Nelly Esperanza Maldonado** Osorio que en la praxis sobre la formación docente

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

los aportes teóricos-prácticos sobre el pensamiento del docente, lucen desarticulados en atención a los grandes cambios, que se han producidos. Donde la aparición de la globalización, los avances en la tecnología, la cultura y la comunicación, juntamente con los que se generan en el ámbito social, familiar y comunitario, añaden dificultades que es necesario considerar. Abonando el terreno para que de manera espontánea se produzca la autoformación y reflexión de la praxis docente, en un curso de acción que devenga en planes de formación inicial y permanente.

Continuando en la línea de las autoras antes referidas, **José Angel Lamas Pinzón**, considera prestar atención a la andragogía y el proceso formativo permanente del adulto en educación abierta y a distancia. Destacando que el espacio tiempo cronológico por donde transita el individuo hasta el momento de su muerte, esta signado por cambios significativos y determinantes, representando la adultez, sinónimo de experiencia y con ello la necesidad de continuar aprendiendo, pero enfocado en un proceso que lo haga placentero. Ocupándose la andragogía de la modalidad de educación de adultos de acuerdo con sus etapas de vida en lo biológico, psicológico, social, cultural e histórico.

Desde otro punto de vista, **José Rafael Prado Pérez** asigna relevancia a la investigación en discapacidad como trayecto complejo de la educación especial, haciendo notorio que la educación e investigación en discapacidad, amerita de espacios académicos no convencionales para que se produzca la auténtica inclusión, promovida por la institución universitaria, con ofertas académicas de formación integradoras y para ello es fundamental producir conocimiento con equipos inter, multi y transdisciplinarios.

Representando para **Ygmir Esther Ortega Lagarde**, el meollo del asunto la política pública de inclusión y discapacidad a nivel universitario. Asumiendo la inclusión un valor universal, sobre la base de una acción real y ajustada a los requerimientos de cada persona. Para ella hurgar en los caminos andados es importante, para apreciar que en el tema médico, no todo está definido producto del conocimiento y sin un sustento reconocido las prácticas asistencialistas deben

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

ser superadas, con modelos inclusivos, no solo en materia de educación, sino en todos los sectores de la sociedad. Siendo la inclusión educativa espacio de estudio y cuestionamiento al respecto.

En otro nivel educativo, **Fredy Roberto Medina Galvis** le asigna relevancia a las competencias científicas en estudiantes de primaria, dando valor y sentido al acto de aprender de acuerdo con cada uno de los contextos. Asumido el desarrollo de estas competencias como lineamientos curriculares transversales de las ciencias naturales y sociales con visiones pedagógicas, para adquirir y generar conocimientos; acceso a los bienes y valores de la cultura; desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica; conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del ambiente; capacidad para crear, investigar y adoptar tecnología, entre otros.

Enfocándose **Lucia del Pilar Ortiz Pimienta** en la gestión educativa de los proyectos institucionales en pospandemia, para responder a los nuevos desafíos que trae la educación híbrida, la formación de nuevos perfiles docentes, los nuevos liderazgos, la gestión de recursos específicos, las reformas curriculares, el reconocimiento e interdependencia de la familia como actor de aprendizaje. En un curso de acciones que no cesan, pues el covid19, continúa siendo motivo de incertidumbre frente a una realidad que intenta vivir la aparente normalidad de la pospandemia.

¿EDUCAR PARA QUÉ? A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Óscar José Fernández Galíndez²

El docente que se entrega de lleno a su labor, busca que su estudiante alcance su objetivo. Pero ¿cuál ha de ser el objetivo de dicho docente? Para muchos, consiste en lograr la comprensión de los contenidos académicos de forma satisfactoria. Sin embargo si el docente ha descubierto que: (a) dichos contenidos son parciales; (b) caducos, (c) no estimulan los procesos de autoaprendizaje y (d) no motivan procesos de creación e imaginación, ¿qué harían? ¿Cuál sería el objetivo de un docente que desea ir más allá de los contenidos?

Simplemente, enseñar a pensar. Qué pasaría si los docentes en lugar de guiar en los contenidos, lograrán guiar procesos que lleven a los estudiantes despertar sus propios intereses y aprendizajes? Lo primero que les preguntaría los colegas es: ¿Han logrado eso alguna vez, en algún estudiante? Si lo han logrado, me imagino que sabrán cómo reproducirlo en los demás. ¿Lo saben? Pues, adelantó que a eso he dedicado mi vida y he logrado más atendiendo individualmente al estudiante, que en forma grupal en la actividad educativa tradicional.

Educación de esta forma implica no estudiar ni enseñar orientado a los dictados de un sistema preestablecido, sino ir creando algo nuevo a cada paso partiendo de los deseos y necesidades más profundas de las personas aprendices. Algunos de ustedes dirán, pero es que la mayoría de la gente no sabe lo que quiere, mucho menos lo que necesita o lo que le conviene.

Responderé, quien dijo que sería fácil. Sólo adelante, que al final del camino la satisfacción que se siente por el objetivo logrado es enorme. Y ves este logro en el rostro del estudiante. Comencé este proceso de forma intuitiva con los

² Doctor en Desarrollo Estratégico mención Políticas Públicas. Docente UBV. osfernandezve@gmail.com. Orcid 0000-0003-1958-4811

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

compañeros de bachillerato cuando tenía sólo 14 años y luego de un pregrado y un doctorado y 35 años de experiencia, esa sigue siendo la mejor forma de educar.

Nadie me dijo como hacerlo, solo tuve el deseo de hacerlo y conjuntamente con la persona interesada, logramos juntos, no resolver un ejercicio de matemáticas, de química o física o entender las leyes de Mendel en biología o comprender la teoría de la evolución. Este proceso lleva a un punto de quiebre en la comprensión de la persona y luego despierta en él o ella, un mecanismo de autoaprendizaje. El estudiante luego de despertar su auto proceso, sigue solo y no necesita ayuda. Pero se sabe que aprendieron a volar con sus propias alas, porque al encontrarlos en la calle, lo dicen. Algunos hasta han ayudado a otros en procesos similares.

Otro tipo de docente que ayuda mucho al estudiante, es aquel que confía en las capacidades de los estudiantes, al punto de ver sus potencialidades, al nivel de dejarlo sólo y complejizar el proceso en lugar de ser un facilitador. El docente complejizador, es para mí mucho más valioso que el facilitador. ¿Cuáles son sus experiencias?

I. TRANSCOMPLEJIDAD BASE DE LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA CASO UNIVERSIDAD BICENTENARIA DE ARAGUA

Crisálida Victoria Villegas González³
Sandra Elina Salazar Valera⁴

Es inminente el tiempo de transformación que se está viviendo, que demanda cambios estructurales en la manera de concebir la Universidad. De ahí que requiere aproximarse a este de forma contextual, transdisciplinaria y participativa. Frente a este estado de cosas, los universitarios están obligados a responder con propuestas que se pongan a tono con el mundo globalizado en el que se vive, sin perder la identidad como pueblo, asumiendo la educación universitaria como instrumento de cambio social.

Reconociendo que el cambio es un proceso complejo y permanente, la transcomplejidad como cosmovisión caracterizada por la ductibilidad de estrategias cognitivas constituye un substrato útil para promoverlo con éxito. En tal sentido, el capítulo tiene como propósito presentar algunos avances relacionados con la transformación universitaria que se adelanta en la Universidad Bicentenario de Aragua (UBA). Se estructura en tres partes: La transcomplejidad como cosmovisión de complementariedad, avances en la transformación universitaria e ideas finales.

Transcomplejidad como cosmovisión de complementariedad

La sociedad actual está acompañada por los conceptos de complejidad e incertidumbre que Stiglitz (2001), prefiere llamar inquietud y desazón. En este sentido, el paradigma de la complejidad plantea una concepción distinta del hombre, como sujeto que estudia la realidad desde una perspectiva dialógica. Morín (2001) acompaña la propuesta del estudio de la complejidad con la búsqueda de una nueva práctica científica transdisciplinaria, basada en propiciar la intercomunicación entre los compartimentos estancos, denota disolución de fronteras e integración de campos de conocimientos e introduce la flexibilidad.

³ Doctora en Ciencias de la Educación. Directora FEUBA. crisvillegas1@hotmail.com. Orcid 0000-0002-3433-6595

⁴ Doctora en Ciencias de la Educación. Directora FEREDIT. sandraelinas@gmail.com. Orcid 0000-0002-4746-1344

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

La confluencia de los postulados de las teorías de la complejidad y la transdisciplinariedad ha dado origen a la transcomplejidad como postura de complementariedad, integración de saberes, favorece el acercamiento entre las dos culturas: hombre y naturaleza, la comunicación entre el conocimiento científico y la reflexión filosófica; reconoce la incertidumbre, lo imaginario, se corresponde con la afectividad y la creatividad; la experiencia y creación artística. Todo ello, en el marco de una lógica dialéctica, en la que los diferentes actores del quehacer educativo, sean capaces de intercambiar visiones, percepciones y talentos en el dominio de áreas de disciplinas específicas, con la finalidad, no de lograr una colaboración interdisciplinar, sino la generación de una nueva visión transdisciplinaria, que permita el avance hacia nuevas formas de interpretación e intervención exitosa de la realidad.

Otro presupuesto de la transcomplejidad es la sinérgica relacional que al ser una resultante de la integración, supone personas que posean la capacidad para construir con la ayuda de otros; abiertas a la información, dispuestas a dar lo mejor de sí por la calidad del resultado del equipo. Desde esta visión, se generan redes dinámicas y significativas que fortalecen la indisoluble relación teoría-praxis.

La integralidad es otro presupuesto de la transcomplejidad, que abre camino a lo interaccional, a lo reticular y a la coproducción conjunta. Sobre la base de lo precedente el currículo se redimensiona y se fortalece en la interrelación de su componente humano y en el abordaje de una concepción de integralidad, la cual se inspira en la multidimensionalidad de saberes, la pluralidad y la interacción que emergen desde el trabajo en equipo y el encuentro transdisciplinario, que propugna una visión integrada del acontecer educativo. Para Villegas (2015) el trabajo de intercolaboración debe ser una condición sine qua non de la transcomplejidad, donde los miembros del equipo a través de su práctica y experiencia inicien su propia construcción.

Avances en la transformación universitaria

Los planteamientos de transformación de la UBA tienen su fundamentación legal en múltiples documentos e instrumentos del ordenamiento jurídico venezolano. En cuanto a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) el artículo 110 establece que “El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país...” Igualmente, el artículo 32 de la Ley Orgánica de Educación (2009) señala que la educación universitaria:

...profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos, reflexivos, sensibles y comprometidos, social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, así como el estímulo de la creación intelectual y cultural en todas sus formas. Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas.

La Ley de Universidades (1970) y su Reglamento (1971) sirven de fundamento por cuanto le asigna competencias al Consejo Universitario para actualizar y aprobar las modificaciones pertinentes al currículo. Además la disposición de una educación integral de calidad. Por su parte, el artículo 7 de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005) establece entre sus fines: fomentar en el estudiante, la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana y enriquecer su formación mediante el aprendizaje servicio, con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica, artística, cultural y deportiva.

Por su parte, el Plan de la Patria 2019-2025, entre sus grandes objetivos históricos contemplan lo siguiente:

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

-Consolidar un estilo científico, tecnológico e innovador de carácter transformador, diverso, creativo y profundamente dinámico, garantizando el acceso oportuno y uso adecuado de las telecomunicaciones y tecnologías de información, así como de las aplicaciones informáticas con sentido crítico y atendiendo a necesidades sociales.

- Impulsar la formación que vincule la ciencia y la tecnología con la producción y el trabajo. Así como actualizar y direccionar los programas formativos hacia las necesidades y demandas del sistema productivo nacional, con el fin garantizar la formación técnica, profesional y ocupacional del trabajo.

- Adecuar el sistema educativo al modelo productivo, fortaleciendo la investigación y consolidar la transformación universitaria en torno a la formación integral, la producción intelectual y la vinculación social que garantice el desarrollo de las potencialidades creativas y capacidad resolutive.

- Desarrollar programas y proyectos de formación-investigación que den respuesta a las necesidades y potencialidades productivas necesarias para desarrollo del país.

Por su parte, la Ley de Regionalización Integral para el Desarrollo Socioproductivo de la Patria (2014) en el artículo 39 establece que la formación en las instituciones educativas se debe orientar por el mapa específico del conocimiento según la caracterización de los potenciales y mapas de producción de los ejes de desarrollo de las zonas de conocimiento productivo de la región.

El modelo educativo de la UBA potencia tres ejes formativos: las Tecnología de la Información y Comunicación Libres (TICL), el eje Aprendizaje basado en emprendimiento por proyectos (ABEP) y los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS).

La Apropiación de las Tecnología de la Información y Comunicación Libres (TICL) como eje transversal en el currículo de la UBA implica reconocer, como ya se ha hecho, que la Internet ha cambiado de manera radical la forma en que las personas aprenden. La integración de las TCIL en los procesos docencia e investigación genera nuevas formas de educación universitaria que usa la

tecnología en nuevas estrategias educativas; con el cambio correspondiente de mentalidad, actitud y cultura por parte del profesorado.

Por su parte, el aprendizaje apunta a la colaboración, la participación y la creatividad. Para ello es clave encontrar los caminos que conecten lo que se sabe con la gran base de datos que es la web y de esta manera aprender a partir de esas conexiones, generando valores agregados en los procesos educativos donde se implementen.

Para Morell (2010) uno de los retos principales de la enseñanza profesional del siglo XXI radica en comprender el estudiante contemporáneo: creativo, móvil, multitarea, colaborativo y productor. De ahí que en la propuesta de transformación curricular que se hace, se establece el énfasis en aprender, más que en la enseñanza, cuya clave es el aprendizaje colaborativo mediante el uso de las TICL, el autoaprendizaje, el aprendizaje descentralizado, el aprendizaje en red. Construir colaborativamente ideas, conceptos, proyectos, publicaciones y resultados investigativos es uno de los tantos beneficios que ofrecen las TICL.

En tal sentido, propone un proceso educativo híbrido, que puede ser reforzado y enriquecido con recursos que a diario son actualizados mediante la red. De otra parte, se encuentra el buen aprovechamiento de la información encontrada en la red, el aprendizaje a través de las experiencias de otros usuarios, la creación de redes de estudio y de grupos colaborativos de investigación. De tal manera que la oferta educativa es amplia, pertinente óptima y dinámica.

El eje ABEP, lo que pretende es que todo conocimiento que se produzca, a lo largo del proceso formativo en el pregrado y en el postgrado, sea contextual en la medida que el principio organizador de su producción es la aplicación que se puede dar. Como esa aplicación en la mayor parte de los casos ocurre fuera de la universidad, la iniciativa de las situaciones que se pretende mejorar, transformar o resolver y la determinación de criterios de relevancia de estos, deben ser el resultado de las necesidades e intereses de los estudiantes y de la sociedad, que a su vez se puedan transformar en un proceso productivo.

De acuerdo a De Sousa (2008) “es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un dialogo...con otros tipos de conocimiento” (p.63). Este tipo de conocimiento más heterogéneo no solamente desestabiliza la especificidad universitaria actual; sino que interpela también la hegemonía y la legitimidad, en la medida en que la obliga a evaluarse con criterios discrepantes entre sí.

Este conocimiento en el caso de la UBA se ubica en la función producción y producto del ámbito cooperativo y solidario, mediante alianzas entre investigadores, proyectistas y grupos sociales específicos, comunidades, grupos de ciudadanos críticos y activos. También debe dar origen a más investigación. En este sentido, los ABEP podrían consistir en un proyecto que responda a la solicitud de una necesidad de la sociedad y o comunidad.

El eje transversal Ciencia, Tecnología, Sociedad (CTS) permite repensar las ideas sobre el quehacer de la ciencia y la tecnología a partir de la realidad social. Además, consolida el proceso de cooperación entre el saber popular y el saber científico. De ahí la importancia de una renovación del currículo universitario que coloque la ciencia y la tecnología al servicio de la sociedad. Lo que reclama un importante esfuerzo en el ámbito formativo con el fin de articular una opinión pública crítica, informada y responsable.

El enfoque CTS es definido por Aikenhead (1994) como una interacción entre ciencia y tecnología, entre ciencia y sociedad, así como entre tecnología y sociedad. En este sentido, una forma de entender el enfoque CTS como eje transversal en currículo implica, por un lado, replantear los contenidos de la tecnociencia. Por el otro, cambios metodológicos y actitudinales por parte de los grupos sociales involucrados en el proceso educativo.

Fuck, Korbes e Invernizzi (2012) plantean que los estudios de CTS no pueden limitarse a las carreras más directamente relacionadas con temas de ciencia y tecnología, tales como Ingeniería; sino que también deben ser contemplados en las carreras del área de humanidades, ciencias sociales y jurídicas, entre otras, dada la importancia del cambio científico y tecnológico en la

cotidianeidad y las implicaciones que estos cambios tienen en la sociedad. De ahí que se plantea como eje transversal en todas las carreras de pregrado y todos los programas de postgrado.

López (1998) a partir de la revisión de la literatura, presenta tres tipos de currículo CTS: (a) como un anexo al plan de estudio, o sea la inclusión de un curso tradicional de CTS, opcional u obligatorio; (b) como un anexo a las asignaturas y (c) como complemento de los temas tradicionales de la educación científica, lo que implicaría reconstruir los contenidos de formación de ciencia y tecnología mediante la óptica CTS. Según el autor estos tipos no son excluyentes. La propuesta en el caso de la UBA se estructura en cuatro aspectos: plan de estudio, didáctica, docentes y estudiantes. En relación al plan de estudio se propone incorporar un eje transversal con contenido temático tipo CTS, que dé prioridad a los contenidos actitudinales (cognitivos, afectivos y valorativos) y axiológicos (valores y normas); que oriente la transformación al propiciar la concientización de las implicaciones de la ciencia y tecnología.

Para lo cual se requiere una estructuración que se puede llevar a cabo en todas las asignaturas, sólo en algunas, por medio de cursos electivos, multidisciplinares ocasionales, incluso mediante investigaciones en el marco de una línea de investigación Ciencia, Tecnología e Innovación Social. Todo lo cual se ha iniciado de manera simultánea. Esto a su vez implica según Rodríguez y col (2007), la determinación e inclusión de rasgos CTS en el perfil profesional, como principios básicos de la formación integral.

En cuanto la didáctica según García y col (2004), el enfoque de CTS en los aspectos organizativos debe alcanzar también el desarrollo de estrategias didácticas propias de la integración de la ciencia, la tecnología y la sociedad. La idea es la promoción de una actitud creativa y crítica en la perspectiva de construir colectivamente los espacios de aprendizaje. Se trata más que de manejar información, de articular conocimientos, argumentos y contra-argumentos sobre la base de problemas compartidos relacionados con las implicaciones del desarrollo científico-tecnológico.

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

Lo planteado se puede hacer mediante: Discusión de temas relacionados, seminarios participativos y ensayos críticos, entre otros. Los cambios planteados necesariamente conducen a una transformación que se manifiesta en sus funciones básicas: docencia, investigación, extensión, gestión y producción, que en la UBA son pensadas desde una visión transcompleja, por lo que requieren retroalimentarse permanentemente en un proceso recursivo. Este año se inició un concurso de escritura de artículos académico acerca de la temática de ciencia y tecnología en los estudiantes de pregrado de toda la carrera de la UBA.

Docencia multimodal. Se promueve una docencia tanto presencial como virtual mediada por las TICL y sus múltiples potencialidades y formatos. Lo que ha implicado varias modificaciones en el currículo, tales como las que las asignaturas comunes deben ser programadas de tal manera que puedan ser cursadas por estudiantes de las diferentes carreras, en lo que se ha denominado un programa interfacultades. Es ahí donde inicialmente se va generando la transdisciplinariedad.

Investigación contextual. Pensar la función investigación desde este enfoque implica varias actividades, entre estas la conformación de equipos de investigación en los que participen académicos y miembros de la comunidad, que intenten intervenir en la resolución de problemas sociales de interés para ambos grupos.

Extensión orientada al emprendimiento. Esta área se enfoca en la intervención social de las comunidades hacia nueva formas de organización, no ya para llevar conocimiento de la Universidad al productor, sino de trabajar sobre el territorio con las comunidades, con enfoques multidisciplinarios. La extensión incluye un amplio campo prestador de servicios que tiene como destinatario a la sociedad en general, en el marco de la difusión del conocimiento libre.

Gestión participativa. La cuarta gran área de reforma se enfoca en una gestión orientada a crear una nueva institucionalidad, que debe ser proactiva, estratégica, con visión de futuro, que de entrada a la participación, que requiere de monitoreo permanente de todos sus procesos en la búsqueda del mejoramiento

continuo con la intención de lograr la satisfacción de los involucrados mediante su real participación social.

En este sentido, Clark (1997) propone reforzar el rectorado con un equipo de profesionales de alta dirección, a los que denomina “la burocracia del cambio”. Lo señalado coincide con lo planteado por Sánchez (2013), actual Rector al plantear un Consejo Técnico de Integración Académica, conformado por profesionales y no profesionales de diversas especialidades y experiencia, como asesor del rectorado.

Producción. Siendo esta una función que se desarrolla en todas las Universidades, asume especial importancia en la Universidad de gestión privada. En tal sentido, se producen libros electrónicos con materiales generados en diferentes unidades curriculares. Igual se transforman algunos trabajos de investigación en libros electrónicos. En este caso la universidad cumple una función de reconocimiento de los méritos de los distintos autores de los materiales. Igualmente, cumple su labor de divulgación del conocimiento libre, al colocar en la red de internet estos materiales. Lo cual se está haciendo desde el año 2010, aunque hasta ahora la producción académica ha sido exitosa por la cantidad de documentos y materiales producidos, no se ha logrado que lo sea en el área financiera.

Ideas finales

La Universidad Bicentennial de Aragua (UBA) ha iniciado un proceso de transformación que le ha dado un reimpulso académico encaminándola hacia la formación de un egresado competitivo, autónomo, crítico, creativo y comprometido con el desarrollo nacional a través de sus ideas innovadoras. Así mismo, confiable, respetuoso, solidario, que se reconozca a sí mismo a través de la aceptación de los demás, con un profundo sentido nacional, latinoamericano y de ciudadano del mundo global. Para lograr este perfil de los egresados se reorienta la formación, donde las unidades curriculares del plan de estudio sean irrigadas por la cultura, el deporte, la adquisición de competencias lingüísticas de idiomas

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

extranjeros, las competencias informáticas, el desarrollo de la inteligencia, la ética y los valores.

En virtud de lo anteriormente expuesto, la UBA ha venido adecuándose paulatinamente a los cambios que demanda el país para su desarrollo, al concebir su modelo educativo como un proyecto social consensuado y complejo para formar la ciudadanía que se quiere, con competencias para el autoaprendizaje. El docente, que se asume como tutor influencer en esta transformación, debe predicar con el ejemplo, juega un papel de apoyo fundamental al complementar los conocimientos científicos con los saberes empíricos de los estudiantes, para la construcción de puentes argumentativos transcomplejos, en un trabajo en equipo que intenta ser transdisciplinario con miras a lograr la integralidad de la formación, donde docentes y estudiantes se transformen mutuamente.

II.CURRÍCULO EN, POR Y PARA LA VIDA, PRESENTE Y FUTURO

Miriam de Jesús Mendoza de Melo⁵

El currículo de la Educación Básica en Venezuela sufrió una reforma a partir de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009). A partir de esta ley la educación básica cambió su estructura, fines y modelo curricular. El capítulo analiza el proceso de transformación curricular en la educación básica de Venezuela a partir de la LOE para ahondar en los aspectos positivos y negativos de la reforma y en base a este hacer una propuesta curricular, para una nueva humanidad desde la experiencia e innovación docente.

En el análisis interpretativo de documentos legales y el modelo curricular bolivariano no se puede desconocer aspectos muy innovadores y positivos como lo es la concepción humanista y endógena del currículo, la formulación de lineamientos funcionales, operativos y organizativos para establecer enfoques en el sistema de educación en sus distintos niveles. Todo esto basados en los aportes realizados por diferentes escritores y estudiosos destacados de la historia nacional y que de una manera u otra están siendo considerados como directrices fundamentales para orientar al modelo educativo bajo la alternativa participativa, social y protagónica.

Asimismo, se considera el currículo en construcción permanente y continua desde los docentes, estudiantes y la familia, que se desarrolla bajo las premisas aprender haciendo en colectivo, la formación en una concepción de integralidad, holística desde la perspectiva inter y transdisciplinaria.

Sin embargo, en la práctica esto no ha sucedido así, porque poco o nada se consideró la participación de los docentes en la construcción del nuevo modelo curricular, este sigue siendo solo el ejecutor de currículo a quien se le hace

⁵ Doctora en Ciencias de la Educación. Docente UBA. miriammendoza351@gmail.com. Orcid 0000-0003-3661-1850

entrega de programas prescritos que debe administrar bajo la directriz de los representantes de la educación a nivel nacional y regional.

Lo planteado evidencia algunas dificultades y restricciones para una participación activa y plena de los docentes como está establecido en los documentos legales. Existe una actitud de control, dominio y sesgo político por parte del representante de la educación que impregna todo el sistema educativo. Esto deja a la luz pública que poco o nada son escuchados los docentes y se invisibiliza sus experiencias e innovaciones pedagógicas, quedando en pura ficción lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) y la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2009)

Cambio curricular de la educación básica en Venezuela: Sus pro y contras

En el preámbulo de la constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) se establece que la educación como un derecho humano y un deber social esencial y de máximo interés para el Estado es democrática, gratuita y obligatoria. Es un servicio público fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento (Art. 102). Establece el derecho de toda persona a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones (Art. 103). Estipula las características morales y académicas de las personas encargadas de la educación (Art. 104).

Para dar cumplimiento al mandato constitucional, el Estado promulga una nueva Ley Orgánica de Educación (2009) a los fines de superar los modelos educativos de pensamiento positivista que han impregnado por década la educación venezolana y extrapolada de otros países.

Transformación curricular de la educación venezolana

Con la Ley Orgánica de Educación (2009), se hace una reforma del sistema Educativo Venezolano en su estructura organizativa, fines y modelo curricular en la educación básica y media general. La nueva estructura del Sistema Educativo Venezolano quedo organizado en: subsistemas, niveles y modalidades. Con esta estructura se busca la articulación entre todos los niveles, atendiendo a la noción

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

del continuo humano, para la construcción de un currículo más abierto, flexibles y pretinen a la realidad venezolana.

En cuanto a sus fines de la educación, la Ley Orgánica de Educación (2009) en su artículo 14 establece que la educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social.

Es una educación consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal, que se fundamenta en la doctrina del Libertador Simón Bolívar, de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento. Desde esta perspectiva y a la luz de las ideas de estos insignes pensadores, la Educación Bolivariana se concibe como un proceso histórico-social, integral y permanente.

Con el humanismo se aspira la formación integral de la personalidad, del ser y su plena realización como ser humano, así como el cultivo de la sensibilidad para desarrollar sus verdaderas potencialidades creadoras, lo que puede lograrse por medio del proceso de orientación del aprendizaje. Además de que aprenda a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas y ser un ente participativo.

Asimismo, la educación debe ser vista como un proceso colectivo e integrador y, a la sociedad, como una gran escuela formadora de ciudadanos y ciudadanas. De la frase inventamos o erramos, pronunciada por Simón Rodríguez en 1828, la educación debe formar estudiantes innovadores, ser originales y libertarios; lo cual supone fortalecer y desarrollar cualidades creativas en los estudiantes.

La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las

estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes.

Se plantea la necesidad de un diseño curricular propio que emerja de las raíces de los propios pueblos, endógeno, postura que busca superar los currículos impuesto y extrapolados desde otros países, como han sido los que antecedieron en los años (1983-1997). Es desechar la tradicional prescripción burocrática de programa oficial, apuntando al desarrollo curricular, con características de integral, flexible, abierto y contextualizado; construido a partir de procesos de investigación educativa con la participación de la familia, la escuela y la comunidad.

Los contenidos deben construirse de una perspectiva inter y transdisciplinaria. Este debe estar en permanente innovación y revisión partiendo, que se propicie iniciáticas de docentes, familias y estudiantes a fin de aportar insumos que enriquezcan los contenidos, impulsar una didáctica de procesos y hacer pertinente los aprendizajes.

Lo positivo y negativo de la transformación curricular

El modelo educativo planteado propone un cambio curricular que rompa con los modelos estáticos que han regido durante años y se han arraigado en la educación venezolana. Una construcción curricular dinámica de reciprocidad permanente entre todos los actores del hecho educativo. Una construcción desde los docentes de aula, es decir una propuesta curricular nacida desde un proceso de discusión y debate colectivo con la participación de todos.

El currículo tiene como enfoque la inter y la intra culturalidad: unidad en la diversidad. Se presenta como un documento curricular no acabado, ya que estará en permanente revisión y que intenta conversar con los educadores con la finalidad de servirles de apoyo permanente y que sean los mismos docentes quienes lo enriquezcan desde sus prácticas pedagógicas. Asimismo, plantea transformar las rutinas escolares predominantes, que reducen la educación a la repetición de clases con contenidos no pertinentes con desconocimiento de la diversidad y evaluaciones desconectadas de la vida, el trabajo, los problemas los estudiantes y la construcción de ciudadanía.

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

El modelo curricular de fundamenta en los idearios de algunos personajes históricos y pedagogos latinoamericanos, siendo uno de ellos Pablo Freire, por lo que se plantea una educación liberadora desde la propia escuela y contexto local. Asimismo, se propone una educación como continuo humano, bajo el principio de integración social a través de un currículo que garantice la continuidad afectiva-cognitiva de los estudiantes en los diferentes niveles.

Siendo, lo menos favorable de la transformación curricular en la educación básica venezolana, la **poca participación de los docentes**. Aunque en el discurso oral y escrito de los altos representantes de la educación y lo plasmado en ley Orgánica de Educación (2009) se plantea que el currículo debe ser una construcción desde la experiencia del docente, en la práctica esto no ocurre así, ya que al final es diseñado por supuestos expertos que a posterior es presentado a los docentes para su ejecución. Este currículo fue objetado y rechazado por los maestros y profesores por su carga de sesgo ideológico, en éste se imponen pensamientos propios de la ideología política del gobierno de turno e impregna todo: los planes de estudio, los recursos didácticos y la praxis docente.

La transformación curricular de la educación básica y media venezolana, se quedó en una ficción escrita y discurso por los entes del gobierno venezolano al observarse en la práctica currículos y programas prescritos, así como documentos y resoluciones que emiten los representantes de educación en los diferentes niveles, dando lineamientos y directrices acerca de aspectos curriculares y pedagógicos que debe ejecutar la escuela y los docentes, opacando de esta manera la realidad de cada contexto escolar y las experiencias de los docentes en su cotidianidad con los estudiantes y dejando a la luz que poco o nada son escuchados los docentes y se invisibiliza sus experiencias pedagógicas.

El docente sigue siendo visto como mero ejecutor de currículo, al no permitirle su participación activa y protagónica como se plantea en el discurso escrito. Los docentes ejecutan su acción pedagógica bajo los lineamientos y directrices de autoridades educativas que direccionan los temas y contenidos, el cómo y el para qué, privando de esta manera la creatividad e innovación del

docente e invisibilizando las buenas prácticas de los docentes desde su propia iniciativa e innovación.

Propuesta curricular en el marco de una nueva humanidad

Existe la necesidad de una propuesta curricular que recoja la dispersión y le de coherencia y cohesión al currículo de la educación venezolana. Este currículo debe estar enmarcado en el desarrollo sociocognitivo integral de los estudiantes, el desarrollo armónico de los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos, superando la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades practica e intelectuales. De acuerdo al Art. 6 LOE (2009) para logra este modelo curricular, debe plantearse un nuevo enfoque más humano, de la educación bonita, de lo sencillo, de lo contiguo, del cara a cara, del encuentro humano, que sean las bases de la educación venezolana.

Un currículo centrado en procesos, flexible, dinámico, contextualizado y abierto, que permita una mayor conexión con las necesidades e intereses de los estudiantes y una relación docente-estudiante más rica, amorosa, de comprensión mutua y de aprendizaje significativo. Las exigencias para cambiar el currículo pasan por modificar la cultura escolar, por una que brinde espacios y alternativas para este período de vida de los estudiantes, que garantice el goce y disfrute a plenitud de sus derechos sociales, educativos, políticos, culturales y ambientales.

Es así como la educación vista como proceso debe consolidar una escuela para la vida y una vida para la libertad, una escuela, un liceo y una escuela técnica distintos desde sus maestros y profesores, cambiando los contenidos tradicionalistas y sus métodos. Es educar desde una nueva pedagógica del SER que permita a los estudiantes descubrirse a sí mismos, aprendan a tomar conciencia del mundo que los rodea, a reflexionar y actuar sobre éste para transformarlo.

En este sentido, la función del maestro es despertar y desarrollar la conciencia crítica de sus estudiantes a través de un currículo que ofrezca condiciones y oportunidades para el desarrollo pleno de sus potencialidades y riquezas espirituales, construyendo identidades desde sus espacios familiares,

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

comunitarios y educativos; en los diversos ámbitos de su vida: en lo social, político, económico, deportivo, recreativo, científico, ambiental, cultural

En relación a la intencionalidad pedagógica, si esta se desarrolla considerando las características propias de los estudiantes, como su edad, inclinaciones, genio y temperamento, desde la primera y segunda infancia hacia la adolescencia, descubriendo y desarrollando procesos y capacidades humanas; entonces adolescentes y jóvenes se incorporan a una vida productiva de ideas, propuestas, innovaciones a partir de sus propias inclinaciones, hacia áreas que les permitirán desenvolverse con bienestar y felicidad, no sólo en lo individual sino en lo colectivo. En otras palabras, ponen al servicio de la sociedad, sus talentos, saberes y capacidades prácticas e intelectuales.

Para ello surge la necesidad de abandonar el antiguo engranaje educativo y proponer nuevos métodos, donde el maestro, profesor o educador reevalúe los comportamientos y actitudes que venía adoptando por pura costumbre y tradición en el ámbito escolar y genere aprendizajes indispensable y útil para la vida. Ofrecerle al estudiante anécdotas, cuentos, historias, parodias, lecturas, noticias, que lo motiven al asombro, a preguntar, a reacciones y búsquedas, lo que no sólo constituiría una sensibilización ante los problemas, sino también un primer acercamiento a la defensa de sus derechos humanos, mirar el horizonte para considerar la búsqueda de la armonía como una cualidad indispensable de la vida para la convivencia

Los maestros y las maestras, deben hacer la diferencia para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, por un lado, encuentren en la escuela un espacio de referencia social y cultural para crear desde las instituciones educativas: ciudadanía, cultura de convivencia, solidaridad, bienestar común y compromiso social, respeto a la vida y al ambiente; amor y estima a sí mismos y a los demás; valoración y disfrute por la vida y por el aprendizaje; respeto al trabajo en colectivo, al ejercicio de una comunicación permanente.

Una escuela como referente social y político de democracia participativa y protagónica y de construcción colectiva. Por otro lado, si los niños, niñas,

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

adolescentes y jóvenes viven en hogares de mucho amor, respeto y comunicación, deben encontrar en la escuela la continuidad, la coherencia y la complementariedad para su formación integral.

Los docentes creadores de currículo. La práctica tradicional en cuanto a la elaboración del currículo ha consistido en equipos técnicos “expertos”, que diseñan de manera prescrita todos los planes y programas, dejando en manos de los docentes solo la ejecución del programa, tal como se le ha caracterizado (de manera homogénea, cerrada, rígida y descontextualizada).

La mayoría de las veces, los profesores enfrentan la situación de “ejecutar” el programa oficial contrastando con la realidad de su contexto e inclusive, la mayoría de las veces cuestionan lo estudiado en las universidades al evidenciar “que una cosa es lo que vemos en la universidad y otra es la realidad donde vamos a trabajar”. Cada docente tiene que decidir entre lo escrito en un programa, lo visto en la universidad y el contexto donde labora (tres dimensiones disímiles) y termina haciendo “lo mejor que puede” para responder, la mayoría de las veces, a las exigencias administrativas de los distintos períodos escolares.

Por otro lado, cuando se les plantea la posibilidad de “elaborar el currículo”, se inicia un proceso de incertidumbre, resistencia y miedo a lo desconocido que termina, muchas veces, por paralizarlo. Ante esta realidad, es indispensable que el docente sea constructor de currículo, porque al final, es el quien tiene en sus manos la responsabilidad de formar a los estudiantes. Es el docente quien convive el día a día con sus estudiantes, el que conoce la realidad de cada uno de ellos; sus sentimientos, tristezas, carencias, alegrías, deseos, sueños.

Conoce la realidad compleja del contexto escolar, el que innova ante cualquier imprevisto que pueda ocurrir en el aula y fuera de esta, como lo ocurrido recientemente, con la llegada de la pandemia del Covid-19. Ante esta emergencia de salud pública fueron los docentes los héroes, los que desarrollaron currículo, quienes de manera creativa y colectiva iniciaron un proceso de búsqueda e indagación de estrategias que permitieran garantizar la continuidad educativa de las y los estudiantes desde sus hogares a través de medios tecnológicos y físicos.

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

Surgieron muchas innovaciones, porque en cada rincón del país, de acuerdo al contexto y ubicación y realidad socio geográfica de los estudiantes, los docentes diseñaron metodologías creativas (utilizando el internet), sin la necesidad de un programa prescrito y que en la actualidad han sido invisibilizados. La pandemia demostró que los docentes son los héroes de la educación.

Es por esto, que la propuesta de cambio curricular que se plantea, es la construcción desde la participación de los docentes, estudiantes y colectivamente, quienes construyen el currículo haciendo uso de sus propias estrategias, lógicas, experiencias, actividades, recursos y apoyos para garantizarlo en cada uno de sus contextos generando aprendizajes pertinentes, sustentables y duraderos.

Por supuesto, que este planteamiento implica un cambio en la cultura curricular, por lo que es necesario la formación, el acompañamiento, el seguimiento y la sistematización logros, avances, dificultades, distorsiones e innovaciones que permitan en su conjunto mejorar la práctica y revisar de manera permanente el proceso curricular. Para ello los docentes se convierten en profesionales reflexivos, con conocimientos propios y que, en consecuencia, analizan las situaciones, deliberan y deciden de acuerdo con sus pensamientos y sus experiencias.

Para alcanzar este ideal de docente constructor de currículo, es imprescindible superar la entrega un programa prescrito con objetivos o intencionalidades curriculares cerrados, con contenidos, actividades, recursos, lecciones, previamente determinadas. Al contrario, se requiere que el diseño curricular sea un material orientador, que problematice la práctica, y que ponga a investigar, reflexionar y estudiar a todos y de esta manera ir construyendo el currículo en base a la realidad contextual e innovaciones surgidas de la experiencia individual y colectiva de los docentes.

Es otro enfoque y una invitación a superar el fraccionamiento del conocimiento, a reflexionar acerca de los propósitos del área que orienta su aprendizaje y a construir el currículo.

III. DESDE LA ENSEÑANZA A LA MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE

Nohelia Yaneth Alfonso Villegas⁶
Crisálida Victoria Villegas González⁷

La docencia universitaria se puede asumir desde una posición directiva o por el contrario una emancipadora, en este caso el proceso es conducido en colaboración, en un dialogo en el que todos los que participantes asumen alternativamente los papeles de participante y/o mediador-facilitador. Entonces un proceso de formación óptimo muestra un alto grado de influencia dialógica en función del bienestar individual y social; así como un uso limitado del poder. De ahí que es necesario asumir procesos metodológicos flexibles. Al respecto, Félix Adam et al (1990) en su libro *Andragogía y Docencia Universitaria*, señala que “No existe método ideal” (p.76). En tal sentido, el capítulo plantea la necesidad de un cambio desde la enseñanza hacia la mediación del aprendizaje.

Necesidad del cambio

En tiempos de pospandemia, se habla de reformas, de centrar el proceso educativo en la persona, de volver al hombre, pero siguen hablando del alumno (como un ser en posición de desventaja, el que escucha y aprende), de la enseñanza (como transmisión de conocimiento que garantiza el aprendizaje); se confunde aprendizaje con enseñanza (señalar, mostrar) se privilegia la percepción de lo mostrado, dando por tácito la reflexión para aprender lo enseñado.

El contenido que se enseña es para evocar, generando una conducta hacia lo momentáneo. En la enseñanza la relación es dependiente, polarizada entre un adulto (docente) poseedor de conocimiento y otro ser que aprende (alumno). Antonio Arellano Duque (1996:89) en su libro *La educación en tiempos débiles e incierto*, de la serie *Repensar la educación desde la actualidad*, señala que la enseñanza en las instituciones escolarizadas “ha sufrido las prisiones de su reducción a procedimientos instruccionales”.

⁶ Doctora en Ciencias de la Educación. Docente UNES. noheliay@gmail.com. Orcid 0000-0002-6041-9140

⁷ Directora Fondo Editorial UBA. crisvillegas1@hotmail.com. Orcid 0000-0002-3433-6595

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

Este planteamiento no es nuevo, particularmente con Félix Adam se viene haciendo desde la última década del siglo pasado; pero se hace eminente en estos tiempos donde la tecnología y la globalización, obligan a agudizar el cambio en la forma como se asume la docencia especialmente universitaria.



Figura 1.
Fuente: Villegas (2012)

Son numerosos los indicadores que permiten explicar por qué la educación universitaria por lo general es un proceso basado en la enseñanza, entre estos se puede resaltar algunas creencias que manejan los docentes, tales como: (a) Los contenidos de aprendizaje son fijos y permanentes; (b) se separa comprensión y aplicación del conocimiento; (c) lo fundamental es conocer la materia a enseñar y (d) el significado más frecuente de enseñanza es el de impartir conocimientos a los alumnos y el de aprendizaje, recibir, incorporar los conocimientos dados por el

docente. De acuerdo a Ugas (2003:17) en su libro Del Acto Pedagógico al Acontecimiento Educativo “se supone que con solo enseñar se aprende”.

No obstante, existen otro grupo de docentes que ven a la educación universitaria como mediación del aprendizaje, por cuanto este último es independiente de la enseñanza. De acuerdo a Adam et al (ob cit: 30) “nadie enseña a nadie, todos aprenden de todos”. Este planteamiento es ratificado muchos años después, por numerosos pensadores, entre las cuales nos encontramos, al asumir el gran desafío que es autoeducarse con los participantes en una especie de ecología del pensamiento y la acción. Entre adultos las situaciones de aprendizaje, la búsqueda de conocimientos, toma como referencia la experiencia e inventiva.

“Se precisa una profunda renovación del lenguaje que empleamos en pedagogía porque las palabras son configuradoras de nuestros mundos” (Melich, 2012).

Mediación del aprendizaje

El aprendizaje es una interacción entre iguales donde uno puede orientar al que aprende, si así lo requiere y de facilitar información que el participante habrá de utilizar para enriquecimiento de su experiencia en un campo determinado. Se trata de una relación de mediación del aprendizaje. Desde esta perspectiva resulta significativamente importante el cambio de posición de un enfoque centrado en la enseñanza a otro de mediación del aprendizaje o de autoaprendizaje guiado.

Ello conlleva no solamente a las innovaciones que deben introducirse en relación a los métodos, técnicas y recursos; sino, además, a una redimensión del fundamento de la educación y de la acción educativa en cuanto al papel del participante y del mediador o facilitador. En la mediación del aprendizaje, la relación entre facilitador y participante se caracteriza por cuatro factores que según Adam et al citado por Villegas (2020:35) son:

-Autenticidad, es decir ser espontaneo, naturales, sinceros, expresar lo que se siente y no inhibir la conducta pensante y emotiva propia. “ser auténticos es dejar de aparentar lo que no somos”. La autenticidad permite la crítica y la autocrítica constructiva.

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

-El respeto mutuo, significa aceptar a las personas tal como son, respetar sus valores, creencias religiosas, ideología política.

-Honestidad, que conlleva al rechazo de toda forma de manipulación y/o de manifestaciones no ajustadas a la verdad, practica la lealtad, compañerismo desinteresado, la solidaridad, estimula la confianza y crea un clima de integración afectiva.

-Empatía, capacidad de sentir como propios los problemas que afectan positiva o negativamente la vida de otros.

En este modelo de mediación del aprendizaje que se propone el énfasis está centrado en el proceso de cómo aprender, cómo hallar las fuentes de información, como aplicarlas, como afectar la vida presente y el posterior comportamiento social.

Por eso en la educación universitaria todo el proceso está centrado en la reflexión y en la criticidad dirigida a interpretar los problemas interrelacionados con el ambiente y la cultura donde se desenvuelve la acción vital del participante. En este modelo de aprendizaje la premisa metodológica básica es que los participantes son artífices de su propio aprendizaje, en correspondencia tres son las estrategias fundamentales:

1. Trabajo activo de los participantes que implica investigación directa en forma de grupos y reuniones de trabajo debidamente planificadas.
2. Confrontación de los participantes referido a intereses y expectativa de acuerdo a experiencias y discusiones de tópicos básicos.
3. Enriquecimiento de experiencias referida a manejo de fuentes bibliográficas y o digitales; así como la producción de documentos escritos de diversidad de formas y formatos.

Así, los métodos que utiliza son activos, participativos y variados. La investigación es la base de este modelo educativo. El mediador en tal sentido es un investigador, en la medida en que realiza procesos de investigación con los participantes vinculados con su verdadero contexto socio – cultural. Otros métodos básicos en el modelo son el estudio independiente y el trabajo en equipo.

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

El estudio independiente es el método por excelencia para propiciar el aprendizaje por descubrimiento, contribuye a lograr mayor seguridad y confianza en el estudiante, facilita la comprensión y aplicación del conocimiento, permite al docente conocer a los estudiantes, estimula la creatividad.

El trabajo en equipo, permite activar la participación y a su vez, enriquece la experiencia, facilita la comprensión de los aprendizajes, contribuye al pensamiento creador y en fin, permite la adaptación del estudiante a todas las actividades relacionadas con el aprendizaje. Se puede decir que los métodos flexibles se basan en la mayéutica de Sócrates y el diálogo de Platón. El arte de preguntar es el arte de pensar y se llama dialéctica, porque su forma natural es el dialogo entre dos, no en paralelo. Significa mirar juntos en una misma dirección. Algunas de la idea planteadas se resumen en la figura 2.



Figura 2. Técnicas de aprendizaje andragógico
Fuente: (Villegas, 2012)

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

En tal sentido, la andragogía como educación de, entre y para adultos permite generar un aprendizaje integral profundamente humano, con un elevado grado de proyección social. Por su parte, los objetivos de la evaluación son: (a) estimular y desarrollar el sentido de autorresponsabilidad del participante, (b) confrontar los objetivos alcanzados tanto por el participante como por el facilitador, (c) preparar el participante para la evaluación que ha de afrontar en el mercado de trabajo y que conlleva la evaluación del educador y de la institución.

La evaluación también contribuye a crear una conciencia de la necesidad que se tiene de educación como un requerimiento permanente y un afán de perfeccionamiento y desarrollo para toda la vida. Como se puede apreciar, los objetivos que se persiguen con la evaluación son: crecimiento individual, incremento de la capacidad de interacción y dialogo, así como creación de una conciencia crítica y de búsqueda de excelencia.

V.PRAXIS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

Eva Angelina Chacón Colegio⁸
Miguel Angel Macías Bayona⁹
Nelly Esperanza Maldonado Osorio¹⁰

La formación docente requiere de una preparación en el día a día, que responda a los requerimientos de la sociedad en la actualidad; sin embargo, en palabras de Imbernón (2008) aunque se han hecho avances, se ha evidenciado...“un supuesto retroceso... un estancamiento, cierta nostalgia para algunos, algún aturdimiento para otros y cierto desconcierto sobre el tema para la mayoría” (p. 9). Esto por cuanto los planes y modalidades formativas docentes y los aportes teóricos-prácticos sobre el pensamiento del docente se han ido reduciendo.

Todos los contextos sociales y educativos donde se involucra la formación docente, han tenido grandes cambios, siendo algunos bruscos y, por tanto, han ocasionado ignorancia, desconcierto y nueva pobreza material e intelectual. Estos tienen su base en los cambios vertiginosos que se han dado desde la aparición de la globalización, los avances en la tecnología, la cultura y la comunicación. Estos aspectos, aunado a los propios cambios del ámbito social, familiar y comunitario, agregan dificultades que se han dejado entrelazar en el campo de la formación docente. En este sentido, Imbernón (2008:10) destaca:

Si entramos en el campo del profesorado, podemos entrelazar una falta de delimitación clara de sus funciones, que conlleva la demanda de soluciones derivadas del contexto social y el aumento de exigencias y competencias en el campo de la educación, con la consecuente intensificación del trabajo educativo y poniendo a la educación en el punto de mira de las críticas sociales y educativas.

Esta delimitación de las funciones docentes, debería ir más allá de la propia formación, es decir, desde la particularidad de la vocación aunado a los procesos

8 Doctorando en Ciencias de la Educación, Docente independiente. evacolegiokg@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6173-1972>

9 Doctorando en Ciencias de la Educación, Docente UNET. lcdomiguelmacias@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-3474-4388>

10 Doctorando en Ciencias de la Educación. Docente UPEL. nellmar_12@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-5637-9190>

de formación permanente. Sin embargo, los procesos de formación docente pueden ser vulnerados por el contexto social y político que se vive para un momento determinado.

La formación docente siempre está inmersa en un contexto histórico determinado, por cuanto sus factores van a incidir en la carrera profesional, en la situación laboral y en las instituciones educativas. Por ello, es necesario analizar las ventajas y desventajas de lo que ha sido la formación docente y vislumbrar las problemáticas que están afectando los procesos educativos y que, irremediablemente, proviene no sólo de las políticas públicas sino del accionar docente. De este modo, el capítulo describe la indagatoria sobre algunos problemas previos y actuales en la praxis de la formación docente.

La individualización y el trabajo colaborativo-cooperativo

Las organizaciones, las instituciones y los individuos se necesitan mutuamente; por ello los sujetos las consideran como un medio para alcanzar sus propias metas y, al mismo tiempo, las organizaciones requieren de sus servicios para lograr sus objetivos. Así, desde las instituciones educativas se conocen acciones docentes que requieren hacerse de forma individual, pero la problemática surge cuando deberían fundirse las funciones docentes mediante el trabajo colaborativo y los docentes no tienen la capacidad ni habilidad para trabajar sinérgicamente.

En torno a la formación docente se ha entretejido la cultura del aislamiento e individualismo dado que, según Imbernón (2008:79) "...las estructuras organizativas escolares no están creadas para favorecer ese trabajo colaborativo, ya que fueron creadas en otra época y con otra forma de pensar de la educación". Por ello, si no se motiva esta interacción y ayuda mutua, no es posible el trabajo cooperativo, pues, cuando se habla de planificación estratégica, su accionar es realizado mediante el trabajo cooperativo.

Al respecto, Prahalad (2009:98) señala que el hecho de trabajar en cooperación: "...es algo que requiere organización, seguimiento y evaluación". Lo planteado implica una modalidad de trabajo fructífera, que requiere el apoyo del

equipo directivo de la institución, pero también del equipo docente. Para el funcionamiento de un equipo, es necesario que sus miembros posean competencias de comunicación, trabajo cooperativo, organización, familiarización con la vida laboral en grupos y la socialización en la gestión de su tarea. Asimismo, Prahalad (ob cit: 35) el afirma:

El trabajo en grupo o cooperativo consiste en la participación activa, en la discusión y solución de problemas, en el estudio de un asunto y en la realización de un proyecto por parte de varias personas que ponen en común sus conocimientos, experiencias y capacidades, para el logro de soluciones válidas y en lo posible aceptadas por otros.

Es por lo descrito que el directivo, en su función gerente, puede motivar hacia el trabajo cooperativo, al ser esto es una vía hacia la formación de valores éticos, solidaridad, responsabilidad, respeto y valoración del trabajo propio y de los demás. Asimismo, es importante señalar que el trabajo cooperativo, según lo expresado por Gibb (2010:76) presenta las siguientes características:

...integración armónica de funciones y actividades desarrolladas por diferentes personas; responsabilidades compartidas por los miembros; necesidad que las actividades... se realicen en la forma coordinada; y los programas planificados en equipo apunten a un objetivo común.

Se evidencia entonces que aprender a trabajar como equipo o grupo, solo requiere de tiempo, en vista que se deben adquirir habilidades y capacidades especiales para el desempeño armónico del mismo. De esta manera, se deben fusionar esfuerzos para lograr una meta en común y que se multipliquen los resultados.

El trabajo en equipo es la sinergia de talentos. De ello, se entiende que en el caso de los docentes, ellos son el eje central de las relaciones interpersonales en la institución y los comportamientos que adopten en situaciones particulares de interacción pueden, en algunos casos, obstaculizar las relaciones interpersonales y en otros favorecerlas.

Al respecto, Imbernón (2008:75) señala dos formas de romper el individualismo del docente a través de su formación permanente; estas formas son: (a) realizando una formación colaborativa, con el compromiso y la

responsabilidad colectiva, donde se interiorice la necesidad de los procesos formativos como parte de la profesión y (b) desarrollando una formación permanente en la que la metodología de trabajo y el clima afectivo sean pilares del trabajo colaborativo, respetando diferencias y con un carácter dinámico y abierto.

Además, esta formación permanente debe sostenerse en algunos pilares o principios, que deben estar dispuestos los docentes a cumplir; los cuales son: (a) aprender de forma colaborativa, propiciando una colegialidad participativa; (b) aprender de la práctica mediante la reflexión y la resolución de situaciones problemáticas; (c) mantener un diálogo profesional y de interacción social, a partir de la comunicación y la creación de un clima de escucha activa; (d) elaborar proyectos de trabajo conjunto; (e) superar las resistencias al trabajo colaborativo y (f) conocer las diversas culturas dentro de la institución, para llegar a vislumbrar los posibles conflictos entre colegas.

Autoformación y reflexión de la praxis docente

En la actualidad se logra observar un claro deterioro de las funciones docentes y junto con esto, la falta de reflexión de la propia praxis para el reconocimiento de debilidades. Así también, se visualiza la propia formación como un elemento que parece externo y poco relevante para el mejoramiento continuo, pues la mayoría de los docentes se quedan con lo aprendido en su formación de pregrado para el trabajo diario con sus estudiantes.

El docente, desde su necesidad interior y vocación, debe reflexionar acerca de su práctica buscando un mejoramiento continuo, contribuyendo así a su propia formación. Además, con dominio teórico y práctico de los saberes de las áreas del conocimiento, tomando como base la capacidad de aprendizaje del estudiante, conocedor de la realidad educativa y consciente de sus responsabilidades.

En este sentido, se hace necesaria la continua reflexión de la práctica y autoformación permanente. Para ello, el perfil docente debe caracterizarse por ser poseedor de habilidades, conocimientos, actitudes y valores, conocedor de su entorno, crítico, con mística, con visión de futuro y voluntad de servicio, es decir, comprometido con el proceso educativo institucional. Además, el docente

comprometido con su formación, puede brindar apoyo a sus compañeros, asesoramiento, capacitación y actualización para mejorar su desempeño profesional en la práctica pedagógica.

En efecto, el rendimiento del desempeño docente y su práctica pedagógica depende de diversos factores técnico-administrativos: ambiente, motivación respecto al trabajo, liderazgo, comunicación asertiva, trabajo en equipo, toma de decisiones, evaluación y control, por cuanto de acuerdo con Antúnez (2009:22) "...se asocia con el rendimiento en cuanto a la cantidad y calidad del trabajo realizado por un individuo, grupo u organización". De esta manera, la práctica pedagógica va de la mano con las actitudes y aptitudes que se adopten entre directivos y docentes en función a la misión, visión, objetivos académicos de la organización con el fin de lograr la calidad educativa.

De acuerdo con lo expresado, en la Ley Orgánica de Educación de Venezuela (2009) en el artículo 15, la participación en el proceso educativo constituye uno de los principales roles que el docente debe desempeñar, actuando como promotor de experiencias significativas, con capacidad para utilizar estrategias y recursos innovadores, para que se produzca el desarrollo del potencial creativo en el estudiante y participación activa en su aprendizaje, el pensamiento crítico, la transferencia de conocimientos a situaciones de la vida real, el desarrollo de actitudes y valores éticos, lo que logra que la propia praxis docente encuentre su razón de ser desde el desempeño de sus propias funciones.

Planes de formación inicial y permanente del docente

La formación de un docente, de manera general, según Barragán (2012:13) tiene: "Un conjunto de competencias organizadas por unidades de competencias requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad". Como se observa, se propone una formación innovadora al docente para todas las disciplinas académicas. De allí, la importancia de una práctica pedagógica efectiva en el aula con la orientación didáctica, pedagógica y con estrategias de acción.

Así, desde la práctica pedagógica se promueven el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes y su desarrollo integral. Nada de estas ideas son posible sin una formación y preparación del docente teórica y metodológicamente, a su didáctica, al conocimiento, convirtiéndose en un saber pedagógico; es decir, un saber que pueda ser enseñando. Por consiguiente, la formación docente debe ser el rasgo distintivo del mejoramiento de la estructura educativa, el docente toma conciencia de la función que cumple y relaciona los múltiples factores de la realidad social y cultural con la vida escolar.

Cabe destacar que, desde la institución educativa, es deber del equipo directivo el apoyar de manera permanente al docente y, de esta manera, facilitar la creatividad, la curiosidad, el trabajo en equipo, promoción de la convivencia familiar y el ejercicio de la ciudadanía. Es decir, supone el desempeño de un docente creativo, imaginativo, y facilitador del aprendizaje significativo en pro de una práctica pedagógica efectiva.

Ante lo descrito, Imbernón (2008:57) destaca que: ...“la escuela pasa a ser foco del proceso reflexión-acción-reflexión como unidad básica de cambio, desarrollo y mejora”... [por lo que]...“para que se de esa formación hay que promover la autonomía de los centros y las condiciones necesarias para que esta se produzca: capacidad de cambio y de autocambio”. Es decir, la formación docente se estimula desde la reestructuración de la cultura escolar como proceso de transformación.

Comunicación del docente

Las personas no viven aisladas, se relacionan continuamente con otras personas o con sus ambientes mediante la comunicación. En la formación permanente docente y, más aún desde el ámbito laboral escolar, la comunicación es un aspecto relevante a tener en cuenta, pues es la base del intercambio de información con fines comunes. Según Mestre (2012:89) la comunicación implica:

Transferencia de información y significado de una persona a otra; en toda institución debe existir el proceso de transmitir información y comprensión de una persona a otra. Es entonces la comunicación, la

manera de relacionarse con otras personas a través de datos, ideas, pensamientos y valores.

En tal sentido, la comunicación une a los integrantes de las organizaciones educativas por lo que es un fenómeno inherente a la relación grupal de los seres humanos por medio del cual estos obtienen información acerca de su entorno y son capaces de compartirla haciendo partícipes a otros de esa información. En consecuencia, para que en una organización educativa se cumplan con los objetivos, planteados desde el principio de año escolar, es necesario que exista una comunicación efectiva entre los miembros de la institución: personal directivo, docente, obrero, padres y representantes, estudiantes y demás personas que integren la comunidad educativa.

Asimismo, el docente puede apoyar o ayudar en las necesidades individuales de sus compañeros docentes o bien intercambiar información relevante a través de una comunicación permanente con ellos en su ambiente de trabajo; pues cada uno tiene expectativas propias, conocimientos y experiencias que, al compartirlas, se puede obtener un aprendizaje que servirá para el mejoramiento de la formación docente.

Entendida la comunicación así, resulta un proceso de importancia en el sector educativo y, más aún, en los procesos de autoformación docente, pues el comunicar las cosas tal como se sienten y se viven es determinante y decisivo en la búsqueda de soluciones a diversos problemas. De este modo, la comunicación asertiva en toda organización, por muy simple o compleja que esta sea, debe ser clara, de manera que los receptores entiendan el mensaje; para ello es necesario estar informado de lo que desea compartir, empleando el instrumento apropiado para lograr la reacción esperada. De acuerdo con este enfoque Bravo (2013:38) señala:

Comunicación asertiva significa expresarse concisa y claramente de un modo directo, honesto y espontáneo. También significa adecuar su vocabulario al receptor de la comunicación, lo cual quiere decir evitar palabras técnicas, contracciones, juego de palabras o jerga que pueda estar más allá de la comprensión del que escucha.

Por tanto es a través del diálogo del docente con sus compañeros como se generan esfuerzos para consolidar una comunicación efectiva y así lograr el éxito de la institución, llevando a cabo un conjunto de acciones que propicien un flujo de información donde se estimule la habilidad para escuchar a los demás. Desde esta perspectiva, en la aplicación de una comunicación asertiva, los docentes escuchan en forma clara las ideas y sugerencias, cuando se refieren a las situaciones que puedan presentarse y que afectan el desarrollo de cualquier actividad del hecho educativo.

Motivación del docente

Robbins (2010:168) expresa que la motivación es: ...“la voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo hacia las metas organizacionales, condicionados por la capacidad del esfuerzo de satisfacer alguna necesidad individual”. Es por ello que, algunas veces, se percibe la motivación como una característica personal y por ello se puede catalogar a las personas como faltos de ánimo o perezosos. Desde esta perspectiva, la motivación hoy día es un elemento importante en la formación docente.

Al respecto, Moreno (2010:12) establece: “...es posible también distinguir distintos tipos de motivación, teniendo en cuenta cuáles son los factores que en cada circunstancia determinan preponderantemente la conducta del sujeto”. Es así que existen tres tipos de motivación a saber: intrínseca, corresponde a la satisfacción que siente el sujeto producida por la misma conducta o tarea al ser realizada; extrínseca, mueve a la persona, es el beneficio obtenido como resultado de su desempeño y la trascendente, que se da por la condición de seres sociales, muchos comportamientos no se explican exclusivamente por el beneficio extrínseco obtenido.

La motivación en la institución escolar, debe ser coherente, participativa, y efectiva, prevaleciendo un clima organizacional armónico a través de una comunicación asertiva en pro de la práctica pedagógica en función de la calidad educativa. Además, desde lo personal, la propia motivación del docente será una de las bases estructurales para su formación permanente.

A modo de conclusión

Se destaca el hecho de la importancia del trabajo cooperativo, en el que cada docente sea partícipe y copartícipe de la formación permanente, tanto de sí mismo como de sus compañeros institucionales, lo que crea un sentido de pertenencia pleno de su ser docente. Además, es importante que se unan los esfuerzos necesarios para cumplir con el fin educativo y así poder brindar la calidad en el trabajo realizado.

Asimismo, el docente ha de ser proactivo en su autoformación, buscando información pertinente y aplicando estrategias convenientes para educar en la actualidad, haciendo de su praxis docente la vivencia expresa de su vocación. Esta se alimenta del dominio teórico y práctico necesario para la debida puesta en práctica, haciendo su actuar innovador y dando respuesta oportuna a la dinámica actual de la humanidad.

Por ello, es necesario que se guíen planes proactivos para la formación, tanto inicial como permanente, del docente, con el fin de forjar las competencias adecuadas para cumplir con el debido perfil y el respectivo rol que ha de cumplir cada uno, pues de ellos depende la buena educación del estudiantado. Es por esto que el docente debe ir de la mano con la institución que le está formando, recibiendo la formación válida y actual del conocimiento educativo, para formar parte de los procesos de transformación que son requeridos en la actualidad.

De la misma manera, es necesario mantener una comunicación asertiva entre los docentes, con el fin de apoyar y ayudarse mutuamente en los procesos educativos; siendo así que, al estar en constante comunicación, se logre dar la debida motivación para continuar en la loable misión a la que se debe el ser educador.

José Ángel Lamas Pinzón¹¹

El objetivo del capítulo es explicar la influencia de la andragogía en el proceso formativo permanente del adulto dentro de la educación abierta y a distancia. Existen diferentes etapas dentro del desarrollo humano a través del espacio tiempo cronológico por donde transita el individuo hasta el momento de su muerte, estas etapas de la vida humana son todas de importancia vital en el desarrollo del individuo a pesar que tienden a tener cambios significativos y determinantes. La adultez representa un cambio orgánico, físico, biológico, psicológico, sexual, social y económico en la persona que afectan desenvolverse en su cotidianidad. En tal sentido, las etapas previas sin de preparación y de utilidad para la adultez.

La andragogía, por su parte, es el arte y la ciencia de educar a los adultos, por lo tanto su proceso formativo debe enfocarse en material auto instruccional para el logro de los objetivos planteados, enmarcado sobre la base de la investigación autogestión y construcción por parte de cada participante, partiendo de la reflexión, ya que el pensamiento crítico está inmerso en esta modalidad.

Etapas de la vida humana

Cuando se hace referencia a las etapas de la vida humana se está inmersos en el desarrollo humano, que es la evolución por la cual se enfrenta el ser humano en el tiempo que permanece en el espacio terrenal desde su concepción y nacimiento hasta su fallecimiento. Todas las etapas de la vida humana tienen la misma importancia, ninguna es más importante que la otra, motivado a que cada una de estas aporta significativamente al desarrollo humano. Por lo determinantes que son, traen consigo cambios distintos en el desarrollo del ser humano, como son físicos, psíquicos, cognitivos, psicomotores, entre otros.

¹¹Doctor en Ciencias de la Educación (UNESR), Profesor e Investigador (UNEXCA). joylamas1@gmail.com. ORCID 0000-0001-9077-1543

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

El desarrollo integrado de la personalidad en las vivencias de la vida humana, podría ser considerado etimológicamente sobre el término continuo o permanente. Si se conecta con la educación, sería un proceso que se da en el tiempo del hombre, sin solución de continuidad, desde su concepción hasta la ancianidad, de acuerdo a Ludojoski (1978) se entiende por vivencia la manera propia del hombre de ser y de estar en el mundo. Es una manera de ser y de estar despierto en la vida.

Partiendo de la ley biogenética, todo ser capaz de reproducirse y dar origen a otros seres vivos con las mismas potencialidades de sus progenitores da como resultado que el hombre genera a otro hombre, varón o mujer, con la capacidad de reproducir el mismo proceso del cual procede, por lo tanto posee la cualidad de persona. La naturaleza del hombre define al mismo en cualidad de persona, organizándolo dentro de una unidad óptica psicofísica integrada, con un carácter original y específico. Dicha cualidad de persona, es permanente desde la concepción hasta la muerte, sin que exista cambio alguno desde que está en el seno materno, al nacer o a cualquier edad.

Según Ludojoski (1978) con cada una de las etapas del desarrollo humano, se fundamenta precisamente la necesidad de la educación permanente o continua, en cuanto no se reconoce la existencia de una etapa de preparación y otra de usufructo de dicha preparación, sino que cada etapa es simultáneamente vida plena de las posibilidades de la edad y con ello preparación para lo que se viva en cada etapa: adolescencia y lo que deberá ocurrir en la adultez.

El hombre al concebirse es una persona y su finalidad es transformarse en una personalidad a través de las etapas de la vida humana, de su comportamiento y por medio de un proceso progresivo de humanización. Las etapas de la vida humana en el desarrollo de la personalidad que estarán siempre presentes en el proceso de humanización del hombre, tal como se muestran en la figura 1, a continuación.

De la Educación de HOY a la del MAÑANA



Figura1. Etapas del desarrollo humano

Fuente: Elaboración propia

Adultez y sus rasgos diferenciales

La adultez muy poco se desglosa en etapas, sin embargo se podría subdividir de la siguiente manera: temprana, media y tardía. La adultez temprana inicia cuando el individuo entra al mercado laboral y posteriormente inicia un núcleo familiar. La media, cuando se comparte la responsabilidad tanto en el hogar como en su relación social con otras personas. En la tardía la intelectualidad del individuo se convierte en todo lo relacionado al contexto, donde las experiencias inciden en sus habilidades. Según Adam (1970) el individuo adulto alcanza un total desarrollo en su funcionamiento orgánico, físico, biológico, psicológico, sexual, social y económico.

De esta misma manera se pudieran proponer cinco puntos de vista en relación al análisis de un individuo adulto: Biológico, psicológico, social, cultural e histórico. Lo biológico está concentrado en todo lo referente a cambios físicos y enfermedades que se presentan a través del tiempo de acuerdo la edad del individuo. En lo psicológico, prepara al individuo para los cambios en su desarrollo

emocional, proporcionando autopercepción en la ejecución de las emociones lo cual hace, que el mismo obtenga más facilidad de conocerse internamente.

En lo social hace que el individuo adulto entre al cambio de roles y sus relaciones con todo lo que le rodea. En lo cultural genera estándares de experiencia, que son aplicados culturalmente, dándole un profundo significado personal al individuo. En lo histórico el pasado del individuo genera un valor agregado en todas las actividades diarias del mismo. Estas etapas que pueden darse o no en forma simultánea, se muestran en la figura 2.



Figura 2. Etapas en la adultez

Fuente: Elaboración propia

Para Martínez (1998) las características físicas, intelectuales y la experiencia vivencial combinada con y las posibilidades de estudio, laborales y sociales, hacen de cada uno un ser único y los rasgos definitorios pasan de los aspectos cuánticos como a los tantos meses debe medir y pesar según una tabla específica, cuántas palabras se espera en tal edad, de las etapas del crecimiento infantil, a una definición de adultez, que pasa por la psicología y entra en el campo filosófico

Proceso formativo del adulto

El aprendizaje del adulto no tiene diferencia marcada con el proceso entre los niños, aunque si existen diferencias claras y numerosas en el cómo se va a orientar el aprendizaje a un adulto con respecto al del niño. Por eso existe la pedagogía y la andragogía. Partiendo principalmente que el aprendizaje es un cambio y coadyuva en las prácticas individuales de vida de cada individuo dentro de su conducta, motivado a que son personas maduras con una experiencia de vida y deben ser tratados como tal ya que esa experiencia sirve de base en el proceso formativo.

Entre algunas características basadas en experiencias que deben apropiarse en los procesos de orientación del aprendizaje del adulto, entre las que se puede nombrar las siguientes: Las metas deben ser claras y enfocadas en la acción, pudiendo ser evaluadas para posteriormente ser aplicadas en la vida cotidiana; tanto dentro como fuera del aula, de manera que sean funcionales para el individuo. Deben ser compartidas con la finalidad que tanto el participante como el facilitador aprendan uno del otro. El dinamismo es parte esencial para encaminar nuevas perspectivas para este.

En tal sentido, el modelo andragógico-sinérgico es parte de elaboración de estrategias por medio de una relación horizontal entre el participante y el facilitador, lo cual coadyuva a la construcción crítica del pensamiento, la reflexión y el razonamiento lógico en todos los análisis de situaciones presentadas por cada participante.

En este caso, la actividad académica se centra en el estudiante como responsable de su propio aprendizaje, ya que el mismo adapta su propio horario y relaciona los temas de investigación y de clase; lo cual obliga al participante a ser responsable de la construcción del conocimiento a través de grupos formados por ellos mismos y mediante foros de discusión e intercambio de experiencias.

De acuerdo a Adam (1977) la andragogía es parte de la antropología y es la ciencia y el arte de la educación de los adultos. La relación en el modelo andragógico es entre pares, con compromisos dirigidos al logro de objetivos

planteados para obtener resultados exitosos. Donde el participante y el facilitador están en igualdad de condiciones por la sencilla razón que existe adultez y experiencia de vida que son indispensables en el proceso de aprendizaje andragógico, donde la función de enseñar se transforma. Según Ludojoski (1986) la andragogía consiste en el empleo de todos los medios y modalidades de la formación de la personalidad puestos a disposición de todos los adultos sin distinción alguna.

El proceso de orientación del aprendizaje del adulto no difiere mucho en el proceso en sí de los no adultos, la característica es que el adulto posee una experiencia de vida que es significativa dentro de su formación; en cambio el no adulto carece de esta experiencia por lo tanto no tiene como interactuar y coadyuvar en el proceso. A diferencia el adulto interviene con su experiencia y aporta conocimiento interactuando como un par del facilitador y como colaborador en los grupos de discusión entre los otros participantes. La andragogía promueve un cambio en el proceso formativo ya que lo obliga a construir su propio conocimiento a través de la investigación y pensamiento crítico.

VI. INVESTIGACIÓN EN DISCAPACIDAD: UNA TRAYECTORIA COMPLEJA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

José Rafael Prado Pérez¹²

Las universidades tienen la responsabilidad ante la sociedad de producir conocimientos científicos socialmente válidos que generen soluciones creativas en las múltiples áreas del quehacer social. Al respecto Albornoz (2012) refiere a la universidad con múltiples funciones, entre estas, transferir conocimiento, crearlo y compartirlo. En tal sentido, el conocimiento, a lo largo de la historia, ha sido un pilar fundamental para la explicación de los hechos que participan en el proceso de atención a la discapacidad.

Desde las creencias no sistematizadas de los pueblos primitivos, hasta el cientificismo de las sociedades contemporáneas, se han generado saberes con distinto nivel de profundidad y en diversas áreas de interés, en la búsqueda de respuestas oportunas a los problemas que los individuos y las sociedades han presentado y esto no escapa al área de la discapacidad.

Educación e investigación en discapacidad

Es evidente que estamos no sólo ante una crisis de los fundamentos del conocimiento filosófico y científico, además, presenciamos un caos de los fundamentos del pensamiento, lo que genera incertidumbre, aflicción e inestabilidad en el ser humano, y precisamente en estos tiempos de crisis mundial donde una explosión y volumen de los conocimientos parecen no tener límites de acuerdo a lo planteado por Arteaga y Prado (2011).

Según Martínez (2002) los aportes y avances de la ciencia se ha convertido en el centro de una esperanza de amplio alcance en los diversos escenarios del mundo intelectual y pueden llegar a despejar el horizonte nublado y borroso que rodean, por lo tanto, las ciencias humanas y en especial las ciencias de la educación especial, relacionadas con el estudio del hombre, su desarrollo, educación entre otras plantean en forma crítica las bases epistemológicas de los métodos y de la ciencia misma.

¹² Doctor en Educación mención curriculum. Docente ULA. Jose.prado078@gmail.com. Orcid 0000-0003-2236-510X

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

En este orden de ideas, Castillo (2000) asegura que para vencer el reto del regazo de la ciencia y la tecnología, se debe asumir, entre otras cosas, mayor número de personas motivadas y formadas en y para la investigación y la producción científica. Afirma que en la actualidad, la principal fuente de riqueza no son los grados armamentos, ni la posesión de recursos naturales como tal, es el conocimiento reflejo del talento humano con que cuenta una nación.

El sistema educativo, aspira a que las características de su presente académico sean también las de su futuro. Esto se refiere, por supuesto, a un clima de amplitud intelectual y a la genuina vocación científica y humanística, como bases esenciales para el trabajo universitario. Se quiere que la institución universitaria, siga siendo un espacio académico, cuya oferta no sea la convencional y sobre todo, que su preocupación central continúe siendo la búsqueda creativa y científica del conocimiento.

Así mismo, se propone la vinculación de manera reflexiva y creativa con la realidad de su entorno local, regional y nacional manteniendo una continua aproximación a los problemas sociales, económicos, culturales, entre otros, de la comunidad y a aquellos agentes capaces de generar cambios que se requieren de manera urgente en la discapacidad. En función de lo anteriormente expuesto, se promueve la puesta en marcha la realización de investigaciones en áreas afines a las ofertas académicas de formación y en tópicos relacionados con demandas del entorno universitario que revisten importancia al desarrollo integral de la región y a esto no escapa las vinculadas a la discapacidad. Es importante mencionar, lo señalado por Loyo y Mieres citados por Balza (2010:62) en cuanto que:

...la investigación en la discapacidad que se proponen vaya en consonancia con la integralidad del proceso educativo, reafirmando que la universidad está implícita en el conocimiento, la visión cosmogónica y la transversalidad de esta forma se considera que las diversas disciplinas científicas y humanísticas permiten devolverle a la práctica educativa esa concepción integrador.

Por otro lado, cotidianamente se debe estar potenciando proyectos de investigación caracterizados por la pertinencia social, que se conecten con la

realidad del entorno sociocultural y las verdaderas necesidades, impregnadas de sencillez y claridad pero con un alto contenido científico, pues es en la universidad donde se generan los conocimientos que serán puestos al servicio de la comunidad.

Así mismo, se plantea que el concepto mismo de hombre es sumamente vasto y complejo y por ello el ser humano trata de redefinir la naturaleza de su propio conocimiento, es un ser libre y creativo que construye permanentemente su propia existencia. Tomando como sustento esta concepción, la atención a la discapacidad requiere de una educación especial, que es una actividad humana integral.

Se constituyen así áreas a través de la cual se puede lograr el desarrollo integral de los aspectos fisiológicos, anatómico, biomecánicos, neuromusculares, intelectuales, sociales, entre otros, que ayudan al equilibrio de la persona. Integra al individuo al mundo social a través de las capacidades corporales de expresión y comunicación, constituyéndose en uno de los elementos básicos de integración; además es el mejor instrumento para el desarrollo corporal, espiritual, generar valores educativos, sanitarios, comunitarios y de solidaridad, difícilmente de encontrar en otra actividad humana.

En el mismo sentido, la investigación de la discapacidad tiene como finalidad educar, desarrollar y fortalecer el cuerpo en sus aspectos estáticos y dinámicos. Es por ello, que los valores obtenidos en la práctica de esta actividad, contribuyen al enriquecimiento de la persona por medio de la vivencia de su propio cuerpo buscando como norte el desarrollo integral del individuo con alguna condición en particular. Por supuesto, es importante destacar que los planteamientos acá expuestos, son susceptibles de cambios a través del intercambio que se generen en futuros encuentros del tópico discutido sobre la investigación en el área en cuestión.

Al respecto, Verdugo (2012:32) plantea “las personas con discapacidad han sido históricamente marginadas y discriminadas en la sociedad, logrando menores niveles de calidad de vida que el resto de los ciudadanos, esto debido entre otras

cosas a barreras sociales, ambientales y actitudinales hacia ellas”. Sin embargo, en las últimas décadas se observa un avance considerable en las actitudes sociales y en la preocupación de los gobiernos e instituciones sobre los derechos de las personas con discapacidad como cualquier otro ciudadano.

En este sentido, la investigación que se genera en las universidades autónomas venezolanas que forman profesionales en la educación en aspectos de la discapacidad es un factor importante para las mejoras de programas y servicios para estas personas. Dice Verdugo (ob. cit) que el análisis de los resultados de las actividades que se realizan y su contrastación desde las perspectivas de evidencia científica, es un requisito indispensable para garantizar los recursos públicos y privados.

Pero como lo señala, Aramayo (2013:2) “en Venezuela la investigación para producir conocimientos, es uno de los requisitos de los quehaceres universitarios junto a la docencia y la extensión, pero la misma sobre la discapacidad nunca ha sido un área privilegiada”. Para este autor, hay cientos de estudios e investigaciones en el tema de la discapacidad en Venezuela, incluso libros, en lo que va de este siglo en el país; no obstante es obvio la ventaja que llevan otros países. De ahí el gran valor de informar, documentar científicamente y formar a los profesionales de diferentes áreas del conocimiento sobre la discapacidad

Por ello, en las instituciones de educación superior que hacen vida en el país y sobre todo en la Universidad de Los Andes es fundamental promover la investigación teniendo como centro al hombre desde una perspectiva inter, multi y transdisciplinaria, contribuyendo de manera integral, a enriquecer la calidad de la investigación como elemento importante en la producción del conocimiento en el campo de la discapacidad.

En la formación investigativa estudiantil y profesional actual se debe ir del reduccionismo positivista de la modernidad al paradigma de la complejidad. En el mundo de las ciencias en general se viven momentos de incertidumbre producto de la inadecuación de las rígidas estructuras metodológicas de las ciencias de la modernidad y a esto no escapan los procesos investigativos hechos en el área de

la discapacidad. Esta discusión como lo plantean Arteaga y Prado et al. (2011) se viene dando desde mediados del siglo XX, sobre el papel protagónico de los paradigmas en la producción del conocimiento científico.

Como aporte al trabajo se señala que se impone, por tanto, una revisión de los cimientos de la arquitectura científica de las ciencias en general y, en particular, de los elementos que fundamentan la investigación en la discapacidad para adecuarlos a una compleja realidad ontológica y a los requerimientos de múltiples usuarios que día a día aportan sus conocimientos a esta área en particular, Así pues, la no linealidad, el azar, la improvisación, la imprecisión, lo desconocido y lo complejo, forman parte intrínseca de la realidad objeto de reflexión, además de la indagación científica en la discapacidad, se requiere según los expertos, una urgente lógica para su compromiso e interpretación de la realidad planteada.

Fundamental mencionar, que en el mundo de las ciencias en general y en particular de la ciencia de la educación especial, se viven momentos de incertidumbre producto de la inadecuación y de las rígidas estructuras metodológicas heredadas de la ciencia de la modernidad. Como señalan Arteaga y Prado et al (2011) se está en la presencia de una redimensión de los objetos de estudios con importantes efectos en las dimensiones filosóficas: ontológicas, epistemológicas y metodológicas; por lo tanto se impone una revisión de los cimientos estructurales de las ciencias en general y en particular de los elementos que fundamentan la investigación en la discapacidad.

La formación de pregrado y postgrado en la educación especial, se caracteriza muchas veces por el hábito de realizar investigaciones, pero de una forma mecánica o recetaría de hacer ciencia, sin el suficiente proceso de reflexión para construir nuevos conocimientos. Sin embargo, la evolución de las ciencias se ha orientado hacia la inter y transdisciplinariedad facilitando la formación de teorías generales que conduce a la integración.

Como investigador, considero que el estudiante y profesional universitario de la educación especial, debe manejarse en todas las esferas sociales, laborales y

familiares como un ser humano integral que maneje una actitud positiva hacia la discapacidad, productivo, creativo y proactivo en el área en cuestión, adquiriendo la información actualizada con los niveles requeridos acerca del proceso de investigación que permita un adecuado desempeño laboral en esta área, que investiga y cuestiona conocimientos, los adquiere, los comparte, los construye permanentemente, con una meta clara y precisa de estar presto a la resolución de problemas de su vida personal, de la comunidad y de la sociedad en general.

Por último, es importante destacar el trabajo realizado por el escritor venezolano Aramayo (2013:12) denominado la investigación en discapacidad: Primeros aportes del siglo XXI, una contribución de la Universidad Monte Avila para difundir la investigación sobre la discapacidad. Muchas se realizan, pero no se conocen ni publican, lo que no es “público no existe”. Este texto plantea algunos temas acerca de la educación especial venezolana, siendo uno de los trabajos más novedosos en esta área en los 19 años del siglo XXI.

Conclusiones

La realización de investigaciones y trabajos en áreas afines a las ofertas académicas y en tópicos relacionados con las demandas del entorno que revisten importancia para el desarrollo integral del ciudadano que presenta discapacidad; implica la formación de investigadores con una sólida comprensión desde lo humano, integral, sistémico y holístico respetando las potencialidades y necesidades como personas, pero desde una perspectiva inter, multi, transdisciplinaria y compleja.

Por tal situación se propone dentro del contexto de la discapacidad en Venezuela profundizar en el sistema multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario, seguir actualizando los recursos pedagógicos necesarios para crear una verdadera integración de personas con discapacidad siendo el mayor reto que enfrenta el sistema educativo venezolano para desarrollar una pedagogía de la inclusión.

En definitiva, la investigación en la discapacidad, pensada desde una epistemología compleja y transdisciplinaria, constituye un largo viaje hacia lo

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

desconocido, la búsqueda del conocimiento en forma permanente, de forma crítica abordando la realidad, transitando los pensamientos, de lo simple a lo complejo, de lo disciplinario a los transdisciplinario, de la certeza a la incertidumbre, en una nueva lógica en beneficio de la discapacidad y sobre todo en el sistema educativo venezolano.

Ygmir Esther Ortega Lagarde¹³

En la actualidad el marco legislativo fundamenta estructuras solidas desde una perspectiva globalizada, asume el resguardo de la existencia humana, limita acciones favoreciendo la coexistencia, regula la norma estableciendo referentes conductuales operativos y enfatiza en promover la libertad plena y el desarrollo integral del ser humano.

En este sentido, toda sociedad libre y democrática asume la inclusión como un valor universal, dando propuestas de aplicación en todos los ámbitos de expresión humana, lo que hace posible una acción real y ajustada a los requerimientos de cada persona, con el fin de generar un espacio social de mediación significativa que procure oportunidades y respete las diferencias individuales.

Las personas con discapacidad en este sentido, han librado barreras a través de la historia, para situarse en sociedades que aun estando bajo lineamientos jurídicos que favorecen la inclusión, requieren acciones más concretas, donde la razón obedezca a los principios de equidad, de igualdad permitiéndoles el alcance a su formación integral como ciudadanos activos, productivo y ante todo felices.

De ahí que el capítulo pretende hacer un breve recorrido histórico desde el marco legislativo y profundizar en los enunciados teóricos sobre la acción y el impacto real de las políticas públicas, en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad al nivel de la educación superior en Venezuela, con base a una revisión documental. Se estructura en tres partes: de la exclusión a la inclusión un camino recorrido; la inclusión educativa a nivel universitario, más allá de la utopía y educación para todos, un hecho universal.

De la exclusión a la inclusión un camino recorrido

Para comenzar el recorrido histórico, se debe mencionar que en las antiguas y primitivas culturas se abandonaban y dejaban morir a las personas con

¹³ Doctora en Ciencias de la Educación. Coordinadora CREARTE. <https://orcid.org/0000-0001-9871-7162>

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

discapacidad, en tal sentido, Ferraro (2001:15) menciona que "...se les consideraba incapaces de sobrevivir una existencia acorde con las exigencias sociales establecidas". Dejarlas abandonadas era la mejor forma de evitar que éstas personas obstaculizaran el normal desenvolvimiento de dichas comunidades, ya que para estas, serían una "carga".

Ya en la edad media, época que Hernández Gómez (2001:35) define como la "más descorazonadora y triste". Es cuando "...el número de personas afectadas aumentó considerablemente debido a las invasiones, fundamentalmente la árabe y las cruzadas, así como a las innumerables epidemias que azotaron Europa".

Aproximadamente en el siglo XII y XIII época conocida como la baja edad media como consecuencia de las invasiones, cruzadas, las frecuentes guerras y las grandes epidemias; aumentó considerablemente el número de personas enfermas y de PcD. Palacios (2008:63) destaca que "...fue también la época de las grandes enfermedades colectivas, de las pandemias: la época de las pestes".

Fue entonces cuando la "peste negra" en Europa ocasionó la desaparición de un gran número de familias aristocráticas y provocó un cambio en la clase dirigente, en tal sentido, la peste negra no solo abrió un camino de decadencia demográfica y de crisis económica, sino que determinó un cambio en las estructuras que ocasionó el nacimiento de una nueva sociedad, que veía a las personas con discapacidad y por ende a la mendicidad como una amenaza social, descargándose sobre ellos acusaciones de brujería y de posesión diabólicas.

La época del renacimiento trae consigo la ruptura con la tradición y el oscurantismo, marcando así el inicio de la civilización moderna. Según menciona Hernández (2001:38) "fue el valenciano Juan Luis Vives el primero en promover la necesidad de una revisión de las estructuras sociales basada en la organización estatal, lo cual afectaba de modo directo al discapacitado".

Ya para la primera mitad del siglo XVI, las personas con discapacidad, se les consideraba dentro de la categoría de los pobres a quienes se miraba con temor debido a las creencias del pasado, "se les consideraba delincuentes potenciales o

enfermos contagiosos o se les protegía siempre que se demostrara que su discapacidad era auténtica” (p. 75).

Hernández Gómez (2001) señala que en Inglaterra durante los siglos XVI y XVII se habían dictado “leyes de pobres” que, pese a no ser una solución definitiva, sí representan una ayuda momentánea para la atención de personas con discapacidad de la época, ya que la mayoría de ellos estaban incluidos en éste estrato social. En tal sentido, se proporciona una atención destinada a la habilitación o rehabilitación.

Este recorrido reúne a grandes rasgos, la visión de modelos de acciones discriminatorias que pasan desde la justificación religiosa , donde se considera a la persona con discapacidad como un individuo que no aportaba nada a la sociedad, hasta lograr un cambio en la percepción enmarcado en la necesidad de rehabilitar; asumiendo posturas clínicas, centradas en los diagnósticos y tratamientos médicos con trato paternalista que poco posibilitaba la independencia y actuación social de la persona con discapacidad.

Ya a mediados del siglo XX, específicamente en la década de los 60, las personas con discapacidad y sus familias se constituyen como movimiento social o grupo de presión cada vez más activo, a través de asociaciones para defender sus derechos. Es así, como en el transcurrir de ésta década, el liderazgo en este campo se desarrolla de manera simultánea en Europa y Estados Unidos, donde se produjeron importantes desarrollos en el estudio y tratamiento clínico y de esta manera se expandió por la América entera, trayendo como consecuencia una transformación en positivo en la concepción y atención a la discapacidad dando origen al modelo social.

Este modelo aboga por una educación inclusiva, por lo que las prácticas asistencialistas deben ser superadas, dando paso a modelos inclusivos, no solo en materia de educación, sino en todos los sectores de la sociedad, generando así una mayor participación social, educativa y laboral que no se centren en la deficiencia de la personas con discapacidad, sino que concentre su atención y esfuerzos en la accesibilidad universal que debe tener cualquier contexto,

permitiendo que todos puedan alcanzar sus metas personales y realizar aportes significativos en la sociedad donde se desenvuelven, es el modelo que acoge los principios de igualdad implícitos en los derechos humanos, otorgándole así una razón universal.

Inclusión educativa a nivel universitario más allá de la utopía

Se entiende por inclusión, la responsabilidad asumida, derivada de los procesos sociales a través de la aplicación de paradigmas emergentes, propios a la historia y desarrollo de las naciones, conforma en sí mismo el espíritu moral de cambio, la consolidación de valores y el respeto por las diferencias. La inclusión reposa en el compromiso y validez de los sistemas legislativos, es así como en Venezuela las acciones inclusivas en el ámbito educativo, se sostiene en el marco de la ley.

Lo planteado involucra a la educación universitaria a practicar y proyectar políticas y lineamientos sensibilizando a la población, con el propósito de brindar igualdad de oportunidades en el marco de la equidad y solidaridad; admitiendo personas con discapacidad, sin compromiso considerable en su integralidad cognitiva y así garantizar las condiciones necesarias para su ingreso, permanencia y egreso, siguiendo las políticas de Estado emanadas de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

Al respecto, la Ley Orgánica de Educación(2009) plantea en el Artículo 33 que“...la universalidad, la eficiencia, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y la bioética, así como la participación e igualdad de condiciones y oportunidades...”; pero en el Artículo 35, haciendo mención de instrumentos normativos en los cuales se determinará la forma en la cual este subsistema se integra y articula, en todo lo relativo al “...ingreso de estudiantes al sistema mediante un régimen que garantice la equidad en el ingreso, la permanencia y su prosecución a lo largo de los cursos académicos...”

En tal sentido, los documentos oficiales con los que se cuentan para tal fin son: la Resolución Ministerial N° 2417(2007) que establece los lineamientos sobre el pleno ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a una Educación

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

Superior de calidad y la Resolución del Consejo Nacional de Universidades N° 3745 (2009).

Ésta última Resolución, presenta un conjunto de medidas a favor del ingreso de las personas con discapacidad a la educación universitaria venezolana y se dictan las pautas para la creación de las “Unidades para la Igualdad y Equiparación de Oportunidades a Personas con Discapacidad en la Educación Universitaria” (UNIDIVE), cuya principal función es la de gestionar la articulación e implementación de la política pública, con las distintas instancias universitarias, particularmente en lo académico-curricular, lo político-estudiantil y la planificación estratégica de la institución en concordancia con lo ya establecido.

Este sustento legal inicia con la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad (1994), realizada en la ciudad de Salamanca, España. De esta conferencia, se suscribieron numerosos países, entre ellos Venezuela, donde se promueve un documento denominado Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), es donde se inicia el concepto de “educación inclusiva”.

De igual manera se sostiene en documentos igualmente internacionales como la Declaración de Montreal (2004), la Declaración de los derechos para las Personas con Discapacidad (2006) y en términos nacionales en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley orgánica de Educación, ley de Educación Universitaria y la Ley para las Personas con Discapacidad.

Educación para todos: Un hecho universal

La educación para todos, se fundamenta en los derechos humanos, es una teoría que plantea el hecho de acoger a todos sin ningún sesgo discriminatorio que debilite el desarrollo integral de los estudiantes. Como menciona Puigdemívol (2010) la escuela inclusiva hace referencia a espacios educativos para todos, conformados con una accesibilidad, donde la coexistencia de una persona con discapacidad no represente mayor esfuerzo individual, en tal sentido expresa:

La educación inclusiva propicia un cambio de enfoque que comporta auténticas transformaciones. No se trata simplemente de acoger a determinados

estudiantes y adaptarles procedimientos y actividades educativas para que puedan seguir una dinámica escolar a menudo muy rígida. Se trata de que la escuela se organice en función de todos los estudiantes.

De tal manera la inclusión hace referencia a la transformación profunda en las estructuras sociales, educativas, económicas, políticas, entre otras, para que estas puedan propiciar espacios de participación plena para las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones y oportunidades, superando el énfasis individual y dirigiendo las acciones hacia la construcción de una sociedad que no propicie situaciones discapacitante si no que por el contrario avance hacia la accesibilidad universal de este colectivo.

Es así como el paradigma de calidad de vida, descrito por Verdugo (2008) asume relevancia en los ajustes y requerimientos de estudiantes con discapacidad, para facilitar el proceso adaptativo en el espacio universitario y hacer real alcance de la situación educativa para lo que propone, el uso de un sistema individual de apoyo, cuya premisa radica en mejorar el funcionamiento humano y otorgar calidad de vida.

La aplicabilidad y consistencia del paradigma de apoyo requiere disponer recursos y estrategias que pretendan promover intereses y bienestar personal, así como también servir de puente entre el presente funcionamiento y el estado deseado, en este sentido se apoya en los enunciados de la teoría de las inteligencias múltiples, que responde ante la presencia de la diversidad de los estudiantes y propone diferenciar medios y focos para captar la atención y mejorar el aprendizaje.

Esta teoría fue descrita por Gardner (1985, 1995). Este autor, observó en estudiantes con discapacidad el concepto de inteligencia en muchas culturas, llegando a la conclusión de que no solo existen las tradicionales inteligencias clasificadas en lógicas y lingüísticas; existen múltiples inteligencias. Enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes.

El problema es que el sistema educativo no las trata por igual y ha dado valor exclusivo a la inteligencia lógico-matemática y lingüística- hasta el punto de negar

la existencia de las demás. Algunos estudiantes pueden tener una baja capacidad lógico-matemática pero sin embargo es viable que destaquen por sus habilidades interpersonales, intrapersonales o espaciales.

Ante ello, el profesorado debe apreciar y valorar en sus clases las conductas derivadas de esas inteligencias, situación que hasta la fecha ha sido poco convencional. Aunque para ello también estará obligado a organizar las actividades permitiendo expresiones de conocimiento que se realicen de múltiples modos, poniendo en marcha múltiples inteligencias.

Una idea final

Los profesores en todos los niveles educativos, deberían propiciar el aprendizaje bajo el enfoque que impregna las teorías de las inteligencias múltiples, recordar en cada instante de sus clases que al avance diversificador que conllevan estas teorías, se une la definición de la inteligencia como una capacidad y no como algo innato e inamovible, argumento que cuando se habla de inclusión educativa es de valor y significancia. Al definir la inteligencia como una capacidad, Gardner (1985) sin negar el componente genético, hace recordar que la inteligencia se puede desarrollar. Bajo esta premisa valdría realizar los ajustes curriculares que requieren los estudiantes con discapacidad.

VI. COMPETENCIAS CIENTÍFICAS EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

Fredy Roberto Medina Galvis¹⁴

En el panorama educativo Colombiano y de Suramérica, viene cobrando cada vez más fuerza el término conocido como competencias. Este concepto que ha sido objeto de múltiples interpretaciones por parte de diversos y reconocidos pedagogos en el ámbito nacional e internacional, ha conllevado a que se establezcan líneas y políticas de Estado; con el fin de llevar a la praxis, una educación que le permita a los estudiantes darle valor y sentido en cuanto a lo que aprenden; especialmente en cada uno de los contextos en los que se desarrollan.

Se habla de diversos tipos de competencias, entre estas las llamadas competencias científicas que presentan amplios despliegues teóricos, pero con un pobre panorama práctico que le permita al maestro desarrollarlas con propiedad en su quehacer diario, dentro del aula de clase. Reconociendo el contexto ambiental como un escenario que les motive a explorar aspectos de su curiosidad, que se va perdiendo en la medida que se aumenta de grado escolar; dadas las estrategias poco creativas utilizadas por los docentes en la enseñanza de las ciencias. De ahí que el propósito del capítulo es reflexionar acerca de la importancia de las competencias científicas en educación primaria.

Competencias científicas

Las competencias científicas han sido enunciadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010) como parte de las competencias básicas que los estudiantes deben desarrollar durante su trayectoria escolar. Sin embargo, la conceptualización sobre este tema ha sido objeto de un largo debate desde que en Colombia se empieza a incluir este lenguaje en la enseñanza con la formulación de la ley 115 de 1994.

En teoría, las competencias científicas tienen un escenario enmarcado dentro del documento conocido como lineamientos curriculares de las Ciencias

¹⁴ Magister. fmedinagalvis@gmail.com. Orcid: 0000-0002-5777-7115

Naturales. Sin embargo, se generan muchas dudas en la manera cómo deben ser objetivadas o llevadas a la práctica real, teniendo en cuenta que estas deberían ser asumidas de manera transversal en la educación y no como parte exclusiva de un conjunto de áreas específicas de las ciencias naturales y sociales.

Al respecto la investigadores en el área de las ciencias sociales vienen realizando todo un recorrido por el tema, especialmente en lo referido a como la política educativa colombiana, ha venido aclarando de manera paulatina el panorama en torno a las competencias científicas, para de esta manera lograr un mayor acercamiento y claridad hacia lo que se busca cuando se habla de las competencias en el contexto de la escuela.

En primer lugar, es claro afirmar que el MEN (ob cit) ha formulado el tema de las competencias y en especial las competencias científicas con el fin de cómo lo afirma Vallejo (2014:13) "...otorgarle a la ciencia escolar el papel de puente entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico". Lo anterior ha traído como lo afirma el autor citado:

...ideas particulares de ciencia, de ciencia escolar, de educación científica; que hacen del concepto de competencia científica una expresión polisémica, diversa y confusa, que pretende ser estabilizada a través de los documentos de política como recursos de objetivación.

Esto ha conllevado a que a pesar de que se cuenten con numerosos documentos emitidos por el Ministerio, no se tenga aún clara la manera como los maestros deben abordar las competencias científicas en el ámbito de la escuela. Esto teniendo en cuenta que el discurso de las competencias científicas, no nace necesariamente como un enfoque pedagógico, sino como un enfoque de política internacional que luego exige visiones pedagógicas ante la necesidad de configurar las prácticas de los maestros que deben implementar estas políticas y materializarlas en planes curriculares, material educativo, evaluaciones, entre otros.

Lo pedagógico de la implementación de las competencias científicas en las aulas de clase, de una u otra manera, debe ser objeto del trabajo cotidiano del maestro; ya que a pesar de la abundante literatura y posiciones académicas y

teóricas existentes, hay poca información que contribuya a aterrizar didáctica y metodológicamente los propósitos de la formación de las competencias científicas.

El término competencias de acuerdo a Hernández (2005) es la capacidad que los estudiantes adquieren para establecer cierto tipo de relaciones con las ciencias. Pero ¿por qué es importante que se enseñe a los estudiantes aspectos básicos de las competencias propias de las ciencias? Se puede responder parafraseando a Hernández (ob cit) cuando afirma que el hombre se introduce cada vez más en un mundo dominado por las tecnologías que empiezan a especializarse en sus lenguajes y en los códigos para que puedan ser utilizadas.

El manejo de las máquinas requieren de un mayor manejo de conocimientos científicos y las decisiones colectivas requieren de un buen manejo del tema por parte de la persona que las deba tomar, para que estas no terminen afectando a un grupo poblacional completo. No por nada se está en una era conocida como de la economía del conocimiento donde ya no es la explotación primaria de recursos naturales la base de la productividad; sino la manera como se pueden suplir necesidades pensando en un mundo que no necesita que se le siga sobreexplotando. Lo anterior hace que sea necesario que desde la escuela se forme en competencias científicas, para que el ciudadano pueda comprender su entorno y contribuir a la transformación social.

Naturaleza de la educación y de la ciencia

El desarrollo de competencias científicas en Colombia y en cualquier otro país, se constituye desde dos referentes fundamentales: el primero lo son las ideas rectoras sobre la educación expresada en sus fines y el segundo en las ideas sobre la naturaleza de los conocimientos científicos, sobre el modo como se producen y sobre su función social.

En relación al primer referente la Ley General de Educación colombiana presenta diversos fines y varios de estos destacan de manera directa o indirecta la importancia en la formación en ciencias y sus fines sociales tal y como se señala seguidamente: Participación en la vida económica, política y cultural de la nación;

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

capacidad para adquirir y generar conocimientos; acceso a los bienes y valores de la cultura; desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica; conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del ambiente; capacidad para crear, investigar y adoptar tecnología, entre otros.

No parece posible una verdadera participación en las decisiones sociales sin la apropiación de los lenguajes en los cuales se discuten los problemas y se toman las decisiones que afectan a todos los ciudadanos. Es indispensable poseer el conocimiento necesario para predecir las consecuencias de esas decisiones y para hacer un juicio reflexivo sobre esas implicaciones.

En relación al segundo referente acerca de las ideas que de ciencia se han tenido y su importancia para la construcción y desarrollo de las competencias científicas, es importante conocer el enfoque epistemológico de la ciencia se tiene y responda a las necesidades del momento y que para los procesos formativos de hoy son importantes, puesto que estos referentes dan sentido a la manera cómo deben mirarse la historia de las ciencias, como un conjunto de referentes que pueden dar sentido a lo que se realice desde el aula de clase.

Teniendo presente que la historia de la enseñanza de las ciencias ha incidido en la implementación de diversas competencias científicas y que de ninguna manera son excluyentes en el panorama educativo actual, sino que por el contrario su implementación permitirá dinamizar los procesos educativos y dar un enfoque social pertinente, el MEN advirtiendo el papel social y estratégico de las ciencias y que estas son reconocidas en la escuela como prácticas sociales a través de los documentos conocidos como estándares en ciencias sociales y ciencias naturales; han introducido dentro de los conocimientos propios de las ciencias naturales, las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad(CTS).

Por su parte, en el campo de las ciencias sociales, proponen estudiar, además de las relaciones con la historia y las culturas, con el entorno social y con el ambiente, las relaciones ético-políticas. Además de emplear los métodos de las ciencias naturales y sociales y de manejar los conocimientos de ambos tipos de ciencias, los estándares proponen desarrollar compromisos personales y sociales.

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

En tal sentido, aspectos tales como el cuidado de la naturaleza y el respeto a los demás, son esenciales en el proyecto principal de la escuela que es la formación de ciudadanos; pero también hacen parte esencial de una formación en ciencias que las reconozca como prácticas sociales. La tabla 1 plantea un conjunto de competencias científicas según varios autores.

Tabla 1
Competencias científicas

N°	Competencia
1	Comprensión y dominio de lenguajes
2	Construcción de representaciones y/o modelos de explicación de fenómenos
3	Capacidad de formular preguntas o plantear problemas
4	Capacidad de resolver problemas utilizando métodos y teorías
5	Capacidad de usar comprensivamente instrumentos, tecnologías y fuentes de información
6	Capacidad de aplicar el conocimiento adquirido en nuevos contextos y situaciones
7	Capacidad de emplear los conocimientos en la apropiación de nuevos conocimientos
8	Disposición a la indagación, a la observación atenta y a la búsqueda de explicación
9	Capacidad de poner en cuestión las interpretaciones propias y ajenas (dudas)
10	Capacidad de compartir conocimientos y de expresar clara y coherentemente los propios puntos de vista
11	Capacidad de reconocer la validez a otros puntos de vista y disposición para establecer acuerdos racionales

Fuente: Elaboración propia (2022)

Los autores plantean la efectividad de acciones didácticas creativas en el desarrollo de competencias científicas en niños. En tal sentido, en los primeros niveles de la escuela, la formación de las ciencias debería trabajar sobre la curiosidad natural de los niños. En este sentido no han caducado las recomendaciones de los métodos naturales que exigían del maestro conocimiento y sensibilidad para descubrir y alimentar el interés de los niños. Se pide a los maestros, además de sus conocimientos disciplinares, aprender de la práctica. La formación en ciencias debe mantener el entusiasmo por las preguntas y debe

estimular el trabajo autónomo y de grupo para buscar soluciones a problemas reales del contexto de los estudiantes.

La educación desde la mirada científica requiere un desarrollo paralelo del lenguaje y este es un punto que no puede ser descuidado. En el aula es importante hacer, pero es esencial hablar de lo que se hace. Las competencias que se han llamado generales o básicas (interpretar, argumentar y proponer) y que son condiciones de la vida social y de sus cambios, se desarrollan desde muy temprano. Una explicación que se inventa es una interpretación; cuando una explicación se justifica o se defiende se está argumentando; cuando se plantea un modo de probar o se sugiere una aplicación de lo que se sabe o se piensa se está proponiendo.

De acuerdo a Cordero (2013) estos elementos hacen parte esencial de la historia humana y son formas de usar el lenguaje que se puede rastrear desde muy temprano en los niños. Se comparte la afirmación del constructivismo que es fundamental hablar de lo que se hace y de que las preguntas, los métodos y las respuestas deben ser siempre discutidos. Cabría decir aquí que hablar es necesario para aprender.

Estas consideraciones llevan a pensar que lo más importante no es la cantidad de conocimientos que se adquieran sino el desarrollo del deseo y la voluntad de saber, el reconocimiento de estrategias para aprender, la disposición a preguntar y a trabajar en equipo en el trabajo-juego del descubrimiento. El aprendizaje de las cosas que se considera que los niños deben saber vendrá como consecuencia de la actitud aprendida y convenientemente alimentada de la indagación permanente.

La investigación formativa es una de las estrategias más acertadas para la incorporación de las competencias científicas en el ámbito escolar; ya que le permite tanto a los estudiantes como al maestro, evaluar constantemente los logros y alcances de lo que se ha propuesto al momento de desarrollar su proyecto de investigación. Se hace necesario entonces, que esta estrategia se fortalezca y se convierta en una política que haga que las instituciones educativas

adopten de manera formal, la incorporación de esta estrategia para el fortalecimiento de los aprendizajes y en consecuencia el desarrollo de competencias científicas.

El tema de las competencias científicas es quizá de los que menos atención se le ha prestado en el ámbito educativo colombiano; en cuanto a la manera cómo deben ser desarrolladas por los maestros. Si bien dentro de las ciencias naturales y sociales a través de los estándares curriculares se han establecido algunas competencias para desarrollar al interior de estas dos áreas, se ha quedado corto el diálogo en relación al tema, teniendo en cuenta que las ciencias naturales y sociales no son las únicas área con estatus de ciencias en el ámbito académico y que por lo tanto estas competencias deben ser transversales al desarrollo de todas las áreas del currículo escolar.

En relación a la evaluación de los aprendizajes, este es un tema que cada vez más debe ser objeto de diálogo y revisión especialmente en la manera como es concebida y aplicada por parte de los maestros en su quehacer diario, ya que si no se concibe desde una mirada de aprendizaje significativo, se continuará con la aplicación de instrumentos y estrategias que premian los saberes académicos por encima de la demostración del saber hacer (competencia) que es el deseo y fin último de la evaluación de los aprendizajes.

Reflexiones finales

Es importante aludir a las futuras acciones que quedan por desarrollar en relación al tema planteado, teniendo en cuenta que en primer lugar queda pendiente el realizar un proceso de indagación donde tomando las ideas y competencias propuestas por los diversos autores consultados, se realice un monitoreo y muestreo acerca del impacto y cambios en los aprendizajes que se pueden lograr al implementar acciones para desarrollar estas competencias; para de esta manera con datos y evidencias más contundentes demostrar que la transformación de las prácticas redundará en mejores resultados académicos.

En segundo lugar se hace necesario que el Estado a través de sus diferentes entes, enfoque la mirada hacia la articulación de la educación básica y media con

la superior en aspectos referidos a las competencias científicas; puesto que al realizar la búsqueda de información documental se encuentra que el tema de competencias científicas es mayormente desarrollado y mirado desde el ámbito universitario, descuidando y desconociendo de alguna manera que las bases que sustentan los frutos en el trabajo académico, se construyen desde la escuela y en las edades donde la capacidad para construir y deconstruir aprendizajes es la más propicia.

Finalmente, se tendrá que iniciar un proceso de mayor concientización de la educación pública sobre la necesidad de transformar las prácticas, especialmente enfocándolas al desarrollo de competencias científicas y al logro de aprendizajes verdaderamente significativos.

IX.GESTIÓN EDUCATIVA DE LOS PROYECTOS INSTITUCIONALES EN POSPANDEMIA

Lucía del Pilar Ortiz Pimienta¹⁵

El Covid-19 trajo consigo nuevos desafíos en la gestión educativa que surgen de incorporar a la realidad escolar aspectos como la educación híbrida, la formación de nuevos perfiles docentes, la gestión de recursos específicos, las reformas curriculares, el reconocimiento e interdependencia de la familia como actor de aprendizaje, entre otros.

La acción de la escuela es fundamental para la transformación de las diferentes realidades y problemáticas sociales, ambientales, económicas, familiares de los contextos en que se encuentra inmersa. La función social de la escuela es innegable en temas tan esenciales como la cultura de protección ambiental, el desarrollo socioeconómico, la formación de nuevos liderazgos y la formación de identidades individuales, colectivas y nacionales.

En tal sentido, es posible que el 2022 sea recordado como el año de la “postpandemia” o de la “nueva normalidad”. Términos que se ha acuñado para hacer referencia a que la humanidad ha podido superar la amenaza del Covid 19. Este contexto de postpandemia implica reconocer las transformaciones de todo tipo que se vivieron en la pandemia y en consecuencia la resignificación de la educación como fenómeno social.

Si bien, la escuela siempre ha estado condicionada por su contexto, en pocas ocasiones en la historia, el contexto cambia tan abruptamente que es necesario repensar de fondo el accionar educativo. Esto pasó con la pandemia generada por el Covid 19. Se obligó a la humanidad a frenar su ritmo cotidiano y a repensar hasta su propio modo de producción. Todo empezó a cambiar de un momento a otro: las formas de trabajo, las comunicaciones, el uso de tecnologías, las

¹⁵ maestría en Educación Mención Gerencia. Centro Educativo Comfaorient Pamplona. mailto:lucia1619@hotmail.com.
<https://orcid.org/0000-0003-1955-8496>

relaciones sociales y familiares, cambio que paralelamente se desarrolló en la escuela. Para la Organización de Estados Americanos (2020):

...la pandemia nos plantea una posibilidad inédita para abrir las ventanas hacia el mundo y derribar los cercos de la escuela. Profesores y profesoras, educadores y todos aquellos que trabajan en la escuela, pueden darse permiso para repensar y replantearse otras realidades posibles y nuevas formas de educar.

También entonces ¿se tuvo tiempo de repesar la gestión educativa y la forma de administrar la escuela? ¿Lo que hacía un gerente educativo en el 2019 es lo mismo que debe hacer hoy? ¿Cómo se deben gestionar los proyectos institucionales educativos en la postpandemia? ¿Se requieren los mismos proyectos?

La reflexión que sobre el hecho educativo que se ha desarrollado en los últimos tres años aportan elementos fundamentales a la hora de dar respuesta a estos interrogantes, en un intento por definir la gestión de las instituciones educativas y de sus proyectos en la postpandemia. En tal sentido, el capítulo argumentar acerca de la gestión educativa de los proyectos institucionales en contextos de postpandemia.

Gestión educativa

Elementos como la gestión del cambio, la gestión del conocimiento, la educación virtual, la docencia híbrida, las experiencias de educación a distancia, las TIC en educación, las innovaciones docentes, la formación del profesorado, los proyectos educativos transformadores e integradores y la investigación educativa, suponen desafíos y resignaciones para la gestión educativa. Reconocer estas resignificaciones resulta fundamental para que el gerente educativo redefina su rol, ampliando su visión y acción cotidiana en la toma de decisiones contextualizadas y con visión de futuro, aportando elementos que permitan propiciar y facilitar los cambios que la educación está requiriendo en este nuevo contexto histórico. Al respecto Guevara Gómez (2021) señala que:

En la actualidad, los paradigmas organizacionales tradicionales han quedado atrás, las nuevas concepciones están sustentadas en el desarrollo de organizaciones inteligentes. Éstas están en constante

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

aprendizaje a partir de las interacciones consigo mismas y con su entorno. Los ambientes de aprendizaje están en constante construcción.

La gestión del cambio que se debe propiciar en la escuela se enfoca al desarrollo de una institución inteligente, que sea capaz de aprender de sí misma y de reorganizar sus procesos, en las áreas de gestión de conocimiento, gestión académica e investigativa, gestión financiera y administrativa, gestión de la comunidad y gestión directiva. En otras palabras, todas las áreas de la gestión educativa estarán involucradas y transformándose permanentemente para hacer frente a los diferentes desafíos que la postpandemia le presenta a la escuela. En este sentido, Guevara Gómez (ob cit) argumenta que:

...los cambios curriculares están presentes en épocas de pandemia... involucran a toda la comunidad educativa, trastocando aspectos sobre qué, cómo y para qué se enseña, permitiendo a las instituciones educativas introducir nuevos elementos y situaciones a fin de actualizar la enseñanza y adaptar los currículos al contexto presente.

Lo anterior implica una resignificación de la escuela que si bien no fue propiciada por la gestión educativa o por sus procesos internos, está obligada a asumirla y al hacerlo inicia su propia etapa de resignificación. Para la Organización de Estados Americanos (2020):

...la pandemia, como dice Araceli de Tezanos, ha dado un golpe de gracia, pues abre la puerta para que la vida de todos los días aparezca en la escuela, el trabajo de los padres, la gente que circula por el espacio de los niños. Y nos lleva a pensar que la escuela no es un edificio sino una relación, una... de múltiples relaciones que se han ido transformando en el transcurso de la historia. Es un tejido, donde todos construyen su visión del mundo, donde los que recién llegan van mirando aquí y allá, preguntándose, conversando con los otros, con los libros, con los teléfonos, los computadores y todo lo que circunda.

Tal vez la pandemia no esté resignificando nada de lo esencial en la escuela, tal vez ha sido una oportunidad para que se recuerde lo esencial, lo que nunca se debió olvidar: que la educación es la relación de relaciones, es la puerta hacia el

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

mundo para las nuevas generaciones y que es el escenario donde se construyen, comparten y reconfiguran las visiones de ese mundo.

Entonces la gestión educativa debe cambiar su enfoque de considerar la escuela solo como una empresa, para asumirla como una complejidad de interacciones sociales, culturales, científicas, tecnológicas, comunicativas, políticas, familiares y comunitarias que requieren ser gestionadas. En este sentido, la Organización de Estados Americanos (2020) comparte la idea de aula como:

...un espacio cultural, como una construcción colectiva, como un escenario comunicativo. En tanto espacio cultural, la escuela está gobernada por los discursos dominantes a nivel educativo y por las regulaciones que el propio sistema, social y político y educativo le impone. Sin embargo, la escuela puede plantearse proyectos de carácter transformador y asumirse como un espacio creativo y crítico a través de la reflexión de los docentes y sus comunidades educativas.

Esta complejidad de interacciones sube de nivel al considerar los cambios que la escuela sufrió por la pandemia: el aula como centro del ejercicio formativo desapareció, los muros de la escuela se borraron y con esto, la participación cada vez mayor de la familia en los procesos formativos de los estudiantes y el uso creciente de las TIC como mediación pedagógica, sin duda ponen en jaque la educación tradicional.

Tal vez el más visible cambio de la escuela en pandemia fue el uso de las TIC como mediadoras del proceso de mediación del aprendizaje y en consecuencia las prácticas de aula se están transformando. Las TIC llegaron para quedarse en el aula. No se puede ignorar el aporte substancial de las TIC en la educación durante la pandemia. Su advenimiento al aula debe entenderse más que como una simple mediación circunstancial. Al contrario, pone de manifiesto cuestionamientos esenciales para la cotidianidad del aula como el rol del docente, el acceso a diferentes informaciones y el rol activo del estudiante.

El concepto de “educación híbrida” está ocupando un lugar importante en las reflexiones e investigaciones sobre el hecho educativo. Por ejemplo, Rama 2020 la define como:

...nueva educación digital que supera tanto la educación tradicional presencial en el aula de tipo catedrática apoyada en la tiza, la lengua y el pizarrón, como la tradicional educación a distancia solo apoyada en el libro y basada en el autoaprendizaje autónomo o la educación virtual basada solo en plataformas de Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés) y con nuevos sistemas sincrónicos de videoconferencias. Con ello, la educación digital se conforma como un nuevo escenario donde confluyen multimodalidades ajustadas a las demandas y necesidades de los estudiantes que cambian periódicamente entre las distintas modalidades...

La digitalización de la educación y las multimodalidades en el aula rompen definitivamente las dinámicas escolares tal como se concebían antes de la pandemia. En este sentido, también los proyectos institucionales deben ser adaptados o transformados desde una concepción de multimodalidad que supone, tanto para los docentes como para los gerentes educativos, nuevas formas de planearlos, gestionarlos, ejecutarlos y evaluarlos.

Proyecto institucionales

La gestión de los proyectos institucionales se complejizó aún más con esta nueva realidad escolar. Entonces, el paradigma de la complejidad aporta elementos fundamentales a la hora de resignificar la acción del gerente educativo en la puesta en marcha de estos proyectos. Chacón (2014) propone definir la gestión educativa desde el paradigma de la complejidad, argumentando que:

La gestión educativa del siglo XXI tiene, su propia naturaleza, la misión y el deber de enfrentar este estado de cosas, de ser sensibles a los signos de los tiempos y de formar las futuras generaciones en consonancia con ellos, dado la responsabilidad transdisciplinar que tiene la formación de formadores. Por ello se considera necesario penetrar el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad dentro de las organizaciones y los diversos subsistemas del sistema educativo.

Los signos de los tiempos en postpandemia ponen de manifiesto el dinamismo sistémico e interdependiente de la escuela como un todo, donde cada variable por pequeña que parezca puede condicionar y afectar en gran medida los diferentes procesos formativos que se agencian desde los proyectos escolares. La apuesta por la complejidad permite también reconocer e integrar diferentes teorías

que aportan elementos claves para resignificar la gestión educativa, como por ejemplo las derivadas de las posturas críticas, el reconocimiento de la incertidumbre o la prospectiva.

Desde una postura crítica, Iglesias (2020) plantea muy sugestivamente que “la otra educación que era posible ahora es necesaria” en momentos de postpandemia refiriéndose a que es contingente a una realidad social, histórica, tecnológica, económica y cultural particular y en la medida que esta cambia, la educación está obligada a pertenecer a las condiciones de la sociedad que, a su vez, la crea. No en vano, una educación descontextualizada es una educación vacía, sin sentido.

La lectura de esta realidad histórico-social para el diseño y gestión los proyectos institucionales, es fundamental, deben estar en constante comunicación, retroalimentación y resignificación con su contexto, con las dinámicas familiares de los estudiantes y con las realidades de los territorios. En otras palabras, los proyectos pueden llegar a configurar una interacción dinámica con la comunidad educativa, donde el rol del gestor educativo es substancial.

En este sentido, Lopera (2021) plantea que es el encargado de liderar a los miembros de la comunidad educativa y gestionar los recursos necesarios para alcanzar el éxito de su equipo de trabajo, lo que lleva a tener una buena calidad educativa en la institución. El contexto actual de postpandemia, resignifica las funciones del gerente educativo relacionadas con planificar, dirigir, administrar; se debe hacer lo mismo, pero de forma distinta. Estas funciones se realizarán desde nuevas ópticas de liderazgo y de reconocimiento de las tendencias pedagógicas, investigativas y curriculares, que se aplican en contextos cada vez más dinámicos y cambiantes donde la incertidumbre se asume como característica.

La incertidumbre en la educación pone en entredicho aspectos fundantes como por ejemplo la verdad en el conocimiento y con esta la evaluación de conceptos, categorías y resultados. ¿Cómo gestionar lo que es incierto? Reconocer el gerente educativo como líder de la comunidad educativa, supone

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

una serie de cualidades que debe encarnar y aplicar en la ejecución de sus tareas y en la toma de decisiones.

Lopera (ob cit) argumenta que la gerencia educativa es una herramienta indispensable para la nueva gestión de la escuela contemporánea y con esta viene el liderazgo como elemento clave que recoge capacidades y habilidades de toda índole para fortalecer los procesos de docencia y aprendizaje al interior de la institución educativa.

Por eso, la función principal del gerente educativo en tiempos de incertidumbre por la pandemia es mantener la calidad educativa y el bienestar de toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes y padres de familia) mientras pasa la contingencia y se retorna a la normalidad académica. Dentro de este deber se encuentra el velar por la buena adaptación de los profesores y estudiantes a la educación virtual y el liderar apropiadamente a las personas que tiene bajo su mando, es decir los maestros.

La figura del gestor educativo es fundamental para asumir los desafíos que la educación enfrenta en la postpandemia, uno que tenga visión de futuro, que integre la pedagogía en su toma de decisiones y que reconozca el mundo cambiante, interconectado y digital. Que sea capaz de liderar cambios en las prácticas y didácticas de los maestros, que interprete las dinámicas familiares, territoriales y comunitarias, para diseñar y ejecutar proyectos educativos que agencien el aprendizaje, el autoconocimiento y la formación integral de las nuevas generaciones. La revisión de algunos autores en la temática se muestra en el cuadro 1, a continuación.

Cuadro 1
Revisión de autores

Autor, Año, Lugar, Título	Aportes al Tema
Guevara Gómez, Hilda Elizabeth, 2021, Venezuela. Gestión del cambio en organizaciones educativas pospandemia	-Definición de gestión del cambio. -Organizaciones inteligentes cambios en áreas de gestión educativa -Cambio Curricular -Gestión de cambio en organizaciones educativas -Liderazgo innovador -Incorporación de tecnologías
Lugo María Teresa, 2020,	-Define 5 desafíos y 5 propuestas así:

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

<p>Buenos Aires. Planificar en la emergencia para seguir educando.</p>	<p>-Desafío 1: ¿Cómo redefinir los proyectos institucionales?: propuesta 1 formular líneas de acción con una mirada territorial. -Desafío 2 ¿Cómo capitalizar la potencia de los diferentes actores? propuesta 2: un liderazgo distribuido y el fortalecimiento del trabajo en equipo son estrategias clave para avanzar con acciones claras en tiempos de incertidumbre. -Desafío 3 ¿Qué, ¿cómo, ¿cuándo y a quién comunicar las diferentes decisiones y líneas de trabajo? Propuesta 3: una buena gestión de las comunicaciones es clave para lograr la sinergia y el compromiso entre todos los actores, hoy dispersos en tiempos y espacios diversos. -Desafío 4 ¿Cómo favorecer y acompañar el trabajo de los equipos docentes en la coyuntura? propuesta 4: Los equipos docentes son “la primera línea” en cubrir la emergencia, lo que demanda a sus directivos una modalidad de conducción particular, entre la coordinación y organización del trabajo, el acompañamiento emocional y la comunicación permanente. -Desafío 5: ¿Cuál es el rol de las tecnologías para seguir educando en la emergencia? propuesta 5: las tecnologías digitales son grandes aliadas cuando se diseña una estrategia que contemple las diferentes condiciones de acceso de la comunidad escolar y la experiencia de los equipos docentes y de gestión.</p>
<p>Joaquín Gairín Sallán, 2021, Barcelona. La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica</p>	<p>Algunas situaciones positivas en materia educativa. - Gestión en: Aspectos curriculares (planes de estudio, metodologías, sistemas de evaluación, actividades extracurriculares). -Aspectos académicos (coordinación del profesorado, vinculación y permanencia de estudiantes y profesores, bienestar para estudiantes y docentes, evaluación de docentes y estudiantes) -Aspectos administrativos (servicio de biblioteca, comedor y cafeterías, gestión de recursos humanos)</p>
<p>Ríos Sánchez Yaritzel, 2021, Panamá. La enseñanza pos pandemia: retos y tendencias de la educación híbrida.</p>	<p>-Relación de proyectos por ejemplo gestionar para disminuir la brecha digital -Examinar contextos internos de capacidades y externos de realidad socioeconómica. -Educación multigrado -Conectividad. -Permanente educación híbrida, -Capacitación docente en educación híbrida.</p>
<p>Delgado Ballesteros, G. 2020, México. Igualdad educativa y pospandemia.</p>	<p>-Reflexión sobre nuevos paradigmas psicoeducativos para la educación. – -Reconociendo las emociones del ser humano como motor del comportamiento.</p>
<p>Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020, Chile. Resignificando la escuela en el contexto de pandemia</p>	<p>-El sentido de la escuela y el rol de los docentes. -Reconocimiento de dimensiones para la gestión: institucional, socioafectiva, pedagógica, familia</p>
<p>Lopera Hernández Tatiana, 2021, Manizales. Retos y desafíos del</p>	<p>-La figura del gerente educativo Incertidumbre en tiempos de pandemia -La escuela como empresa: educación privada</p>

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

gerente educativo en tiempos de incertidumbre.	-Perfil de gerente educativo como líder -Retos de la educación en el siglo XXI.
CEPAL-UNESCO, 2020, Santiago. La educación en tiempos de la pandemia de covid-19- informe CEPAL-UNESCO.	-Medidas que se tomaron en la región para la crisis de la pandemia. -Descripción de la situación educativa de los países latino americanos en el momento de la pandemia. -Nuevas demandas del personal docente en la pandemia -Desigualdades sociales y de género
Iglesias Edgar, 2020, España. Manifiesto en tiempos de pandemia: por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria.	-Contradicciones de los sistemas educativos evidenciadas por la pandemia y la educación remota. -Vinculación entre escuela y familia(los saberes de las familias) -La pandemia como oportunidad de transformación en la educación, reconociendo elementos como: la importancia de las emociones en los procesos de aprendizaje, el acompañamiento y los cuidados ;la conveniencia de una personalización de las trayectorias de aprendizaje. - Aspectos relativos a la diversificación de las formas de relación con las familias y la necesidad de su inclusión en la dinámica escolar) -Importancia del trabajo en red con entidades del entorno comunitario -Carácter intergeneracional y colaborativo de los procesos de aprendizaje. -Relación entre desarrollo humano y educación.
Ramírez Reyes Luis Hernando, 2020, Colombia. Los nuevos desafíos de la gerencia educativa.	-Los desafíos de la gerencia: transformar la sociedad, hacer de las IE como organizaciones del conocimiento y organizaciones que aprenden, y actuar en consecuencia con los dos desafíos anteriores.
Montilla Nancy, 2021, Venezuela. Estrategias para el aprendizaje organizacional en la gerencia educativa. Una visión desde el enfoque integrador transcomplejo.	-Asumir el proceso educativo de manera holística. -La transcomplejidad permite el estudio de la realidad de una manera plural. -Transformar la realidad por medio de proyectos colectivos, principio de incertidumbre, el conocimiento no es lineal) metodológica (no tiene reglas a priori, cada situación de estudio tiene sus propias características). -Lo complejo de la realidad actual implica establecer nuevas líneas de acción para redimensionar la gerencia. -La labor del gerente educativo desde un enfoque transcomplejo. Perfil del gerente educativo desde este enfoque. -Estrategia para la gerencia educativa desde este enfoque.
Ramón López Martín, 2020, España. Reflexiones educativas para el poscovid-19. Recordando el futuro.	-Análisis sobre cambio del relato pedagógico - Reflexión sobre estos interrogantes: qué enseñamos o qué deberíamos enseñar, cómo lo enseñamos, y para qué debemos enseñar o cuál debería ser el objetivo preciso de nuestra educación? -Claves para proyectos institucionales: Trabajo en equipo, aprender con otros, labor cooperativa; formación de redes, de comunidades de profesionales, de compartir espacios de buenas prácticas y de estrategias docentes para transmitir estas actitudes a sus alumnos. -Reflexión sobre el modelo de competencias. lo análogo y lo digital se fusionan en el cómo aprendemos. -Prácticas que favorezcan el que el estudiante se convierta en

De la Educación de HOY a la del MAÑANA

	“prosumidor” de mensajes tecnológicos.
Olmos-Migueláñez, S; Frutos-Esteban, F; García-Peñalvo, F; Rodríguez-Conde, M; Bartolomé, A y Salinas, A; 2020, Salamanca. Retos de la educación Pospandemia.	-Gerente educativo como líder: Liderazgo como elemento clave. -El gerente educativo como líder pedagógico. La reconfiguración de la sociedad por las tecnologías. -Deficiencias endémicas de la formación mediada por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Deber ser del gerente. -Recomendaciones que los gerentes educativos deben tener en cuenta para afrontar la incertidumbre que puede generar una pandemia.
Rama Claudio, 2020, México. La nueva educación híbrida	Limitaciones de la educación presencial.

Fuente: Elaboración propia (2022)

Conclusiones

La pospandemia se presenta como un contexto nuevo para la gestión educativa de los proyectos institucionales. Durante la pandemia tal vez no se tuvo tiempo para repensar la escuela; fue necesario realizar ajustes en la marcha para mantener el sistema educativo a flote y que superviviera a los retos del distanciamiento, el confinamiento y la cuarentena.

Durante los años de pandemia, sin embargo, se generaron un conjunto de reflexiones, recomendaciones e investigaciones que facilitaron la comprensión de las transformaciones que la escuela estaba atravesando y que hoy en día sirven de referencia a la hora de repensar la gestión educativa.

Otra gerencia educativa no solo es posible si no que es necesaria. Los gerentes educativos no pueden seguir haciendo lo mismo que hacían en el 2019. La realidad educativa se transformó, la multimodalidad en la educación que supone una educación híbrida, el redescubrimiento del rol educativo de la familia, las didácticas digitales, el derrumbamiento de los muros de la escuela y las nuevas rutinas docentes demandan de un gerente educativo distinto. El gerente educativo debe empoderarse de un rol de liderazgo, es fundamental que se reconozca en la comunidad educativa como un líder que inspire, acompañe y trabaje en equipo.

En consecuencia, la gestión educativa de los proyectos institucionales en pospandemia, debe estar orientada a facilitar la integración de las diferentes áreas

del saber con las potencialidades del mundo digital, las innovaciones pedagógicas, didácticas de los docentes y las dinámicas familiares y territoriales. Los proyectos institucionales pueden convertirse en un mecanismo para concretizar lo complejo de la realidad escolar. Con el diseño y ejecución de proyectos integradores y transformadores se puede responder de forma eficiente al cambio que supone esta acelerada adaptación al mundo de pospandemia.

La gestión educativa de los proyectos institucionales invita a aplicar la gestión de cambio, no solo en la planeación, ejecución y evaluación, si no en las realidades de los diferentes actores de la comunidad educativa: una familia que educa y participa, un estudiante que prosume su conocimiento, un docente que gerencia los proyectos y un gerente que acompaña, lidera e inspira.

REFERENCIAS

- Adam, F. (2001). **Teoría Sinérgica del Aprendizaje en la Educación Superior**. II Jornadas de Investigación, Encuentro con la Educación. Venezuela: Universidad Rómulo Gallegos.
- Aikenhead, G. (1994). **Educación-Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS): una buena idea como quiera que se llame**. Disponible en <http://garritz.com.pdf>
- Albornoz, O. (2012). **Las múltiples funciones de las universidades: Crear, transferir y compartir conocimientos**. Mérida: ULA
- Antúnez, S. (2009). **La Acción Directiva en las Instituciones Escolares. Análisis y Propuestas**. <https://avances.adide.org/>
- Aramayo, M. (2004). **La Discapacidad**. Ponencia presentada en la II jornadas de divulgación y sensibilización sobre el derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad.
- Aramayo, M. (2010). **Calidad de vida: concepto clave de un paradigma emergente**. Hablemos de la diversidad en la discapacidad. Caracas: Universidad Monte Ávila.
- Aramayo, M. (2013). **La investigación en discapacidad en Venezuela. Primeros aportes del siglo XXI**. Caracas: Universidad Monte Ávila
- Aramayo, M. (2014). **Reflexiones sobre la discapacidad en Venezuela**. Disponible: http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas_i_h/paginas/doc/JIHE-2011-P07.pdf.
- Arteaga, F. Prado, J. (2011). **La transdisciplinariedad, el holismo y el neohumanismo en la formación integral de nuevos profesionales**. Mérida: ULA
- Balza, A. (2010). **Educación, investigación y aprendizaje. Una hermenéusis desde el pensamiento complejo y transdisciplinario**. Caracas: UNESR
- Barragán, G. (2012). **Formación Pedagógica para Docentes**. Universidad Central del Valle del Cauca.
- Belichon, M. (2014). **Situación y necesidades de las personas con trastornos del espectro autista en la comunidad de Madrid**. Disponible en http://iier.isciii.es/autismo/pdf/aut_autmad.pdf.
- Bravo, O. (2013). **Comunicación Efectiva**. Lima, Perú: El Búho.
- Clark, B. (1997). **The Modern Integration of Research activities with teaching and learning**. Journal of Higher Education 68 (3) p. 245 – 255.
- Cepal-Unesco (2020). **La Educación en Tiempos de la Pandemia de covid-19**. Santiago: autor
- Cordero A. (2013). **Propuesta metodológica para formar competencias científicas en el Laboratorio de Microbiología General**. Universidad Nacional de Colombia.
- Collazo, M. (2012). **El Cambio Curricular. Una oportunidad para repensar (nos)**. Intercambios 1. Disponible en <http://intercambios.cse.edu.uy>

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela** (1999). En Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453 de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas, 24 de marzo de 2000.
- De la Mora, F. y Aguiar K. (2018). **Papel de las revistas científicas estudiantiles en la difusión de conocimientos en pregrado**. 16 de Abril, 57(269), 149-154. <https://www.medigraphic.com/>
- De Sousa, B. (2008). **La Universidad en el Siglo XXI**. Colección Educación Superior. Caracas, Venezuela: Centro Internacional Miranda.
- Delgado, G. (2020). **Igualdad Educativa y Postpandemia. Educación y pandemia: una visión académica**, 13.
- Eurydice (2012). **El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia**. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/>
- Fabra, M. (2015). **Mitos y Realidades de la Inclusión del Estudiante con Discapacidad al Contexto Universitario**. (Trabajo de Maestría). Maracay, Venezuela: Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara.
- Flores, M. (2004). **Factores Biopsicosociales y Ergológicos del Adulto que Aprende**. Caracas, Venezuela.
- Fuck, M. Korbes, C. e Inverizzi, N. (2012). **El Debate CTS en la Educación Superior: Oportunidades y Desafíos en un área en (trans) formación**. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad 8 (23). Disponible en <http://www.revistacts.net/elforo/400-cts-en-la-educacion-superior-oportunidades-y-desafios-de-un-area-en-transformacion->
- Furman, M. (2008). **Ciencias Naturales en la escuela primaria: colocando las piedras fundamentales del pensamiento científico**. En: IV Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana.
- Galling, K (1971). **Estudios en honor de William Albright**. Baltimore. pp. 207-223.
- García, G y Col (2008). **Desarrollo de Competencias Científicas a través de una estrategia de enseñanza y aprendizaje por investigación**. Studiositas 3 (3) pp 7-16
- Giance, L., García, A., García, R., Machado, M., & Gómez, M. (2019). **Producción científica estudiantil en la revista MediCiego, 1995-2018**. Gaceta Médica Espirituana, 21(2), 32-40. <https://www.medigraphic.com/>
- Gibb, J. (2010). **Dinámica de Grupo**. Argentina: Limusa.
- Imbernón, F. (2008). Un congreso para debatir y reflexionar sobre las nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado. **Aula de innovación educativa**, 171, 44-46. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/86378>
- Gopen, G. y Swan, J. (). **La ciencia de la escritura científica**. American Science, Nro.78, pp. 550-558.. Disponible en: <https://www.americanscientist.org>
- Guevara, H. E. (2021). **Gestión del Cambio en Organizaciones Educativas Postpandemia**. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26 (93), 178-191.
- Gutiérrez R. (1993). PDF. **Una mirada filosófica a la ética de la investigación**. San Juan, Puerto Rico

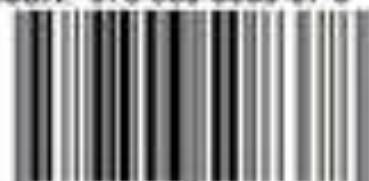
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). **Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital.** Disponible en: <http://www.revistacomunicar.com/>
- Hernández, R. (2001). **Antropología de la Discapacidad y la Dependencia. Un Enfoque Humanístico.** [Disponible: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1301/tratamiento.html>]
- Hernández, C. (2005). **¿Qué son las competencias científicas?** Foro Educativo Nacional.
- Hernández, T. (2021). **Tesis: Retos y Desafíos del Gerente Educativo en Tiempos de Incertidumbre.** Manizales: Universidad Católica de Manizales
- Iglesias, E. (2020). **Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria.** *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 181-198., 18.
- Languages Oxford (2022). **Definiciones de discurso.** <https://www.google.com>
- Leal, J. (2005). **Autonomía del Sujeto Investigador**
- Ley Orgánica de Educación** (2009). Gaceta Oficial N° 1.429 Extraordinario, 8 de septiembre
- Ley del Plan de la Patria 2013 – 2019.** Asamblea Nacional, 04 de diciembre de 2012.
- Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior.** Gaceta Oficial N° 38.272, 14 de septiembre de 2005. Caracas, Venezuela.
- Ley de Regionalización Integral para el Desarrollo Socioproductivo de la Patria** (2014). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N 6151 Extraordinario de 18 de noviembre del 2014.
- Ley para personas con discapacidad** (2007) Gaceta Oficial Nro.38598. República Bolivariana de Venezuela.
- Lineamientos Sobre el Ejercicio Pleno del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Universitaria de Calidad** (2007). Gaceta Oficial Nro.38731. República Bolivariana de Venezuela.
- López, J. (1998). **Los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad.** *Revista Iberoamericana de Educación.* Disponible en <http://www.rieoei.org/rie20a10.htm>
- López, J. y Lujan, L. (2000). **Ciencia y Política de Riesgo.** Madrid: Alianza.
- Ludjowski, R. (1978). **Antropología o Educación del Hombre. Para una fundamentación de la posibilidad de la educación a lo largo de la vida.** Argentina: Guadalupe Mansilla.
- Lugo, M. (2020). **UNICEF. Serie: Los equipos de conducción frente al Covid-19: claves para acompañar y orientar a,** 16.
- Maldonado, A. (2012). **Currículo con Enfoques de Competencias.** Colombia: Ecoe Ediciones.
- Martín, R. (2020). **Reflexiones Educativas para el Poscovid-19. Recordando el Futuro.** *Internacional de Educación para la Justicia Social*, 14.
- Martín, M. (2007). **Teoría de la comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad.** Madrid: Mc Graw Hill.

- Martino, L. (2003). **¿De qué comunicación estamos hablando?**.
www.buenastareas.com/ensayos
- Mestre, R. (2012). **Comunicación y Diálogo**. México: Font. México.
- Montilla, N. (2021). **Estrategias para el Aprendizaje Organizacional en la Gerencia Educativa. Una Visión desde el Enfoque Integrador Transcomplejo**. Honoris Causa, 11.
- Mostacero, R. (2018). **La construcción discursiva de una tesis doctoral**. Akademos, 20. 1 y 2, pp. 207-225. <http://saber.ucv.ve/>
- Morín, E. (2001). **El Método. Las Ideas**. Madrid: Anaya.
- Morín, E. (2002). **La Cabeza bien Puesta. Repensar la Reforma. Reformar el pensamiento**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Morín, E. (2003). **Introducción al Pensamiento Complejo**. Barcelona: Gedisa.
- Morell, L. (2010). **Aprender y Educar con las Tecnologías del Siglo XXI**. Colombia Digital. Disponible en es.slideshare.net/teresa3.3.com
- Moreno, N. (2010). **Origen y Desarrollo de la Educación**. Barcelona: Praxis.
- Olmos, S., Frutos, F., García, F., Rodríguez, M., & Bartolomé. (2021). **Retos de la educación Pospandemia. Salamanca: Libro de actas de la II Conferencia Internacional de Investigación en Educación**.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). **Resignificando la escuela en el contexto de pandemia. Chile: OEI**.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). **Alfabetización Mediática e Informacional: curriculum para profesores**. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org>.
- Osorio, C. (2010). **Algunas Orientaciones sobre la Construcción de los Estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad**. CN 6. Colombia: Universidad del Valle.
- Osorio, B., y Añez, E. (2017). **El Metadiscurso Interaccional en Tesis Doctorales en Educación**. Revista de Investigación, 41(92), 13-33. <http://ve.scielo.org/>.
- Papalia D. y otros (2009). **Psicología del desarrollo. De la infancia la adolescencia**. México: McGraw-Hill
- Pérez, G. y Reyes, R. (1996). **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II técnicas y análisis de datos**. España: La Muralla.
- Pérez, O. (2017). **Rol de la gestión educativa estratégica en la Gestión del Conocimiento, la Ciencia, la Tecnología y la Innovación en la Educación Superior**. Elsevier, 5.
- Posadas, C. y Posadas, G. (2015). **La importancia de la escritura: una paradoja en la era digital**. <http://www.eurogap.es>
- Prado, J. (2006). **Hacia un Modelo teórico interpretativo fundamentado en los principios de la diversidad y equidad para una gestión docente de calidad en la educación física en la modalidad de educación especial**. Panamá: UIED
- Prahalad, T. (2009). **Estrategia Cooperativa**. Barcelona, España: Deusto.

- Reyes, L. (2020). **Los Nuevos Desafíos de la Gerencia Educativa. Educación y Educadores volumen 7, 24.**
- Rodríguez, E. Lolas F. y otros. **Integridad ética en la investigación en Latinoamérica.** Chile: Centro interdisciplinario de estudios en bioética de la universidad de chile
- Romero, L. (2019). **5 claves para mejorar tu redacción científica: Importancia de la puntuación.** Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/>
- Royero, J. (2002). **Contexto mundial sobre evaluaciones en las instituciones de educación superior.** Disponible en www.campus-oei.org.
- Ruiz, D. (1993) **Ética y deontología docente.** Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación UCR. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Reglamento Parcial de la Ley de Universidades (1971).** Decreto N° 687, 1 de septiembre. Caracas, Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela (2012)** Resolución N° 3.613 que regula los Programas de Formación Avanzada en el Subsistema de Educación Universitaria. Gaceta Oficial N° 397.067, 16 de octubre 2012.
- Robbins, T. (2010). **Gerencia y Clima Organizacional.** México: McGraw Hill Interamericana.
- Rodríguez, G y Col (2007). **Rethos.** La Red de Ética Interfacultades del PCI – UCV. Serendipia 1 (1)
- Sallán, J. (2021). **La Gestión de los Centros Educativos en Situación de Confinamiento en Iberoamérica.** Barcelona: EDO-SERVEIS.
- Sánchez, Y. (2021). **La Enseñanza Pospandemia: Retos y Tendencias de la Educación Híbrida. Plus Economía, 7.**
- Sánchez, B. (2013). **La Cuestión Académica. Una Visión Transcompleja.** San Joaquín de Turmero-Venezuela: UBA
- Stiglitz, J. (2001). **El Descontento con la Globalización.** Cali: FICA. Disponible en <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.28.PDF>.
- Vallejo, S. (2014). **Las competencias científicas en la política educativa colombiana: Privilegio de la perspectiva parcial al estudiar su ensamblaje desde los estudios sociales de la ciencia.** Universidad Nacional de Colombia.
- Verdugo, A. (2012). **La investigación en discapacidad en Venezuela. Primeros aportes del siglo XXI.** Caracas: Universidad Monte Ávila
- Villegas, C. (2009) **Una Aproximación a la Concepción de Investigación Transcompleja.** Disponible en <http://crisalidavillegas.blogspot.com/2009>



ISBN: 978-980-6508-37-8



9 789806 508378