



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN MEDIA  
VENEZOLANA: UNA PERSPECTIVA VIVENCIAL DOCENTE DEL ÁREA  
GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIUDADANÍA (GHC)**

**Autor:** MSc. Adrián J. García R.

**Tutora:** Dra. Elsy Medina

Campus Bárbula, Noviembre de 2020



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN MEDIA  
VENEZOLANA: UNA PERSPECTIVA VIVENCIAL DOCENTE DEL ÁREA  
GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIUDADANÍA (GHC)**

**Autor:** MSc. Adrián J. García R.

**Tutora:** Dra. Elsy Medina

Tesis de Grado presentado ante la Dirección de Postgrado, de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE), de la Universidad de Carabobo (UC) como requisito para optar al título de Doctor en Educación.

Campus Bárbula, Noviembre de 2020



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



VEREDICTO

Nosotros, Miembros del Jurado designado para la evaluación de la Tesis Doctoral Titulado: **TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA: UNA PERSPECTIVA VIVENCIAL DOCENTE DEL ÁREA GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIUDADANÍA (GHC)**. Presentado por el ciudadano: **MSc. ADRIÁN J. GARCÍA R.** Portador de la Cédula de Identidad: N° **V-17.624.957**. Para optar al Título de: **DOCTOR EN EDUCACIÓN**, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como: **APROBADO**.

Nombre y Apellido	Cédula de Identidad	Firma
Dr. Ricardo Carrillo	5.565.792	
Dra. Omaira Fermín	11.358.804	
Dra. Elsy Medina	7.082.956	
Dra. Judith Adán	6.376.395	
Dra. Elba Ávila	10.967.321	

Campus Bárbula, 30 de Noviembre de 2020



# DOCTORADO



## ACTA DE APROBACIÓN

Por medio de la presente acta, se hace constar que la Comisión Coordinadora del **Doctorado en Educación**, en uso de las atribuciones que le confiere el artículo N° 44, literal k), del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, consideró que el proyecto de tesis doctoral titulado: **“TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA: UNA PERSPECTIVA VIVENCIAL DOCENTE DEL ÁREA GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIUDADANÍA (GHC).”** adscrito a la línea de investigación: *Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.*

Presentado por el ciudadano:

**ADRIÁN GARCÍA**

V-17.624.957

Reúne los requisitos exigidos para su aprobación.

La Dra. Elsy Medina realiza la tutoría de esta tesis.

En Bárbula, a los veintiséis (26) días del mes de noviembre de 2018.

Dra. Elsy Medina

Coordinadora del Programa



... La Universidad Efectiva

Actas



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**AVAL DEL TUTOR**

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, vigente a la presente fecha quien suscribe **Dra. Elsy Medina**. Titular de la Cédula de Identidad N° V- 7.082.956 en mi carácter de Tutora de la Tesis Doctoral titulado: **Transformación curricular en educación media venezolana: Una perspectiva vivencial docente del área geografía, historia y ciudadanía (GHC)**, presentado por el ciudadano MSc. **Adrián J. García R.**, titular de la cédula de Identidad N° V-17.624.957 para optar por el título de **Doctor en Ciencias en Educación**, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe. Por tanto doy fe de su contenido y autorizo su inscripción ante la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

En Campus Bárbula, a los 15 días del mes de Octubre de 2020

---

**Dra. Elsy Medina**  
N° V- 7.082.956



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**CONSTANCIA DE ACEPTACIÓN DEL TUTOR**

**TITULO DE LA INVESTIGACIÓN**

**TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN MEDIA  
VENEZOLANA: UNA PERSPECTIVA VIVENCIAL DOCENTE DEL ÁREA  
GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIUDADANÍA (GHC).**

Tutora: Dra. Elsy Medina

Acepto la tutoría del presente Investigación como Tesis Doctoral opcional para optar al título de Doctor en Educación, según las condiciones de la Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad de Carabobo (UC).

En Campus Bárbula, a los 30 días del mes de Mayo 2019

---

**Dra. Elsy Medina**  
Nº V-7.082.956



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**AUTORIZACIÓN DEL TUTOR**

Quien suscribe **Dra. Elsy Medina** Titular de la Cédula de Identidad N° V-7.082.956 en mi carácter de Tutora de la Tesis Doctoral titulado: **Transformación curricular en educación media venezolana: Una perspectiva vivencial docente del área geografía, historia y ciudadanía (GHC)**, presentado por el ciudadano **MSc. Adrián J. García R.**, titular de la cédula de Identidad N° V-17.624.957 para optar por el título de **Doctor en Educación**, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En Campus Bárbula a los 15 días del mes de Octubre 2020

---

**Dra. Elsy Medina**  
N° V- 7.082.956



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**INFORME DE ACTIVIDADES**

Participante: **Adrián J. García R.** C.I: **V-17.624.957** Correo: **msc.adriangarcia@gmail.com** Tutora: **Dra. Elsy Medina** C.I: **7.082.956** Título del Trabajo: **TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA: UNA PERSPECTIVA VIVENCIAL DOCENTE DEL ÁREA GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIUDADANÍA (GHC).** Línea de Investigación: **Pedagogía, Educación, Didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.**

<b>Sesión</b>	<b>Fecha</b>	<b>Asunto Tratado</b>	<b>Observaciones</b>
1	30/05/2018	Presentación de la investigación y aceptación de la tutoría.	
2	03/06/2019	1era Revisión general de la tesis: Momentos I, II y III.	
3	02/07/2019	1era Corrección general de la tesis: Momentos I, II y III.	
4	05/08/2019	1era Revisión general de la tesis: Momentos IV V y VI	
5	09/09/2019	2da Corrección general de la tesis: Momentos IV, V y VI	
6	23/09/2019	3era Revisión general de la tesis: Momentos IV, V y VI	
7	15/10/2020	Última revisión general de la tesis	

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección de la Tesis Doctoral arriba mencionado (a).

**TUTORA:** Dra. Elsy Medina  
V- 7.082.956

**PARTICIPANTE:** Msc. Adrián J. García R  
V-17.624.957

---

## DEDICATORIA

---

A Dios padre todo poderoso, como el gran arquitecto del universo.  
A mis padres, familiares y pareja como pilares fundamentales a la consolidación  
hacia el éxito de tan enriquecedora experiencia académica.  
Al Complejo Educativo Nacional Hilda Núñez de Henríquez,  
por ser un espacio de aprendizajes.  
A Maela Rojas, Luisa Rojas y Honorio Rojas.

---

## AGRADECIMIENTOS

---

A la Universidad de Carabobo (UC) , Dirección de Postgrado de la Facultad de  
Ciencias de la Educación , Programa Doctorado en Educación y su Coordinación.  
En especial, a la Dra. Elsy Medina por haberme acompañado en la tutoría de esta  
investigación.  
A los profesores Héctor López, Yolimar Ovalle, Guillermina Pacheco, Elinés Mota,  
Astrid Jiménez, Leovardo Aguilar y Antonio Peña.  
Y a la Sra. Diosmarluys Rojas, Lcda. Carolina Rondón.  
Agradezco y bendigo, a todos por cada una de sus aportaciones teóricas, prácticas,  
logística y espirituales para ésta producción intelectual inédita en la Educación  
Media venezolana.

## ÍNDICE

Veredicto.....	iii
Acta de aprobación del proyecto.....	iv
Aval del tutor.....	v
Aceptación del tutor.....	vi
Autorización del tutor.....	vii
Informe de actividades.....	viii
Dedicatoria y agradecimientos.....	ix
Índice.....	x
Índice de cuadros.....	xiii
Índice de gráficos.....	xiv
Resumen.....	xv
Summary.....	xvi
Introducción.....	1

### **MOMENTO I. RADIOGRAFÍA DE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA**

Perspectiva contextual.....	4
Cuestionamientos orientadores.....	10
Propósitos de la investigación.....	11
Propósito general.....	11
Propósitos específicos.....	11
Relevancia del estudio.....	12

### **MOMENTO II. HACIA UNA COMPRENSIÓN CURRICULAR: TEÓRICOS Y TEORÍAS**

Estado del arte.....	16
Teorías.....	19
Apple, M. (2004). Teoría de la reproducción de la estructura ideológica y las formas de control social y cultural.....	19
Una pincelada histórica del currículo en la educación media venezolana.....	24
Dimensiones de la reforma M.E (1997).....	26
Currículo Nacional Bolivariano, MPPE (2007).....	29
Educación Secundaria Bolivariana, MPPE (2007).....	31
Orientaciones educativas, MPPE (2012).....	31
Consulta nacional por la calidad educativa, MPPE (2014).....	32
Proceso de adecuación curricular, MPPE (2015).....	37
Proceso de cambio curricular en educación media, MPPE (2015).....	40
Orientaciones para el proceso de cambio curricular año escolar (2016- 2017)....	42
La jornada escolar en los liceos de turno integral.....	42

Consideraciones para la elaboración de los horarios de la jornada escolar.....	44
Proceso de transformación curricular en educación media, MPPE (2016).....	45
Componentes curriculares. MPPE (2017).....	46
Finalidades educativas.....	46
Referentes éticos y procesos indispensables.....	46
Temas o problemáticas indispensables.....	47
Temas indispensables.....	48
Temas generadores y referentes teórico-prácticos en cada área de formación....	49
Unidad de aprendizaje, MPPE (2017).....	49
De (MTC) a (GHC).....	50
Área de aprendizaje: Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC), MPPE (2017)..	51
El enfoque geohistórico.....	53
Antecedentes del enfoque.....	54
Fundamentación legal del enfoque.....	55
Geohistoria: el cartograma como instrumento metodológico.....	56
Paulo Freire (1921-1997) la Pedagogía crítica.....	59
Jürgen Habermas (1998), la Acción Comunicativa.....	64

### **MOMENTO III. TRAVESÍA METODOLÓGICA**

Paradigma científico.....	68
Matriz epistémica del fenómeno de estudio.....	70
Tipo, diseño y método de investigación.....	71
Etapas y pasos del método fenomenológico hermenéutico.....	75
El círculo hermenéutico.....	82
Proceso de Recolección de la Información.....	84
Muestra intencional.....	84
Reseña histórica del complejo educativo Hilda Núñez de Henríquez.....	87
Consideraciones bioéticas en la investigación.....	90
Consentimiento informado (CI).....	92
Técnica para recolección de la información.....	94
Técnicas de Análisis de la Información.....	94
Fiabilidad.....	97

### **MOMENTO IV. AL ENCUENTRO VIVENCIAL DOCENTE**

Estructuración y categorización de las entrevistas semiestructuradas.....	100
Perspectiva vivencial: informante clave N° 1.....	101
Perspectiva vivencial: informante clave N° 2.....	107
Perspectiva vivencial: informante clave N° 3.....	115
Modelo estructural de triangulación de fuentes.....	123
Panorama sobre análisis del contenido: triangulación de fuentes.....	157

<b>MOMENTO V. INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS</b>	
Hacia lo fenomenológico hermenéutico.....	161
Modelo estructural de interpretación de los hallazgos N°1.....	164
Modelo estructural de interpretación de los hallazgos N° 2.....	166
Modelo estructural de interpretación de los hallazgos N° 3.....	168
Modelo estructural de interpretación de los hallazgos N° 4.....	170
Modelo estructural de interpretación de los hallazgos N° 5.....	173
Modelo estructural de interpretación de los hallazgos N° 6.....	176
Modelo estructural de interpretación de los hallazgos N° 7.....	179
<b>MOMENTO VI. PINCELADAS DE UNA TEORIZACIÓN CURRICULAR VIVENCIAL DOCENTE</b>	
Posicionamiento.....	183
Competencia del estado docente por la calidad educativa.....	184
Comunicación e inducción permanente a través de un equipo multidisciplinario altamente calificado para la formación docente.....	189
Significado del impacto curricular vivencial docente en su praxis pedagógica...	192
Desafío paradigmático- didáctico curricular vivencial docente, del área de formación: geografía, historia y ciudadanía (GHC).....	195
<b>DESENLACE.....</b>	<b>207</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>213</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>220</b>

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro		P.P
1	Presentación final de los resultados de la consulta nacional por la calidad educativa.....	36
2	Desafíos para alcanzar una educación de calidad.....	37
3	Problemáticas generadoras de aprendizaje (GHC).....	52
4	Matriz epistémica del fenómeno de estudio.....	70
5	Características de los informantes clave.....	85
6	Radiografía profesional de los informantes clave.....	86
7	Primer filtro de reducción categorial.....	158
8	Segundo filtro de reducción categorial.....	160

## ÍNDICE DE GRAFICOS

<b>Gráfico</b>		<b>P:P</b>
1	Estructuración del contenido MOMENTO II.....	15
2	Premisas curriculares sobre la teoría de Apple (2004).....	23
3	Enfoque geohistórico: Distintas ciencias que participan en el estudio del espacio geográfico.....	58
4	La pedagogía crítica de Freire (1969).....	63
5	La teoría de la acción comunicativa de Habermas (1998).....	67
6	Etapas y pasos del método fenomenológico hermenéutico.....	81
7	Círculo o espiral hermenéutico.....	83
8	Filtro epistemológico y corpus hermenéutico, Leal (2005).....	96
9	Articulación y reducción categorial.....	159
10	Proceso de triangulación.....	163
11	Matriz teórica.....	182
12	Infograma teórico.....	211



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN MEDIA  
VENEZOLANA: UNA PERSPECTIVA VIVENCIAL DOCENTE DEL ÁREA  
GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIUDADANÍA (GHC)**

**Autor:** MSc. Adrián García

**Tutora:** Dra. Elsy Medina

**Año:** 2020

**RESUMEN**

Develando la realidad, se aproximó al estudio sobre el Diseño de Transformación Curricular en la Educación Media venezolana, génesis que se remonta, a la Consulta por la Calidad Educativa (2014), como una política educativa ministerial que ha venido impactado la praxis pedagógica docente, desde el año (2015). Producto de investigación, revela una continuidad de cambios paradigmáticos en sus componentes curriculares y organización escolar; la integralidad de los conocimientos debe responder a los fines de la educación. De esta manera, los docentes del área de formación: geografía, historia y ciudadanía, enfrentan un desafío didáctico, al obligatorio empleo único, del enfoque geohistórico. La tesis tuvo como propósito general: Teorizar el proceso de transformación curricular en educación media venezolana, a partir de las vivencias del docente del área geografía, historia y ciudadanía (GHC). Los propósitos específicos: Comprender el papel que han tenido las vivencias del docente y su didáctica en el diseño curricular en educación media, en el área de geografía, historia y ciudadanía. Interpretar las vivencias del docente y su didáctica, inmerso en el proceso de integración de las problemáticas generadoras de aprendizaje y los contenidos programáticos del área geografía, historia y ciudadanía. Describir el proceso de transformación curricular en educación media, desde la perspectiva vivencial del docente. La investigación se configuró en el empleo del paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, diseño documental y de campo, tres (3) docentes del área de (GHC) fueron informantes clave, recopilando evidencias a partir de entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos se analizaron a partir de la fenomenología hermenéutica de Martínez (2006) y Leal (2005), categorizando y triangulando hasta culminar en una teórica denominada: Desafío paradigmático-didáctico curricular vivencial docente, del área de formación geografía, historia y ciudadanía (GHC).

**Línea de investigación:** pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.

**Temática:** Pedagogía y praxis educativa y su relación con la sociedad.

**Subtemática:** Pedagogía y currículo.

**Descriptor:** Currículo, educación, pedagogía, didáctica, geografía, historia y ciudadanía.



UNIVERSITY OF CARABOBO  
FACULTY OF EDUCATION SCIENCES  
POSTGRADUATE  
DOCTORATE IN EDUCATION



**CURRICULAR TRANSFORMATION IN VENEZUELAN MEDIA  
EDUCATION: A TEACHING LIVING PERSPECTIVE OF THE  
GEOGRAPHY, HISTORY AND CITIZENSHIP AREA (GHC)**

**Author:** MSc. Adrián García

**Tutora:** Dra. Elsy Medina

**Year:** 2020

**SUMMARY**

Revealing the reality, he approached the study on the Design of Curricular Transformation in Venezuelan Secondary Education, a genesis that dates back to the Consultation for Educational Quality (2014), as a ministerial educational policy that has impacted the teaching pedagogical practice, since the year (2015). Research product, reveals a continuity of paradigmatic changes in its curricular components and school organization; the integrality of knowledge must respond to the purposes of education. In this way, teachers in the area of training: geography, history and citizenship, face a didactic challenge, the mandatory single use, of the geohistorical approach. The general purpose of the thesis was: To theorize the process of curricular transformation in Venezuelan secondary education, from the experiences of the teacher in the area of geography, history and citizenship (GHC). Specific purposes: To understand the role that the teacher's experiences and their teaching have had in the curriculum design in secondary education, in the area of geography, history and citizenship. Interpret the experiences of the teacher and their didactics, immersed in the process of integration of the problems that generate learning and the programmatic contents of the geography, history and citizenship area. Describe the process of curricular transformation in secondary education, from the experiential perspective of the teacher. The research was configured in the use of the interpretive paradigm, qualitative approach, documentary and field design, three (3) teachers from the (GHC) area were key informants, collecting evidence from semi-structured interviews. The findings were analyzed from the hermeneutical phenomenology of Martínez (2006) and Leal (2005), categorizing and triangulating until culminating in a theory called: Teaching experiential curricular paradigmatic-didactic challenge, from the area of geography, history and citizenship training (GHC).

**Research line:** pedagogy, education, teaching and its multidisciplinary relationship with the educational fact.

**Thematic:** Pedagogy and educational praxis and its relationship with society.

**Sub-thematic:** pedagogy and curriculum.

**Descriptors:** Curriculum, education, pedagogy, teaching, geography, history and citizenship

## INTRODUCCIÓN

“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.  
UNESCO (2015)

En el marco del objetivo de desarrollo sostenible (4), el cual versa la anterior cita, promulgada por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO). Concatenado a la Educación y a la Agenda para el desarrollo después de (2015). Destaca sobre el currículo educativo “el papel esencial del currículo para propiciar el aprendizaje de calidad y articular y apoyar la educación que es pertinente para el desarrollo holístico”, (Stabback, 2016, p.4) es el currículo educativo, aquel conjunto de criterios, programas, planes de estudio, competencias, metodologías, evaluación, entre otros componentes. Se configura como aquel compendio de perspectivas teórico-metodológicas, que son el resultado de diagnósticos, consultas, debates, discusiones, investigaciones de expertos, especialistas y otros procesos que involucra a variados actores sociales, todos plenamente conectados a la *educación*. Que interactúan para consolidar el diálogo y acuerdos hacia intencionalidades educativas claramente expresadas en un documento. Siendo el currículo, la principal hoja de ruta operacional del proceso pedagógico, que es y será administrado directamente por el docente de aula.

En este sentido, se considera la Transformación Curricular para la Educación Media (2016), como uno de los instrumentos de la política educativa, que ejerce competencia jurídica nacional, bajo la figura del estado docente. Este diseño curricular, muestra en lo teórico la visión o ideal de la educación integral, que deben alcanzar los estudiantes en la mejora de los aprendizajes. Permitiendo garantizar la ejecución de los fines de la educación, consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009).

El presente producto de investigación se enmarca en la línea de investigación: pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho

educativo. La temática: Pedagogía y praxis educativa y su relación con la sociedad y la Subtemática pedagogía y currículo. Desarrollando un arqueo heurístico en materia curricular, sus fundamentos, principios y realidad, prueba de ello, son las distintas investigaciones y trabajos de carácter Doctoral de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE), Universidad de Carabobo (UC), como los planteados por Raga (2017), Hernández (2015) y Carreño (2012). Proyectando al investigador, un inicio para la búsqueda de teoréticas conectadas a la investigación. Conllevando hacia a una consolidación de la episteme curricular en la educación media venezolana.

La investigación se aproximó a desarrollar un estudio en torno a la Transformación Curricular En La Educación Media Venezolana: Una perspectiva vivencial docente del área geografía, historia y ciudadanía (GHC), trascendiendo la perspectiva pragmática y generar teoría. El Propósito general fue, teorizar a partir de las vivencias del docente en el área geografía, historia y ciudadanía (GHC), inmerso en la transformación curricular en educación media venezolana. Los propósitos específicos para dar alcance al general, fueron: Comprender el papel que han tenido las vivencias del docente y su didáctica en el diseño curricular en educación media, en el área de geografía, historia y ciudadanía. Interpretar las vivencias del docente y su didáctica, inmerso en el proceso de integración de las problemáticas generadoras de aprendizaje y los contenidos programático del área geografía, historia y ciudadanía. Describir el proceso de transformación curricular en educación media, desde la perspectiva vivencial del docente.

El abordaje de la realidad se ejecutó desde el método fenomenológico de Martínez (2006). Por ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas, con la intencionalidad de no coartar lo manifiesto por los informantes clave, haciéndose necesario un conjunto de preguntas para atinar, hacer emerger, develar el mundo interior y de la vida de los entrevistados. Siendo tres (3) docentes activos que se desempeñan en la educación media, específicamente en el área de geografía, historia y ciudadanía (GHC), especialistas en la licenciatura de educación, mención ciencias sociales. Contextualizada en el Complejo Educativo Nacional Hilda Núñez de Henríquez, ubicada en el Municipio San Joaquín, del Estado Carabobo.

La investigación doctoral se organizó mediante la estructura de seis (6) MOMENTOS, el primero de ellos corresponde a la Radiografía de la transformación curricular en la educación media venezolana, perspectiva contextual, cuestionamientos orientadores, conformada además, por el propósito general, propósitos específicos de la investigación y la relevancia del estudio. Un segundo MOMENTO concierne Hacia una comprensión curricular: teorías y teóricos. El tercer MOMENTO, se hace mención sobre La travesía metodológica. Un cuarto MOMENTO, Al encuentro vivencial docente, el quinto MOMENTO, Interpretación de los hallazgos y un sexto MOMENTO, Pinceladas de una teorización curricular vivencial docente y finalmente se presentan un Desenlace, Referencias y Anexos.

“El currículo determina en gran medida si la educación es inclusiva, con lo cual desempeña un papel importante a la hora de garantizar que se imparta equitativamente” (Stabback, 2016, p.4) Desde esta perspectiva, es apremiante e ineludible visibilizar el diseño curricular (2017), haciendo una revisión de los componentes curriculares, buscando comprender las formas de organización didáctica del quehacer educativo, desde el ser y sentir vivencial del docente, que imparte el área de formación: geografía, historia y ciudadanía (GHC). En este orden, la investigación lograría aportar una episteme a la comunidad científica y académica, considerando al currículo una herramienta fundamental para cumplir de manera efectiva el *objetivo de desarrollo sostenible 4*. Dado que su rol vital es la facilitación de un aprendizaje de calidad y equidad para todos los educandos. Hoy por hoy, es un reto para la educación ante el siglo XXI, adecuar el currículo ante la necesidad del país.

## MOMENTO I

### RADIOGRAFÍA DE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA

*La realidad se nos propone como un conjunto complejo de especificidades integradas a un contexto común o unidades. Lo que nos aparece implica la especificidad que reviste la totalidad.*

**Tovar (1986, p.38)**

#### **Perspectiva contextual**

Se inicia un discurso filosófico en la educación, sobre el proceso de transformación curricular en educación media venezolana, como sustrato al abordaje investigativo, supuso profundizar en una temática implicada en un contexto curricular, pedagógico y didáctico de adecuaciones, cambios y transformaciones imperativas del nuevo milenio, cargada de ciertos encasillamientos, impreparación, temor y hasta de total rechazo al nuevo enfoque integrador geohistórico, inserto en el en las orientaciones metodológicas del área de formación geografía, historia y ciudadanía (GHC) en el diseño curricular.

Los desafíos, que implica al docente del área (GHC), la conexión de los componentes curriculares, problemáticas generadoras de aprendizaje, y el “obligatorio empleo del enfoque geohistórico como metódica única”, a desarrollar en los procesos didácticos en el aula de clase, insertados en la unidad de aprendizaje (planificación). Ha generado inquietantes significados sobre la ejecución de un diseño curricular un tanto cuestionado en sus fundamentaciones y finalidades educativas. Donde lo humano, lo social, lo cultural, económico y educativo están conectadas en una misma realidad, entendida desde lo holístico. Cuyo debate histórico ha sido

blanco tanto de posturas divergentes y contrapuestas, como de planteamientos conciliadores. En tal sentido, y considerando que la sociedad actual se caracteriza por un proceso acelerado de cambios que se manifiesta en todos los ámbitos del acontecer humano, en los cuales el conocimiento tiene un rol protagónico, es lógico suponer que también están cambiando las formas de pensar y de asumir la producción de conocimientos.

La aproximación teórica sobre la transformación curricular en educación media venezolana, en el área de geografía, historia y ciudadanía (GHC). Vislumbra un espacio de comprensión, sobre el significado real del proceso de cambio y transformación, en todos los ámbitos de la cotidianidad escolar en la educación media. Estableciendo teorizar el proceso de transformación curricular para la educación media venezolana, desde una perspectiva vivencial docente y su didáctica, en el arduo proceso de integración de un diseño curricular que engloba una serie de componentes tales como: finalidades educativas, referentes éticos y procesos indispensables, temas o problemáticas, plan de estudio, áreas de formación, temas generadores, tejidos temáticos, referentes teórico-prácticos, orientaciones metodológicas, unidad de aprendizaje (planificación), procesos y recursos didácticos.

Este aspecto epistémico en donde no debe presentarse dualismos reduccionistas entre teoría y praxis se hace urgente y, muy necesario en el área de las ciencias sociales. La educación es praxis y es teoría, en el fondo, el hacer educación desde la vida se convierte en fuente epistémica que apunta hacia la sabiduría trascendental, elemento indispensable en la construcción curricular. Se plantea la necesidad de interpretar y comprender el proceso de transformación curricular en educación media venezolana, con la finalidad de encausar el avance y el progreso de los nuevos contenidos que se requieren para la formación de un ser renovado, capaz de procesar ese cúmulo de conocimientos teóricos para que se generen los cambios y las instituciones impulsen la calidad educativa.

En la génesis de la primera década del siglo XXI, significa para Venezuela un cúmulo de transformaciones: políticas, económicas, sociales, culturales y de vital trascendencia la educativa. Comenzó a gestarse un nuevo modelo político de abruptos cambios o giros que impactarían todo el sistema social del país. Configurándose la transformación de una de las instituciones más susceptibles y vitales de toda sociedad: la educación. La constituyente educativa en (1999), la discusión curricular en el (2004), las discusiones emanadas para la aprobación de la Ley Orgánica de Educación en (2009) y las referencias en torno a la resolución y conformación de los Consejos Educativos en (2013), todas estas como líneas o logros en la política educativa, con miras a generar las condiciones de la esperada y anhelada reforma, concretada en una primera fase mediante la “Consulta Nacional por la Calidad Educativa” en (2014).

Instrumento creado, supervisado y coordinado por la rectoría del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), con la intencionalidad de someter a un diagnóstico, escrutinio público y consulta popular a todos los actores (docentes, estudiantes, representantes, obreros y administrativos) del quehacer educativo. La consulta nacional por la calidad educativa, significaría para el modelo ideológico gubernamental imperante, la legitimación de una nueva institucionalidad e imagen de renovación, apuntalada a nuevos criterios de inclusión y calidad en la profundización de los procesos educativos en Venezuela.

En los últimos 16 años, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) ha realizado alrededor de seis (6) cambios o modificaciones parciales al diseño curricular de educación media, algunos han sido consultados públicamente y solo uno –los textos escolares de la Colección Bicentenario– ha sido aplicado de manera

oficial en los planteles. A mediados de marzo (2014), se inició la discusión de otro proyecto de “adecuación” del diseño curricular de bachillerato, similar a otras propuestas que fueron presentadas en (2007 y en 2013). El planteamiento fue sometido a consulta tanto en colegios oficiales como en privados. Es de acotar que el programa curricular de educación media diversificada data de (1973 a 1975), mientras que el de primero a tercer año fue elaborado en (1987).

Posteriormente, el (MPPE) crea otro proyecto en Septiembre (2015), llamado: “Proceso de Cambio Curricular en Educación Media”, documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y la discusión, propuesta que comenzaría a desarrollarse en los Liceos Bolivarianos de Turno Integral (LTI). En los demás liceos del país, se iniciaría un proceso de discusión y ajuste, para la adopción progresiva del cambio curricular, planteándose en su documento la aprobación del diseño curricular entre los meses de (Marzo- Mayo) de (2016), luego de la consulta.

Uno de los cambios necesarios en este proceso curricular es la superación de la asignaturización, la cual viene cargada de fraccionamiento y atomización del conocimiento. Una de las características de esta proliferación de asignaturas es que éstas se fueron creando a medida que la sociedad asumía la solución de un problema “incorporarlo como materia obligatoria en el currículo...”, es así como cada problema de la sociedad se planteó como una nueva asignatura, fraccionando lo ya fraccionado y atomizando lo ya atomizado. En este sentido, se plantea la integración del conocimiento a través de la creación de áreas de formación que abordan distintas disciplinas y conocimientos de manera inter y transdisciplinar.

Todas las áreas tienen igual importancia, relevancia y pertinencia para la formación integral de los educandos, por lo que a continuación aparecen por orden alfabético, con la finalidad de generar un imaginario distinto al tradicional. Las Áreas de Formación que se proponen en este diseño de Cambio Curricular (2015) para su integración fueron: 1. Acción científica, social y comunitaria. 2. Actividad física, deportes y recreación. 3. Arte y patrimonio. 4. Ciencias naturales. 5. Educación física. 6. Lengua. 7. Lengua extranjera. 8. Matemática. 9. Memoria, territorio y ciudadanía.

10. Orientación y convivencia 11. Participación en la producción de bienes y servicios.

El enfoque de Memoria, territorio y ciudadanía es integral y va más allá de materias de las ciencias sociales, con la finalidad de que los adolescentes aprendan desde lo conocido a lo desconocido. Comprensión de procesos, con pensamiento crítico y no atomizado. Tal como se venía haciendo, con asignaturas parceladas y separadas, por ejemplo en primer año, geografía de Venezuela, Historia de Venezuela, Educación Artística, Formación Familiar y ciudadana. Los temas generadores fueron planteados para que los docentes crearan condiciones para que sus estudiantes superasen el aprendizaje memorístico y libresco, mecánico y ausente de interpretación y comprensión, muy característico de la enseñanza tradicional de esta área de formación.

A diferencia del resto de las áreas de formación, los temas de estudio que se presentan en Memoria, Territorio y Ciudadanía (MTC) fueron inicialmente concebidos y presentados como Problemática Generadora de Aprendizaje. En el marco de una educación problematizadora, se busca generar una lectura crítica del mundo y una actitud activa en la resolución de los problemas de la sociedad en los distintos contextos socio históricos; permitiendo lograr en los estudiantes una conciencia crítica y el pensamiento reflexivo que les permita transformar desde la valoración de los estudios históricos. Así mismo, el docente debía desarrollar en su didáctica la implementación de recursos para la investigación bibliográfica, la obligatoria utilización referencial en su unidad de aprendizaje (planificación) los libros de la Colección Bicentenario, Memoria, Territorio y Ciudadanía permitiendo estudiar los lazos que unen el pasado con el presente y que este conocimiento permitiría abrir brecha en la construcción de un mejor futuro con conciencia.

Esta tercera modificación del diseño curricular llamado: “Proceso de Transformación Curricular en Educación Media”, documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y la discusión, de fecha: Junio (2016); Significa un nuevo producto de sistematización de experiencias de los actores educativos involucrados y, de fuertes críticas del

gremio docente a nivel nacional, en su implementación inicial en los Liceos de Turno Integral (LTI). El tercer diseño de las orientaciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). Sería ejecutar la propuesta y su plan de estudio, de forma progresiva en todos los planteles oficiales en educación media a nivel nacional, a partir del año escolar (2016-2017). Más allá de significar un cambio general o parcial, se mantiene la estructura curricular y plan de estudio, al anterior documento de Cambio Curricular (2015). A su vez, la intencionalidad es desarrollar un currículo nacional integrado y actualizado, con énfasis en un proceso de transformación curricular en el cual se construyen planes de estudio, estrategias y dinámicas pedagógicas de la Educación Media.

Al mantenerse vigente el diseño curricular y su plan de estudio, el área de (MTC) y su enfoque sigue presente. En lo metodológico, el docente y su didáctica sigue orientándose hacia la enseñanza en problematizar los diferentes temas generadores de (1er a 5to año), de tal manera, que los estudiantes encuentren sentido y puedan comprender procesos, tomar decisiones, resolver problemas, actuar en su entorno local con visión de conjunto. Bajo el enfoque geohistórico, todas las problemáticas generadoras de aprendizaje están estrechamente relacionadas unas con otras y no se pueden afrontar de manera atomizada o aisladas.

Sin embargo, en el documento que contiene las nuevas y modificadas áreas de formación, del plan de estudio propuesto para la educación media general para el año escolar (2017-2018), se presenta cada área de formación con su enfoque, y cada unidad de aprendizaje con sus temas generadores, tejido temático y referentes teórico-prácticos. Se ofrecen también las orientaciones metodológicas para el abordaje de cada área. Los temas generadores de las áreas de formación deben fundamentarse en los nueve referentes éticos y en los catorce temas indispensables que permiten darle perspectiva al trabajo educativo en función del logro de los fines de la educación.

Se presentan todas las áreas de formación en un mismo documento: 1. Arte y patrimonio 2. Castellano 3. Ciencias naturales 4. Biología 5. Física 6. Química 7. Ciencias de la tierra 8. Educación física 9. Formación para la soberanía nacional 10. Geografía, historia y ciudadanía 11. Inglés y otras lenguas extranjeras 12.

Matemáticas 13. Orientación y convivencias 14. Participación en grupos de creación, recreación y producción. En este sentido, la didáctica que resulte del proceso de sistematización que realicen los equipos docentes en las unidades de aprendizaje, permite ir redimensionando los temas generadores, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos, conforme a los contextos, sujetos, necesidades y proyectos que se integran y articulan en los procesos didácticos y pedagógicos en las aulas de clase, el circuito educativo y con las comunidades.

Se resalta que, el contexto situacional docente ha experimentado en su praxis pedagógica, los embates de tres (3) modificaciones al diseño curricular: Adecuación curricular (2014), Cambio curricular (2015) y Transformación curricular (2016), aunado a dos (2) modificaciones al plan de estudio. Todo este proceso empírico de ensayo y error, durante los últimos cinco años (2015-2020), ha venido denotando quizás, cierto nivel de improvisación, lo cual ha generado inconformidades, rechazo, incompreensión y dificultades teórico-práctico al desarrollar la unidad de aprendizaje y, por ende, el no cumplimiento de la misión didáctica de carácter integrador.

La investigación, se vinculó hacia la comprensión de la realidad de algunos actores sociales, docentes directamente asociados al quehacer cotidiano del estudio, se realizó en los espacios del Complejo Educativo Nacional Hilda Núñez de Henríquez, ubicada en el Municipio San Joaquín, del estado Carabobo. En este sentido, se plantearon alternativas teóricas y epistémicas. Todas ellas relacionadas con los nuevos horizontes epistémicos, desde el paradigma cualitativo- interpretativo, hace vida concreta en la transformación curricular y se convierte en un reto para esta Tesis doctoral que apuntó hacia los siguientes cuestionamientos de investigación:

#### **Cuestionamientos orientadores:**

- ¿Cuál será el impacto del proceso de transformación curricular en la praxis pedagógica?
- ¿Qué fundamentos didácticos son aplicados en el aula de clase por el docente de geografía, historia y ciudadanía (GHC)?

- ¿Cómo logra el docente de geografía, historia y ciudadanía, vincular los problemas generadores de aprendizaje con los contenidos programáticos hacia una didáctica integradora?

- ¿Cómo percibe el docente de geografía, historia y ciudadanía, la transformación curricular en su didáctica?

## **PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Propósito General**

- Teorizar el proceso de transformación curricular en educación media venezolana, a partir de las vivencias del docente del área geografía, historia y ciudadanía (GHC).

### **Propósitos Específicos**

- Comprender el papel que han tenido las vivencias del docente y su didáctica en el diseño curricular en educación media, en el área de geografía, historia y ciudadanía.

- Interpretar las vivencias del docente y su didáctica, inmerso en el proceso de integración de las problemáticas generadoras de aprendizaje y los contenidos programáticos del área geografía, historia y ciudadanía.

- Describir el proceso de transformación curricular en educación media, desde la perspectiva vivencial del docente.

## RELEVANCIA DEL ESTUDIO

La tesis doctoral necesita soportes que legitimen la acción científica-académica y el esfuerzo por ejecutarla, por ello, se desarrollaron entramados teóricos para dar cuenta de la relevancia que tiene el abordaje del estudio, sobre el diseño curricular denominado: Proceso de Transformación Curricular para la Educación Media (2016). Se justificó bajo los criterios teóricos de la Oficina Internacional de Educación (OIE), que tiene el mandato global de la (UNESCO) en apoyar la concreción de diseños curriculares con el máximo criterio de calidad, de cada uno de los estados miembros, dentro de ellos, la República Bolivariana de Venezuela. “La (OIE) colabora con los países que tratan de mejorar sus currículos con el amplio objetivo de permitir a los jóvenes que adquieran y desarrollen conocimientos, capacidades y valores que les ayuden a llevar vidas satisfactorias” (Stabback, 2016, p.6).

Fundamentalmente, el desafío del estudio radica por su valor potencial en el momento histórico que vive el país, al encontrarse sumergido en profundas adecuaciones, cambios y transformaciones curriculares, que implican cuestionar y reflexionar sobre las cosas que hacemos y cómo las hacemos. Paralelamente, contribuye a dar respuestas al ámbito académico a las Ciencias de la Educación, enfocado en la experiencia vivencial de profesionales de la docencia, en el área de geografía, historia y ciudadanía. Contextualizada en uno de los centros pilotos iniciales, del territorio nacional, bajo la rectoría del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), todos protagonistas del proceso de Adecuación curricular (2014), Cambio curricular (2015), Transformación curricular (2016) y el último Plan de Estudio referente a las Áreas de formación modificado en (2017).

De allí, en valorar el quehacer didáctico de los actores sociales involucrados en la investigación. “Como los procesos de elaboración de currículos están influenciados tanto por necesidades locales como por tendencias más amplias y transnacionales, es fundamental utilizar una perspectiva internacional amplia sobre las cuestiones, tendencias y enfoques relativos al currículo” (Stabback, 2016, p.6). El aspecto es transcendental frente al emerger de una forma distinta de ver las

transformaciones curriculares y didácticas centradas en lo humano que permita encontrarse con sus sueños ante una sociedad cambiante y dinámica.

La tesis, recoge elementos constitutivos del currículo venezolano, desde la metódica de la fenomenología y la hermenéutica, buscó comprender el papel que ha tenido las vivencias del docente y su didáctica, a su vez, interpretar tales vivencias inmerso en el proceso de integración de las problemáticas generadoras de aprendizaje y los contenidos programáticos del área de geografía, historia y ciudadanía, para finalmente, describir el proceso de transformación curricular en educación media, desde la perspectiva vivencial del docente.

Obteniéndose, hallazgos fenoménicos de vital trascendencia, que ofrece aporte epistémico al revelar a la comunidad académica, una categoría central, denominado: Desafío paradigmático - didáctico curricular vivencial docente, del área de formación: geografía, historia y ciudadanía (GHC). Siendo el desafío paradigmático y didáctico, un significado de la conciencia humana, relacionada con el comportamiento de los informantes clave, y la comprensión del significado de un conjunto de detalles en materia curricular y, el mundo de vida en la cotidianidad de los actores, en función de una entidad coherente, “esencia”, este significado generó un origen del por qué es un desafío paradigmático y didáctico al educador especialista en ciencias sociales, y crear una acción humana simbólica, conectado al proceso cognitivo y conceptual de desaprender, aprender y reaprender, cada uno de los componentes curriculares y elementos ya descritos, materializados a la unidad de aprendizaje (planificación docente).

Acción comunicativa del educador, debe responder a una praxis pedagógica y didáctica a cada una de las problemáticas generadoras de aprendizaje, contentiva en el Plan de estudio (2017) y del área de formación ya referenciada, comprendiendo, interpretando y describiendo los significados de las vivencias académicas de una cotidianidad escolar sometida a continuos cambios, como proceso de socialización y comunicación humana.

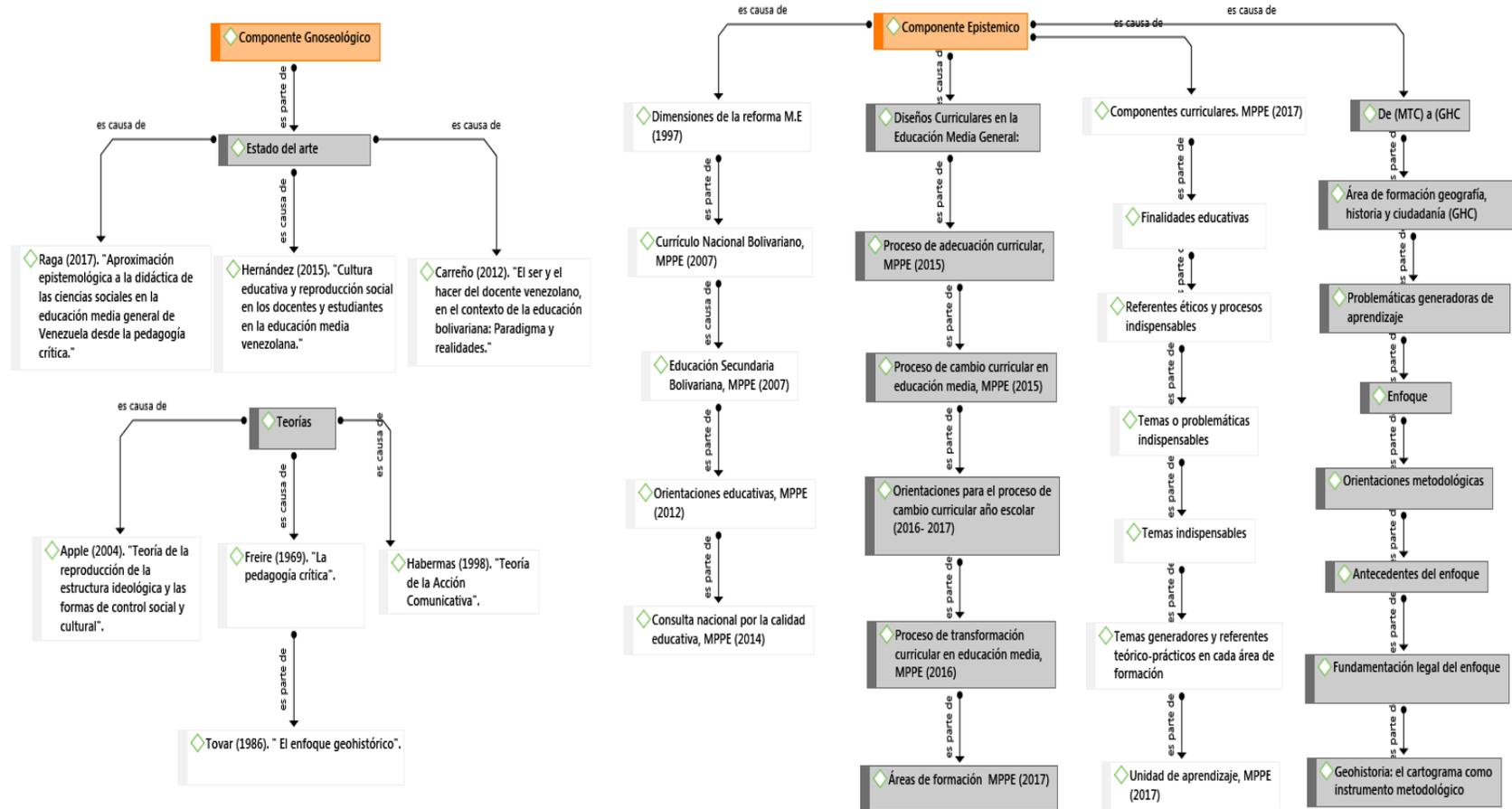
La escasa formación docente al desarrollar metodológicamente el enfoque geohistórico y, la alarmante preocupación por los profesionales de la docencia, donde el contenido programático no es lo que prevalece para la formación de los ciudadanos, conlleva a interpretar un deterioro en el proceso de socialización, lleva a percibir como un reto fundamental el ejercicio responsable de la ciudadanía, a fin de promover una identidad con conciencia nacional y de continuidad histórica en los conocimientos impartidos.

La realidad didáctica signada por las nuevas formas de organización en el área de formación geografía, historia y ciudadanía, bajo el enfoque geohistórico, como método obligatorio en la formación de los educandos, impone una educación encaminada a definir los conocimientos y las características que exige la formación ciudadana asociada a la territorialidad local, para una posterior comprensión regional, nacional, internacional y mundial.

Desde la **Dimensión ontológica:** el estudio permitió revisar, reflexionar e interpretar el currículo venezolano y la praxis del docente de geografía, historia y ciudadanía, que transforma su realidad socio-cultural, resolviendo problemas desde las innovaciones educativas. Desde la **Dimensión epistemológica:** la investigación nos invitó a profundizar en el conocimiento de las teorías del currículo, necesarias para generar un constructo teórico que induzca a la calidad educativa. Desde la **Dimensión axiológica:** se consideró el estudio como una oportunidad para mirarnos íntimamente y conocer qué valores son los que rigen en el currículo para la educación media. Desde la **Dimensión gnoseológica:** la temática abordó la posibilidad de conectarnos con la subjetividad de los protagonistas de la información (docentes) en su práctica cotidiana. Desde la **Dimensión teleológica:** la investigación presentó un constructo teórico desde las finalidades educativas y referentes éticos y procesos indispensables del proceso de transformación curricular para la educación media

Gráfico N° 1

Estructuración del Contenido MOMENTO II



Fuente: García (2020). Programa: Atlas ti (8)

## **MOMENTO II**

### **HACIA UNA COMPRENSIÓN CURRICULAR: TEORIAS Y TEÓRICOS**

“todo conocimiento es información pero toda información no es conocimiento”.  
**Siemens (2006).**

Para la realización de la tesis doctoral, se transitó por el procedimiento científico de revisión documental, permitió referenciar el problema vivencial curricular de los docentes del área de geografía, historia y ciudadanía, en la educación media, que se estudió desde la dimensión teórica. Esta travesía procedimental, se adentró en el conocimiento y llevó a la búsqueda de autores que han enriquecido la vida académica con sus aportes investigativos, y de alguna forma, se convierten en antecedentes del estudio, en la medida en que se relacionan con la temática de nuestro interés. Seguidamente en el párrafo posterior, se describe el estado del arte, como argumentación sobre producciones investigativas de corte similar.

#### **Estado del arte**

El estado último sobre producciones teoréticas vinculadas por analogía al objeto de estudio de la presente investigación, inmediatamente se advierte lo consecuente con la importancia de la misma en cuanto a la continuidad de un conjunto de estudios ya iniciados en el campo de educación media venezolana, su praxis y didáctica. En este orden de ideas, se precisan tres (3) investigaciones en los últimos seis (6) años de tesis doctorales, en la Biblioteca de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE), Universidad de Carabobo (UC), dentro de las cuales se destacan:

Raga (2017), presentó, su trabajo doctoral titulado: **Aproximación epistemológica a la didáctica de las ciencias sociales en la educación media general de Venezuela desde la pedagogía crítica**. En la cual, vincula la enseñanza de las ciencias sociales contextualizada en un escenario educativo para la formación de un nuevo ciudadano, acorde con la realidad sociopolítica del país. Cuya intencionalidad sería construir una aproximación epistemológica a la didáctica de las ciencias sociales en la educación media venezolana. El fundamento emergente en las Ciencias Sociales debe tener su génesis en la estructura crítica de la educación, en construir la fase esencial que permita a los educadores confrontar la realidad social-histórica, partiendo en la enseñanza como búsqueda de un entendimiento de la multiplicidad de paradigmas que convergen en la teoría y praxis de la actividad educativa.

Esta investigación guarda estrecha relación con la temática a estudiar, en cuanto a la didáctica de las Ciencias Sociales que se desarrolla en la Educación Media General, así como también, la forma de abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la pedagogía crítica. Esta dimensión comparte gran parte de la naturaleza, dirección e intención de la investigación presente en la tesis sobre la transformación curricular para la educación media desde la perspectiva vivencial del docente de geografía, historia y ciudadanía.

El método que promueve es el de la reflexión crítica y dialéctica, en el docente y estudiante, para indagar acerca de las creencias y prácticas del sentido común, teniendo en cuenta el contexto histórico, social, cultural donde ellas surgen y se desarrollan, con miras a determinar errores o irracionalidades en las mismas, heredadas de la tradición y las costumbres. La vinculación de la tesis, con el producto intelectual de Raga (2017), sirve de continuidad ante las recientes modificaciones al plan de estudio del diseño curricular en Venezuela, denominado: Áreas de formación para la educación media venezolana (2017).

Raga (2017), centra su interés en la **didáctica de las ciencias sociales para potenciar un aprendizaje en el educando, transformador, creativo, con identidad nacional y cultural**. El autor elaboró todo un recorrido histórico de las políticas educativas ministeriales a nivel curricular en educación media, desde (1997- 2017). Anclado en el anterior plan de estudio vigente hasta el año escolar (2016-2017) del área académica conocida como: Memoria, territorio y ciudadanía (MTC). Y que a partir del año escolar (2017-2018) a nivel nacional, sufriría un cambio en la denominación del área al plan de estudio curricular en los planteles de educación media, implementándose bajo el área de: Geografía, historia y ciudadanía (GHC). Aspecto emergente de interés en la complementariedad de la investigación para profundizar, interpretar y comprender la implementación de un segundo Plan de estudio curricular (2017) y, su impacto en la praxis pedagógica del docente de Ciencias Sociales que imparte el área de (GHC).

En otro orden de ideas, Hernández (2015), en su trabajo doctoral titulado: **Cultura educativa y reproducción social en los docentes y estudiantes en la educación media venezolana**. Establece un discurso generador de un constructo teórico de la cultura educativa y reproducción social en los docentes y estudiantes en la educación media venezolana. Vinculándose con la temática, por la utilización del enfoque cualitativo y el método fenomenológico, el cual permitió, adentrarse en los significados culturales de los docentes y estudiantes para lograr comprender el comportamiento social. Dentro de una perspectiva crítica al sistema educativo impulsador de un proceso de adoctrinamiento conllevado a la reproducción cultural y social en los ciudadanos.

Mientras, Carreño (2012), su trabajo de tesis doctoral Titulado: **El ser y el hacer del docente venezolano, en el contexto de la educación bolivariana: Paradigma y realidades**. Esta investigación se enfocó hacia el área de valores y complejidad en el contexto de la educación bolivariana, aportadora de una teórica

cuyos resultados arrojaron marcadas debilidades en el proceso de conducción del aprendizaje por parte del docente en su praxis, precisándose discrepancias entre el ser y hacer docente respecto a los paradigmas humanistas de la educación.

## **TEORIAS**

Dentro del corpus teórico presente en la investigación, se destaca la perspectiva del teórico crítico estadounidense, Apple, M. (2004), como referente orientador de una dialéctica crítica a un proceso que engloba la implementación de un diseño curricular. Permitiendo comprender los significados de los actores sociales y las relaciones de producción y reproducción ideológicas latentes en las instituciones educativas. De igual modo, se esboza algunas dimensiones de la reforma educativa (1997) y elementos de líneas o logros de la política educativa (1999-2018) en Venezuela, para finalmente, destacar los componentes curriculares (MPPE, 2017) del área de formación de Geografía, historia y ciudadanía (GHC).

### **Apple, M. (2004), Teoría de la reproducción de la estructura ideológica y las formas de control social y cultural.**

La visión teórica del autor, refiere a las relaciones de producción y reproducción ideológicas latentes en instituciones educativas consustanciadas a un modelo de currículo, integradas a dimensiones de dominación política, económica, social y cultural. Cuyo entramado es un proceso dialéctico de la escuela y el ser como ente crítico contrapuesto a un sistema educativo hegemónico. Defensor del docente oprimido y de la necesaria configuración de un currículo humanista, que surja de las bases propias de la cotidianidad de los actores educativos, sus creencias, experiencias, vivencias, emociones, necesidades y cultura, más que de imposiciones academicistas de corte ministerial (gubernamental). Generando en el aula y praxis docente la transformación de la pedagogía, superar lo conceptual cognitivo, la planificación,

evaluación, organización institucional y control, hacia un emerger de lo humano afectivo, criticismo de la realidad, socialización del conocimiento y reinterpretación de lo dialógico comunicativo.

Su postura filosófica y epistemológica encuadra con la investigación, en cuanto, logra caracterizar, desarrollar y explicar cómo a través de la implementación de un diseño curricular se alcanza reproducir un esquema de pensamiento, percepción y actuación en los docentes y estudiantes de forma probablemente desvirtuada. Un currículo para la educación media en Venezuela ideológicamente concebido como humanista, cuyo documento orienta pero que está pensado, como proceso que es para el debate, la discusión y la reflexión. Que logre cambiar, modificar y agregar lo que fuera necesario para garantizar los fines de la educación, en el desarrollo de las potencialidades y la formación integral de los estudiantes venezolanos.

Resulta interesante y muy acertado el enfoque crítico Apple, M. (2004), como defensor en la configuración de un currículo humanista que surja de los cimientos de la cotidianidad escolar, de los diversos actores sociales que hacen vida en las instituciones educativas, y develar en la investigación el proceso dialéctico en la ejecución de un diseño curricular, plan de estudio, enfoque metodológico geohistórico, consustanciado a una didáctica integradora de problemáticas generadoras de aprendizaje y recursos didácticos empleados por el docente.

Lográndose ejemplificar en Venezuela, mediante políticas educativas como la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (2014) de esas experiencias, vivencias, emociones, propuestas, necesidades y cultura de todos los planteles públicos y privados del territorio venezolano, y su posterior sistematización en la elaboración de un Currículo, que sufriría tres modificaciones en su denominación, tales como: Proceso de Adecuación Curricular (2014), Proceso de Cambio Curricular (2015) y Proceso de Transformación Curricular (2016). Aunado, a dos (2) modificaciones al Plan de Estudio presente en el diseño curricular, como fueron establecidos en el año

(2014) y el más reciente año (2017). De allí la relevancia y pertinencia de la visión crítica del autor con los probables hallazgos de la investigación.

En otro orden discursivo, el autor Apple (2004), referente a la evaluación de la Calidad Educativa, hace mención que es un problema sencillo y complejo a la vez, primero tenemos que acordar que se quiere decir con evaluar, en inglés tiene dos significados. Uno es eso que llamaríamos contabilidad, donde uno revisa que el dinero se gastó correctamente y lo único importante es la eficiencia. Pero también significa, dar cuenta, contar, narrar una historia. Entonces si le digo a un niño “hazme un relato del paseo al teatro, o cuéntame sobre la salida al barrio a investigar con la maestra sobre el cuidado del medio ambiente en el área” el niño nos contará una historia y no hay aquí resultados de pruebas, no se puede medir.

Este ejemplo es importante, porque en todo el mundo cuando se habla de evaluar lo que se quiere decir es medir. En estados Unidos por ejemplo, el salario docente, acorde a la ley, debe ser calculado en función de los resultados de sus alumnos en las pruebas nacionales, estatales. Lo que esto hace es tomar el significado más amplio de la palabra “evaluación”, los relatos de docentes sobre procesos, las narrativas infantiles y de las comunidades y lo reducen a una sola cosa: es el resultado de los exámenes. Entonces, un primer modo de contestar esta pregunta puede ser ¿qué pasa con ese trabajo, qué registro tenemos de aquello que se ha perdido? Entonces, evaluar queda reducido siempre al significado más pobre de la palabra con la consecuente pérdida de la memoria colectiva. Deberíamos recordar también que calidad es una palabra que tiene una vinculación antigua con equidad y a perder ese vínculo lo que se está suprimiendo es la memoria colectiva, la relación con otros.

El libro Escuelas Democráticas de Apple, destaca los estándares de rendimiento y de calidad de la educación, las evaluaciones al buen maestro y al mismo tiempo, sigue habiendo una demanda por la inclusión. Se plantea algunas interrogantes tales como: ¿Será posible hacer ambas cosas en una misma escuela,

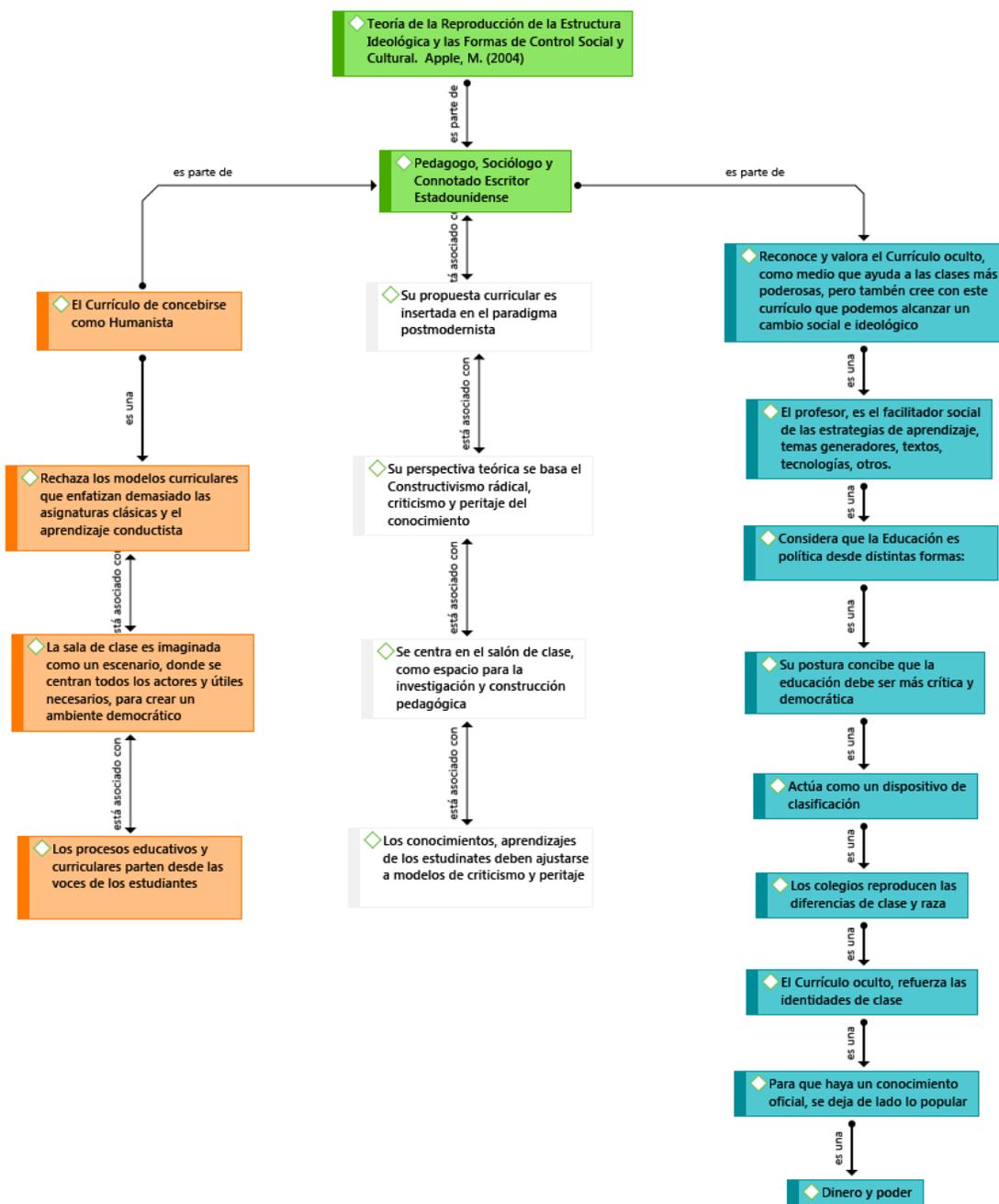
resolver la contradicción? Entonces nos convertimos en secretarios de los docentes que estaban haciendo esto en cinco escuelas públicas urbanas. Lo que propone era intentar resolver la contradicción demostrando que es posible... cómo sería resolver la contradicción en una escuela real.

Hay que preguntarse por qué se hace tal o cual cosa, quién se beneficia con esa práctica, cuáles son los intereses y propósitos detrás de las políticas... pero al mismo tiempo allí están los niños, el currículo, las presiones... por eso un intento sería resolver esa contradicción es lo que se intenta resolver. Pero las respuestas ya nos han sido dadas, en la práctica del oficio docente, empoderarlos y formarlos para que descubran que ellos mismos tienen una respuesta para estos asuntos.

A continuación, se presenta un esquema a modo de sistematización de las premisas curriculares sobre la teoría de Apple (2004).

## Gráfico N° 2

### Premisas Curriculares sobre la Teoría de Apple (2004)



Fuente: Apple (2004) Diseño: García (2020)

### **Una pincelada histórica del currículo en la educación media venezolana**

En este apartado, se describirán elementos conectados a la deconstrucción curricular en la educación media venezolana, a manera descriptiva y comparativa, sobre las políticas educativas emprendidas por el Estado Nacional. Como ente rector y promotor de cambios en la organización escolar en diversos contextos y períodos históricos. A partir de (1980), con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación se fomentaría las bases jurídicas para generar los cambios necesarios hacer aplicado, al plan de estudio y programa educativo, estructurado al currículo. Para aquel entonces, denominado: Educación Básica. Que comprendería: (7mo, 8vo y 9no grado), y para (1ero y 2do. Año) de Educación Básica y Diversificada, entre (1985 a 1992) (Luque, 2013).

Venezuela, como nación integrante a la Organización de Naciones Unidas (ONU) y, añadida a todo el sistema, dentro de ellas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), promulgaría el Informe a la (UNESCO) de la Comisión Internacional sobre la Educación Para el Siglo XXI, presidida por el francés Jacques Delors. La Educación Encierra Un Tesoro (1996), o mejor conocido como Informe Delors. “Estas propuestas deberían desarrollarse en un marco asociativo y no de asistencia”. (Delors, 1996, p.29), con la intencionalidad de pensar, edificar e implantar la educación durante toda la vida, el informe buscó aplicar y extender la cooperación internacional hacia un marco prospectivo de reformas, estrategias y etapas de la educación a escala planetaria.

Concibiendo la educación como un instrumento para el progreso, enmarcado en los valores sociales como la paz, libertad y justicia social. “La Comisión desea compartir con el gran público esta convicción mediante sus análisis, sus reflexiones y sus propuestas” (Delors, 1996, p.7), de allí se desprenden, a los ojos del autor, nueve (9) horizontes sobre la educación o utopía necesaria:

- 1- De la comunidad de base a la sociedad mundial

- 2- De la cohesión social a la participación democrática
- 3- De la comunidad de base a la sociedad mundial
- 4- Los cuatro pilares de la educación
- 5- La educación a lo largo de la vida
- 6- De la educación básica a la universidad
- 7- El personal docente en busca de nuevas perspectivas
- 8- El papel del político: tomar decisiones en educación
- 9- La cooperación internacional: educar a la aldea planetaria.

Con relación a lo anterior, se tiene que Latinoamérica y en especial Venezuela, adopta algunos de los referentes teóricos esbozados en el Informe Delors (1996). Cuyos cambios y transformaciones producidas en la década (1990-2000), los procesos de democratización y de reforma del Estado Venezolano exigieron de una redefinición de las políticas educativas, la modernización de sus recursos, la actualización del profesorado, el ajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la modificación y sustitución de algunos esquemas o paradigmas psicológicos, sociológicos y pedagógicos del proceso educativo. La Reforma Curricular de (1997) y su concreción en el Currículo Básico Nacional (CBN), constituyó una de las líneas estratégicas del Ministerio de Educación en su proceso de redefinición y reestructuración del Sistema educativo, en un intento por mejorar la calidad de la educación. Bajo los parámetros orientativos de la (UNESCO). Por su parte, Belandria (2015) expresa que:

Esta decisión incluye elementos considerados en el informe Delors, entre ellos, la planificación por competencias, planteándose formalmente el trabajo con Proyectos Pedagógicos de Aula. Posteriormente, la educación secundaria o bachillerato tomó elementos del CBN y los adaptó para encontrarse más adelante, en 2004, con la creación de los Liceos Bolivarianos, muy relacionados con los proyectos de aprendizaje integradores y los proyectos institucionales, los cuales posteriormente

recibieron la denominación de Proyectos Educativos Integrales Comunitarios (PEIC) (p.207). Por lo tanto, existe plena convergencia en los elementos que pueden ayudar a concatenar el discurso sobre devenir histórico curricular en lo expresado por la anterior cita de Belandria (2015).

### **Dimensiones de la reforma M.E (1997)**

Las acciones de Reforma emprendidas intentaron reivindicar al Sistema Educativo en su rol protagónico, como eje fundamental en el proceso de reorganización de la sociedad, como instrumento de formación social. Al respecto, el Ministerio de Educación asumió este proceso tomando en consideración las siguientes dimensiones: política, ético-social, pedagógica y docente:

#### ***Dimensión política***

Intenta garantizar el acceso de todos los venezolanos a una escuela con condiciones óptimas de infraestructura, mobiliario, recursos didácticos y programas sociales que atiendan a las deficiencias de la sociedad y estimulen la permanencia y prosecución del estudiante. Prevé la incorporación de la base docente en la fase de consulta para así determinar los cambios y necesidades a ser atendidas, en consideración al conocimiento práctico del docente, producto de su diario hacer en el aula. Las líneas o estrategias de acción del Ministerio de Educación para lograr el Mejoramiento de la Calidad de la Educación están representadas por: la Reforma Curricular; dotación de materiales didácticos innovadores de la práctica escolar; reformulación del sistema de evaluación de los aprendizajes.

Desarrollo de proyectos educativos de aula y de plantel; transformación del sistema de supervisión y capacitación de los docentes en servicio. Se asume como política la profundización del proceso de descentralización, la misma parte de los niveles más bajos del Sistema: la escuela, el centro escolar, su funcionamiento y la gestión autónoma del plantel; se inicia el proceso de transferencia de competencias a

los estados a los que se les da la posibilidad de tomar decisiones sobre el qué, cómo y cuándo enseñar, permitiendo su participación en el diseño del currículo Básico Nacional y del Currículo Estatal y Local, en donde se incorporan los aspectos culturales, étnicos, lingüísticos de importancia nacional y regional, como una vía para fortalecer la gestión educativa.

### ***Dimensión étnico-social***

Constituye la esencia real de la Reforma, ya que la misma tiene características sociales predominantes. Su finalidad básica es la resolución de problemas éticos que permitan superar la crisis de valores que confronta el país, para ello se plantea una Educación basada en los valores individuales, culturales y ecológicos; su meta es lograr una educación de calidad que respete y acepte la pluralidad, incorpore a la familia y a la comunidad, que ubique a todos los involucrados en el proceso educativo en un escenario de participación que responda a “las demandas de cambio y a la realidad social, económica y cultural del país” (Odreman, 1998). Dentro de la dimensión social, es básica la transformación de la escuela, ésta se concibe como el centro de la acción, en donde se solucionan problemas y crean procesos que permiten una interacción efectiva entre los diferentes actores y el conocimiento práctico, obtenido como producto de una acción creativa y reflexiva en un ambiente de participación.

### ***Dimensión docente***

Atiende, por un lado, al recurso humano sobre quien recae la responsabilidad de hacer realmente efectiva la reforma propuesta, es decir, el docente, que es el ejecutor y evaluador por excelencia de la Reforma, es quien produce y consolida el aprendizaje formal. Define, además, las tareas del docente en su rol de facilitador, delimita las responsabilidades de este profesional en los procesos de enseñanza de los valores, del desarrollo cognoscitivo, estético y artístico del alumno. Los requerimientos propios de la dimensión docente delimitan las fortalezas que el docente

deberá poseer para enfrentar los retos implícitos en el proceso de cambio esperado, lo que obligó al Ministerio de Educación a diseñar una política permanente de formación, profesionalización, actualización permanente de los recursos humanos, lo que demanda de una revisión de la actitud de los formadores y del papel del docente requerido.

### ***Dimensión pedagógica***

Implica la revisión de las formas de enseñar y aprender. Se privilegian los procesos de pensamiento reflexivos y creativos, básicos para el desarrollo del ser. (M.E., 1998). Desde el punto de vista pedagógico, la Reforma asume la aplicación de un currículo integrado, administrado por un docente integrador (en las dos primeras etapas de Educación Básica), que se encargue de unir el conocimiento y la experiencia, a través de actividades generadoras de reflexión y crítica que permitan comprender y valorar el conocimiento, en función de la realidad. El currículo integrado incorpora como elementos estructurales: la transversalidad e interdisciplinaria, la integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, como una forma de globalización de los mismos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentado en las necesidades e intereses de los actores del proceso: alumno, docente y objeto de conocimiento, la llamada tríada didáctica.

Los elementos antes indicados deberán tener presencia y relevancia en cualquier situación de aprendizaje, diseñada bajo la perspectiva constructivista, en la que, además, estarán representadas las inquietudes del alumno y la necesidad académica del docente, como experto en el manejo de los contenidos programáticos correspondientes a las distintas áreas académicas o asignaturas. Los contenidos programáticos se adaptarán a las acciones, actividades y tareas involucradas en el desarrollo del Proyecto Pedagógico de Aula, estrategia de planificación seleccionada para el abordaje y concreción de situaciones de aprendizaje que favorezcan la aparición desarrollo y fortalecimiento de una cultura de reflexión, participación,

acción y evaluación, en una experiencia procesual de aprendizaje, mediada por la interacción constructiva y el diálogo de saberes entre los docentes, alumnos, representantes, programas y contexto (Lanz, 2010).

La dimensión pedagógica se sustenta en la producción y manejo de aprendizajes significativos, en donde el proceso de construcción del mismo es lo prioritario y se caracteriza por ser activo, de manera que sea fácil la interiorización y asimilación del conocimiento, como consecuencia de un proceso de aprender a aprender, utilitario, cercano al alumno, que le permita comprender su realidad, resolver problemas e identificarse con él mismo, pues ve reflejada en la situación de aprendizaje, elementos de su propio contexto o entorno.

### **Currículo Nacional Bolivariano, MPPE (2007)**

En (2007) el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), se despliega la Propuesta de Currículo Nacional Bolivariano (CNB), considerando como pilares fundamentales el informe Delors y Currículo Básico Nacional (CBN). A esta propuesta se le añade, en el (2009), la Ley Orgánica de Educación (LOE), acogiendo en su artículo 15, los fines de la educación venezolana planteados en el CNB. (Belandria, 2015, p.207).

Este diseño curricular entró en vigencia en Septiembre de (2007), como fruto de un conglomerado de acciones socializadas, bajo el análisis de documentos, textos, congresos pedagógicos, profesionales de la educación, técnicos y otros actores involucrados. Que ofertaron al currículo con una visión de la política educativa diametralmente opuesta a la reforma curricular de (1997). “Concluyéndose que la misma fortaleció los valores propios del sistema capitalista: el individualismo, el egoísmo, la intolerancia, el consumismo y la competencia feroz” (CNB, 2007, p.12). Para ser sustituida por un diseño curricular (CNB) fundamentado en la carga ideológica de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Ezequiel Zamora, el llamado árbol

de las tres raíces del pensamiento filosófico a instaurar, “así como de pedagogos y pedagogas venezolanos, venezolanas, latinoamericanos y latinoamericanas como Luis Beltrán Prieto Figueroa, Belén Sanjuán, y Paulo Freire” (CNB, 2007, p.13).

Se mantiene los cuatro pilares fundamentales de la educación, prefigurados en la reforma de (1997) de aquel entonces Currículo Básico Nacional (CBN), pero con profundos cambios en la estructura semántica: Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar. Es así como la Educación Bolivariana, buscó dominar bajo este diseño curricular, la forma en cómo se obtienen los conocimientos asociados a la historicidad, lo sociocultural y sus procesos implícitos, con la finalidad resolver las diversas problemáticas del ser social. Bajo la premisa máxima, que todo conocimiento debería tener un carácter social. A su vez, estos pilares estaban vinculados con los demás componentes curriculares: áreas de aprendizaje y los ejes integradores.

De igual modo, está presente fundamentos epistemológicos para la consecución de aprendizajes como: la interdisciplinariedad y lo transdisciplinar para la formación del llamado: nuevo republicano o republicana. La trascendencia de una enseñanza magistral o expositiva por una colectiva que permita comprender el contexto histórico y cultural del educando. De allí que, la Educación Bolivariana tenga el reto de acabar con la estructura rígida del modelo educativo tradicional, el de las asignaturas compartimentadas, y promover el saber holístico, el intercambio de experiencias y una visión compleja de la realidad... (CNB, 2007, p.43). En lo sociológico, se fundamentó en el ideario de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Francisco de Miranda y Ezequiel Zamora. Y finalmente expresa como orientaciones educativas, su fundamentación de los aprendizajes en el ideario de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Paulo Freire, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Belén Sanjuán.

### **Educación Secundaria Bolivariana, MPPE (2007)**

En el subsistema de Educación Secundaria Bolivariana atendería a los educandos en su proceso biopsicosocial: adolescencia entre los 12 hasta los 19 años de edad. Bajo la existencia de dos modalidades en este subsistema, siendo: el Liceo Bolivariano (de 1ero a 5to año) y la Escuela Técnica Robinsoniana o Zamorana (de 1ero a 6to año). El propósito teórico del Liceo Bolivariano se orientó a fomentar en los adolescentes “conciencia histórica e identidad venezolana, desarrollando 27 capacidades y habilidades para el pensamiento crítico, cooperativo, reflexivo y liberador que le permitan, a través de la investigación, contribuir a la resolución de problemas de la comunidad local, regional y nacional”... (CBN, 2007, pp. 27-28). De esta manera promoviendo la producción, la responsabilidad y compromiso social en la construcción de conocimientos y potencial cooperativo.

Mientras que la Escuela Técnica Robinsoniana o Zamorana, ofrecería capacidades de mayor alcance hacia lo productivo y lo científico, “tiene como finalidad ofrecer una formación dirigida al desarrollo endógeno, fomentando habilidades, destrezas, valores y virtudes que fortalezcan esta orientación; al mismo tiempo que propicia el pensamiento crítico, reflexivo, humanista, liberador y ambientalista” (CBN, 2007, p 28). En síntesis, esta modalidad daría preponderancia a la ejecución de proyectos socioproductivo para el beneficio, institucional y comunitario. Basado en el principio de compromiso social para la transformación del país.

### **Orientaciones educativas, MPPE (2012)**

Para este período, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), publicó un documento para dar conocimiento a los actores educativos, sobre cambios a implementar en las estructuras organizativas en todas las instituciones a nivel nacional. De las cuales, se destacaron tres elementos fundamentales en la formación de los educandos en la educación media, en función de, según Belandria (2015:207):

“la organización por “potencialidades”, donde se proyectan “las potencialidades instrumentales básicas” (Intencionalidades curriculares), “las potencialidades específicas” (intencionalidades curriculares), y “las potencialidades fundamentales” (ejes integradores). Cuya visión prospectiva se orientó a la continuidad de la organización educativa por proyectos, destacándose el Proyecto de Aprendizaje (PA), construido por el docente y estudiantes. Como a su vez la elaboración y ejecución del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) y el Proyecto de Desarrollo Endógeno (PDE).

Es notorio resaltar que para el año (2012), se ejecutaría la masificación en la entrega por vez primera, a las instituciones educativas públicas y privadas, los textos de la Colección Bicentenario, de forma gratuita y obligatoria a toda la población estudiantil de educación primaria y educación media matriculada en el país.

#### **Consulta Nacional por la Calidad Educativa, MPPE (2014)**

Como un hecho político pedagógico que movilizó a los diversos actores involucrados en el quehacer educativo nacional, fue ejecutado un instrumento de diagnóstico masivo, para identificar y comprender el contexto educativo. Permitiendo fotografiar la realidad a través de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, considerándose las opiniones de expresión libre y democrática. Según el documento por la Calidad Educativa (2014) precisó los sectores a consultar que fueron:

Educadoras y educadores de todos los niveles, escuelas universitarias de educación, trabajadoras y trabajadores académicos y de apoyo de la educación básica, jefas y jefes de las zonas educativas, directoras y directores de escuelas, padres, madres, representantes, gremios, asociaciones privadas dedicadas a la educación, movimientos sociales cuyas prácticas están asociadas a la educación, comunidades indígenas, mujeres, afrodescendientes, campesinas, campesinos, pescadoras,

pescadores, personas con diversidad funcional y necesidades especiales, personas en edad escolar que están fuera del sistema educativo, asociaciones culturales, deportivas, estudiantes de todos los niveles y modalidades...(p.5).

Ante las diversas y variadas opiniones de los sectores consultados en el año (2014), se obtuvo una amplísima base de información y extenso registro como insumos para el desarrollo de posteriores investigaciones y dejando un mandato para la planificación de políticas públicas en todos los ámbitos, niveles y modalidades de la educación en Venezuela. Cuyos Resultados Por La Consulta Nacional Por La Calidad Educativa (2014) cubriría todo el territorio, que comprende: “los (24) estados, (335) municipios y (1136) parroquias de todo el país. Un total de (7.233.489) participaron en la consulta nacional por la calidad educativa, que representan el 26,8% de la población mayor a 6 años...” (2014, p.3). Todo este proceso de diagnóstico implicaría una ardua tarea para el ente rector (MPPE) y, un desafío inédito, en la aplicación de una metodología de tan amplio alcance.

Que sobre la base de (10) ejes fundamentales de discusión se plantearon (8) modalidades a consultar presentes en el primer documento por La Calidad Educativa (2014, pp. 6-7) siendo las siguientes:

1- **Una consulta especializada:** Que se realizará mediante investigaciones que determinen el estado del arte de la educación venezolana y las principales acciones que debería emprender el Estado para mejorar la calidad de la educación en los diferentes niveles y modalidades.

2- **Una consulta ampliada:** Que se realizará a través de las siguientes estrategias: foros y preguntas estructuradas colocadas en páginas web, recepción de opiniones en buzones, llamadas telefónicas, al menos, a 70 mil familias venezolanas; conciertos masivos, tomas en los lugares de mayor recurrencia juvenil en todos los municipios del país con encuestas de mínimo alcance.

3- **Una consulta concentrada:** En sectores específicos que se realizará en todos los niveles político-territorial con el apoyo de las estructuras organizativas del Ministerio del Poder Popular para la Educación, un voluntariado pedagógico y otros ministerios participantes de la consulta, quienes se encargarán de expandir el diálogo consultivo, además de organizar los encuentros temáticos municipales, estatales y nacionales con estos sectores, mediante talleres, encuentros, foros académicos, asambleas, grupos focales y mesas técnicas de acuerdo a los grupos a ser consultados.

4- **Una consulta en el sector escolar:** Que se realizará en todos los planteles del país que quieran voluntariamente participar de la consulta para dar oportunidad a los estudiantes de todos los niveles, a los padres, madres y representantes así como al personal administrativo y obrero de participar de la consulta. Esta modalidad es dirigida por los directores y maestros, maestras del plantel.

5- **Una estrategia especial:** son los foros en las universidades que tengan carrera de formación docente El propósito de estos foros se concentrará en la discusión sobre la formación de educadores, los planes de estudio y las prácticas docentes. Estos foros son co-organizados con las universidades propuestas y el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.

6- **El congreso pedagógico:** Tendrá un MOMENTO municipal dedicado a debatir los ejes temáticos. Un MOMENTO regional dedicado especialmente al eje de educación y trabajo productivo, el cual tendrá una mirada a los proyectos de desarrollo regional con la participación de las autoridades regionales. Un MOMENTO nacional destinado a presentar ponencias y reflexiones sobre calidad educativa. Todos los momentos del congreso serán sistematizados para su debida publicación.

7- **Seminario internacional:** Con la participación de invitados nacionales, organismos multilaterales e intelectuales de la educación en América Latina, el

Caribe y otras latitudes. En este seminario se tocarán todos los ejes de la consulta nacional poniendo énfasis en la calidad educativa.

8- **Un encuentro con los Ministros:** De educación de los países de la Comunidad de Estados Latinoamericana y Caribeña (CELAC), donde se discutan los criterios de calidad y donde se pueda cerrar el encuentro con una declaración y acuerdos de intercambio. Un encuentro de un día de trabajo y una declaración final.

Posteriormente de haber prefigurado estas (8) modalidades de consulta a diversos y variados sectores de la sociedad venezolana, se desarrollaron los contenidos de la consulta, mediante (10) temas propuestos para la Consulta Nacional (2014), cada una, con una descripción y compendio de preguntas generadoras a ser respondidas por cada sector. Estos temas fueron:

- 1- Objetivos y Características de la Educación Básica
- 2- Perfil Integral de las y los Egresados de la Educación Básica
- 3- Ejes Integradores y Áreas de Aprendizaje de la Educación Básica
- 4- La Organización y la Cultura Escolar en sus Diferentes Niveles y Modalidades
- 5- El Desempeño Institucional y las Buenas Prácticas Educativas
- 6- Las Prácticas de Supervisión, Seguimiento Sobre los Procesos Educativos
- 7- La Carrera Profesional de las y los Trabajadores Académicos y de Apoyo
- 8- La Importancia de la Vinculación de los Centros Educativos con la Comunidad
- 9- La Participación de la Familia, la Comunidad, los Niños, Niñas y Adolescentes en la Gestión Educativa
- 10- Educación, Sociedad y Trabajo en Lógica de Educación Permanente.

Obteniéndose una amplia participación en las encuestas realizadas, como una de las rutas metodológicas para el tratamiento de toda la información de los hallazgos obtenidos de estos diez temas propuestos en su contenido. “3.920.472 estudiantes.

305.201 docentes. 20.748 planteles educativos fueron consultados. 46.417 eventos de distintos niveles. 6.122 personas que desarrollaron funciones de sistematización, facilitación e investigaciones” (2014, pp.4-5). Serian cifras muy concretas, que sintetizan la magnitud del diagnóstico y resultados de todo el proceso ejecutado durante el trayecto del año escolar nacional (2014-2015). A continuación se mencionan a manera de síntesis las categorías obtenidas de los resultados por la consulta (2014):

**Cuadro N° 1**

*Resultados de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa:*

1- La escuela pública incluyente y de calidad	6- La relación escuela, familia y comunidad
2- Aprender desde el amor, el ejemplo y la curiosidad	7- Educación media general y media técnica: un reto de patria
3- Las maestras y los maestros: una prioridad	8- Edificaciones escolares con criterios pedagógicos
4- Clima escolar determina el aprendizaje	9- Evaluación y supervisión
5- Protección estudiantil	10- Un Ministerio para impulsar la calidad educativa.

**Fuente:** presentación final de los resultados de la consulta nacional por la calidad educativa (MPPE, 2014, pp.12-67) **Diseño:** García (2019).

Se logra evidenciar que las diez categorías producto del diagnóstico de la consulta, se encuentran diversificadas por temáticas especializadas del acontecer, ser y sentir de los actores educativos en el país. Cada una de las (10) categorías señaladas, incluyen subcategorías que hacen un total de (89), perspectivas del contexto educativo encuestado por el ente rector. Para ver detalles (ANEXO N°1). Finalmente el documento destaca (10) desafíos para alcanzar una educación de calidad, enmarcado en los resultados obtenidos por la consulta, a continuación se presenta la siguiente tabla a manera de síntesis:

## Cuadro N° 2

### *Desafíos para Alcanzar una Educación de Calidad:*

1- Garantizar educación de calidad para todas y todos, sin ningún tipo de exclusiones.	6- Lograr una estrecha relación entre las familias, la escuela y la comunidad, en función de garantizar la atención, el cuidado y la educación de sus hijos e hijas y una gestión escolar participativa, eficaz y transparente.
2- Desarrollar una pedagogía del amor, el ejemplo y la curiosidad, que sea rigurosa y solidaria y forme en y para el amor a la patria.	7- Desarrollar un currículo nacional integrado y actualizado, y en especial renovar los programas, estrategias y dinámicas pedagógicas de la educación media general y media técnica.
3- Fortalecer el papel de las y los docentes como actores fundamentales de la calidad educativa, mediante la reinstitucionalización de la carrera docente, el mejoramiento de las condiciones de trabajo, el fomento de su valoración social.	8- Garantizar edificaciones educativas sencillas, amigables, seguras, debidamente equipadas y mantenidas, en consonancia con el modelo educativo que aspira nuestro país.
4- Promover un clima escolar caracterizado por la convivencia, la seguridad, la comunicación, la participación, el trabajo cooperativo y la solidaridad.	9- Desarrollar un sistema de evaluación de la calidad educativa comprensivo y periódico, así como una estructura de supervisión que brinde acompañamiento continuo a todas las instituciones educativas.
5- Garantizar un sistema de protección estudiantil que proporcione materiales educativos, orientación, acompañamiento, apoyo académico, así como un sistema de becas y servicios estudiantiles que fortalezcan la atención integral.	10- Reconfigurar la organización y funcionamiento del Ministerio del Poder Popular para la Educación, en función de lograr una gestión, participativa, eficaz y transparente.

**Fuente:** presentación final de los resultados de la consulta nacional por la calidad educativa (MPPE, 2014, pp.68-71). **Diseño:** García (2019)

### **Proceso de adecuación curricular, MPPE (2015)**

Para marzo de (2015), el Ministerio facilitó un primer documento o papel de trabajo, denominado: "Adecuación Curricular para Educación Media" cargado de orientaciones generales para el proceso de presentación de propuestas pedagógicas y curriculares. Configurándose como el producto de un amplio proceso de diagnóstico socioeducativo organizado por el (MPPE) mediante la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (2014).

El documento de Adecuación Curricular (2015), abarcó a una población "a más de 7 millones de personas de todas las regiones del país, permitió reconocer los avances, logros y desafíos pendientes para la formulación de políticas públicas en todos los ámbitos, niveles y modalidades de la educación"... (p.2). Estas primeras orientaciones generales para el proceso de presentación de propuestas pedagógicas y curriculares (papel de trabajo), fomentaría en las instituciones educativas seleccionadas a nivel nacional, como centros pilotos para abrir espacios de diálogo, discusión, debate y de construcción de propuestas colectivas, para que los docentes, personal obrero, administrativo, estudiantes, madres y padres representantes del nivel de educación media, realizaran sus propuestas para el proceso, aún incipiente, de adecuación curricular. Todas estas acciones se encaminarían a lograr un solo plan de estudio en educación media general.

Fundamentándose a nivel legal, a lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009). Para dar garantía en el cumplimiento de los principios, deberes y derechos consagrados en los fines de la educación, en este sentido, el documento expresa de manera clara como alcanzar dichos fines:

En estos momentos se están implementando políticas y estrategias de manera simultánea las cuales apuntan a la superación progresiva y firme de las debilidades en el nivel: La Micromisión Simón Rodríguez que contempla políticas tales como: la

creación del Sistema Nacional de Investigación y Formación Permanente del Magisterio; la formación de profesores y profesoras para la educación media bajo el enfoque integral y transformador; adecuación curricular que responde a los fines de la educación; Batalla contra la repitencia y el abandono de la escuela; participación activa y protagónica de los y las estudiantes (preparaduría estudiantil, fortalecimiento del docente guía como parte fundamental de la pedagogía del amor), dotación de recursos para el aprendizaje (computadores personales canaimitas, textos colección bicentenario, kits de laboratorios de ciencias naturales, equipos informáticos), vinculación con otras Instituciones especialmente con las Universidades. (p.3).

La adecuación perfila tres (3) propósitos para orientar el proceso formativo de los educandos como seres humanos plenos: 1- Educación en, por y para la vida, 2- desarrollo de una cultura para el disfrute y la creación. 3- Una formación propedéutica. Además, se establece los cinco aprendizajes fundamentales: la convivencia, del aprender a aprender, del aprender haciendo, aprender a ser, aprender a convivir y el disfrute del ser a plenitud. Según el documento, estos cinco ejes desarrollaría una educación liberadora, de calidad para todos y todas y una educación con pertinencia sociocultural centrado en el ser humano.

Estas orientaciones educativas serían taxativas a ejecutar en la praxis didáctica de los docentes. “Uno de los “huesos más duros de roer” en este camino de renovación, se encuentra en la enseñanza por asignaturas, parcelada, fraccionada, atomizada. El currículo SIMPLIFICADOR, REDUCCIONISTA, MECANICISTA, FRAGMENTADO Y ATOMIZADO, ACADEMICISTA” (p.4). Se evidencia una ruptura paradigmática en la intencionalidad hacia una incipiente construcción curricular y plan de estudio alineado a la política educativa imperante. En el proceso de integración de las áreas de aprendizaje como propósito medular para generar la adecuación curricular, se propone los siguientes ejes de aprendizaje:

1. LENGUAS, CULTURAS Y COMUNICACIÓN 2. MEMORIA, TERRITORIO Y CIUDADANÍA 3. MATEMÁTICA 4. CIENCIAS NATURALES 5. LENGUAS EXTRANJERAS 6. EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO 7. EDUCACIÓN FÍSICA.

Dichos ejes deberían de estar transversalizados con los cinco (5) tejidos temáticos del Plan de la Patria, en un tejido interdependiente. Sumado a estos siete (7) ejes de aprendizaje, se habla de los GRUPOS ESTABLES, siendo un octavo eje integrado a la formación de los estudiantes, asumido como actividades recreativas, culturales, deportivas y de libre esparcimiento ajustado a los intereses de los adolescentes. Superando las concepciones de actividades complementarias o extracurriculares, ya que todas las actividades que se realicen son consideradas parte del currículo. De manera más amplia y esquemática se presenta: La propuesta de número de horas por eje y un ejemplo de organización del horario por semana, (VER ANEXO 2).

### **Proceso de cambio curricular en educación media, MPPE (2015)**

Para Septiembre del (2015), el MPPE presentó un segundo documento: Proceso de Cambio Curricular en Educación Media, que recoge las observaciones, críticas, sugerencias de los hallazgos de la consulta por la calidad educativa (2014) y las recomendaciones originadas de las mesas de trabajo, el acompañamiento y auspicio del Viceministerio de Educación Media. Inicialmente denominado: Adecuación Curricular en Educación Media, aportadora de orientaciones curriculares, axiológicas, filosóficas y pedagógicas, segundo material necesario, para el conocimiento divulgativo e informativo para todo el gremio docente seleccionado a escala nacional.

El campo de acción experimental de esta propuesta curricular comenzó inicialmente en los liceos bolivarianos de turno integral, ya seleccionados a nivel nacional, según resolución ministerial a partir de Septiembre de (2015). “En los

demás liceos venezolanos, se inicia un proceso de discusión y ajuste, para la adopción progresiva del cambio curricular. Conforme a lo establecido por el MPPE, el diseño curricular será aprobado en marzo-mayo de (2016), luego de la consulta” (2015, p.3).

El proceso de cambio curricular está conectado a un conglomerado de propósitos, conceptos, contenidos, enfoques que orientan la práctica educativa. Sus componentes curriculares son: 1-Finalidades educativas. 2- Referentes éticos y procesos indispensables. 3- temas o problemáticas indispensables. 4- Áreas de formación. 5- Unidades de aprendizajes. 6- Temas generadores. 7- Referentes teóricos-prácticos. 8- Momentos de sistematización, conceptualización y generalización.

Estos componentes se describirán con mayor detalle, en posteriores líneas, en el tercer documento denominado Transformación Curricular (2016), debido a que su carga semántica y conceptual se mantendrá inmanente, salvo a modificaciones al Plan de estudio en las áreas de formación para la educación media (2017). De igual manera, se podrá visualizar la esquematización del conjunto de los elementos o componentes propuestos en el diseño de Cambio Curricular (2015). (VER ANEXO N°3).

En similitud al primer documento de Adecuación Curricular (2015), en la superación de la asignaturización, fraccionamiento y atomización. Se plantea la integración del conocimiento mediante la creación de áreas de formación, que abordan distintas disciplinas de manera inter y transdisciplinar. Las ocho (8) áreas inicialmente propuestas en Marzo de (2015), serían modificadas y ampliadas, a escasos seis (6) meses de vigencia del primer plan de estudio, por una nueva, compuesta por once (11) áreas de formación a integrar, de fecha Septiembre de (2015), que a continuación se mencionan:

1. ACCIÓN CIENTÍFICA, SOCIAL Y COMUNITARIA.
2. ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN.
3. ARTE Y PATRIMONIO.
4. CIENCIAS NATURALES.

5. EDUCACIÓN FÍSICA. 6. LENGUA. 7. LENGUA EXTRANJERA. 8. MATEMÁTICA. 9. MEMORIA, TERRITORIO Y CIUDADANÍA. 10. ORIENTACIÓN Y CONVIVENCIA 11. PARTICIPACIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE BIENES Y SERVICIOS.

Todas las áreas tienen igual relevancia y pertinencia para la formación integral de los y las adolescentes y jóvenes, por lo que aparecen por orden alfabético, con la finalidad de generar un imaginario distinto al tradicional en el cual se le da mayor importancia a unas que a otras.

### **Orientaciones para el proceso de cambio curricular, año escolar (2016- 2017)**

Se contempla un plan de estudios centrado en un conjunto de referentes éticos y procesos indispensables que se concretan a través de las áreas de formación y los temas generadores. Aunque es un solo proceso de transformación curricular, cada nivel y modalidad tiene sus propios nudos críticos que superar y sus propios ritmos y desarrollos según los desafíos para este año escolar. Para la opción de Educación Media General se plantean dos tipos de jornada escolar: una que abarca cuarenta y cuatro (44) horas de atención académica, para liceos de turno integral y liceos de turno alterno (ambos atienden una sola matrícula todo el día), y la otra que abarca treinta (30) horas de atención académica para aquellos centros educativos con medio turno (mañana o tarde), ya sea porque comparten la infraestructura con otra institución educativa o por tener una alta matrícula que obliga a tener dos grupos de atención (un grupo de estudiantes en la mañana y un grupo de estudiantes en la tarde). (VER ANEXO N°4).

### **La jornada escolar en los liceos de turno integral**

Para los estudiantes la jornada escolar correspondería a (44 horas semanales), con horario integral de (7:00 Am a 4:30 Pm). Siendo el número de aulas disponibles igual o mayor al número de secciones. Por otro lado, la jornada para el docente

sufriría un cambio de paradigma en su quehacer cotidiano en cuanto a la disponibilidad de atención integral para con sus estudiantes, bajo un enfoque muy particular y diametralmente distanciado de diseños curriculares anteriores. Así lo establecen las Orientaciones para el Proceso de Cambio Curricular Año Escolar (2016- 2017):

Repensar la jornada laboral pasa por superar el concepto heredado de la educación tradicional de que educar es dar clase. Se concibe que las horas que se les paga a un o una docente sean para estar dentro de un salón de clase dando contenidos. Es un enfoque atomizado, no integral e inhumano ya que si las horas pagadas son para dar clase, entonces las actividades de planificación, de formación y de procesos administrativos las realizan, la mayoría de las veces, en sus hogares. . Este proceso de transformación curricular es una oportunidad de humanizar la jornada laboral y progresivamente, diversificarla en las distintas responsabilidades que los y las docentes tienen en las instituciones educativas. (2016, p.3).

En la distribución de la jornada laboral los docentes, según el documento, orientan que en cada centro educativo se reúnan por áreas de formación, en colectivo y de acuerdo al consenso, realicen la distribución de áreas de formación por año de estudio. Esta distribución, inicialmente, debe garantizar la atención académica y además se debe contemplar y considerar que todos los docentes tengan ACTIVIDADES (más allá del enfoque de horas) destinadas al acompañamiento a las y los estudiantes, las familias, el estudio, el cuidado de espacios, la planificación, la organización de sus proyectos, estrategias pedagógicas y curriculares. Como vemos, se evidencia un cambio de paradigma en la forma de atención a los educandos desde la perspectiva cuantitativa (horas de atención docente) y cualitativa (acompañamiento integral estudiantil). “Las y los docentes de Orientación y Convivencia de todos los centros educativos de educación media general y técnica, independientemente de la jornada escolar, podrán tener una dedicación entre 48 a 50 horas académicas” (p.3)

El docente guía debía de cumplir un horario especial integral de acuerdo a funciones, dedicado a las áreas de formación, acto cívico, hora de almuerzo, recesos, acompañamientos a los estudiantes y sus familias, el trabajo en equipo con otros docentes para planificación, su formación y apoyo a otras labores del plantel. Siendo todas estas actividades la totalidad incluidas en la jornada laboral de su cargo. Es así como el documento establece además otras consideraciones para la elaboración de los horarios escolares (2016, p. 4):

**Consideraciones para la elaboración de los horarios de la jornada escolar:**

- La hora académica tiene (45 minutos de duración). Todas las áreas de formación se reflejan por pares de horas académicas, es decir de (90 minutos), cada sesión.
- La distribución de las horas de las y los docentes por áreas de formación, debe procurar que cada uno de ellos y ellas, pero de manera especial, los y las docentes guías, cuenten con horas de acompañamiento para el estudio, la planificación, la atención a los y las estudiantes y familias u otras actividades propias del hacer escolar. Estas horas deben reflejarse en el horario laboral de cada docente.
- Establecer un equilibrio en la distribución de horas de atención académica entre los y las docentes, el número de secciones debe estar lo más equitativo entre docentes. Por ejemplo, si dos docentes tienen (36 horas), no tiene sentido que uno tenga seis secciones y el otro tenga dos secciones y el resto en “horas variables” u “horas por programar”. Es así como SE ELIMINAN ESTAS FIGURAS DE HORAS POR PROGRAMAR Y HORAS VARIABLES. Cada docente debe tener horas de atención académica y horas para las distintas actividades de planificación, formación, atención a las familias, de producción, entre otras. TODAS LAS ACTIVIDADES QUE REALIZA EL O LA DOCENTE DEBE QUEDAR REFLEJADA EN SU HORARIO LABORAL

- Ubicar las horas de la áreas de formación que conforman grupos estables
- Elaborar el horario de preparadoras y preparadores para la atención académica de las y los estudiantes
  - Cada sección de estudiantes tiene un sólo docente o una sola docente por cada área de formación; independientemente de las actividades planificadas por los colectivos pedagógicos.
  - La jornada escolar debe ser organizada sin dejarle a las y los estudiantes, horas intermedias sin actividades académicas, procurando en todo momento que los y las estudiantes no estén sin hacer nada a la espera de alguna actividad
  - Todos los horarios: de las secciones, de las y los docentes, de preparadoras y preparadores deben ser ubicados en lugar público y visible.

En consideración a estas orientaciones para el año escolar (2016-2017) de inicio en todo el territorio nacional, el documento prefigura unos modelos de horario para la atención académica en educación media general, a ser tomados en cuenta para la organización escolar en cada plantel, dependiendo el tipo de jornada escolar: 1- Liceos de turno alterno. 2- Liceos con medio turno. Y 3- Liceos de turno integral (LTI), referente a este último se puede visualizar dos modelos de horario (VER ANEXO N°5).

### **Proceso de transformación curricular en educación media, MPPE (2016)**

Finalmente, el Ministerio emana un tercer documento en Agosto de (2016), denominado: Proceso de Transformación Curricular del Nivel de Educación Media. Será la tercera modificación del título definitorio de la reforma en cuestión. Generalizado a todos los centros educativos públicos y privados en el territorio nacional a ser aplicado. Dentro del corpus teórico normativo de las Orientaciones Para el Proceso de Transformación Curricular En Educación Media General (2016), menciona que: Durante el año escolar (2015-2016), se desarrolló la propuesta de

proceso de transformación curricular en (68) instituciones educativas de educación media general en las (24) regiones del país. Luego de un proceso de seguimiento y sistematización, para el año escolar 2016-2017, se inicia el proceso de transformación curricular del nivel de educación media en los centros educativos en todo el territorio nacional. (MPPE, p.1).

### **Componentes curriculares. MPPE (2017)**

Las acciones emprendidas intentaron reivindicar al sistema educativo venezolano en su rol protagónico y participativo, como eje fundamental en el proceso de reorganización de la sociedad, como instrumento de formación social y de los actores educativos. Al respecto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), emana este segundo Plan de estudio del propuesto inicialmente en (2015). (VER ANEXO 5). Asumió este proceso tomando en consideración los siguientes elementos o componentes vigentes para el año escolar (2017-2018), en el documento que contiene las áreas de formación del Plan de estudio propuesto para la educación media general (2017), del diseño curricular, asumiendo que todos los componentes forman parte de los contenidos, destacándose los siguientes:

### **Finalidades educativas**

Comprenden la guía fundamental de toda la acción educativa que se describe en la Ley Orgánica de Educación, en el artículo 15 de la (LOE), destacando nueve (9) finalidades a desarrollar en la práctica pedagógica. Vinculada como elemento sustancial en la unidad de aprendizaje del docente.

### **Referentes éticos y procesos indispensables**

Se prefiguran como base de los principios constitucionales de la República Bolivariana de Venezuela, proyectándose como el tipo de sociedad a construir.

Abarcan todos los aspectos de la vida del plantel, deben integrarse como dimensiones permanentes, prolongadas en el tiempo, deben ser evaluados en el conjunto de los procesos escolares y las prácticas pedagógicas y no sólo en el comportamiento de los estudiantes, tienen que ser objeto de reflexión de todos quienes participan en la vida escolar y deben tener una traducción en cada área de formación. Los cuales se mencionan a continuación:

1. Educar con, por y para todas y todos
2. Educar en, por y para la ciudadanía participativa y protagónica
3. Educar en, por y para el amor a la Patria, la soberanía y la autodeterminación
4. Educar en, por y para el amor, el respeto y la afirmación de la condición humana
5. Educar en, por y para la interculturalidad y la valoración de la diversidad
6. Educar en, por y para el trabajo productivo y la transformación social
7. Educar en, por y para la preservación de la vida en el planeta
8. Educar en, por y para la libertad y una visión crítica del mundo
9. Educar en, por y para la curiosidad y la investigación

### **Temas o problemáticas indispensables**

Son elementos que dinamizan el diseño curricular y la práctica docente, conectados a los principios y preceptos de la constitución (1999), las consideraciones de los actores educativos emanadas del informe de la “Consulta nacional por la calidad educativa” (2014). Profesionales de la educación y organizaciones internacionales. De estos temas indispensables se desprenden, integran, se interrelacionan y se asocian las áreas de formación, dándole sentido, esencia y relevancia al conocimiento.

De los temas indispensables se deducen los temas generadores que están estrechamente ligados a las áreas de formación y permiten organizar las secuencias

didácticas de cada una de ellas. De tal forma, que cada tema indispensable aparece y reaparece en distintas áreas, para tratar las diferentes dimensiones de cada tema. De los temas generadores se derivan a su vez la gama de tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos que están conformados por los contenidos inherentes a la disciplina y que surgirán a partir de la relación con la práctica. Cada tema generador con su tejido temático y los referentes teóricos prácticos del área de formación necesarios para el estudio y comprensión de dicho tema generador, constituyen una unidad de aprendizaje que puede ser abordada en su conjunto a través de proyectos de aprendizaje u otra estrategia que cada docente considere según sus propósitos educativos.

**Temas indispensables:**

1. Democracia participativa y protagónica, en un Estado de derecho y de justicia. Igualdad, no discriminación y justicia social. Derechos humanos. Equidad de género.
2. La sociedad multiétnica y pluricultural, diversidad e interculturalidad, patrimonio y creación cultural.
3. Independencia, soberanía y autodeterminación de los pueblos. Mundo multipolar.
4. Ideario bolivariano. Unidad latinoamericana y caribeña.
5. Conocimiento del espacio geográfico e historia de Venezuela. Procesos económicos y sociales. Conformación de la población. Las familias y comunidades.
6. Preservación de la vida en el planeta, salud y vivir bien.
7. Petróleo y energía.
8. Ciencia, tecnología e innovación.
9. Adolescencia y juventud. Sexualidad responsable y placentera. Educación vial.
10. Actividad física, deporte y recreación.
11. Seguridad y soberanía alimentaria.

12. Proceso social del trabajo.
13. Defensa integral de la nación. Gestión de riesgos y desastres socio naturales.
14. Comunicación y medios de comunicación.

## **Temas generadores y referentes teórico-prácticos en cada área de formación**

### **El tema generador**

En cada área de formación se proponen temas generadores que, como su nombre lo dice, generan aprendizaje con sentido y pertinencia con respecto a los temas indispensables y a través de las experiencias indispensables planificadas. El tema generador enlaza el tema indispensable con los referentes teórico-prácticos de cada área de formación a través de un tejido temático que permite, comprender el tema generador mediante los referentes teórico-prácticos propios del área y, por otro lado, familiarizarse, estudiar, profundizar y aplicar los conocimientos del área.

### **Los referentes teórico-prácticos**

Consisten, según cada área de formación y en distintas disciplinas, en leyes, teorías, principios, teoremas, conceptos, operadores, reglas, estructuras, fenómenos, hechos, procesos, sistemas, manifestaciones, géneros, nomenclaturas, lenguajes, códigos, taxonomías, modelos, categorías, clasificaciones, variables, propiedades, personajes, entre otros. Los referentes teórico-prácticos, como su nombre lo indica, deben ser abordados de manera teórica y práctica, por lo que son los docentes quienes planificarán los proyectos, los talleres, las prácticas de laboratorio, los trabajos de campo, los seminarios, las investigaciones, entre otras, para darle el sentido teórico-práctico al conocimiento de manera permanente, desde el área de formación que enseña.

### **Unidad de aprendizaje, MPPE (2017)**

Cada tema generador con sus tejidos temáticos y referentes teóricos-prácticos del área de formación correspondiente, en su conjunto, se han organizado como una unidad de aprendizaje (UA) que permite una visión amplia del tema, un mejor manejo didáctico, el estudio de los conocimientos previos de los estudiantes, la planificación por proyecto u otra estrategia pertinente (seminario, taller, practica de laboratorio, trabajo de campo, entre otras); asimismo los docentes de un mismo año de estudio pueden organizar el trabajo inter- y transdisciplinar en función de la unidad de aprendizaje que van a trabajar. Por último, cada docente puede organizar, para cada unidad de aprendizaje, el plan de tareas para sus estudiantes, hacer el acompañamiento y seguimiento a los aprendizajes y propiciar la sistematización y reflexión de lo aprendido en la unidad y su impacto, más allá del aula y la escuela.

### **De (MTC) a (GHC).**

El desafío en la puesta en práctica del diseño curricular que tuvo su génesis con la Adecuación Curricular en (2014), surgiendo como una primera propuesta de plan de estudio concebida en 7 áreas de formación, ya descritas momentos anteriores, se presenta el área Memoria, territorio y ciudadanía (MTC), no como una asignatura parcelada, sino como un área de aprendizaje integrador. Prefigurada en una carga horaria semanal de 6 horas de atención a los estudiantes por el docente especialista, a cumplir en los 68 liceos seleccionados a nivel nacional.

Para el año escolar (2015-2016), con el surgimiento del cambio curricular (2015), (MTC) sufriría una segunda modificación al plan de estudio, se eleva de 6 a 8 horas semanales a 1ero, 2do y 3er año la carga horaria y, 6 horas a 4to y 5to año de educación media general. Si esto fuera poco, nuevamente, hubo un tercer cambio en el área de aprendizaje para el año escolar (2016-2017), al plan de estudio para centros educativos de media general con jornada escolar de turno integral, turno alterno y

medio turno, donde se iguala la carga horaria semanal de 1ero a 5to año a 6 horas semanales de atención académica.

Finalmente para el año escolar (2017-2018), el (MPPE) emana un cuarto documento incorporado a la Transformación curricular (2016), realizándose esta última cuarta modificación al Plan de estudio vigente para la fecha de la investigación. En la cual, emerge el cambio en la denominación del área inicial propuesta como: Memoria, territorio y ciudadanía (MTC) a Geografía, historia y ciudadanía (GHC). Sumado a una modificación de la carga horaria en (4to y 5to año) reduciendo la jornada semanal de (6 a 4 horas de clase). Manteniéndose a (6 horas semanales) la carga horaria de 1ero a 3er año de educación media general.

En el trayecto de esas cuatro (4) modificaciones al plan de estudio desde (2015) hasta (2017). El área (MTC) y posteriormente denominada (GHC), se mantuvo en lo teórico-conceptual (problemáticas generadoras de aprendizaje, referentes teórico-práctico y tejidos temáticos), enfoque metodológico (método geohistórico) y estrategias didácticas. No hubo modificaciones al suprimir o añadir nuevos criterios, contenidos u orientaciones metodológicas adicionales a las preestablecidas en el diseño de Cambio curricular (2015).

### **Área geografía, historia y ciudadanía (GHC), MPPE (2017)**

El enfoque que se presenta en el área de geografía, historia y ciudadanía, se orienta a generar procesos cognitivos en el educando como la comprensión e interpretación de los procesos de las sociedades humanas en Venezuela y en el mundo. La metódica se perfila en el enfoque geohistórico, los temas generadores del área se ofrecen a los docentes especialistas, para que estos generen condiciones didácticas que promueva en los estudiantes los valores de identidad nacional, las expresiones, las creaciones en nuestra venezolanidad y el reconocimiento de que somos un país multiétnico y pluricultural, así como la valoración de las expresiones y

creatividades de otros pueblos en otras latitudes, asumiendo la diversidad en el ejercicio de la ciudadanía.

A diferencia del resto de las áreas de formación, los temas de estudio que se presentan en Geografía, Historia y Ciudadanía serán concebidos y presentados como Problemáticas Generadoras de Aprendizajes. Aproximación de los diversos contextos geohistórico, a través del estudio de estas problemáticas con métodos como la observación, la heurística o hermenéutica y el método retrospectivo de enseñanza, y a la aplicación de técnicas como la entrevista, el trabajo de campo, la visita guiada, la lectura comprensiva, entre otros. En el curso del trabajo investigativo diario se va construyendo un entramado (tejido) de respuestas (informaciones, datos, explicaciones, evidencias, confirmaciones prácticas) que dan cuenta de la problemática planteada en su génesis, desarrollo y caducidad.

### Cuadro N° 3

#### *Problemáticas Generadoras de Aprendizaje (GHC)*

<b>Primer año</b>	<b>Segundo año</b>	<b>Tercer año</b>	<b>Cuarto año</b>	<b>Quinto año</b>
La relación de los grupos humanos con la naturaleza, a través del tiempo, para generar los espacios geográficos que conocemos hoy. Las familias, la comunidad, la territorialidad y el Hábitat. Los pueblos indígenas. Afrovenezolanidad: esclavitud, resistencia y construcción de la libertad. La adolescencia: Nuevas responsabilidades	Participación y Protagonismo ciudadano.  Independencia: Movimientos emancipadores de nuestra América.  La mujer venezolana.  La organización del espacio en la Venezuela agraria.  Los cinco continentes.  Las creaciones y los patrimonios culturales de los pueblos.	Bolívar: el hombre de las dificultades.  Ideas políticas y sociales de Simón Bolívar.  Petróleo y soberanía.  Cultura tributaria. Dinámica y distribución de poblaciones Humanas.  La discriminación social.  Venezuela, Latinoamérica y el Caribe: espacios para la	Colonización y neocolonización.  Diversificación productiva.  Democratización de la propiedad de la tierra para la garantía de la seguridad alimentaria de la población.  La economía nacional.  Uso responsable y crítico de los medios de comunicación públicos y privados.	La hambruna en el mundo.  Modelos económicos de producción.  La economía nacional e internacional.  La división social del trabajo.  Desarrollo humano en la República Bolivariana de Venezuela.  Organizaciones de América Latina y el Caribe.

para el ejercicio pleno de la personalidad y la ciudadanía.		participación protagónica, multiétnica y pluricultural.	La vida en las fronteras, las controversias limítrofes.  Los conflictos internacionales y la convivencia entre naciones.	
Francisco de Miranda y su época.				

**Fuente:** Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). Áreas de formación en educación media general.

### **El enfoque geohistórico**

A mediados del año (1982) surge como propuesta metodológica al procesamiento de problemáticas sociohistóricas contemporánea. Abocada al estudio analítico del espacio geográfico desde una perspectiva interdisciplinaria, donde lo territorial comprende una síntesis de la acción de los grupos humanos consecuencia de una realidad histórica determinada. El profesor Carabobeño Ramón Tovar, fue el creador del libro titulado: El enfoque geohistórico (1986).

Ejerció una labor destacada como profesor (a) e investigador, con una concepción humanística e interdisciplinaria en el Instituto Pedagógico de Caracas (1956-1989). Fundó, junto a la profesora María Lourdes (“Maruja”) Taborda, el Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela en (1972). (Colección bicentenario, El espacio geográfico de la humanidad 1er año, 2014, p.39).

El autor aporta los cimientos para la creación de una teoría geográfica del espacio venezolano, su inspiración filosófica proviene de los aportes de la ciencia social francesa de connotados investigadores como Marc Bloch y Lucien Febvre. Posicionando a la geografía como una ciencia de diagnóstico y de planificación. El enfoque se desprende de la concepción geográfica tradicional que califica al espacio geográfico como un producto concreto de los grupos humanos en su contexto. Manteniéndose la conservación y reproducción dentro de condiciones históricas determinadas. El autor reconoce que el espacio geográfico dispone de un espacio

natural (territorial), comportándose como un hecho dado, aquel aparece como concebido o dado. Si lo geográfico obedece a los ritmos de una dinámica social, el territorio opone a esta última su especificidad alcanzada.

Para Tovar (1986) la Geohistoria es la “ciencia que intelecta el espacio concebido y creado por los hombres, organizados en sociedad, ceñidos a condiciones históricas dadas o determinadas...no hay otra geografía que no sea la llamada humana, mejor identificarla como Geohistoria”. Por otro lado, Santaella, R. (1990) define a la Geohistoria como la: “relación entre la geografía y la historia; una modalidad de interdisciplinariedad obligante en el estudio del espacio y su dinámica. Lo geográfico forma parte del proceso histórico y necesita de la historia para ser explicado socialmente”. Se comprende de dos categorías vinculadas: espacio (sincrónico) y tiempo (diacrónico), dentro de un proceso humano dinámico, heterogéneo, complejo y contextualizado en un determinado conjunto espacial (local, regional, nacional, continental y mundial).

Tovar (1986) agrega que “la Geohistoria es en términos del conocimiento, una representación de la realidad a la cual tratamos de dar respuesta...donde se integran, por una parte el espacio y por la otra el tiempo: las dos grandes variables del conocimiento científico social” (p.63). Para Santaella, R. (1989) la Geohistoria nos permite descubrir “...las relaciones entre la estructura socioeconómica dominante y la estructura del espacio.” (p.383).

Debemos recurrir por tanto a dos categorías geohistóricas fundamentales e indispensables: Pueblo y Nación. Entendemos por el primero "la solidaridad del grupo humano con su territorio"; no hay grupo humano desarraigado de su espacio. "La utilización de un mismo territorio, advirtió Demangeon crea una solidaridad independiente de los lazos de la sangre y más fuerte que ellos". De la segunda recordaremos que es "una comunidad estable históricamente formada de idioma, de territorio, de vida económica y de psicología, manifestada en la comunidad de cultura"(Tovar, 1986, p.4).

### **Antecedentes del enfoque**

El Estado venezolano y el Ministerio de educación y deporte a principios del siglo XXI, planteó las Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2001-2007) que podemos resumirlas en dos grandes ámbitos : 1) Avanzar en la conformación de una nueva estructura política, económica y social; 2) Instalar una nueva estructura territorial. Al respecto, Aponte (2006) describe que:

Se propone un gran propósito, ocupar y consolidar el territorio, se busca el equilibrio territorial modificando el patrón de poblamiento determinado por las condicionantes externas, por lo que es imprescindible diversificar y consolidar las actividades económicas en los espacios de gran potencial económico para fortalecer el modelo de desarrollo endógeno. Se tiene previsto potenciar "...tres fachadas de integración (Amazónica, Andina y Caribeña), los tres ejes de desconcentración (Occidental, Orinoco-Apure y Oriental), en los cuales se establecen aspectos relacionados con el equilibrio territorial, el desarrollo rural, zonas económicas de desarrollo sustentable, como vías para superar las condicionantes históricas de los desequilibrios espaciales, el subdesarrollo y la dependencia. Asumiendo el Enfoque Geohistórico se parte del presente por ser la síntesis del proceso, desde el cual podemos descubrir, comprender y analizar la complejidad del espacio venezolano, estableciendo correlación con el Plan de Desarrollo económico y Social de la Nación, en la búsqueda de un nuevo reordenamiento territorial que tenga correspondencia con el desarrollo económico y social que permita superar los desequilibrios espaciales. La Geohistoria da cuenta de nuestra problemática espacial y propone dar respuesta consustanciada con un desarrollo propio o endógeno que plantea el Estado venezolano (p.2).

### **Fundamentación legal del enfoque**

Con la promulgación de la Gaceta Oficial N° (5.929) extraordinaria del 15 de Agosto de (2009), se crea la Ley Orgánica de Educación, con el objeto de desarrollar los principios y valores rectores, derechos, garantías y deberes en educación. En el artículo (15) numeral (3). Se describe:

Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los espacios geográficos y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y particularidades culturales de las diversas regiones del país y desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas la conciencia de Venezuela como país energético y especialmente hidrocarburífero, en el marco de la conformación de un nuevo modelo productivo endógeno.(pp.16-17)

Como se observa, el enfoque geohistórico trasciende ser una propuesta teórico-metodológica a convertirse en la tercera (3ra) de los nueve (9) Fines de la Educación, consagrados en la Ley Orgánica de Educación (2009). Haciéndose de carácter obligatorio su empleo en la didáctica y praxis docente a los especialistas del área de ciencias sociales. Y para el año (2015) con el Cambio curricular, en el área de formación para aquel período denominado: Memoria, territorio y ciudadanía (MTC) y su posterior modificación en la Transformación curricular (2017), bajo la nueva denominación del área Geografía, historia y ciudadanía (GHC), queda oficializado en el documento curricular, la obligatoriedad del enfoque geohistórico como método único para la enseñanza del área de formación en la educación media general.

### **Geohistoria: el cartograma como instrumento metodológico**

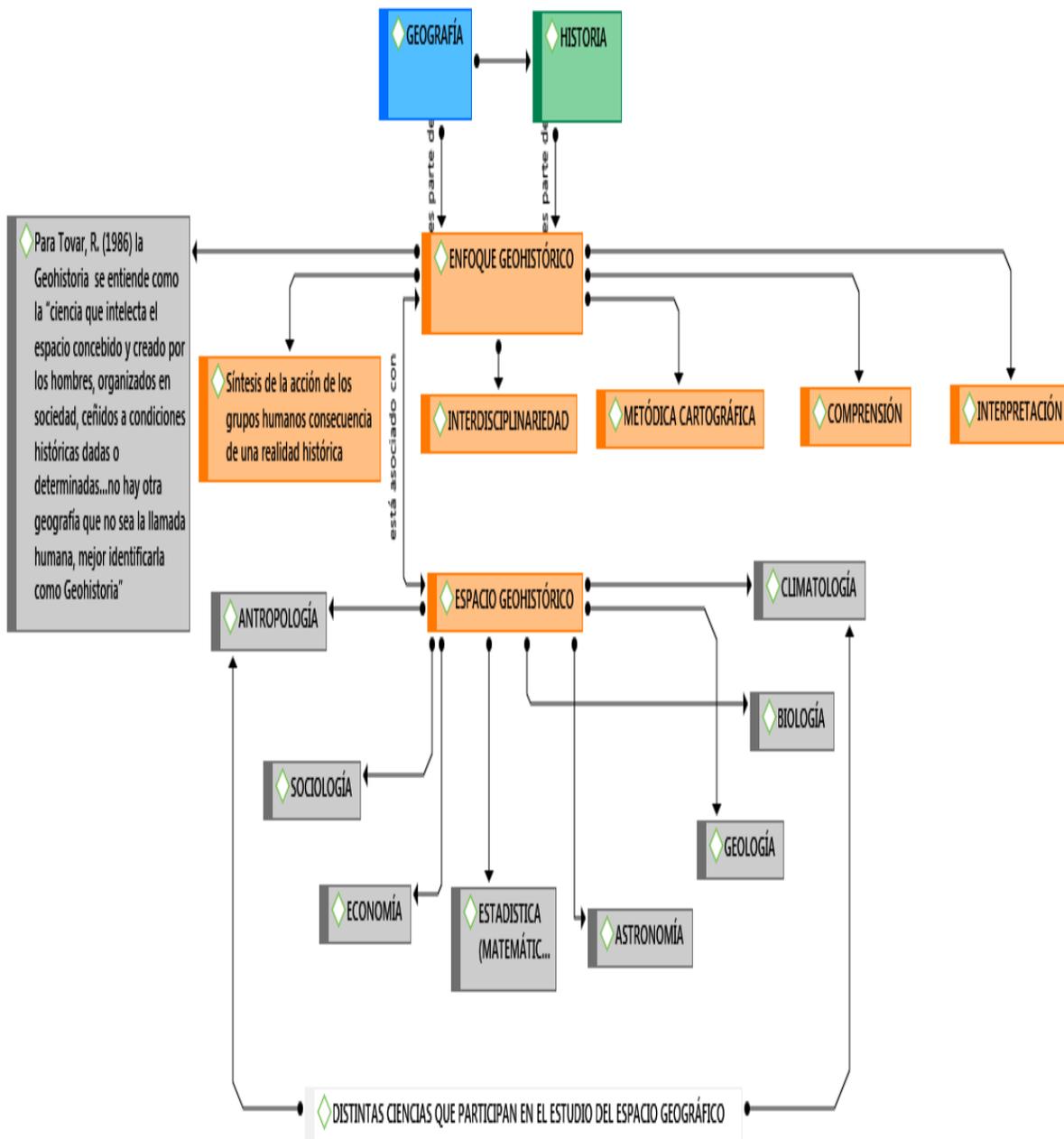
El enfoque geohistórico opera instrumentalmente de forma didáctica empleando la Cartografía geohistórica, la cual busca una reconstrucción de la estructura y dinámica espacial de un espacio geográfico y tiempo histórico determinado. El docente especialista a través de su didáctica propiciará la investigación y producción cartográfica como constructo de un proceso reflexivo y crítico de orden espacial, proyectándose hacia una aproximación de la realidad dentro de los criterios del enfoque geohistórico. Puede considerarse un instrumento didáctico para el proceso pedagógico como metódica para la comprensión e interpretación de

la realidad social, estableciendo la interrelación local-regional-nacional-internacional, han generado una producción cartográfica significativa, los mapas "...llevan en sí mismos un discurso del espacio..., en el mensaje expresa las contradicciones de las estructuras...un sistema de referencia temporal, abstracto y de períodos históricos y con modelos teóricos interpretativos de la dinámica espacial...para la reconstrucción de la realidad..."(Ceballos, B. 2003, p.40). La misma autora sostiene que en la producción cartográfica entran en relación los elementos y sus relaciones, propone unos criterios para su elaboración: a) El espacio como categoría constitutiva de la sociedad y las estructuras espaciales; b) La noción o concepto; c) la metodología (relación sociedad-espacio, totalidad-proceso-conexión-coherencia).

En este orden discursivo, sobre el enfoque geohistórico, se ofrece al lector una sistematización esquemática conceptual, sobre tan apremiante metódica de obligatorio empleo, por los docentes especialistas del área de formación de geografía, historia y ciudadanía. (Ver Gráfico N°3).

**Gráfico N° 3**

*Enfoque Geohistórico: Distintas Ciencias que Participan en el Estudio del Espacio Geográfico*



**Fuente:** Tovar (1986) **Diseño:** García (2020) **Programa:** Atlas ti (8)

Después de haber observado detalladamente el esquema anterior, revela la manifestación interdisciplinaria de la geografía y la historia, ambas en unión perfecta (espacio-tiempo), (sincrónico-diacrónico) se edifica en Geohistoria, orientada a sintetizar su acción procedimental en la metódica cartográfica, para estudiar y someter a reflexiones y cuestionamientos las acciones humanas referidas a un territorio y un espacio geográfico determinado a través de tiempo cronológico evolutivo de la realidad histórica de las sociedades.

En otro orden de ideas, es necesario visibilizar la existencia teórica sobre la pedagogía crítica latente, en la fundamentación del diseño curricular denominado: Proceso de Transformación curricular para la educación media (2016), conectado a la perspectiva de teóricos críticos de una línea reproduccionista, entre ellos, destaca Paulo Freire, relacionado a un proceso que engloba la integración de un diseño curricular, componentes, plan de estudio, un enfoque teórico y metodológico consustanciados a la praxis pedagógica o didáctica del docente. Permite comprender los significados de los actores sociales bajo una visión paradigmática cualitativa crítica, fenomenológica y hermenéutica. Se destaca a Paulo Freire (1921), como insigne teórico suramericano de la pedagogía crítica, de igual modo, se presenta al filósofo y sociólogo Alemán, creador de teoría de la acción Comunicativa, con su enfoque comunicativo y crítico Jûrgen Habermas (1998). Y por último, Gadamer (1998) en Verdad y Método, nos plantea de forma directa la hermenéutica como el arte de comprender, que no consiste en entender al otro, sino, entenderse con otro sobre un texto.

- **Freire (1969).** La pedagogía crítica y la pedagogía del oprimido

Su Perspectiva sobre: Pedagogía crítica, la educación bancaria y pedagogía de los oprimidos, son algunas de sus obras teóricas sobre la materia educativa, develando su máxima preocupación sobre la humanización del ser, apoyado en un método liberador de la conciencia, de amplio cuestionamiento y crítica reflexiva del

contexto sociocultural, para deslastrar al sujeto toda carga de ingenuidad o sumisión a patrones doctrinantes. La educación y la cultura son ámbitos que obedecen a una ideología determinada, conectada a una pluralidad de valores e intencionalidades que nunca serán reflejo de imparcialidad y despolitización. La perspectiva de Freire, propone al educador, el reto a una verdadera transformación en la praxis pedagógica que estimule la problematización de los contenidos, conectándolos con su entorno y configurando las mentalidades, sobre los hechos acabados o finitos mediante la crítica y análisis de las aristas que globalizan los entes de poder con la cotidianidad social.

En este sentido, el Proceso de Transformación Curricular para la Educación Media (2016), vislumbra en su corpus teórico elementos con significados, conectado al pensamiento ideológico-crítico y humanista, a la postura filosófica educativa de Freire (1969), plenamente esbozada en la Pedagogía del Oprimido. Al respecto, se presenta algunos de los elementos ideológicos-discursivos presente en el diseño curricular para la educación media (2016, p.7), a modo de analogía:

Hacer educación, pensando en el desarrollo de las potencialidades humanas con respeto a los ritmos y procesos de aprendizaje, la formación de una ciudadanía participativa y transformadora, con arraigo nacional, conciencia de unidad latinoamericana y sentido planetario...Es un proceso. Que avanza en la medida en que la reflexión compartida, el cuestionamiento de lo que hacemos, la forma de aproximarnos a las y los estudiantes, sus familias y la comunidad, vaya generando nuevas maneras... Las profesoras y los profesores no son máquinas que reproducen contenidos dictados por los órganos oficiales, sino profesionales que tienen sus formas específicas de entender y valorar los cambios, las relaciones pedagógicas, su vivencia escolar.

Freire (1994), señala que, la diferencia es el punto de partida para el dialogo entre el yo y el tú, de modo tal que el conocimiento llegue a transformar el mundo. Así desde este punto de vista, la capacidad de dialogar traslada dialécticamente las

dimensiones epistemológica, política, ética, estética, cognitiva y psico socio histórico. Freire convierte su pensamiento en una filosofía, en forma de ver y compartir la vida en sociedad a partir de los procesos dialógicos y no de los patrones preestablecidos como escenarios de discusión e interpretación.

Su preocupación como teórico sobre la Pedagogía del Oprimido (1969), la manifiesta como: ...”aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en lucha permanente de recuperación de su humanidad” (p.26). Su perspectiva como teórico del proceso de enseñanza y aprendizaje, impulsa el rescate de la humanización del ser, ante la falsa claridad del abandonado de la vida, miedoso, inseguro y aplastado de la vida. A los ojos de Fraire, los “condenados de la tierra, de los oprimidos, de los desharrapados del mundo y de los que con ellos se solidaricen” (p.25).

La visión del autor, es pieza fundamental para la comprensión del corpus teórico y metodológico presente en el Plan de estudio y del área de formación Geografía, historia y ciudadanía (GHC). Ya que se piensa, la conexión del ideal de transformación en la praxis pedagógica, mediante la estimulación a la problematización de los contenidos, con los temas de estudio que se presentan en Geografía, historia y ciudadanía que son concebidos como Problemáticas Generadoras de Aprendizajes. De allí, la pertinencia en comprender la dimisión filosófica y pedagógica del área de aprendizaje (GHC), cuyo enfoque fue propuesto por el insigne educador venezolano Ramón Tovar (1986), impulsador del método geohistórico, ofertado en el área de formación del diseño curricular (2017), manifestando que:

Se espera el protagonismo de las educadoras y los educadores en la elaboración de la planificación de la enseñanza. Se sugiere que sea el propio docente de aula quien incluya actividades de aprendizaje que tomen en cuenta la historia local y regional y sus huellas en el espacio geográfico, para luego avanzar a la escala

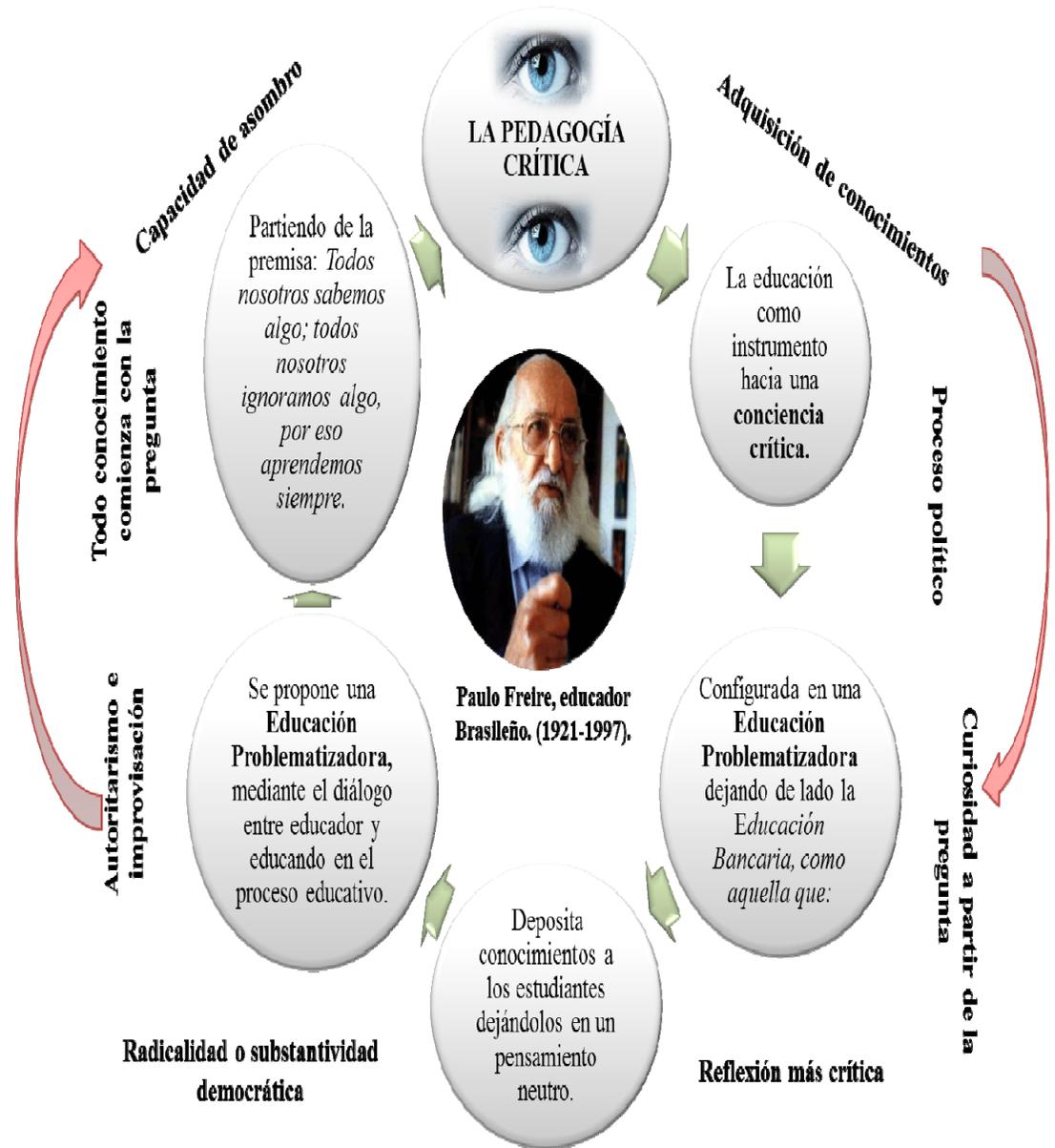
nacional, haciendo sentir una historia viva que fortalece la identidad con el terruño y con el país. De esta manera se persigue una enseñanza que vincule los lazos que unen el pasado con el presente y lo local con lo nacional, y que tome en cuenta el contexto sociocomunal y cultural en el que hace vida la institución educativa y el lugar de procedencia de los y las estudiantes (...) Desde el punto de vista didáctico, no es recomendable que se planifiquen las clases siguiendo el orden de los temas y los contenidos del Programa. Es preferible agrupar varios temas a partir de un problema bien definido y del interés de las y los estudiantes, en los que puedas cumplir con tus propósitos pedagógicos (p.8).

Se logra evidenciar que la concepción filosófica del profesor Ramón Tovar, como principal referente teórico y metodológico del área (GHC), se relaciona con la visión ideológica y pedagógica de Freire (1969), en su afán en desarrollar una didáctica problematizadora y cuestionadora de la realidad de los estudiantes, mediante un diálogo y pedagogía crítica y de construcción de propuestas. Reto didáctico, que se oferta a los docentes especialistas en las ciencias sociales, para romper metódicas paradigmáticas de causalidad, linealidad y reproducción de contenidos de forma: atomizada, memorística, reducida y en algunos casos desvirtuada del contexto local, regional, nacional y mundial.

A continuación, se presenta un esquema en función de sistematizar algunos elementos abordados sobre La Pedagogía Crítica de Freire (1969).

Gráfico N° 4

*La Pedagogía Crítica de Freire (1969)*



Fuente: Freire (1969) Diseño: García (2020).

- **Habermas (1998).** Teoría de la Acción Comunicativa

Sería uno de los pensadores más connotados del siglo pasado. Originario de una formación Filosófica, desarrollador de aportes en la teoría sociológica moderna, fundamentalmente a partir de sus teorías sobre la Democracia Deliberativa y la Acción Comunicativa. La teoría de la acción comunicativa es una de las más significativas de Habermas, logra desarrollar los fundamentos racionales de una teoría de la acción, capaz de superponerse al subjetivismo e individualismo, intenta explicar su concepción sobre el conocimiento del sujeto y sus dinámicas de interacción en la conformación de la sociedad a partir de una teoría comprensiva integradora de las dinámicas subjetivas a partir de la noción de “mundo de la vida”, y de la comunicación desde la noción de “sistemas”.

Habermas presenta los fundamentos de una teoría comprensiva para explicar a la sociedad en sus dinámicas de interacción, sosteniendo que dicha acción tiene como componente esencial aquella las normas de acción definidas recíprocamente entre los sujetos sobre su conducta, por lo que deben ser reconocidas y comprendidas intersubjetivamente. Sin embargo, dentro de las orientaciones de la investigación para teorizar el proceso de construcción de significados a partir de las vivencias del docente en el área geografía, historia y ciudadanía (GHC), inmerso en el actual proceso de transformación curricular en educación media venezolana. La visión de Habermas, otorgaría al proceso de construcción del discurso, la comprensión de las dinámicas subjetivas del mundo de vida de los docentes, que han venido ejerciendo en su praxis pedagógica la implementación de un diseño curricular teórico y metodológico de sorpresivos y abruptos cambios en la didáctica desarrollada en las aulas de clase. Cuyas acciones del docente, es posible encontrar funciones implícitas necesarias para la sociedad que devienen en sistemas, los cuales constituyen una dinámica externa al sujeto.

Resulta interesante bajo la perspectiva teórica de Habermas, comprender la concepción sobre el conocimiento de los docentes especialistas de ciencias sociales, ejecutores de la praxis en el área de (GHC) y, sus dinámicas de interacción, inmersos en un proceso de cambios abruptos en materia curricular, metodológica, didáctica y vivencial de adaptación a una metódica geohistórica, y de ruptura a un hilo cronológico, secuencial, programático de los contenidos de los textos escolares y, de vital relevancia la utilización de la colección bicentenario, para la generación de frutos de planificación docente, hoy llamado unidad de aprendizaje. La teoría de Habermas, otorga al corpus teórico de la investigación un referente crítico, comunicativo de amplio valor al lenguaje, a los actores sociales que han vivenciado este cúmulo de adecuaciones, cambios y transformaciones en el ser y el sentir del docente. Cuya teoría hace comprensiva las dinámicas subjetivas del mundo de vida de cada uno de esos actores sociales que han sido los formadores de ese nuevo ciudadano republicano.

Habermas, como sociólogo y filósofo Alemán nacido en (1929), es conocido por su publicaciones de dos célebres teorías: “*Democracia Deliberativa*” y *La Acción Comunicativa*”. Esta última teoría hace referencia, que todo ser humano es un ser social por naturaleza, siempre en su entorno busca como comunicarse a pesar de las circunstancias, parte de la premisa que existen tres mundos diferentes:

El primero, *El Mundo Objetivo*, donde solo prevalece la verdad, donde está comprobado como cierto de manera científica, en otras palabras, es el mundo de la ciencia.

El segundo, es *El Mundo Social*, el mundo de las interrelaciones humanas, es el mundo que explica y abarca la manera en cómo nos relacionamos con los demás.

Y el tercero, es *El Mundo Subjetivo*, en el cual cada ser humano convive consigo mismo y sus propias experiencias, es decir, el mundo de nuestras

apreciaciones u opiniones. De allí la célebre metáfora de “*Cada persona es un mundo*”.

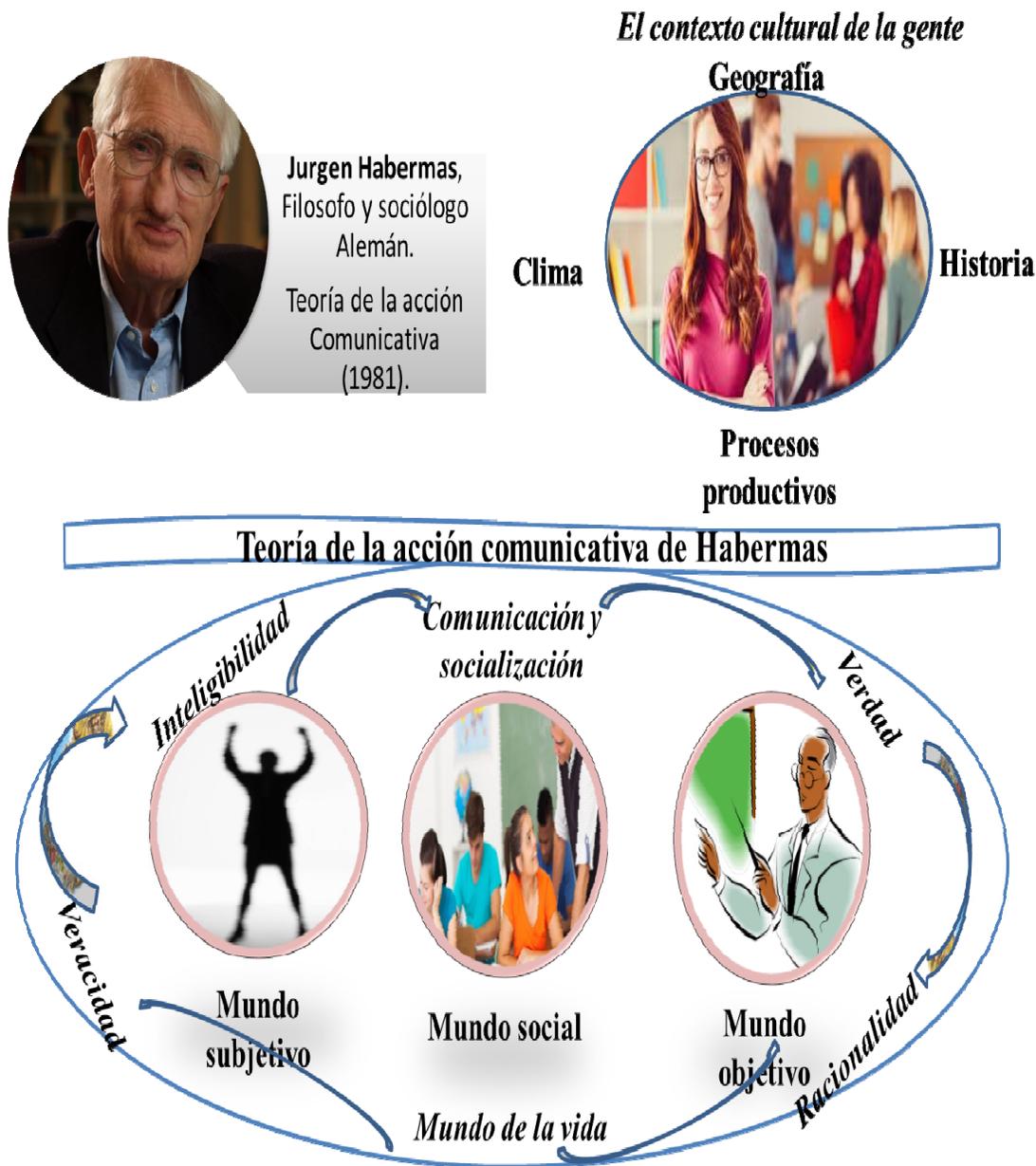
De estos tres mundos se derivan los conceptos de: *Mundo de Vida*, básicamente se trata de todas las experiencias humanas y de la naturaleza que damos por sentado, saludar a las personas todos los días, levantarnos, caminar, trabajar, estudiar, en definitiva, todo lo que encierra la cotidianidad del sujeto, todo estos aspectos forman parte del concepto de mundo de vida. Por otro lado, está el *Sistema*, si bien se basa en el mundo de vida, éste interpreta los hechos desde un punto de vista más general, como un espectador externo en una sociedad que solo se encarga de observar, desde esta forma se crean las estructuras que rigen nuestra sociedades, como la familia, las leyes, el estado y la economía. Y por último, está la *Acción Comunicativa*, consiste en la interacción entre dos individuos capaces de comunicarse mediante el uso del lenguaje y acciones, y a la vez, las relaciones interpersonales que se forma entre ellos.

Por ello se dice que, la acción comunicativa toma lugar en el mundo de la vida, por ejemplo, un hombre trabaja para una empresa y un día se une a otro individuo para el comité para el que trabaja, un compañero en común, lo presenta uno al otro e intercambian palabras de saludos, este momento entre esas dos personas aparece la acción comunicativa, el primer contacto entre individuo e individuo. Si a partir de ese momento, esos dos individuos mantienen una buena o mala relación interpersonal, ya sería en cómo se desarrolla esa relación laboral y, por eso se circunscribe al mundo de la vida. A los ojos de Habermas, éste recomienda pensar bien tus acciones y palabras, de esa manera podremos recurrir a una comunicación más enriquecedora y efectiva.

A continuación, se presenta un esquema en función de sistematizar algunos elementos abordados sobre La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1998).

Gráfico N° 5

*La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1998)*



**Fuente:** Habermas (1998) **Diseño:** García (2020).

## MOMENTO III

### TRAVESIA METODOLÓGICA

*Hay que dar al investigador la libertad para que seleccione el camino o el método que considere más apropiado o para que invente uno de acuerdo con las circunstancias o contextos que lo guíen en la producción del conocimiento que más se aproxime a la realidad de estudio.*

**Leal (2005, p.16)**

#### **Paradigma Científico**

El paradigma regente en la investigación doctoral fue el Interpretativo Cualitativo. Esto se deriva de acuerdo con la temática que se desarrolló, teniendo en consideración al tratarse de una teorización del Proceso de Transformación Curricular en Educación Media venezolana, a partir de las vivencias del docente de geografía, historia y ciudadanía (GHC), tema recurrente y aceptado de manera global dentro de los procesos de cambios en la praxis pedagógica. En atención a esto, implicaciones planteadas por Álvarez – Gayou. (2003), de compromisos ontológicos manifiestan que:

La investigación cualitativa es un arte: los métodos cualitativos no se han refinado ni homogeneizado tanto como otros enfoques investigativos. Esto en parte constituye un hecho histórico que está cambiando con la publicación de libros, y de narraciones directas de investigadores de campo; también refleja la naturaleza de los métodos en sí mismos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que conducen sus estudios. Son artífices en crear su propio método. Siguen directrices orientadoras, pero no métodos, nunca el investigador es esclavo de un procedimiento o técnica (p.28)

Ante esta postura, la investigación cualitativa, desde el punto de vista ontológico, epistemológico y metodológico no estudia la realidad en sí, sino el proceso de construcción epistémica de esa realidad, es comprenderla, tras una

reflexión conjunta sobre el tema a investigar. A su vez, Leal (2005) sostiene que el paradigma cualitativo:

Es interpretativo, holístico, naturalista, humanista, etnográfico, se basa en la credibilidad y transferibilidad, su validez es más interna que externa... Se presenta lo racional en relación complementaria y sinérgica con lo emocional, lo intuitivo y espiritual, se encuentra el sentido mismo de los planteamientos humanistas donde se llega a conocer el individuo en lo personal y a experimentar lo que él siente en sus luchas cotidianas dentro de la sociedad. (p.107).

Con relación al planteamiento de la anterior cita, la investigación doctoral asumió el Paradigma interpretativo cualitativo, permitiendo teorizar el significado de las vivencias de los docentes de geografía, historia y ciudadanía, en medio del proceso de transformación curricular para la educación media venezolana.

### **Matriz Epistémica**

En otro orden discursivo, es necesario aclarar al lector, que detrás del paradigma Interpretativo cualitativo, ya descrito en líneas anteriores, se revela una matriz epistémica. A manera de proyección mental y de sistematización esquemática, se destacan algunos elementos del fenómeno de estudio, condensados en una matriz, en este sentido, Martínez (2006), expresa: “es un sistema de condiciones de pensar, prelógico o preconceptual, generalmente inconsciente, que constituye “la misma vida” y “el modo de ser”. (p.39). Por consiguiente, se ofrece al lector, un modelo de matriz epistémica para una mayor comprensión del estudio realizado.

## MATRIZ EPISTÉMICA DEL FENÓMENO DE ESTUDIO

Tabla N° 4

*Transformación Curricular en Educación Media venezolana: Una Perspectiva Vivencial Docente del Área Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC).*

Intencionalidad	Postulados	Preguntas científicas	Tareas científicas	Metódica	Fuente	Proceso de recolección	Técnica de análisis
Teorizar el proceso de transformación curricular en educación media venezolana, a partir de las vivencias del docente del área geografía, historia y ciudadanía (GHC).	<b>Plano Gnoseológico:</b> teoría del conocimiento científico	¿Conoce los fundamentos didácticos que son aplicados por el docente de geografía, historia y ciudadanía (GHC)?	Comprender el papel que han tenido las vivencias del docente y su didáctica en el diseño curricular en educación media, en el área de geografía, historia y ciudadanía.	Fenomenología Hermenéutica  Leal (2005) Martínez (2006)	Documental / campo  Informantes clave:  Tres (3) Docentes de geografía, historia y ciudadanía (GHC)	Lecturas  Técnica: Entrevista semiestructurada  Instrumento: Guía de entrevista	Círculo hermenéutico  Triangulación  Interpretación de significado.  Leal (2005) Martínez (2006)
	<b>Plano Epistemológico:</b> reflexión sistemática del conocimiento científico	¿Cuál será el impacto del proceso de transformación curricular en la praxis pedagógica?  ¿Cómo logra vincular los problemas generadores de aprendizaje con los contenidos programáticos hacia una didáctica integradora?	Interpretar las vivencias del docente y su didáctica, inmerso en el proceso de integración de las problemáticas generadoras de aprendizaje y los contenidos programáticos del área geografía, historia y ciudadanía.				
	<b>Plano Axiológico:</b> valores	¿Qué opina sobre el enfoque geohistórico presente en el área de geografía, historia y ciudadanía (GHC)?  ¿Cómo se siente trabajando en lo didáctico, bajo el enfoque geohistórico en el área de geografía, historia y ciudadanía (GHC)?	Describir el proceso de transformación curricular en educación media, desde la perspectiva vivencial del docente.				

Fuente: García (2020).

### **Tipo de investigación: Cualitativa**

Referente al itinerario de los propósitos de la investigación, estuvo enmarcada en el tipo de investigación cualitativa, dentro de un modelo Documental-Bibliográfico y de Campo, de plena concordancia con el Paradigma Interpretativo, permitió favorecer al investigador, hacia profundizar las cualidades y significados de los actores sociales involucrados, en la Teorización del proceso de transformación curricular en educación media venezolana, a partir de las vivencias del docente del área geografía, historia y ciudadanía (GHC). De allí, el estudio cualitativo fue enfocado como un todo integrado, que constituyó una unidad de análisis para comprender, interpretar y describir, primordialmente, los significados de la naturaleza y la esencia completa de los informantes clave, referente a los docentes que imparten el área de formación, acciones concretas como lo es su didáctica en la praxis pedagógica de las Ciencias Sociales y, solo desde este tipo de investigación cualitativa se pudo contrastar las diversas perspectivas de significados vivenciales.

En otro orden discursivo, se consideró la investigación Documental-bibliográfico de vital insumo para el posterior desarrollo cognitivo de las capacidades analíticas, reflexivas y de alta dosis crítica, para la interpretación de las fuentes de información recogidas (documentos curriculares, gacetas, leyes, textos, otros). En relación a este planteamiento, Méndez (1995, p.143) señala en función de fuentes primarias y secundarias, teniendo presente que la información es la materia prima: toda investigación implica acudir a este tipo de fuentes, que suministra información básica. Se encuentra en bibliotecas y está contenido en libros, periódicos y otros materiales documentales, como trabajo de grado, revistas especializadas, enciclopedias, diccionarios, anuarios.

### **Diseño de la investigación: Fenomenológico**

El diseño, vinculado con el tipo de investigación cualitativa se plantea con detalle y estuvo conectado a un contexto de diversas particularidades de interpretación, es por ello, el abordaje que concierne al proceso de investigación se utilizó el diseño fenomenológico. Mertens (2005), "...los diseños fenomenológicos se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes."(p.712). Álvarez-Gayou (2003) lo denomina marco interpretativo. La forma de interpretar el fenómeno de estudio se realizará bajo un diseño fenomenológico, el cual permitirá explorar y describir las experiencias subjetivas y significados de los sujetos participantes. La fenomenología trabaja con la condición humana para comprenderla, la dignidad del ser humano es el punto de partida, por lo tanto, hay que procurar la aceptación, el respeto y la tolerancia. Leal (2005, p.104). Lo fenomenológico, otorgó a la tesis doctoral, la capacidad de adentrarse al mundo de la vida de los educadores y encontrar el significado real de sus acciones educativas, estableció un contacto directo con los sujetos y contexto pedagógico-didáctico, lo cual contribuyó a describir la realidad subyacente y generar hallazgos fenoménicos de trascendencia, para teorizar el proceso de transformación curricular en la educación media venezolana.

### **Método de investigación: Fenomenología hermenéutica**

Por fenomenología se entiende la doctrina desarrollada por Husserl (1859 - 1938) con ese mismo nombre. En ella nos referimos en esta muy breve y casi imposible síntesis, entendiéndola como método y como una manera de ver el mundo. Para captar el fluir y el contenido de la conciencia debemos limitarnos a describir lo que se presenta en ella, sin dejarnos condicionar por las teorizaciones que pudimos haber hecho sobre ese contenido. Para Leal (2005), establece dentro de la variedad de métodos cualitativos la Fenomenología hermenéutica, como un sendero de

investigación que profundiza sobre las representaciones y la forma en que el ser humano experimenta su mundo, de esta manera explica:

Este enfoque interpretativo es ontológico, estudia la forma de convivir en el mundo histórico-social-cultural, la cual es una dimensión fundamental de toda conciencia humana y se manifiesta a través del lenguaje/texto. La fenomenología hermenéutica articula la hermenéutica al contexto de la temporalidad y la historicidad de la existencia humana. El significado de las experiencias constituye el núcleo base de las líneas de investigación. (p.108).

Como se ha citado, dentro de las metodologías cualitativas, la fenomenología hermenéutica fue el método aportador de luces para configurar la investigación, centró el estudio en la comprensión, interpretación y descripción de las realidades vivenciales de los docentes de geografía, historia y ciudadanía. Martínez (2004, p.102) manifiesta: “Así, pues, el método hermenéutico es indispensable y prácticamente imprescindible, cuando la acción y el comportamiento humano se presta a diferentes interpretaciones”. Al respecto, Gadamer (1998, p.293) expresa que “La palabra hermenéutica es antigua; pero también la cosa por ella designada, llámesela hoy interpretación, exposición, tradición, o simplemente comprensión”. La hermenéutica es, pues, algo más que un método de las ciencias o el distintivo de un determinado grupo de ellas. Designa sobre todo una capacidad natural del ser humano.

En esta versión de Gadamer, la comprensión, que tiene un carácter objetivo, no consiste en entender al otro, sino entenderse con otro sobre un texto. Un texto puede ser un acontecimiento histórico, una obra de arte, etc., pero en cualquiera de esos casos, la comprensión que se logra es histórica, en cuanto ese acontecimiento u objeto está mediado históricamente. Por otro lado, no es posible lograr una comprensión libre de todo prejuicio (que para Gadamer significa juicio previo). La comprensión de un texto., sólo es posible desde una pre comprensión o de un

prejuicio que el investigador proyecta sobre ese objeto, prejuicio que será modificado por éste, lo cual conducirá a una nueva comprensión de éste y así, sucesivamente, sin un fin de la comprensión.

La fenomenología, facilitó el proceso de relaciones humanas con la propia vivencia de los docentes, y la hermenéutica, permitió profundizar en los contenidos y dinámicas inconscientes de los educadores de geografía, historia y ciudadanía, generando una interpretación coherente de los hallazgos fenoménicos, visto así, la fenomenología hermenéutica, como metódicas se integraron en perfecta sintonía, interesándose por la forma en que experimentaron su mundo de vida educativo, curricular y didáctico, para dar respuestas a los presupuestos o cuestionamientos del estudio, tales como: el impacto del proceso de transformación curricular en la praxis pedagógica, los fundamentos didácticos que son aplicados en el aula de clase por el docente de geografía, historia y ciudadanía (GHC), Cómo logra vincular los problemas generadores de aprendizaje con los contenidos programáticos hacia una didáctica integradora y cómo percibe el docente de geografía, historia y ciudadanía, la transformación curricular en su didáctica.

Podemos ver que el abordaje del método fenomenológico hermenéutico, su fin último es la comprensión del fenómeno. Al respecto Leal (2005), expresa sobre éste lo siguiente:

Se interesa por la interpretación y la comprensión, en contraste con la explicación, se preocupa por la búsqueda del significado de las experiencias vividas. La investigación se orienta hacia la generación de una teoría que trate de aclarar y comprender formas específicas de la vida social, la validez de la teoría generada por este enfoque, está en términos de su coherencia, consistencia y poder interpretativo y del sentido que tiene para quienes se investiga, esta teoría puede ayudar a las personas a comprenderse mejor y por ende, a cambiar; sus métodos están inclinados hacia el paradigma cualitativo (p.43).

Por todo lo anterior descrito sobre la fenomenología hermenéutica, permitió la fenomenología, comprender las realidades curriculares y didácticas, cuya naturaleza y estructura dependen de los docentes de geografía, historia y ciudadanía, que han vivenciado y experimentado las modificaciones e impacto en su praxis pedagógica, sobre la transformación curricular en la educación media. Y la hermenéutica, descubrió el significado de toda la expresión de los informantes clave.

### **Etapas y pasos del método fenomenológico hermenéutico**

La fundamentación del método fenomenológico hermenéutico de la tesis doctoral, se vinculó directamente con las aportaciones metodológicas de Leal (2005) y Martínez (2006). Las secuencias de las etapas y pasos, fueron elaborados básicamente de los planteamientos de ambos autores. A continuación, se detalla a manera discursiva y esquemática, la operatividad del método fenomenológico hermenéutico.

### **Etapas Previas: Clarificación de los presupuestos**

Como su nombre lo indica, esta etapa es previa a la ejecución del mismo, es decir, anterior a la búsqueda de las fuentes referenciales, selección de los informantes clave, recopilación de la información y demás aspectos constitutivos del estudio. Esta etapa comprende el momento, que el investigador se sitúa desde una dimensión ontoepistémica respecto al objeto de estudio, eliminar o reducir el juicio o presupuestos básicos a un mínimo. Martínez (2006), manifiesta sobre este argumento lo siguiente:

Entre los presupuestos relacionados con el tema que se desea estudiar, el investigador tendrá ciertos valores, actitudes, creencias, presentimientos, intereses, conjeturas e hipótesis. Es necesario hacer patentes estos puntos de partida y precisar su posible influencia en la investigación. (p.141).

Como se ha citado, el investigador fenomenológico debe hacer un esfuerzo consciente para intentar reducir o suprimir algunos de sus juicios o más bien prejuicios que pudieran distorsionar u oscurecer por completo su visión, impidiéndole apreciar con claridad rasgos del fenómeno.

### **Etapa descriptiva**

Esta etapa comprende tres (3) pasos para alcanzar de forma atinada la descripción del fenómeno estudiado, destacándose los siguientes:

**Primer paso: Elección de la técnica o procedimiento apropiado:** Consta de la elección a nivel práctico por el investigador, las técnicas y procedimientos como producto para la realización de la *observación fenomenológica*, en el arduo proceso de recolección de la información y la posterior descripción protocolar. Martínez (2006), establece para realizar éste paso cuatro (4) procedimientos:

- a) La *observación directa o participativa* en los eventos vivos (tomando notas, recogiendo datos, etc.), pero siempre tratando de no alterarlos con nuestra presencia.
- b) La *entrevista coloquial o dialógica* con los sujetos en estudio o, cuando éstos son muy niños o impedidos, con las personas que poseen mayores conocimientos e información al respecto: padres, maestros, etc. Con anterioridad, esta entrevista deberá estructurarse en sus partes esenciales para obtener la máxima colaboración y lograr la mayor profundidad en la vida del sujeto; conviene grabarla, filmarla o televisarla para disponer después de un rico contenido que facilite el análisis y la descripción...
- c) La *encuesta o cuestionario*, parcialmente estructurados, abiertos y flexibles en el resto, de tal manera que se adapten a la singularidad de cada sujeto particular.
- d) El *autoreportaje*, a partir de una guía que señale las áreas o las preguntas fundamentales que van a ser tratadas. (p.142).

De todos estos procedimientos mencionados y descritos, para efectos de la investigación doctoral, fueron seleccionados: *La observación directa o participativa y la entrevista coloquial o dialógica*, ambas de manera simultánea se integraron a la práctica del estudio.

### **Segundo paso: realización de la observación, entrevista, cuestionario o autoreportaje**

Este segundo paso, colocó de manifiesto la observación fenomenológica en el campo de estudio, atendiendo a un conjunto de normas o reglas de la reducción (*epoché*) fenomenológica, en función que la observación fuera lo más objetiva y ceñida a la realidad. De esta manera, Martínez (2006), recomienda la puesta en práctica de las siguientes reglas:

**Reglas negativas** (*para no ver más de lo que hay en el objeto y no proyectar nuestro mundo interno*):

- a) Tratar de “reducir” todo lo subjetivo...
- b) Poner entre paréntesis las posiciones teóricas...
- c) Excluir la tradición...

**Reglas positivas:**

- a) Ver todo lo dado, en cuanto sea posible...
- b) Observar la gran variedad y complejidad de las partes
- c) Repetir las observaciones cuantas veces sea necesario. (p.143).

Como vemos, este conjunto de recomendaciones fueron insertadas en todo el proceso de configuración de la investigación doctoral, necesaria para lograr un nivel fundamental de equilibrio de los hallazgos fenomenológicos.

### **Tercer paso: Elaboración de la descripción protocolar**

Constituyó este paso, el proceso de transición de la observación fenomenológica y anteriores pasos, en la elaboración de registros protocolares o

protocolos generados a partir de la descripción, siendo el protocolo la materia base de la tercera etapa, la etapa estructural.

### **Etapa estructural**

Esta etapa, significó el obligatorio y atinado estudio de cada una de las descripciones contenidas en los registros protocolares o protocolos. Conectado a seis (6) pasos muy enlazados, que a continuación se describen.

#### **Primer paso: Lectura general de la descripción de cada protocolo**

Consistió en el hacer lectura profunda y detallada de cada uno de los registros protocolares, de un modo riguroso con la intencionalidad de comprender el fenómeno curricular y vivencial del docente de geografía, historia y ciudadanía.

#### **Segundo paso: Delimitación de las unidades temáticas naturales**

Esencialmente este paso, permitió precisar el significado de cada una de las afirmaciones, proposiciones o datos relevantes aportados por los tres (3) informantes clave, el investigador de forma muy atenta, logró delimitar las áreas temáticas o significativas de la unidad de análisis del contenido, adjunto en cada uno de los registros protocolares.

#### **Tercer paso: Determinación del tema central que domina cada unidad temática**

En este paso se suprimió las repeticiones y redundancias de cada unidad temática, a manera de sistematizar la extensión de cada registro protocolar. De igual modo, el investigador precisó la temática central de cada unidad de análisis, alternando continuamente lo que expresaron los informantes clave y su verdadero significado. Al respecto, Martínez (2006) señala:

El proceso implicado aquí es un proceso de fenomenología hermenéutica, cuyo fin es descubrir los significados que, en ocasiones, no se manifiestan de forma inmediata a nuestra observación y análisis. La clave maestra para lograr esto es el estudio de las posibles intenciones... (p.147).

Como bien se ha citado, la fenomenología hermenéutica permitió sumergirse en la realidad de los docentes de (GHC), a la incansable búsqueda del significado, conectado a la problemática de la tesis, ya ampliamente esbozada en momentos anteriores y posteriores.

#### **Cuarto paso: Expresión del tema central en lenguaje científico**

El investigador procedió a reflexionar acerca de la reducción de las unidades temáticas de los registros protocolares, siendo este paso donde se pone de manifiesto la argumentación reflexiva mediante el uso de un lenguaje apegado a lo científico y académico de la acción investigativa.

#### **Quinto paso: Integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva**

Constituyó el develar de las relaciones del fenómeno curricular y vivencial docente, generado de cada una de esas observaciones fenomenológicas, análisis del contenido y reflexiones, para integrar categorías unas con otras.

#### **Sexto paso: Integración de todas las estructuras particulares en una estructura general**

Se procedió en lo posible, a integrar en una sola descripción, las estructuras identificadas de los tres (3) registros protocolares de los informantes clave. “La formulación deberá consistir en una descripción sintética, pero completa, del

fenómeno investigado, enunciado en términos que identifiquen de la mejor forma posible, sin equívocos, su estructura fundamental” (Martínez 2006, p. 151).

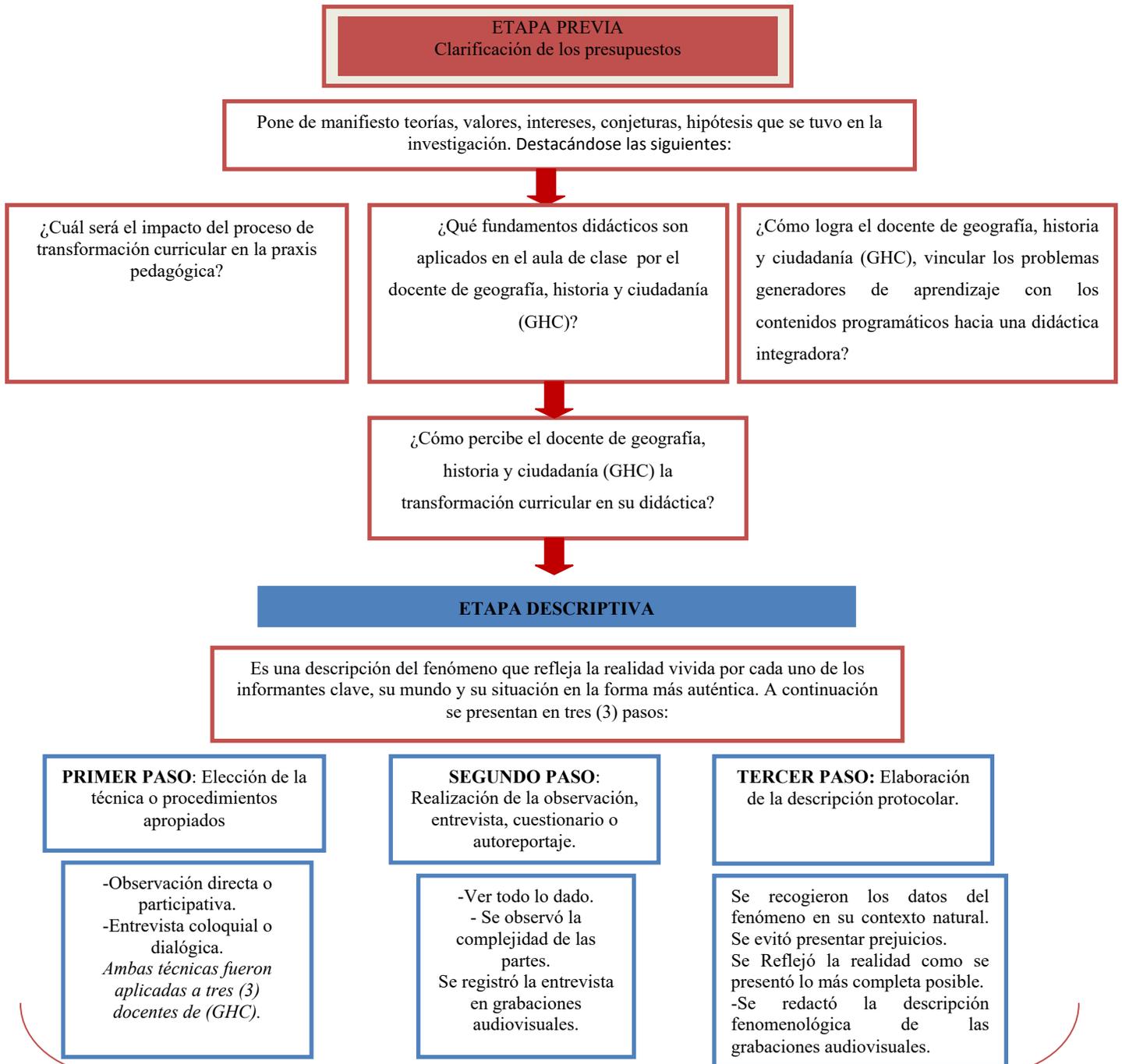
### **Séptimo paso: Entrevista final con los sujetos estudiados**

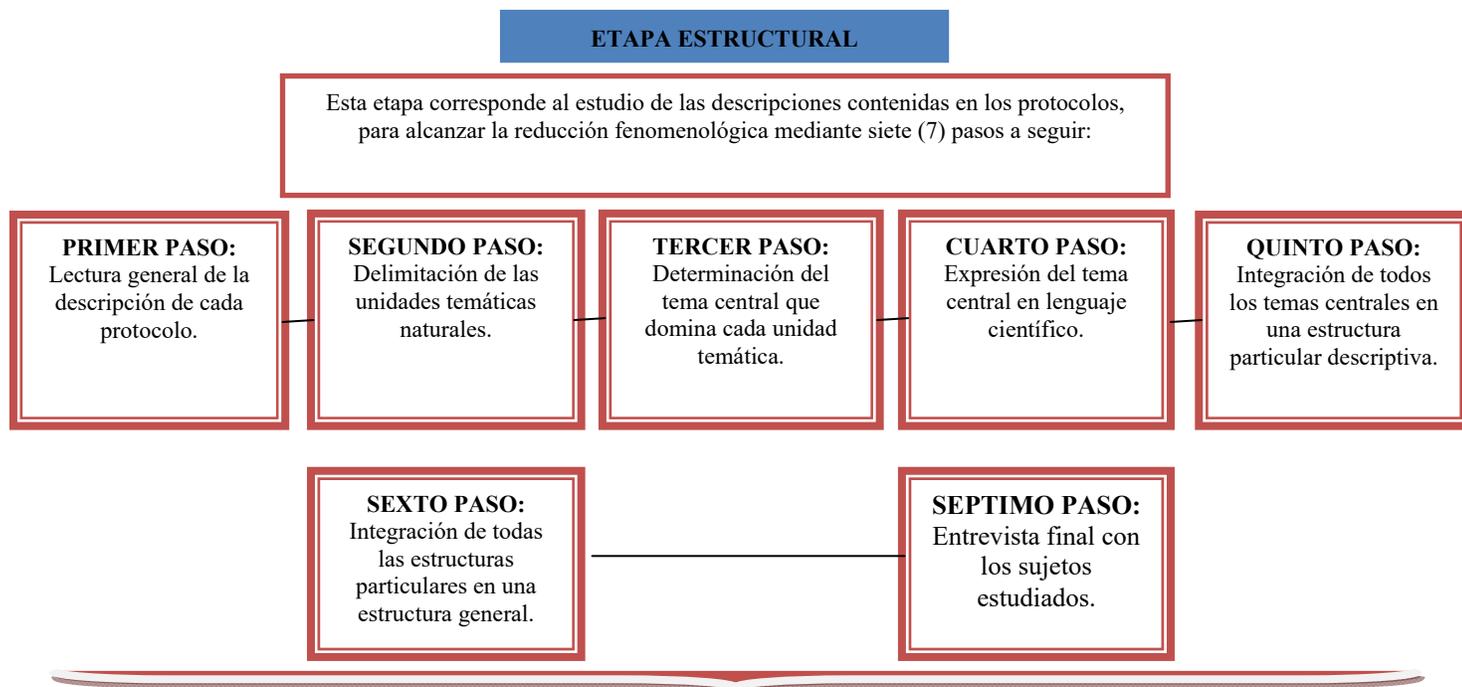
Este último paso, permitió retroalimentar los protocolos elaborados a partir de las entrevistas semiestructuradas, con el más firme propósito, de perfeccionar los hallazgos alcanzados en toda la travesía metodológica de la investigación. Logrando comparar las informaciones suministradas y el producto final de la experiencia profesional de los docentes de geografía, historia y ciudadanía.

A modo de sistematización, se ofrece al lector, una gráfica sobre la secuencia de las etapas y de los pasos del método fenomenológico hermenéutico, descrito en anteriores líneas, configurada en la perspectiva metodológica de Martínez (2006, pp. 137- 155). A continuación, se presenta un esquema destacando las tres (3) etapas y los diez (10) pasos del Método.

**Gráfico N° 6**

*Etapas y Pasos del Método Fenomenológico Hermenéutico*





**Fuente:** Martínez (2004). **Diseño:** García (2020).

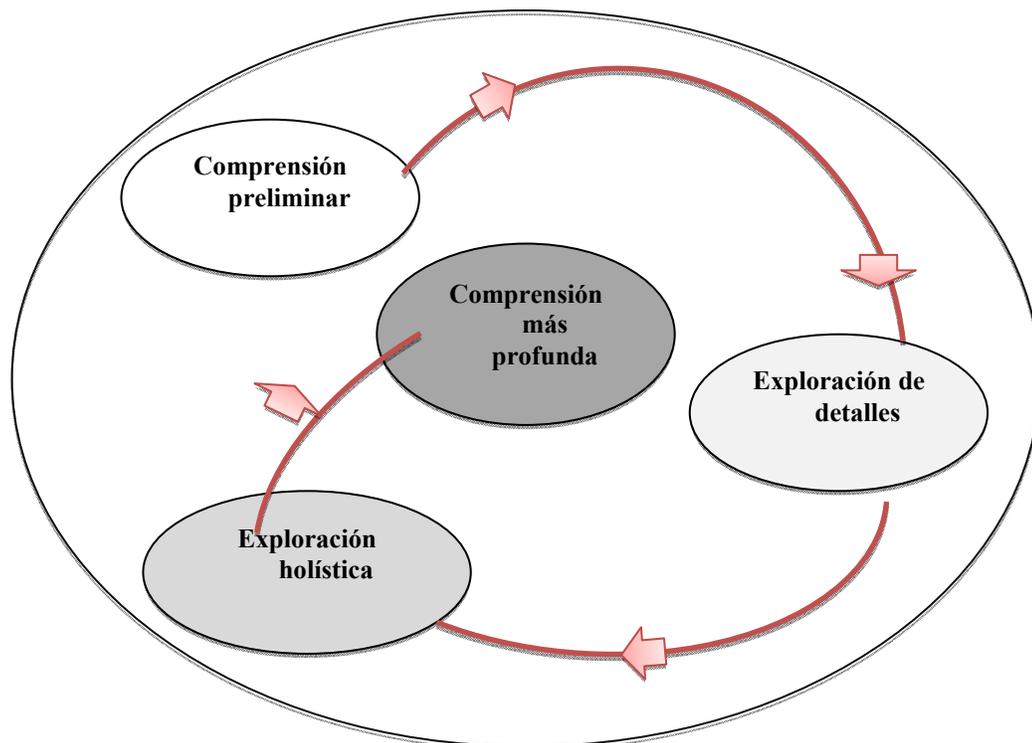
### El Círculo Hermenéutico

En palabras del filósofo Gadamer, toda comprensión se realiza dentro de un círculo hermenéutico. Comprender no significa trasladarse a la época del autor del texto o del acontecimiento estudiado, sino que supone una fusión de horizontes con lo cual se define una visión más amplia que los abarca. Por ello, Gadamer dice que el intérprete de un texto lo comprende mejor que su autor. Este enfoque otorgó el abordaje del hecho de estudio utilizando la hermenéutica a través de la construcción de un círculo hermenéutico continuo, con procesos de apertura-cierre y cierre-apertura. Desde la visión metódica del círculo hermenéutico de Bermejo (2004) propuesto por Leal (2005, pp.104-105) en el que se estructuró el estudio, al respecto expresa:

El círculo o espiral hermenéutico se inicia con una comprensión preliminar la cual debe llevar a un proceso de profundización de exploración de detalles o de

diferentes perspectivas para tener una visión holística que guie a la comprensión profunda de lo estudiado, tal como se aprecia en el siguiente gráfico:

**Grafico N° 7**



*Círculo o Espiral Hermenéutico*

**Fuente:** Leal (2005). **Diseño:** García (2020)

Atendiendo a la intencionalidad del anterior gráfico, permitió el círculo o espiral hermeneútica a la tesis doctoral, la capacidad cognitiva al investigador, afinar el proceso de comprensión preliminar, exploración de los detalles los textos, mediante una exploración holística de los datos, generados, por los hallazgos de las entrevistas realizadas a los informantes clave, con el fin último de esta metódica, comprender profundamente el contexto educativo referente a la transformación curricular en la

educación media, a partir de las vivencias de los docentes de (GHC) dentro de un sistema de significación.

### **Proceso de Recolección de la Información: Informantes clave**

La investigación cualitativa como tal implica una inmersión a la realidad, en atención a lo anterior y a riesgo de, para dar cumplimiento a las exigencias de las normas, los informantes clave para el estudio estuvo conformada por tres (3) docentes del área de formación: Geografía, historia y ciudadanía (GHC). Lugar: Complejo Educativo Nacional Hilda Núñez de Henríquez, Municipio San Joaquín, Estado Carabobo. Por ser una de las (68) instituciones educativas a nivel nacional y quinta (5ta) en el estado seleccionada por Zona educativa del estado Carabobo ante el MPPE en (2015). Y posteriormente, ser un Liceo de turno integral (LTI). Siendo centro piloto experimental del proceso de Adecuación curricular (2015) y Cambio curricular (2015) y Transformación curricular (2016-2017) en la educación media general en Venezuela.

### **Muestra intencional**

Este tipo de muestra, fue elegida debido a una serie de criterios y circunstancias situacionales de los docentes de geografía, historia y ciudadanía, que se tomaron en cuenta, para configurar la unidad de análisis, con las mayores ventajas y adecuada a los fines que persiguió la tesis. Al respecto, Martínez (2004) señala:

... buscar una muestra que sea comprensiva y que, a su vez, tenga en cuenta los casos negativos o desviantes, pero haciendo énfasis en los casos más representativos y paradigmáticos y explotando a los informantes clave... En conclusión, el investigador tratará de imitar al buen fotógrafo, que busca los mejores ángulos para capturar la mayor riqueza de la realidad que tiene enfrente. (p.54).

De allí, la trascendencia al recabar la muestra intencional en la investigación a tres (3) informantes clave, todos profesionales de la docencia. Se empleó criterios de selección, ajustándose al nivel de experiencia, años de servicio, trayectoria profesional, el necesario y vinculante protagonismo de haber vivenciado en su quehacer educativo y didáctico, el proceso innovador de modificaciones, cambios curriculares y de organización escolar en el nivel de educación media. Conllevando a desnudar los mundos vivenciales y socioculturales desde su cotidianidad, la investigación doctoral develó la realidad y el discurso legitimado valorando el contexto como generador de teoría.

A manera esquemática, se presenta el siguiente cuadro para ilustrar al lector:

**Cuadro N° 5**

*Características de los Informantes Clave*

<b>DOCENTE</b>
<b>Condición Laboral</b>
Tiempo de Servicio
Título en Educación que posee
Cursos realizados
<b>Características Personales</b>
Comunicativo
Motivador
Planificador
Organizado

Tomador de decisiones

**Características Profesionales**

Dominio de las leyes, reglamentos y demás normativas.

**Fuente:** García (2020).

**Cuadro N° 6**

*Radiografía Profesional de los Informantes Clave*

Informantes clave	Radiografía profesional
<b>Informante N°1</b>	Licenciado en educación, mención ciencias sociales. Magíster en gerencia educativa (15 años de servicio) Docente de geografía, historia y ciudadanía (GHC).
<b>Informante N°2</b>	Licenciada en educación, mención ciencias sociales. (12 años de servicio) Subdirectora académica y docente de geografía, historia y ciudadanía.
<b>Informante N°3</b>	Licenciada en educación, mención ciencias sociales. Magíster en gerencia educativa (20 años de servicio) Docente de (GHC).

**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020)

De acuerdo a lo anterior, se procuró seleccionar a los informantes clave a criterios convenientes de pericia, experiencia y trayectoria profesional en la institución educativa C.E.N Hilda Núñez de Henríquez.

### **Reseña Histórica del Complejo Educativo Nacional Hilda Núñez de Henríquez**

Su nombre se adjudica en honor a la trayectoria de una maestra, San Joaquinera por adopción, siendo nacida en la ciudad de Valencia el 27 de Julio de (1939). Reconocida en la localidad por su ejercicio docente a partir de (1959), siendo maestra del grupo escolar Dr. Rafael Pérez, plantel educativo ubicado en el casco central del pueblo de san Joaquín. Y al transcurrir de los años, ascendiendo al cargo de Directora de la escuela Romero García.

El actual Complejo Educativo Nacional Hilda Núñez de Henríquez, se origina a partir de las ordenanzas del Gobierno Nacional Bolivariano del Presidente Hugo Rafael Chávez Frías (2008) y de las peticiones y gestiones del Consejo Comunal: los Apamates (1-30). Su construcción deviene del Plan Excepcional Simón Bolívar, a través del financiamiento directo del Ministerio del Poder Popular para el Ambiente, por un monto de: (23.934.252,57 Bs. F)., según consta en la valla publicitaria de la obra. Es resaltante destacar, que en la misma valla, se identifica el proyecto como ubicado en el Municipio Guacara. Error de jurisdicción, puesto que pertenece al Municipio de San Joaquín. Ciertamente el registro del inmueble reposa en el registro de Guacara, bajo el Número de contrato: (L.B. AMB- 08-03). Para el levantamiento del Liceo Modelo Parque la Pradera, inicialmente denominada, institución que cuenta con una maravillosa infraestructura sería la contratista Compañía *Inversiones Alfamaq*, los responsables del proyecto: la ingeniera residente Eneida Vera Suárez y la ingeniera inspector Maritza Ramos. Su ubicación geográfica corresponde al **Norte:** Complejo Deportivo Urbanización la Pradera. **Sur:**

Urbanización la Ensenada. **Este:** Sector los Bucares de la urbanización la Pradera (casas). **Oeste:** Los edificios Araguaney y Apamates de la urbanización la Pradera. (Ver anexo N° 11). Su dependencia es de nivel Nacional, la tenencia de la tierra es propia, su nivel o modalidad es educación media general, con programas o servicios a nivel estudiantil: comedor escolar, becas escolares, programa de alimentación escolar (PAE), biblioteca, centro Bolivariano de telemática e informática (sin dotación de equipos y mobiliario alguno) y proyecto endógeno “Manos a la Siembra. Sumado en toda su planta física las siguientes áreas o sectores del quehacer educativo, según refleja el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) del periodo escolar (2010 – 2011):

- a- **Sector Docente:** 18 aulas disponibles, 6 talleres (sin dotación), 5 laboratorios (sin dotación) 1 biblioteca (disponible) 1 auditorio (sin dotación) 1 gimnasio (sin dotación).
- b- **Sector Administrativo Asistencial:** 1 sala de exposiciones, 1 dirección, 1 subdirección, 1 secretaria de espera, 1 evaluación y archivo, 1 organización estudiantil, 2 coordinaciones y 1 asociación civil.
- c- **Sector Servicios:** 4 módulos sanitarios, 1 cocina tipo III, 1 comedor, 1 módulo de asistencia.
- d- **Áreas Exteriores:** áreas verdes, caminarias, área cívica, patio anterior y estacionamiento.
- e- **Personal:** directivo 16, administrativo 6, docente 24, apoyo ambiental 19 y vigilancia 6.

El inicio de sus funciones educativas fue para el periodo escolar (2009 – 2010), sin embargo no pudo iniciar en el mes de Septiembre, como tradicionalmente se inician las actividades escolares a nivel nacional, especificadas en el calendario educativo del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Sino para Enero del

año (2010), a causa de retardos e inconvenientes de la contratista Alfamaq para la entrega de la obra. La situación legal en cuanto a su inauguración formal de la institución desde Enero del (2010) hasta Enero de (2013), no se ha ejecutado satisfactoriamente la entrega del plantel, por las autoridades del Ministerio del Poder Popular para el Ambiente, ente financiador de la obra, al Ministerio del Poder Popular para la Educación.

A cuatro años de su funcionamiento, siendo su primer director en el (2009), el licenciado Luis Camacho quien ejercería sus funciones hasta Noviembre de (2011), sustituido por la licenciada Yumath Ulacio como directora del plantel. Y en la actualidad ejerce la dirección en condición de encargada la MSc. Francis Rosendo (2020). Se han puesto en marcha todas las gestiones pertinentes del directivo y la comunidad, para el logro de su inauguración, la adquisición del código institucional, la dotación de mobiliarios, equipos y reparación de servicios básicos como aguas servidas, los 4 módulos de baños y filtraciones en la planta física, que aún no ha sido posible solventar a través de sus once (11) años de funcionamiento educativo en la comunidad de la Ciudad Parque La Pradera, San Joaquín, estado Carabobo. A partir del año escolar (2014-2015), la institución educativa es seleccionada como un Liceo piloto en el estado Carabobo, para adecuarse a la puesta en marcha del documento Cambio Curricular para la Educación Media (2015) y su posterior modificación al diseño Transformación Curricular (2016). Sufriendo un cambio organizativo a nivel institucional a todo orden, pasó a ser un Liceo de Turno Alterno (diurno- vespertino) a un Liceo de Turno Integral (jornada completa: 7:00 am a 4:30 pm), lo que significó la reducción de secciones de clase y reubicación de docentes a otras instituciones cercanas a su domicilio. Aunado, la institución le fue cambiada la denominación de Liceo Nacional a Complejo Educativo Nacional.

## **Consideraciones bioéticas en la investigación**

Bajo el sentido de legalidad y plena responsabilidad en la investigación doctoral, durante todo el proceso de recolección y análisis de la información realizada a los informantes clave, en cada una de las entrevistas grabadas. Se elaboró la tesis bajo la premisa del autor, como una actividad científica orientada al beneficio de la sociedad venezolana. Plenamente alineado al basamento legal del Código de ética para la vida (2011), que “tiene como propósito establecer los lineamientos filosóficos básicos y las normas que de ellos se derivan, estimulando la reflexión y contribuyendo al desarrollo de una conciencia bioética en los espacios para la ciencia, la tecnología y la producción” (p.1)

El estudio y sus posteriores reflexiones conllevaron a considerar los seis (6) principios bioéticos del Código de ética para la vida (2011):

1- **Responsabilidad:** Ser responsable es mantener una actitud permanente de atención en la ejecución de los compromisos que se han adquirido y significa responder ante las consecuencias de las actuaciones, omisiones, decisiones y demás maneras de desempeño humano. La responsabilidad proporciona independencia respecto a coacciones y coerciones, y se ejerce vinculada con otros principios y valores éticos. La persona elige su actuación en virtud no sólo de sus intereses personales o colectivos, sino de las exigencias del ideal ético que orienta su vida.

2- **No maleficencia:** La No Maleficencia es la consideración más elemental cuando se reflexiona sobre los comportamientos deseables del ser humano. Este principio establece que es inaceptable la realización de proyectos de investigación cuando se presume la posibilidad de daño para cualquier forma de vida, impactos desfavorables en el ambiente y cualquiera de sus componentes, o sobre la diversidad cultural. Es un principio ético básico estrechamente ligado al Principio de Precaución, ya que en la investigación científica el no hacer daño abre el debate sobre los riesgos de la investigación científica.

**3- Justicia:** Consiste en reconocer y aplicar el criterio de equidad proporcionando las oportunidades que le corresponden a cada sujeto de estudio. Este principio requiere que: • Toda decisión que afecte a los sujetos de investigación debe tener la previsión de evitar discriminaciones de cualquier índole; por lo tanto, debe practicarse la imparcialidad en todo momento. • El bien de la persona, sujeto de estudio, se entiende dentro de un contexto y sentido colectivo, facilitando la justa ponderación entre el bien personal del individuo y el interés o beneficio de la colectividad.

**4- Beneficencia:** En el mismo espíritu de fraternidad y solidaridad humana, se estimula a la persona y a las comunidades a hacer el bien. Como la beneficencia es un ideal moral y no una obligación en sentido estricto, ocupa un puesto de honor en la vida humana.

**5- Autonomía:** Consiste en la potestad que tiene toda persona para tomar decisiones en torno a su vida personal, tratándose de un ser racional y consciente, con capacidad de discernimiento para orientar sus acciones y objetar aquellas instrucciones y mandatos contrarios a su conciencia. En este sentido, es pertinente señalar la objeción de conciencia la cual consiste en el derecho del subalterno a no cumplir órdenes que considere violatorias de sus convicciones éticas. Esta idea ofrece expandirse como consecuencia del ejercicio de la libertad y de la consecución del bien para la humanidad, ya que persigue ideales pacíficos. Esta creciente valoración de la autonomía constituye también un reto personal, ya que requiere un proceso de madurez interna para establecer una integración o equilibrio entre lo que se piensa, se cree, se siente, se dice, se decide y finalmente se hace.

**6- Precaución:** Este principio plantea que la incertidumbre sobre los riesgos potenciales que una investigación pueda acarrear al ambiente, la salud o cualquier otro aspecto de la vida y sus diversas formas, es un argumento suficientemente válido para adoptar medidas preventivas en circunstancias de incertidumbre científica. El

principio de Precaución indica que en caso de incertidumbre acerca del nivel del riesgo, se tratará de subsanar esa incertidumbre solicitando información adicional sobre los asuntos específicos motivo de preocupación o poniendo en práctica estrategias de gestión de riesgo apropiadas, y/o vigilando el medio ambiente receptor de un determinado organismo, sus derivados o productos que lo contengan. A partir de la premisa de que en la investigación científica no existe riesgo cero, las evaluaciones se realizarán respetando una prudente proporción entre el riesgo implícito probable y el beneficio para los receptores de la intervención. Se considera que un organismo corre riesgo cuando se expone a la posibilidad de daño físico, psicológico o moral, bien sea en forma inmediata o diferida. La determinación de la conducta a seguir debe ser consecuencia de un debate bioético y estar fundamentada en la rectitud del juicio profesional. (2011, pp-8-10).

Cada uno de estos seis (6) principios estuvo presente en la práctica científica del investigador. En este sentido, se asume las premisas de las declaraciones universales, entre ellas, el respeto a los derechos humanos y el bienestar de la persona sujeto de investigación.

### **Consentimiento informado (CI)**

En el contexto científico, se puede definir el Consentimiento Informado en su más integral acepción, como un acuerdo, resultado de un consenso entre actores que voluntariamente deciden participar en el logro de metas científicas, fundamentados en la comprensión clara de toda la información pertinente. Estos actores son el investigador o la investigadora y la persona que va a cooperar como sujeto de estudio, o que va a permitir que se realicen estudios en los ámbitos de su propiedad o de sus intereses (2011, p.11).

El consentimiento informado como propuesta en el código de ética, estuvo presente en la tesis doctoral, en la cual, se le solicitó al entrevistado de forma oral y

escrita su consentimiento para participar en la investigación. Debido a la naturaleza del estudio y a su reducida muestra intencional a tres (3) informantes clave, se consideró el Consentimiento informado individual (CII). “En el contexto legal de nuestro país, el Artículo (46) de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela señala explícitamente la necesidad del libre consentimiento de la persona para someterse a experimentos científicos” (p.12).

**1. La información mínima que debe suministrarse es:**

- 1.1. Institución que respalda la investigación.
- 1.2. Identidad del investigador o la investigadora responsable y de la autoridad máxima de la institución.
- 1.3. Objetivos de la investigación.
- 1.4. Descripción detallada del procedimiento que involucra la participación de la persona o grupos.
- 1.5. Potencialidades que la información y las muestras obtenidas representan para la investigación.
- 1.6. Los aspectos significativos y riesgos predecibles que se derivan de la investigación, que pudiesen afectar su disposición a participar, tales como riesgos físicos, sociales, políticos, económicos o de cualquier índole, incomodidades y experiencias físicas y emocionales desagradables.
- 1.7. La importancia de la participación, señalando claramente en qué consiste la misma.
- 1.8. El tipo de información que debe proporcionar.
- 1.9. La duración, ritmos o secuencias de la participación.
- 1.10. Las fuentes adicionales que puedan suministrar información sobre el estudio y los contactos permanentes a quienes recurrir en caso de necesidad. Entre otros (pp.12-13).

El modelo de consentimiento informado a cada uno de los tres (3) informantes clave, se podrá visualizar en (VER ANEXO N° 7).

### **Técnica para recolección de la información: Entrevista semiestructurada**

La técnica adoptada en la investigación fue, la entrevista mediante un diálogo coloquial o semiestructurada. Estructuradas por intentar mantener una temática necesaria de lo que se quiere indagar. Por otra parte, es abierta en cuanto de posibilidad, y ello es muy importante, en cuanto al develar y revelar el yo de lo vivido del informante, su experiencia y sentimiento de su praxis y cotidianidad.

En este sentido de ideas, Martínez (2006) sostiene que la entrevista se destaca por:

La gran relevancia, las posibilidades y la significación del diálogo como método de conocimiento de los seres humanos, estriba sobre todo, en la naturaleza y calidad del proceso en que se apoya. A medida que el encuentro avanza, la estructura de la personalidad del interlocutor, va tomando forma en nuestra mente; adquirimos nuestras primeras impresiones. Con la observación, sigue la audición (p.68).

La entrevista, tiene el destino de obtener información por lo que exige planificación y fundamentalmente asertividad en la pregunta por parte del investigador. La recolección de la información fue el Guión de entrevista semiestructurada, con el objeto de conocer el testimonio de cada uno de los informantes clave o sujetos significantes de esta investigación. Así como todos los elementos presentes para la teorización de la información en el estudio.

### **Técnicas de análisis de la información: Análisis del discurso y triangulación**

El investigador, comprometido a producir elaboraciones de análisis científico, sobre los hallazgos que arrojó las entrevistas semiestructuradas, orientó a implementar procedimientos de nivel minucioso, organizado y reflexivo del

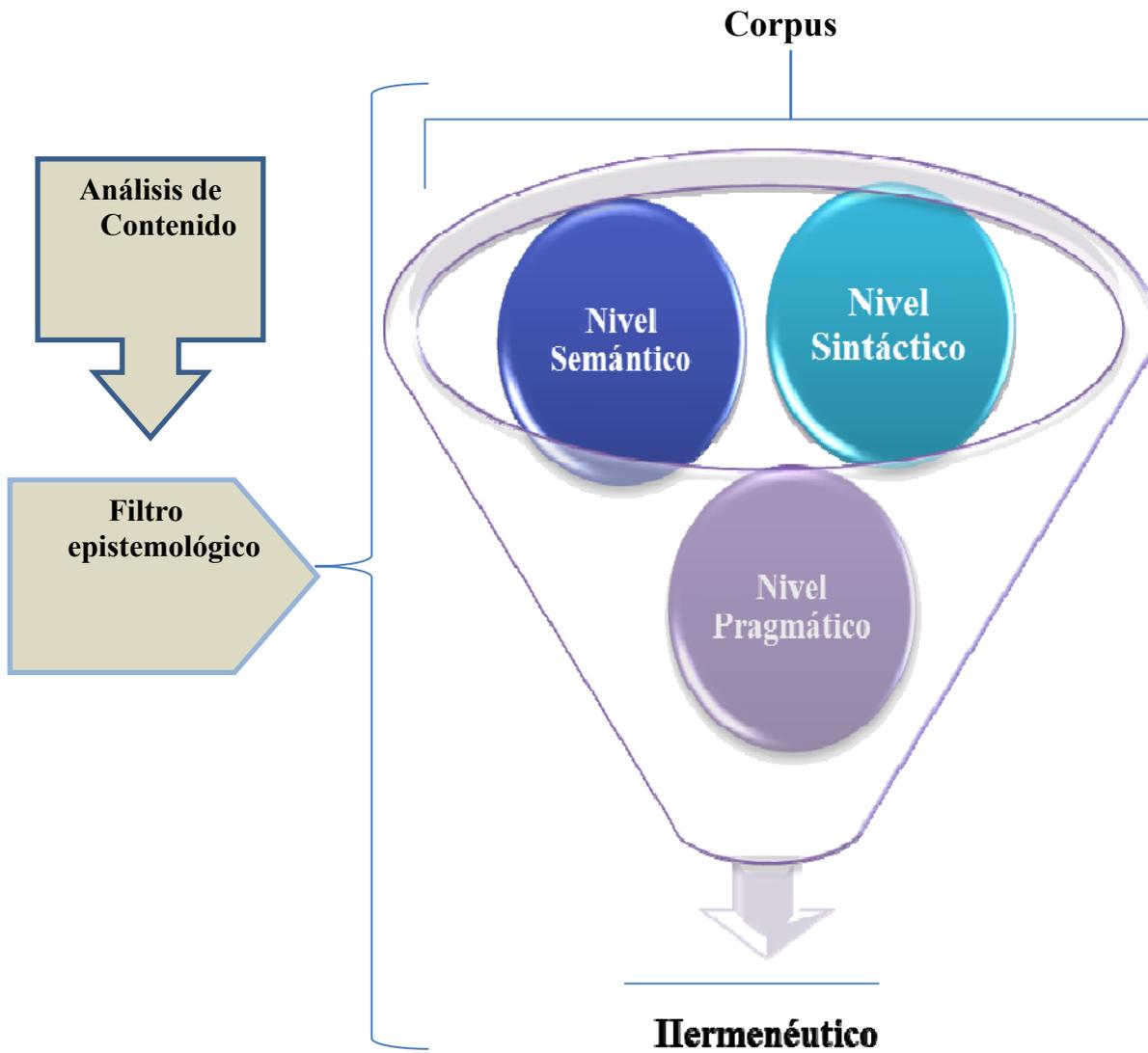
conocimiento curricular y vivencial docente. A continuación, Martínez (2006) da razón de algunos señalamientos e indicaciones sobre este procedimiento:

Su trabajo progresa de la dialéctica entre la teoría y la realidad, pormenorizada de la información, la categorización y la estructuración rigurosa de los “datos cualitativos”, la sustentación de la veracidad de sus argumentos y la preocupación por el carácter verificable de sus conclusiones.(p.256).

En atención a los señalamientos anteriores, fue procesada y analizada la información, a través del Programa computarizado *Atlas ti (8)* (2019), desarrollado por la Universidad Técnica de Berlín, necesario para segmentar datos cualitativos en unidades de significado; codificar datos y construir teoría, todos estos elementos descritos, están representados en cada una de las matrices de los informantes clave (N°1,2 y 3) contentivos al MOMENTO IV de la tesis, a su vez, presente en la matriz teórica. En el proceso que concierne al análisis del discurso y de contenido, conectado a la hermenéutica, fue sometido a un filtro epistemológico en la interpretación del texto, para que no ocurran desviaciones y develar la intencionalidad y significado del autor. En este sentido, se proyecta para encausar el análisis del discurso el filtro epistemológico y corpus hermenéutico propuesto por Leal (2005, p.106):

**Gráfico N° 8**

*Filtro Epistemológico y Corpus Hermenéutico, Leal (2005)*



**Fuente:** Leal (2005). **Diseño:** García (2020).

Este filtro se auxilia de los elementos presentes en diseños semiológicos vinculado al nivel sintáctico, que estudia las formas en que los signos se relacionan y estructuran para dar paso a un nivel semántico que profundiza en el significado de esos signos o expresiones. Este significado es influenciado por el contexto en que el signo fue emitido y percibido, para luego pasar a un nivel pragmático donde se estudian los efectos de los mensajes transmitidos. Siendo vital que el hermeneuta identifique esos filtros en la cotidianidad de los informantes clave, en su proceso de ir y venir sobre el texto objeto de estudio y en aquello más que lo contiene.

### **La triangulación**

La triangulación consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno. (Leal, 2005, p.116). Asimismo, una vez aplicado la Guía de entrevista se realizó la transcripción, registro y análisis de los datos para obtener la categorización, estructuración, contrastación como lo señala Martínez (2004).

Como producto del análisis de la información se develaron los hallazgos relevantes convertidos en categorías de conocimiento, formación y área local que emergieron de la información proporcionada por los informantes clave. La triangulación de las diversas fuentes de información fue procesada bajo los criterios de Leal (2003) en el modelo estructural triangulación de fuentes. (Ver página.103).

### **Fiabilidad**

En torno al rigor científico de producciones académicas intelectuales, es manejado en toda investigación el criterio de veracidad o confiabilidad de la calidad de los hallazgos obtenidos, después de la aplicación del instrumento científico, variadas son las perspectivas en torno a este concepto. La validez, es la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas.

En efecto, el modo de recabar los datos, de captar cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y de analizarla e interpretarlas inmersos en su propia dinámica, ayuda a superar la subjetividad y da a estos investigadores un rigor y una seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos pueden ofrecer. (Martínez, 2002, p.119).

La investigación tiene un alto nivel de *validez*, si al observar, medir o apreciar una realidad, se observa, mide o aprecia esa realidad y no otra; es decir, que la validez puede ser definida por el grado o nivel en que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada. (Martínez, 2006, p.254).

Como se ha citado, el proceso de legitimación de la validez de los hallazgos se interpretó y repensó desde la perspectiva intersubjetiva vivencial del docente, lo que hizo percibir al docente de geografía, historia y ciudadanía, en educación media desde un episteme teórico, que develó desde sus principios epistemológicos una nueva forma de percibir el impacto de los diversos cambios curriculares y plan de estudio en la praxis.

La fiabilidad, se presentó de acuerdo a la habilidad en que se produjo las relaciones docentes con sentido de empatía y vinculación con el proceso de transformación curricular y su impacto en la praxis pedagógica. Deconstruyendo sus expresiones vivenciales a fin de encontrar respuestas vinculadas a cada una de las interrogantes del estudio. La confiabilidad, estuvo regida hacia la dimensión interpretativa entre diferentes docentes partícipes del mismo fenómeno estudiado, es decir, la confiabilidad fue de tipo interna. Todo esto, mediante el consentimiento informado y el juicio de expertos en metodología cualitativa.

Los hallazgos relevantes, convertidos en categorías fueron *el primer nivel* de legitimación de los significados vivenciales de cada uno de los informantes clave. *Un segundo nivel*, mediante el modelo estructural triangulación de fuentes ya descrito en

anteriores líneas. Que permitió validar o legitimar los constructos contenidos mediante sus intersecciones y reducirlas a una triada categorial teórica. Emergiendo como un proceso de síntesis del análisis del discurso contenido en cada una de las entrevistas estructuradas y categorizadas inicialmente.

## MOMENTO IV

### AL ENCUENTRO VIVENCIAL DOCENTE

La mente humana trabaja sobre los datos que recibe,  
como el escultor sobre su bloque de mármol.

**Martínez, M. (2002:94)**

#### **Categorización, estructuración y contrastación de las entrevistas**

Este cuarto momento titulado: Al encuentro vivencial docente, describe de manera gráfica a través de matrices individuales, los hallazgos del proceso de recabación de la información a los tres (3) informantes clave, previamente seleccionados. Bajo los criterios del investigador, ya descritos en el MOMENTO III, y tras haberse comprometido el entrevistado, de forma oral y escrita, al asentamiento de su rúbrica en el documento: Consentimiento Informado (CI). Como requisito obligatorio a los principios bioéticos del Código de Ética para la Vida (2011). Producto de las entrevistas en el contexto curricular y vivencial docente, del área geografía, historia y ciudadanía (GHC), en la educación media venezolana.

Seguidamente, se estructuró y analizó toda la información recabada empleando el programa y herramienta digital: *Atlas ti (8)*. El cual permitió, categorizar, estructurar y contrastar los datos, con mayor fluidez en cada una de las perspectivas vivenciales docentes, además, se ofrece la triangulación de las diversas fuentes de información ya procesada, bajo los criterios de Leal (2005), en el modelo estructural triangulación de fuentes, para alcanzar un círculo hermenéutico hacia una comprensión de la realidad curricular, analizarla e interpretarla.

A continuación, se presentan las tres (3) perspectivas vivenciales docentes, sistematizadas en matrices con la información recabada:

**Perspectiva vivencial docente: Informante clave N° 1**

<b>Nombre del Entrevistado:</b> Informante N° 1	<b>Fecha:</b> 30/07/2019		
<b>Nombre del entrevistador:</b> Adrián J. García R.	<b>Lugar:</b> C.E.N Hilda Núñez de Henríquez		
<b>Leyenda:</b>			
<b>IC:</b> Informantes clave <b>INV. :</b> Investigador			
<b>Texto de la entrevista</b>	<b>N°</b>	<b>Categorías</b>	<b>Código</b>
INV: Buenos días profesor ¿Cómo está?	1		
IC: Bien Adrián, a la expectativa de tus inquietudes, espero te pueda ayudar en tu investigación.	2 3 4		
INV: Gracias profesor, estoy seguro que así será. Comencemos:	5 6		
<b>1- ¿De qué se trata el proceso de transformación curricular en Educación media general?</b>	7 8 9		
<b>R:</b> ¡Oye! es un diseño de currículo que está dirigido a la atención de todas y todos estudiantes y profesores, con la finalidad de favorecer el desarrollo de las capacidades y habilidades del estudiante, con igualdad de oportunidades y en condiciones de integración, centrando la atención en la parte humanista. ¡Claro está, todo esto en lo teórico! (RISAS) En verdad este currículo me cambio o mejor dicho, nos cambió abruptamente la forma de planificar y de dar la clase. Bajo la excusa de la integración de todo.	10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	DISEÑO CURRICULAR	DC
<b>2- ¿Usted ha recibido cursos, talleres de inducción y/o capacitación profesional sobre proceso de transformación curricular?</b>	23 24 25 26		
<b>R:</b> Sí, aquí en el liceo desde el año (2015), sino mal recuerdo, hemos recibido algunos talleres. Han venido algunos profesores de zona educativa y supervisores, sin embargo, han sido todos de carácter informativo sobre los componentes del currículo, la organización escolar, horarios entre otras cosas. Pero considero que el	27 28 29 30 31 32 33 34	ENFOQUE HUMANISTA  ABRUPTO CAMBIO DIDÁCTICO  AMPLIACIÓN EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA	EH  ACD  AFP

sistema educativo venezolano no ha	35		
propuesto todavía una sólida formación	36		
académica profesional, para ampliar las	37	CALIDAD	
experiencias pedagógicas-docentes en las	38	EDUCATIVA	CE1
áreas de educación media general.	39		
<b>3- ¿Consideras que los cursos o</b>	<b>40</b>		
<b>talleres de inducción en el área de</b>	<b>41</b>		
<b>geografía, historia y ciudadanía (GHC),</b>	<b>42</b>		
<b>han sido eficaz para el logro de la</b>	<b>43</b>		
<b>integración de los contenidos?</b>	<b>44</b>		
<b>R:</b> ¡Mira! Los talleres de inducción en el	<b>45</b>	ENFOQUE EFICAZ	EEL
área de GHC, son eficaces dentro del	<b>46</b>	EN LO LOCAL	
contexto local, permitiendo la investigación	<b>47</b>		
del entorno, ¡pero! no permite la	<b>48</b>	RUPTURA DE LA	
prosecución y explicación desde los inicios	<b>49</b>	PERIODIZACIÓN Y	RPCP
hasta el presente, en lo geohistórico. Sin	<b>50</b>	CONTINUIDAD	
embargo, no hemos recibido una sólida y	<b>51</b>	PROGRAMÁTICA	
adecuada formación sobre estrategias para	<b>52</b>		
adecuar los lineamientos del currículo con	<b>53</b>		
la integración de los contenidos del área.	<b>54</b>	FORMACIÓN	FD
<b>4- ¿Qué opina sobre el enfoque</b>	<b>55</b>	DOCENTE	
<b>geohistórico presente en el área de</b>	<b>56</b>		
<b>geografía, historia y ciudadanía (GHC)?</b>	<b>57</b>		
<b>R:</b> Considero que el enfoque geohistórico	<b>58</b>		
es importante dentro de una sociedad para	<b>59</b>	IDIOLOGIZACIÓN	II
explicar las diferentes etapas o períodos de	<b>60</b>		
la historia, sin embargo, en la	<b>61</b>		
transformación curricular busca que el	<b>62</b>		
docente en el área de GHC, se enfoque en	<b>63</b>	ENFOQUE EFICAZ	
la parte ideológica, más que en la	<b>64</b>	EN LO LOCAL	EEL2
explicación del conocimiento cultural. En	<b>65</b>		
mi experiencia te puedo decir, que este	<b>66</b>		
enfoque se trabaja de lo local a lo nacional,	<b>67</b>		
ósea es inductivo. Se estudia la realidad	<b>68</b>		
desde el presente al pasado, de manera	<b>69</b>		
retrospectiva. Pero te puedo decir que, al	<b>70</b>	RUPTURA DE LA	RPCP2
planificar la clase no se puede hacer de	<b>71</b>	PERIODIZACIÓN Y	
manera progresiva al impartir los	<b>72</b>	CONTINUIDAD	
contenidos, en cada lapso. Debido a que se	<b>73</b>	PROGRAMÁTICA	
parte de un tema generador que hay que	<b>74</b>		
integrar con el contenido de la colección	<b>75</b>		
bicentenario. Pero no se logra cubrir la	<b>76</b>		
totalidad de los contenidos en el lapso y	<b>77</b>		
mucho menos en el año escolar.	<b>78</b>		

<b>5- ¿Cuáles estrategias didácticas empleas en el aula bajo el enfoque geohistórico?</b>	79 80 81		
R: En mi planificación de cada lapso, utilizo la elaboración de mapas, cartogramas, líneas de tiempo cronológica, elaboración de dibujos, investigaciones de efemérides y hechos históricos, mapas mentales, conceptuales y exposiciones individuales y grupales. Ya que al trabajar con el enfoque geohistórico es de carácter obligatorio trabajar con los mapas o cartogramas, para ubicar al estudiante en un determinado espacio geográfico local para posteriormente trascender a un nivel regional, nacional e internacional. La intención de cada estrategia es que el estudiante sistematice su aprendizaje a través de estas estrategias didácticas.	82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS  REPRESENTACIONES GRÁFICAS  MAPAS, PLANOS, ESQUEMAS Y PERIODIZACIONES  INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL  EXPOSICIONES Y ANÁLISIS CRÍTICO  SISTEMATIZACIÓN	ED1  RG  MPEP  ID  EAC  S1
<b>6- ¿Cómo se siente trabajando en lo didáctico, bajo el enfoque geohistórico?</b>	98 99		
R: Desde mi perspectiva, este enfoque permite gran libertad para fomentar la creatividad del docente y del estudiante, basándolo en una práctica creadora, que permita un proceso de armonía y de integración, entre todos los del área de GHC. Pero se descuida muchos contenidos que no se logran dar debido a la integración del área y el tiempo no alcanza para cubrir la totalidad del contenido. Además no me parece justo que el enfoque sea el único a utilizar en aula, debe prevalecer la autonomía docente como lo establece nuestro reglamento para el ejercicio de la profesión docente, aún vigente.	100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114	DIDACTICA INTEGRADORA Y CREATIVA  CONTENIDO INCOMPLETO  ENFOQUE GEOHISTÓRICO OBLIGATORIO  IRRESPETO A LA AUTONOMÍA DIDÁCTICA	DIC  CI1  EGO  IALAD
<b>7- ¿Cómo logras integrar las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos en tu praxis pedagógica?</b>	115 116 117 118 119		
R: Cada proceso tiene su explicación. La transformación curricular busca que el estudiante se integre de forma más clara en	120 121 122	ORIENTACIONES CURRICULARES	OC

la explicación, haciéndole las comparaciones del pasado con el presente, enfocándolo en cada tejido temático. El currículo describe como armar la planificación o también llamado unidad de aprendizaje, la hago y la entrego a la coordinación y subdirección académica, para cumplir con el requisito. Sin embargo han sido escaso los acompañamientos pedagógico, uno es libre para hacer.	123 124 125 126 127 128 129 130 131 132	PLANIFICACIÓN	P
<b>8- ¿Cómo integras en tu didáctica las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos con los contenidos programáticos de la colección bicentenario?</b>	133 134 135 136 137 138	CURRÍCULO OCULTO	CO1
<b>R:</b> La relación del aprendizaje tiene como objetivo, que el estudiante entienda el contenido lo más práctico (fácil) posible, sin embargo, la colección bicentenario carece de información precisa y, es el docente con su experiencia quien reforzará el conocimiento, para que el estudiante se enfoque en un mejor aprendizaje. La integración la realizo mediante las estrategias didácticas que deben dar respuesta a la problemática generadora de aprendizaje. Donde la sistematización es el proceso que permite la reflexión del estudiante.	139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 152 153	RETO DIDÁCTICO	RD
<b>9- ¿Cómo logras cubrir la totalidad de los contenidos programáticos de la colección bicentenario?</b>	154 155 156	CARENCIA DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIONES	CDIO
<b>R:</b> La transformación curricular busca priorizar los temas de interés, dejando de lado, las verdaderas necesidades del área de GHC. Es aquí, donde el docente propiciará y desarrollará técnicas que permita despertar el interés del estudiante y, explicar los contenidos para alcanzar el proceso de aprendizaje. La verdad es que no se logra cubrir a totalidad los contenidos en este diseño curricular.	157 158 159 160 161 162 163 164 165 166	CURRÍCULO OCULTO	CO2
<b>10- ¿Considera usted que las</b>	167	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	ED2
		SISTEMATIZACIÓN	S2
		INCONGRUENCIA CURRICULAR	IC
		CURRÍCULO OCULTO	CO3
		CONTENIDO INCOMPLETO	CI2

<b>problemáticas generadoras de aprendizaje y demás componentes curriculares están bien concebidos y completos?</b>	168		
<b>R:</b> Yo considero, que las problemáticas generadoras de aprendizaje o temas generadores están incompletos, la falta de temas de gran importancia que dejan sin explicar, donde la formación histórico-cultural, no se enfoca para alcanzar la verdadera intención y exigencias sociales e históricas del presente.	169		
<b>11- ¿En qué se fundamenta la transformación curricular y el área de (GHC)?</b>	170		
<b>R:</b> Los fundamentos del área de GHC sociales, están enfocados en los ideales de libertad de nuestros héroes y sus ideas de generar cambios en todos los niveles de la vida social, mientras que, en lo psicológico y lo pedagógico se define en una perspectiva humanista, de participación y solidaridad que permita una educación integral. Bajo la creencia en la formación de un nuevo ciudadano, lo que ellos llaman el nuevo republicano.	171	ÁREA DE APRENDIZAJE INCOMPLETA	ADAI
<b>12- ¿Se siente plenamente cómodo y satisfecho en su praxis pedagógica al trabajar con la transformación curricular?</b>	172		
<b>R:</b> ¡Si te soy franco, la realidad es que no! La implementación de esta transformación curricular no llena las expectativas del docente, que tiene mucho conocimiento que aportar, desde los valores a la participación crítica de la realidad, para crear un compromiso con el estudiante, para desarrollar un gran país de forma individual y colectiva.	173	DESMEJORA EN LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE	DECDA
<b>13- ¿Crees que la transformación curricular pudiese estar cargado de ideologización política? ¿Podría ejemplificarlo?</b>	174		
<b>R:</b> Los componentes están relacionados	175	EL CONTENIDO NO PREVALECE	CNP
	176	IDEOLOGIZACIÓN	I2
	177	CULTO AL HÉROE	CAH
	178	ENFOQUE HUMANISTA	EH2
	179	EDUCACION INTEGRAL	EI
	180	NUEVO REPUBLICANO	NR
	181	INSATISFACCIÓN EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA	IEPP
	182	NIEGA LA PARTICIPACIÓN CRÍTICA	NLPC
	183	IDILOGIZACIÓN	I3

con las ideologías políticas actuales que en vez de alimentarnos de conocimientos y experiencias, basan sus estudios en el marco de ideologías políticas. Por ejemplo, “hoy en día se están realizando programas de profesionalización y basan los estudios en ideologías políticas que las quieren poner en práctica en nuestras instituciones”.	212 213 214 215 216 217 218 219		
<b>14- ¿Considera usted que sus estudiantes se encuentran mejor preparados académicamente, tomando en cuenta las orientaciones teóricas y metodológicas del área?</b>	220 221 222 223 224		
<b>R:</b> ¡La verdad, es que no! Falta nutrirlos más de conocimientos pero encontramos un sistema educativo que está regido por sistema de otro país (Cuba). Pero es el docente, que esta y vive con los estudiantes el que tratará con su vocación y preparación, guiar a los estudiantes a los conocimientos que queremos para lograr un mejor país.	225 226 227 228 229 230 231 232 233	RECLAMO DOCENTE  CALIDAD EDUCATIVA COMPROMETIDA  DESMEJORA EN LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES  SISTEMA EDUCATIVO ENAJENADO  CURRÍCULO OCULTO	RD  CEC  DECDA  SEE  CO4

**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020)

Referente, a la anterior perspectiva vivencial docente del informante clave N°1, se respetó este primer momento del estudio fenomenológico hermenéutico, las informaciones otorgadas. En la práctica, se fue haciendo uso del filtro epistemológico del análisis del contenido, propuesto por Leal (2005), a nivel sintáctico, semántico y pragmático, sobre las anotaciones marginales o subrayadas de los calificativos, expresiones más significativas de mayor poder descriptivo en el registro protocolar. La categorización hecha hasta aquí, *arrojó un total de cuarenta y seis (46) categorías*, en relación con el todo del análisis del discurso. Posteriormente, se convirtieron en insumos para ir constantemente diseñando, rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes de los hallazgos fenoménicos de la investigación, a medida que se coteja con las perspectivas de los informante clave N°2 y N°3.

A continuación, se presenta al lector la perspectiva vivencial docente del informante clave N°2, para su debida comprensión:

**Perspectiva vivencial docente: Informante clave N° 2**

<b>Nombre del Entrevistado:</b> Informante N° 2	<b>Fecha:</b> 26/ 07/ 2019
<b>Nombre del entrevistador:</b> Adrián J. García R.	<b>Lugar:</b> C.E.N Hilda Núñez de Henríquez

**Leyenda:**

**IC:** Informantes clave    **INV:** Investigador

<b>Texto de la entrevista</b>	<b>N°</b>	<b>Categorías</b>	<b>Código</b>
INV: Buenos días profesora ¿Cómo está?	1		
IC: Buenos días, muy bien a dios gracias.	2		
INV: Que bueno profesora, vamos a iniciar	3		
la entrevista con algunas inquietudes que	4		
espero pueda responder, ¿le parece?	5		
IC: Con gusto Adrián.	6		
<b>1- ¿De qué se trata el proceso de</b>	7		
<b>transformación curricular en Educación</b>	8		
<b>media general?</b>	9		
R: El proceso de transformación curricular	10		
en Educación media general, se trata de una	11		
nueva forma de organizar e impartir el	12		
conocimiento, contenidos, temas	13	COMPETENCIA DEL	CEDED
generadores, que el estado venezolano ha	14	ESTADO DOCENTE	
considerado que deben ser abordado en	15		
educación media general, con el propósito	16	FINALIDADES	FE
de alcanzar las finalidades educativas,	17	EDUCATIVAS	
expresadas en el artículo 15 de la LOE.	18		
Basada en los principios y valores,	19	DISEÑO	
consagrados en la Constitución de la	20	CURRICULAR	DC
República Bolivariana de Venezuela. En	21		
esta constitución se señala que el estado	22		
debe crear las condiciones NECESARIAS	23		
para el desarrollo social y espiritual,	24		
procurando que todos los ciudadanos	25		
puedan desarrollar libremente su	26	NUEVO PLAN DE	NPDE
personalidad, dirigir su destino, disfrutar	27	ESTUDIO	
los derechos humanos y buscar su felicidad.	28		
Refundar la República para establecer una	29		
SOCIEDAD DEMOCRÁTICA. Incluso	30		
manifiesta que la educación y el trabajo son	31		
los procesos fundamentales para garantizar	32		
los fines del estado.	33		
<b>2- ¿Usted ha recibido cursos, talleres</b>	34		

<b>de inducción y/o capacitación profesional</b>	<b>35</b>		
<b>sobre proceso de transformación</b>	<b>36</b>		
<b>curricular?</b>	<b>37</b>		
R: En el año escolar (2014-2015) fue	<b>38</b>		
seleccionada por la directora Yumath	<b>39</b>		
Ulacio para asistir a la Jornada de	<b>40</b>		
Actualización de los Docentes de Ciencias	<b>41</b>		
Sociales en la Universidad de Carabobo,	<b>42</b>		
donde hoy entiendo que fue una	<b>43</b>		
introducción al proceso de transformación	<b>44</b>	FORMACIÓN	FD1
curricular en educación media. En mi	<b>45</b>	DOCENTE	
práctica docente, como estudiante de	<b>46</b>		
educación en sociales de la Universidad de	<b>47</b>		
Carabobo, en el Liceo Bolivariano Alejo	<b>48</b>		
Zuloaga, recibí talleres sobre la educación	<b>49</b>		
bolivariana y desarrollo endógeno. En mi	<b>50</b>		
práctica profesional, como instructora del	<b>51</b>		
INCE también recibí talleres sobre	<b>52</b>		
cooperativismo y desarrollo endógeno.	<b>53</b>		
Estos talleres han sido la base fundamental	<b>54</b>		
para entender que mi visión como docente	<b>55</b>		
en el área de ciencias sociales debe ser	<b>56</b>		
amplia y atenta al desarrollo social que se	<b>57</b>	COMUNICACIÓN	CAEI
está dando en Venezuela, porque es muy	<b>58</b>	ABRUPTA	E
diferente a la educación media y	<b>59</b>	IMPUESTA	
universitaria que recibí. Sin embargo, desde	<b>60</b>		
el proceso de adecuación curricular	<b>61</b>		
iniciada en el Año Escolar 2015-2016, “ <i>de</i>	<b>62</b>		
<i>una manera brusca e incluso impuesta</i> ”, se	<b>63</b>		
han impartido talleres a cargo del profesor	<b>64</b>		
Derlinkon Ramírez y el profesor Jorge	<b>65</b>		
Ochoa, en la función de Subdirector	<b>66</b>		
académico. Cada uno en su periodo en	<b>67</b>		
dicha función, y la profesora Xiomara	<b>68</b>		
Figueredo como Coordinadora de Control	<b>69</b>		
de estudios y Evaluación.	<b>70</b>		
<b>3- ¿Consideras que los cursos o</b>	<b>71</b>		
<b>talleres de inducción en el área de</b>	<b>72</b>		
<b>geografía, historia y ciudadanía (GHC),</b>	<b>73</b>		
<b>han sido eficaz para el logro de la</b>	<b>74</b>		
<b>integración de los contenidos?</b>	<b>75</b>		
R: En mi experiencia particular durante el	<b>76</b>		
Año Escolar (2015-2016), en ese proceso	<b>77</b>		
de adecuación curricular, solo recibí	<b>78</b>		
		FORMACIÓN	

orientaciones generales del abordaje que se debería seguir en el área de (MTC) para aquel momento, el profesor Derlinkon Ramírez, no envió por correo el plan de estudio y, traté en lo posible de adaptarme a ese nuevo plan, según sus propias orientaciones, sin compararlo con el anterior. Al igual, que lo he hecho ya con el plan de estudio del (2017) con el área de (GHC), los temas generadores ya implican integralidad, sólo que de acuerdo a la temática se dará el predominio de alguna de las ciencias sociales, historia, geografía, antropología, economía, sociología, entre otras. Pero si considero que se pudiera ampliar la inducción de talleres o cursos de formación, para profundizar en el enfoque geohistórico para alcanzar la integración del contenido con las problemáticas generadoras de aprendizaje.	79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98	DOCENTE	FD2
<b>4- ¿Qué opina sobre el enfoque geohistórico presente en el área de geografía, historia y ciudadanía (GHC)?</b>	99 100 101		
R: El enfoque geohistórico presente en el área de (GHC), busca dar respuesta al artículo 15 de la (L.O.E), aquí tengo a la mano la ley, ya te lo leo para entender su fundamentación legal. ¡Aquí está! Es el numeral 3, dice: “Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía”... donde el docente lleve el proceso educativo hacia la comprensión e interpretación de los procesos sociales o humanos en Venezuela, tomando como base el estudio en espacio y tiempo, que permita unir el pasado con el presente para tomar conciencia en la construcción del futuro.	102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117	FORMACIÓN AUTODIDÁCTA	FA
<b>5- ¿Cuáles estrategias didácticas empleas en el aula bajo el enfoque geohistórico?</b>	118 119 120	CARENCIA DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIONES	CDIO
R: En mi práctica cotidiana he venido trabajando con mis estudiantes mediante	121 122	TALLERES CURSOS INDUCCIÓN	O DE TOCDI
		FINALIDADES EDUCATIVAS	FE2
		PROCESO DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN SOCIAL	PDCEIS
		ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	ED

las exposiciones sobre temáticas relacionadas con los tejidos temáticos y referentes teóricos del currículo. Además, utilizo la colección bicentenario como apoyo documental para que los chicos investiguen cuestionarios de preguntas y efemérides de cada mes en su cuaderno. Trabajamos con sistematizaciones de los contenidos mediante la elaboración de mapas conceptuales y mentales, elaboración de mapas y planos para ubicar los diversos espacios geográficos. También realizo talleres individuales o en parejas, generalmente esas son las estrategias que manejo en cada lapso.	123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137		
<b>6- ¿Cómo se siente trabajando en lo didáctico, bajo el enfoque geohistórico?</b>	138		
R: ¡Oye! Considero que el enfoque geohistórico en el área, es una gran responsabilidad para nosotros los docentes de ciencias sociales, implica formar ciudadanos y el desarrollo de una sociedad democrática más allá de mis creencias, posturas o mi forma de ver el mundo. El proceso de transición que se está viviendo en Venezuela lo hace más complejo porque el estudiante trae valores familiares, individuales, comunitarios, globales, históricos y parece que tratamos de meter al estudiante en una caja donde la visión Bolivariana, socialista, democrática, es la única postura posible, sin analizar que es el propio ciudadano en esa misma libertad que construye su camino.	139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157		
Esto implica entonces, convertirnos en orientador o modelos sociales que desarrollan en los estudiantes valores como la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social e individual, los derechos humanos, la ética pública y el pluralismo político. Es decir, nadar contra la corriente porque el mundo no es así. Pero seguimos tratando todos los días en la	158 159 160 161 162 163 164 165 166	REPRESENTACION ES GRÁFICAS  MAPAS CONCEPTUALES, MENTALES, PLANOS CARTOGRAMAS  INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL EXPOSICIONES  SISTEMATIZACIÓN  RETO DIDÁCTICO  CONJUNTO COMPLEJO DE ESPECIFICIDADES INTEGRADAS A UN CONTEXTO  IDIOLÓGÍAS  DIDÁCTICA COMPLEJA ORIENTADORA  ENFOQUE	RG   MCMPYC Y  IDYE Y  S  RD  CCDEIAUC   I  DCYO Y  EC

práctica educativa de formar mejores personas.	168	CONDICIONADO	
	169		
<b>7- ¿Cómo logras integrar las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos en tu praxis pedagógica?</b>	170		
	171		
	172		
	173		
	174		
R: Partiendo de la realidad del estudiante, luego se van desarrollando los referentes teóricos-prácticos basándonos en las diferentes ciencias sociales de acuerdo a la temática y, el estudiante junto al docente darán respuesta a la problemática generadora de aprendizaje o tejido temático todo presente en la unidad de aprendizaje. Que en lo práctico se concreta en las estrategias que utilizemos para alcanzar la integración. Mediante las sistematizaciones, planos, cartogramas o mapas el estudiante logra comprender su localidad y trascender a los demás conjuntos geográficos.	175	DIAGNÓSTICO	DP
	176	PEDAGÓGICO	
	177		OC
	178	ORIENTACIONES	
	179	CURRICULARES	
	180		
	181	UNIDAD DE	
	182	APRENDIZAJE	UA1
	183		
	184	ESTRATEGIAS	
	185	DIDÁCTICAS	ED2
	186		
	187	CONJUNTO	
	188	COMPLEJO DE	
	189	ESPECIFICIDADES	CCDEIAUC2
	190	INTEGRADAS A UN	
	191	CONTEXTO	
<b>8- ¿Cómo integra en su didáctica las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos con los contenidos programáticos de la colección bicentenario?</b>	191		
	192		
	193		
	194		
	195		
R: En el desarrollo de los referentes teóricos-prácticos se pueden utilizar la colección bicentenario, que en ocasiones no coincide con el año de estudio, es decir, usted puede estar trabajando con 1er año en el área de (GHC) y, utilizar un texto la colección bicentenario de 2do, 3ero, 4to o 5to año, textos tradicionales, enciclopedias, atlas, leyes de diferentes periodos históricos, internet, fuentes vivas, entre otros. Luego de analizar todas estas fuentes bibliográficas, damos respuesta a la problemática generadora de aprendizaje o tejidos temáticos.	196		
	197	INCONGRUENCIA	ICYTO
	198	CURRICULAR Y	
	199	TEXTO OFICIAL	
	200		
	201	DIVERSAS	
	202	REFERENCIAS Y	DRYRD
	203	RECURSOS	
	204	DIDÁCTICOS	
	205		
	206	UNIDAD DE	
	207	APRENDIZAJE	UA2
	208		
	209		
<b>9- ¿Cómo logras cubrir la totalidad de los contenidos programáticos de la</b>	210		
	211		

<b>colección bicentenario?</b>	<b>212</b>			
R: No le doy importancia a cubrir la totalidad de los contenidos programáticos de la colección bicentenario, desarrollo dos problemáticas generadoras de aprendizaje por lapso o períodos académicos, generalmente lo relaciono con las efemérides, el proyecto de aprendizaje, o las orientaciones pedagógicas o algún plan de acción especial que se deba desarrollar.	<b>213</b> <b>214</b> <b>215</b> <b>216</b> <b>217</b> <b>218</b> <b>219</b> <b>220</b> <b>221</b>	CONTENIDO PREVALECE	NO	CNP
<b>10- ¿Considera usted que las problemáticas generadoras de aprendizaje y demás componentes curriculares están bien concebidos y completos?</b>	<b>222</b> <b>223</b> <b>224</b> <b>225</b> <b>226</b>	PREVALECE PROBLEMÁTICA GENERADORA DE APRENDIZAJE	LA DE	PLPGDA
R: Los referentes teóricos-prácticos están concebidos para generar la integralidad, pero se contradicen con la forma histórica cronológica a la que estamos acostumbrados. Considero que pudieran ampliarse las problemáticas generadoras de aprendizaje para tener mayores insumos teóricos y lograr enriquecer y vincular los contenidos para el fin último, que es la integración.	<b>227</b> <b>228</b> <b>229</b> <b>230</b> <b>231</b> <b>232</b> <b>233</b> <b>234</b> <b>235</b> <b>236</b>	ÁREA APRENDIZAJE INCOMPLETA	DE	ADAI
<b>11- ¿En qué se fundamenta la transformación curricular y el área de (GHC)?</b>	<b>237</b> <b>238</b> <b>239</b>	CONTRADICCIÓNES HISTÓRICO- CRONOLÓGICAS		CHC
R: Los que están expuestos en el documento del plan de estudio de la transformación curricular de la educación media general de (2017). Dentro de ellos garantizar la formación del educando en una educación integral, relacionado con el enfoque humanista, que invita a valorar al ser humano en cada uno de sus procesos cognitivos, emocionales, familiares y sociales. Con la intencionalidad en formar al nuevo republicano. También se fundamenta en una pedagogía crítica, donde Paulo Freire es uno de los pedagogos destacados, al igual que Belén San Juan, Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Ezequiel Zamora, mejor conocido como el árbol de	<b>240</b> <b>241</b> <b>242</b> <b>243</b> <b>244</b> <b>245</b> <b>246</b> <b>247</b> <b>248</b> <b>249</b> <b>250</b> <b>251</b> <b>252</b> <b>253</b> <b>254</b> <b>255</b>	INTEGRALIDAD DE CONTENIDOS		IDC
		EDUCACION INTEGRAL		EI
		ENFOQUE HUMANISTA		EH
		NUEVO REPUBLICANO		NR
		PEDAGOGÍA CRÍTICA		PC
		ARBOL DE TRES RAÍCES	LAS	ADLTR
		LEYES		L

las 3 raíces. Como en lo legal se fundamenta en nuestra constitución, la Ley Orgánica de Educación y el plan de la patria.	256 257 258 259		
<b>12- ¿Se siente plenamente cómodo y satisfecho en su praxis pedagógica al trabajar con la transformación curricular?</b>	260 261 262 263		
R: Considero que ningún docente de ciencias sociales se pueda sentir plenamente cómodo, este nuevo plan de estudio implica una nueva organización del contenido y una nueva forma de conocer al mundo, nos puede generar muchos conflictos con nuestros paradigmas, pero la satisfacción la sentiremos a través de la misma práctica, al ver los resultados en el análisis crítico de nuestros estudiantes, o al reorientar el proceso si es necesario.	264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274	INSATISFACCIÓN EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA	IELPP
<b>13- ¿Crees que la transformación curricular pudiese estar cargado de ideologización política? ¿Podría ejemplificarlo?</b>	275 276 277 278	RETO DIDÁCTICO	RD2
R: Considero que el componente curricular no está cargado de ideologización política partidista, pero si debe garantizar los fines del estado, como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.	279 280 281 282 283 284	RUPTURA PARADIGMAS	DE RDP
<b>14- ¿Considera usted que sus estudiantes se encuentran mejor preparados académicamente, tomando en cuenta las orientaciones teóricas y metodológicas del área?</b>	285 286 287 288 289	FINALIDADES EDUCATIVAS	FE3
R: El estudiante estará mejor preparado académicamente de acuerdo a las herramientas que les brindemos como docentes. La transformación curricular, la orientación teórica y metodológica del área de (GHC), tiene como finalidad que el estudiante le encuentre sentido y pueda comprender los procesos sociales, tomar decisiones, resolver problemas y actuar en su entorno local, con visión de conjunto,	290 291 292 293 294 295 296 297 298 299	COMPETENCIA DEL ESTADO DOCENTE	CDED2
		COMPROMISO PEDAGÓGICO	CP
		RETO DIDÁCTICO	RD3

---

que supere el aprendizaje memorístico del libro, sin interpretación ni comprensión. 300 301

---

**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020)

La perspectiva vivencial docente del informante clave N°2, al igual del informante clave N°1, se ajustó a los criterios sobre el análisis de contenido, contentivos al filtro epistemológico propuesto por Leal (2005). El proceso de categorización elaborado, *arrojó un total de cuarenta y seis (48) categorías*, en relación con el todo del análisis del discurso. Posteriormente, se convirtieron en insumos para ir constantemente diseñando, rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes de los hallazgos fenoménicos de la investigación, a medida que se coteja con la matriz única del informante N°3.

A continuación, se presenta al lector la perspectiva vivencial docente del informante clave N°3, para su debida comprensión:

**Perspectiva vivencial docente: Informante clave N° 3**

<b>Nombre del Entrevistado:</b> Informante N° 3	<b>Fecha:</b> 30/07/2019
<b>Nombre del entrevistador:</b> Adrián J. García R.	<b>Lugar:</b> C.E.N Hilda Núñez de Henríquez

**Leyenda:**

**IC:** Informantes clave    **INV. :** Investigador

Texto de la entrevista	N°	Categorías	Código
INV: Buenos días. ¿Cómo estás?	1		
<b>1- ¿De qué se trata el proceso de transformación curricular en Educación media general?</b>	2		
	3		
	4		
R: Se trata de una nueva adaptación para supuestamente mejorar el proceso de impartir la educación en Venezuela, restructuración de las áreas del saber y la exclusión de otras áreas fundamentales para el aprendizaje y desarrollo de los jóvenes del país. Este diseño curricular eliminó por completo la prosecución cronológica de la enseñanza de los contenidos y de competencias claras que utilizábamos tradicionalmente. Este currículo es una mezcla de teorías ideológicas y de poca claridad en competencias, que a través del ensayo y el error ha perjudicado la calidad de enseñanza y por supuesto el nivel de aprendizaje de nuestros chicos, con la excusa de la integralidad de los conocimientos no cubro ni la mitad de los contenidos en un año escolar. Esto es muy preocupante, porque es jugar al laboratorio con el futuro de un país.	5	DISEÑO CURRICULAR	DC
	6		
	7		
	8		
	9	NUEVO PLAN DE ESTUDIO	NPDE
	10		
	11	RUPTURA PARADIMÁTICA	RP
	12		
	13		
	14		
	15	HÍBRIDO	
	16	EPISTÉMICO DE	HEDTYM
	17	TEORÍAS Y	
	18	METODOLOGÍAS	
	19		
	20		
	21		
	22	DESMEJORA EN LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE	DELCDA1
	23		
	24		
	25		
<b>2- ¿Usted ha recibido cursos, talleres de inducción y/o capacitación profesional sobre proceso de transformación curricular?</b>	26		
	27	LABORATORIO EDUCATIVO	LE1
	28		
	29		
R: Durante varios años servimos de experimentos ,en un inventa y acierta para saber si funciona sin tener claro las necesidades y realidad de la educación venezolana, el inventar, poner o quitar,	30		
	31	LABORATORIO EDUCATIVO	LE2
	32		
	33		
	34		

hasta incluir allí la política, no tiene claro	35		
que todavía en la actualidad siguen	36	CALIDAD EN LA	CELFD
modificando y nosotros cada vez más... en	37	FORMACIÓN	
la luna literalmente ,ya que no existe el	38	DOCENTE	
personal capacitado para enseñar e impartir	39		
dicho currículo, solo es hagan, es así y a	40		
pesar de algunos trabajos de mesa no está	41	SELECCIÓN DEL	SDPC1
claro, no tenemos la didáctica perfecta para	42	PERSONAL	
la comprensión y manejo del mismo,	43	CAPACITADOR	
nosotros los de sociales que aunque	44		
tenemos la facilidad de mezclar o combinar	45		
algunos temas, aún nos queda por fuera	46		
temas de interés para darlo a nuestros	47	INCOMPRENSIÓN	
jóvenes, otra, el vocabulario a emplear que	48	DEL ENFOQUE	IDE
cada año cambian y ya cuando uno	49		
aprende los términos ....vuelven y cambian	50		
una vez más los parámetros a desarrollar en	51		
planificación en teoría y más.	52		
<b>3- ¿Consideras que los cursos o</b>	53		
<b>talleres de inducción en el área de</b>	54		
<b>geografía, historia y ciudadanía (GHC),</b>	55		
<b>han sido eficaz para el logro de la</b>	56		
<b>integración de los contenidos?</b>	57		
R: Cuáles cursos, cuál formación, solo nos	58		
facilitan una serie de cosas para colocar y	59	ESCAZA O NULA	EONFD
dirigirlas a evaluaciones...como se sobre	60	FORMACIÓN	
entiende que tú eres el especialista	61	DOCENTE	
entonces tu sabes cómo combinar, cómo	62		
desarrollar y ver los temas para llegar al	63		
joven. Según desde el enfoque	64	SELECCIÓN DEL	SDPC2
geohistórico. Entonces, es bastante yo creo	65	PERSONAL	
insuficiente, tienes que ejecutar mucha	66	CAPACITADOR	
creatividad hasta donde te lo permitan. Yo	67		
con este sistema me siento que me privan	68		
de mi creatividad de mis inventos y le	69		
quitan la esencia que en la realidad debería	70		
tener nuestra educación capacidad y	71	FORMACIÓN	
sobretudo desenvolver a los jóvenes con los	72	AUTODIDÁCTICA	FA1
nuevos avances, aparte que la situación del	73		
país no ayuda todo es incomparable y	74		
tienes que limitar tu capacidad.	75		
<b>4- ¿Qué opina sobre el enfoque</b>	76		
<b>geohistórico presente en el área de</b>	77		
<b>geografía, historia y ciudadanía (GHC)?</b>	78		

R: ¡No es que no sirva o sea interesante! ,	79		
ayude a entender esta área, sólo no debería	80	ENFOQUE	EGO1
ser lo único, puede emplearse otros	81	GEOHISTÓRICO	
enfoques, que motiven y desarrollen el	82	OBLIGATORIO	
intelecto del joven, y ahora más, ya que, al	83		
tener tantas necesidades, incapacidad y	84	NECESARIA	
deficiencia en los muchachos, uno debería	85	PLURALIDAD DE	NPDE
emplear modelos que se adapten, ayuden	86	ENFOQUES	
para el gusto entendimiento y eficaz	87	IRRESPECTO A LA	
análisis de los estudiantes en el desarrollo	88	AUTONOMÍA	IALAD1
del área de historia y la geografía como	89	DIDÁCTICA	
fundamental.	90		
<b>5- ¿Cuáles estrategias didácticas</b>	<b>91</b>		
<b>empleas en el aula bajo el enfoque</b>	<b>92</b>		
<b>geohistórico?</b>	<b>93</b>		
R: Oye lo primero que hago con mis	94		
estudiantes al iniciar un contenido, es	95	ESTRATEGIAS	ED
asignar investigaciones documentales de un	96	DIDÁCTICAS	
determinado tema. Para luego explicar ese	97		
contenido de manera expositiva por el	98	REPRESENTACIONES	RG
estudiante desde el pasado al presente.	99	GRÁFICAS	
Utilizo los cuadros comparativos para las	100		
distintas épocas, hechos y acontecimientos	101	INVESTIGACIÓN	ID
del pasado. Permitiendo que los chicos	102	DOCUMENTAL	
manifiesten sus puntos de vista y de lo	103	SISTEMATIZACIÓN	S
escuchado en casa. También trabajo con	104		
ensayos analíticos, elaboración de mapas	105	EXPOSICIONES Y	
cartográficos con su evolución a través del	106	ANÁLISIS CRÍTICO	EYAC
tiempo (desde el pasado al presente), la	107		
exposición de contenidos seleccionados en	108		
el programa, como también temas	109	PROYECTOS	PS
relacionados con el medio ambiente,	110	SOCIOPRODUCTIVOS	
reciclaje, contaminación entre otros que	111		
tengan que ver con el impacto de la acción	112		
humana con su entorno geográfico.	113	JUEGOS	
Además, trabajamos con análisis sobre	114	DIDÁCTICOS	JD
basamentos legales en la constitución de la	115		
República y otras leyes. La elaboración de	116		
juegos didácticos, dinámicas de grupo,	117	DINÁMICAS DE	DG
proyectos socioproductivos, lectura de	118	GRUPO	
efemérides, todas esas son las estrategias	119		
que utilizo en cada lapso con mis chamos.	120		
<b>6- ¿Cómo se siente trabajando en lo</b>	<b>121</b>		
<b>didáctico, bajo el enfoque geohistórico?</b>	<b>122</b>		

R: ¡Enjaulada! , te privan de creatividad, te niegan de seleccionar a tu antojo lo que a ti te gustaría que el chico aprendiera, diera y conociera de nuestro país y el mundo. Vuelvo a mencionar de paso, el rollo de la política, lineamientos gubernamentales, obviando la realidad y necesidad de cada docente según su lugar de trabajo, las sedes educativas con sus limitantes, el alimento, tu bienestar, como docente, tú desempeño que por falta de su reconocimiento económico ven la vocación como un trabajo más esperando el sueldo y sin comprometer mucho su vida en la educación...	123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137	ENFOQUE GEOHISTÓRICO OBLIGATORIO	EGO2
<b>7- ¿Cómo logras integrar las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos en tu praxis pedagógica?</b>	138 139 140 141 142	IRRESPECTO A LA AUTONOMÍA DIDÁCTICA	IALAD2
R: Sinceramente, te soy franca, no sigo al pie de la letra las pautas del currículo para planificar y dar la clase. Si entrego la planificación a la coordinación y subdirección académica según lo establecido en el currículo. Si parto de un diagnóstico inicial antes de planificar, para conocer a mis estudiantes y selecciono los contenidos según la secuencia programática de los textos escolares que no sean de la colección bicentenario, solo los utilizo como apoyo documental, mas no me baso en ellos a totalidad para la formación académica de mis chamos. Porque si me dejo llevar por los lineamientos de este currículo, quedarían más de la mitad de los contenidos sin enseñar, imagínate, que clase de docente sería si yo fuera la responsable que mis estudiantes no adquieran las competencias mínimas en geografía e historia. Ya suficiente que fusionaran las materias en un área donde el contenido no es lo más importante. Si antes constaba culminar los contenidos en un año	143 144 145 146 147 148 149 150 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167	CURRÍCULO OCULTO  REQUISITO ADMINISTRATIVO  DIDÁCTICA SOCIOCRTICA  CALIDAD EDUCATIVA COMPROMETIDA	CO1  RA  DS  CEC1

escolar ahora es peor, las competencias de los aprendizajes no son alcanzadas por los chicos.	168		
	169		
	170		
<b>8- ¿Cómo integra en su didáctica las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos con los contenidos programáticos de la colección bicentenario?</b>	171		
	172		
	173		
	174		
	175	COMPONENTE CURRICULAR LIMITADO	CCL1
R: Para nosotros los docentes de sociales no es tan complicado, pienso que tu limitante esta cuando no puedes dar otros temas que consideras necesarios e importantes, ya que los tejidos temáticos te limitan, quedan muchos huecos vacíos que sería genial aplicar y permitir hacerle ver al joven que hay más allá, más para conocer poder profundizar, y sentir esa esencia. No utilizo la colección bicentenario, como te comente anteriormente, utilizo otros textos escolares, integro los contenidos mediante las estrategias didácticas que te mencioné, pero las sistematizaciones o análisis crítico es la primordial para fomentar la integración de los conocimientos por los estudiantes.	176		
	177		
	178		
	179	CONTENIDOS INCOMPLETOS	CI1
	180		
	181		
	182	CALIDAD EDUCATIVA COMPROMETIDA	CEC2
	183		
	184		
	185	NEGACIÓN AL EMPLEO DEL RECURSO DIDÁCTICO OFICIAL	NAEDRDO1
	186		
	187		
	188		
	189		
	190	ESTRETEGIAS DIDÁCTICAS	ED2
	191		
	192		
	193		
<b>9- ¿Cómo logras cubrir la totalidad de los contenidos programáticos de la colección bicentenario?</b>	194		
	195		
	196	CURRÍCULO OCULTO	CO2
R: Yo casi no la uso, soy sincera, pienso que colocan un contenido carente de cosas que son más importantes para el estudiante, aparte la colección bicentenario no concuerda con la realidad del diseño curricular, se contradicen datos, con errores o copias, por ejemplo, los mapas y texto . Yo busco otras fuentes de información, estrategias y material que le permita al estudiante buscar su propia verdad, investigar más opciones y tener más alternativas.	197		
	198		
	199	NEGACIÓN AL EMPLEO DEL RECURSO DIDÁCTICO OFICIAL	NAEDRDO2
	200		
	201		
	202		
	203		
	204		
	205	INCONGRUENCIA CURRICULAR	IC1
	206		
	207		
	208		
<b>10- ¿Considera usted que las problemáticas generadoras de aprendizaje y demás componentes</b>	209		
	210		
	211		



en el aula, dejarse de tanta ideología y más educación.	256		
12- ¿Se siente plenamente cómodo y satisfecho en su praxis pedagógica al trabajar con la transformación curricular?	257		
	258		
	259		
	260		
	261		
R: ¡No! me gusta el anterior sistema, es más, no me asustan los cambios, sólo deben tomar muchas cosas a considerar antes de lanzar cambios locos y sin una pertinente formación y socialización adecuada, para revisar lo que piensan los docentes que somos los que realmente formamos y trabajamos bajo este diseño en el aula.	262		
	263		
	264	INSATISFACCIÓN	IELPP
	265	EN LA PRAXIS	
	266	PEDAGÓGICA	
	267		
	268		
	269		
13- ¿Crees que la transformación curricular pudiese estar cargado de ideologización política? ¿Podría ejemplificarlo?	270		
	271		
	272		
	273		
R: Si algo le sobra a éste diseño curricular, es que comienza desde la mala interpretación de la Constitución, la historia y todos aquellos escritores o autores que hablan de la educación en la actualidad y, son puro pensamientos comunistas fuera de serie. Edgar Morín y otros.	274		CAH2
	275	CULTÓ AL HÉROE	
	276		
	277		I3
	278	IDEOLOGIZACIÓN	
	279		
	280		
14- ¿Considera usted que sus estudiantes se encuentran mejor preparados académicamente, tomando en cuenta las orientaciones teóricas y metodológicas del área?	281		
	282		
	283		
	284		
	285		
R: ¡Noooo! y definitivamente no... La educación es cada día más permisiva es más mediocre, es menos interesante tenemos generaciones de pura tecnología conformista, no leen, no investigan, no saben realizar un simple análisis y, menos una exposición, ni hablar en público, ni defender sus derechos y el de los de más...personitas sin criterios, sin pensamientos libres, tristes títeres, fuera de valores, carentes contexto, de muchas otras cosas. Qué se está haciendo de estos jóvenes, menos interesados en los estudios, menos interesados en carreras universitarias	286	SISTEMA EDUCATIVO COMPROMETIDO	SEC2
	287		
	288		
	289		
	290		
	291		
	292		
	293		DELCDLA3
	294	DESMEJORA EN LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES	
	295		
	296		
	297		
	298		
	299		



Información	MODELO ESTRUCTURAL DE TRIANGULACIÓN DE FUENTES			Intersección
Categoría	Informantes			Elementos coincidentes
	1	2	3	
<p><b>COMPETENCIA DEL ESTADO DOCENTE POR LA CALIDAD EDUCATIVA</b></p>	<p>1-¿De qué se trata el proceso de transformación curricular en Educación media general?</p> <p>R: <u>¡Oye! es un diseño de currículo que está dirigido a la atención de todas y todos estudiantes y profesores, con la finalidad de favorecer el desarrollo de las capacidades y habilidades del estudiante, con igualdad de oportunidades y en condiciones de</u></p>	<p>1-¿De qué se trata el proceso de transformación curricular en Educación media general?</p> <p>R: El proceso de transformación curricular en Educación media general, <u>se trata de una nueva forma de organizar e impartir el conocimiento, contenidos, temas generadores, que el estado venezolano ha considerado que deben ser</u></p>	<p>1-¿De qué se trata el proceso de transformación curricular en Educación media general?</p> <p>R: Se <u>trata de una nueva adaptación para supuestamente mejorar el proceso de impartir la educación en Venezuela, restructuración de las áreas del saber y la exclusión de otras áreas fundamentales para el aprendizaje y desarrollo de los</u></p>	<p>Nuevo diseño curricular generador de experiencias condicionado en lo teórico práctico.</p>

	<p><u>integración,</u> centrando la atención en la parte humanista. ¡Claro está, todo esto en lo teórico! (RISAS) En verdad este currículo <u>me</u> <u>cambio o mejor</u> <u>dicho, nos</u> <u>cambió</u> <u>abruptamente la</u> <u>forma de</u> <u>planificar y de</u> <u>dar la clase. Bajo</u> <u>la excusa de la</u> <u>integración de</u> <u>todo.</u></p>	<p><u>abordado en</u> <u>educación media</u> <u>general, con el</u> <u>propósito de</u> <u>alcanzar las</u> <u>finalidades</u> <u>educativas,</u> expresadas en el artículo 15 de la LOE. Basada en los principios y valores, consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. En esta constitución se señala que <u>el</u> <u>estado debe crear</u> <u>las condiciones</u> <u>NECESARIAS</u> <u>para el desarrollo</u> <u>social y</u> <u>espiritual,</u> <u>procurando que</u> <u>todos los</u> <u>ciudadanos</u> <u>puedan</u></p>	<p><u>jóvenes del país.</u> Este diseño curricular eliminó por completo la prosecución cronológica de la enseñanza de los contenidos y de competencias claras que utilizábamos tradicionalmente. Este currículo es una mezcla de teorías ideológicas y de poca claridad en competencias, que <u>a través del</u> <u>ensayo y el error</u> <u>ha perjudicado la</u> <u>calidad de</u> <u>enseñanza y por</u> <u>supuesto el nivel</u> <u>de aprendizaje de</u> <u>nuestros chicos,</u> <u>con la excusa de</u> <u>la integralidad de</u> <u>los conocimientos</u></p>	
--	--	---	--	--

	<p>2-¿Usted ha recibido cursos, talleres de inducción y/o capacitación profesional</p>	<p><u>desarrollar libremente su personalidad, dirigir su destino, disfrutar los derechos humanos y buscar su felicidad.</u></p> <p><u>Refundar la República para establecer una SOCIEDAD DEMOCRÁTIC</u></p> <p><u>A.</u> Incluso manifiesta que la educación y el trabajo son los procesos fundamentales para garantizar los fines del estado.</p> <p>2-¿Usted ha recibido cursos, talleres de inducción y/o</p>	<p><u>no cubro ni la mitad de los contenidos en un año escolar. Esto es muy preocupante, porque es jugar al laboratorio con el futuro de un país.</u></p> <p>2-¿Usted ha recibido cursos, talleres de inducción y/o capacitación</p>	
--	--	--	--	--

	<p><b>sobre proceso de transformación curricular?</b></p> <p>R: Sí, aquí en el liceo desde el año (2015), sino mal recuerdo, hemos recibido algunos talleres. <u>Han venido algunos profesores de zona educativa y supervisores, sin embargo, han sido todos de carácter informativo sobre los componentes del currículo, la organización escolar, horarios entre otras cosas. Pero considero que el sistema educativo venezolano no ha propuesto todavía una sólida formación</u></p>	<p><b>capacitación profesional sobre proceso de transformación curricular?</b></p> <p>R: En el año escolar (2014-2015) fue seleccionada por la directora Yumath Ulacio para asistir a la Jornada de Actualización de los Docentes de Ciencias Sociales en la Universidad de Carabobo, donde hoy entiendo que fue una introducción al proceso de transformación curricular en educación media. En mi práctica docente,</p>	<p><b>profesional sobre proceso de transformación curricular?</b></p> <p>R: Durante varios años servimos de experimentos ,en un inventa y acierta para saber si funciona sin tener claro las necesidades y realidad de la educación venezolana, el inventar, poner o quitar, hasta incluir allí la política, <u>no tiene claro que todavía en la actualidad siguen modificando y nosotros cada vez más... en la luna literalmente ,ya que no existe el personal capacitado para</u></p>	<p>Optimizar calidad de la formación docente</p>
--	--	---	---	--

	<u>académica profesional, para ampliar las experiencias pedagógicas- docentes en las áreas de educación media general.</u>	como estudiante de educación en sociales de la Universidad de Carabobo, en el Liceo Bolivariano Alejo Zuloaga, recibí talleres sobre la educación bolivariana y desarrollo endógeno. En mi práctica profesional, como instructora del INCE también recibí talleres sobre cooperativismo y desarrollo endógeno. <u>Estos talleres han sido la base fundamental para entender que mi visión como docente en</u>	<u>enseñar e impartir dicho currículo, solo es hagan, es así y a pesar de algunos trabajos de mesa no está claro, no tenemos la didáctica perfecta para la comprensión y manejo del mismo, nosotros los de sociales que aunque tenemos la facilidad de mezclar o combinar algunos temas, aún nos queda por fuera temas de interés para darlo a nuestros jóvenes, otra, el vocabulario a emplear que cada año cambian y ya cuando uno aprende los</u>	
--	--	---	--	--

		<p><u>el área de ciencias sociales debe ser amplia y atenta al desarrollo social que se está dando en Venezuela,</u></p> <p><u>porque es muy diferente a la educación media y universitaria que recibí.</u> Sin embargo, desde el proceso de adecuación curricular iniciada en el Año Escolar 2015-2016, <i>“de una manera brusca e incluso impuesta”</i>, se han impartido talleres a cargo del profesor Derlinkon Ramírez y el profesor Jorge</p>	<p>términos ....vuelven y cambian una vez más los parámetros a desarrollar en planificación en teoría y más.</p>	
--	--	---	--	--

	<p>Ochoa, en la función de Subdirector académico. Cada uno en su periodo en dicha función, y la profesora Xiomara Figueredo como Coordinadora de Control de estudios y Evaluación.</p>	<p><b>3-¿Consideras que los cursos o talleres de inducción en el área de geografía, historia y ciudadanía (GHC), han sido eficaz para el logro de la integración de los contenidos?</b></p>	<p><b>3-¿Consideras que los cursos o talleres de inducción en el área de geografía, historia y ciudadanía (GHC), han sido eficaz para el logro de la integración de los contenidos?</b></p>	
--	--	---	---	--

	<p>R: ¡Mira! Los talleres de inducción en el área de GHC, son eficaces dentro del contexto local, permitiendo la investigación del entorno, <u>¡pero! no permite la prosecución y explicación desde los inicios hasta el presente, en lo geohistórico. Sin embargo, no hemos recibido una sólida y adecuada formación sobre estrategias para adecuar los lineamientos del currículo con la integración de los contenidos del área.</u></p>	<p>R: En mi experiencia particular durante el Año Escolar (2015-2016), en ese proceso de adecuación curricular, solo recibí orientaciones generales del abordaje que se debería seguir en el área de (MTC) para aquel momento, el profesor Derlinkon Ramírez, no envió por correo el plan de estudio y, traté en lo posible de adaptarme a ese nuevo plan, según sus propias orientaciones,</p>	<p>R: <u>Cuáles cursos, cuál formación, solo nos facilitan una serie de cosas para colocar y dirigirlas a evaluaciones...como se sobre entiende que tú eres el especialista entonces tu sabes cómo combinar, cómo desarrollar y ver los temas para llegar al joven.</u> Según desde el enfoque geohistórico. Entonces, es bastante yo creo insuficiente, tienes que ejecutar mucha creatividad hasta donde te lo permitan. Yo con este sistema me siento que me</p>	<p>Escasa o nula formación docente</p>
--	--	---	---	--

		<p>sin compararlo con el anterior. Al igual, que lo he hecho ya con el plan de estudio del (2017) con el área de (GHC), los temas generadores ya implican integralidad, sólo que de acuerdo a la temática se dará el predominio de alguna de las ciencias sociales, historia, geografía, antropología, economía, sociología, entre otras. <u>Pero si considero que se pudiera ampliar la inducción de talleres o cursos de formación,</u></p>	<p>privan de mi creatividad de mis inventos y le quitan la esencia que en la realidad debería tener nuestra educación capacidad y sobretodo desenvolver a los jóvenes con los nuevos avances, aparte que la situación del país no ayuda todo es incomparable y tienes que limitar tu capacidad.</p>	
--	--	---	---	--

	<p>4-¿Qué opina sobre el enfoque geohistórico presente en el área de geografía, historia y ciudadanía (GHC)?</p> <p>R: Considero que el enfoque geohistórico es importante dentro de una sociedad para explicar las diferentes etapas o períodos de la historia, <u>sin embargo, en la</u></p>	<p><u>para profundizar en el enfoque geohistórico para alcanzar la integración del contenido con las problemáticas generadoras de aprendizaje.</u></p> <p>4-¿Qué opina sobre el enfoque geohistórico presente en el área de geografía, historia y ciudadanía (GHC)?</p> <p>R: El enfoque geohistórico presente en el área de (GHC), <u>busca dar respuesta al artículo 15 de la (L.O.E), aquí tengo a la mano</u></p>	<p>4-¿Qué opina sobre el enfoque geohistórico presente en el área de geografía, historia y ciudadanía (GHC)?</p> <p>R: ¡No es que no sirva o sea interesante! , ayude a entender esta área, sólo <u>no debería ser lo único, puede emplearse otros enfoques, que motiven y</u></p>	
--	--	---	--	--

	<p><u>transformación curricular busca que el docente en el área de GHC, se enfoque en la parte ideológica, más que en la explicación del conocimiento cultural.</u> En mi experiencia te puedo decir, que este enfoque se trabaja de lo local a lo nacional, ósea es inductivo. Se estudia la realidad desde el presente al pasado, de manera retrospectiva. <u>Pero te puedo decir que, al planificar la clase no se puede hacer de manera progresiva al impartir los</u></p>	<p>la ley, ya te lo leo para entender su fundamentación legal. ¡Aquí está! Es el numeral 3, dice: “Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía”... donde el docente lleve <u>el proceso educativo hacia la comprensión e interpretación de los procesos sociales o humanos en Venezuela,</u> tomando como base el estudio en espacio y tiempo, que permita unir el</p>	<p><u>desarrollen el intelecto del joven,</u> y ahora más, ya que, al tener tantas necesidades, incapacidad y deficiencia en los muchachos, <u>uno debería emplear modelos que se adapten, ayuden para el gusto entendimiento y eficaz análisis de los estudiantes en el desarrollo del área de historia y la geografía como fundamental.</u></p>	<p>Enfoque geohistórico como metódica didáctica única</p>
--	--	--	---	---

	<p><u>contenidos, en cada lapso. Debido a que se parte de un tema generador que hay que integrar con el contenido de la colección bicentenario. Pero no se logra cubrir la totalidad de los contenidos en el lapso y mucho menos en el año escolar.</u></p> <p><b>5-¿Cuáles estrategias didácticas empleas en el aula bajo el enfoque geohistórico?</b></p> <p>R: En mi planificación de cada lapso, utilizo la <u>elaboración de mapas,</u></p>	<p>pasado con el presente para tomar conciencia en la construcción del futuro.</p> <p><b>5-¿Cuáles estrategias didácticas empleas en el aula bajo el enfoque geohistórico?</b></p> <p>R: En mi práctica cotidiana he venido trabajando con mis estudiantes mediante las</p>	<p><b>5-¿Cuáles estrategias didácticas empleas en el aula bajo el enfoque geohistórico?</b></p> <p>R: ¡Oye! lo primero que hago con mis estudiantes al iniciar un contenido, es asignar</p>	
--	--	---	---	--

<p style="text-align: center;"><b>COMUNICACIÓN E INDUCCIÓN PERMANENTE A TRAVÉS DE UN EQUIPO MULTIDISCIPLIN ARIO ALTAMENTE CALIFICADO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE</b></p>	<p><u>cartogramas,</u> <u>líneas de tiempo</u> <u>cronológica,</u> <u>elaboración de</u> <u>dibujos,</u> <u>investigaciones</u> <u>de efemérides y</u> <u>hechos históricos,</u> <u>mapas mentales,</u> <u>conceptuales y</u> <u>exposiciones</u> <u>individuales y</u> <u>grupales.</u> Ya que al trabajar con el enfoque geohistórico es de carácter obligatorio trabajar con los <u>mapas</u> o <u>cartogramas,</u> para <u>ubicar</u> al <u>estudiante en un</u> <u>determinado</u> <u>espacio</u> <u>geográfico local</u> para <u>posteriormente</u> <u>trascender a un</u></p>	<p><u>exposiciones</u> sobre temáticas relacionadas con los tejidos temáticos y referentes teóricos del currículo. Además, utilizo la colección bicentenario como apoyo documental para que los chicos investiguen <u>questionarios de</u> <u>preguntas y</u> <u>efemérides de</u> <u>cada mes en su</u> <u>cuaderno.</u> <u>Trabajamos con</u> <u>sistematizaciones</u> <u>de los</u> <u>contenidos</u> <u>mediante la</u> <u>elaboración de</u> <u>mapas</u> <u>conceptuales y</u> <u>mentales,</u></p>	<p><u>investigaciones</u> <u>documentales</u> de un determinado tema. Para luego <u>explicar ese</u> <u>contenido de</u> <u>manera expositiva</u> por el estudiante desde el pasado al presente. Utilizo los cuadros comparativos para las distintas épocas, hechos y acontecimientos del pasado. Permitiendo que los chicos manifiesten sus puntos de vista y de lo escuchado en casa. <u>También</u> <u>trabajo con</u> <u>ensayos</u> <u>analíticos,</u> <u>elaboración de</u> <u>mapas</u> <u>cartográficos con</u> <u>su evolución a</u></p>	<p>La investigación, representaciones gráficas y sistematizaciones</p>
--	--	---	---	--

	<p><u>nivel regional, nacional e internacional.</u> La intención de cada estrategia es que el estudiante <u>sistematice su aprendizaje</u> a través de estas estrategias didácticas.</p>	<p><u>elaboración de mapas y planos para ubicar los diversos espacios geográficos.</u> También realizo <u>talleres individuales o en parejas,</u> generalmente esas son las estrategias que manejo en cada lapso.</p>	<p><u>través del tiempo (desde el pasado al presente), la exposición de contenidos seleccionados en el programa,</u> como también temas relacionados con el medio ambiente, reciclaje, contaminación entre otros que tengan que ver con el impacto de la acción humana con su entorno geográfico. Además, <u>trabajamos con análisis sobre basamentos legales en la constitución de la República y otras leyes.</u> La <u>elaboración de</u></p>	
--	--	---	--	--

			<p><u>juegos didácticos,</u> <u>dinámicas de</u> <u>grupo, proyectos</u> <u>socioproductivos,</u> <u>lectura de</u> <u>efemérides,</u> todas esas son las estrategias que utilizo en cada lapso con mis chamos.</p>	
	<p><b>6-¿Cómo se siente trabajando en lo didáctico, bajo el enfoque geohistórico?</b></p> <p>R: Desde mi perspectiva, este enfoque <u>permite</u> <u>gran libertad para</u> <u>fomentar la</u> <u>creatividad del</u> <u>docente y del</u> <u>estudiante,</u> <u>basándolo en una</u> <u>práctica creadora,</u> <u>que permita un</u></p>	<p><b>6-¿Cómo se siente trabajando en lo didáctico, bajo el enfoque geohistórico?</b></p> <p>R: ¡Oye! Considero que el enfoque geohistórico en el área, es una <u>gran</u> <u>responsabilidad</u> <u>para nosotros los</u> <u>docentes de</u> <u>ciencias sociales,</u> <u>implica formar</u></p>	<p><b>6-¿Cómo se siente trabajando en lo didáctico, bajo el enfoque geohistórico?</b></p> <p>R: <u>¡Enjaulada! , te</u> <u>privan de</u> <u>creatividad, te</u> <u>niegan de</u> <u>seleccionar a tu</u> <u>antojo lo que a ti</u> <u>te gustaría que el</u> <u>chico aprendiera,</u> <u>diera y conociera</u> <u>de nuestro país y</u> <u>el mundo.</u> Vuelvo</p>	

	<p><u>proceso de armonía y de integración</u>, entre todos los del área de GHC. <u>Pero se descuida muchos contenidos que no se logran dar debido a la integración del área y el tiempo no alcanza para cubrir la totalidad del contenido.</u> <u>Además no me parece justo que el enfoque sea el único a utilizar en aula, debe prevalecer la autonomía docente como lo establece nuestro reglamento para el ejercicio de la profesión docente, aún vigente.</u></p>	<p><u>ciudadanos y el desarrollo de una sociedad democrática más allá de mis creencias, posturas o mi forma de ver el mundo.</u> El proceso de transición que se está viviendo en Venezuela lo hace más complejo porque el estudiante trae valores familiares, individuales, comunitarios, globales, históricos y parece que tratamos de meter al estudiante en una caja donde la <u>visión Bolivariana,</u></p>	<p>a mencionar de paso, el rollo de la política, lineamientos gubernamentales, obviando la realidad y necesidad de cada docente según su lugar de trabajo, las sedes educativas con sus limitantes, el alimento, tu bienestar, como docente, tú desempeño que por falta de su reconocimiento económico ven la vocación como un trabajo más esperando el sueldo y sin comprometer mucho su vida en la educación...</p>	<p>Autonomía didáctica limitada: necesaria pluralidad a otros métodos didácticos</p>
--	---	--	---	--

		<p> <u>socialista,</u>  <u>democrática, es</u>  <u>la única postura</u>  <u>posible, sin</u>  <u>analizar que es el</u>  <u>propio</u>  <u>ciudadano en esa</u>  <u>misma libertad</u>  <u>que construye su</u>  <u>camino.</u> Esto  implica  entonces,  convertirnos en  orientador o  modelos sociales  que desarrollan  en los  estudiantes  valores como la  vida, la libertad,  la justicia, la  igualdad, la  solidaridad, la  democracia, la  responsabilidad  social e  individual, los  derechos  humanos, la </p>	
--	--	--	--

<p style="text-align: center;"><b>SIGNIFICADO DEL IMPACTO CURRICULAR VIVENCIAL DOCENTE EN SU PRÁXIS PEDAGÓGICA</b></p>	<p><b>7-¿Cómo logras integrar las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos en tu praxis pedagógica?</b></p> <p>R: <u>Cada proceso tiene su explicación. La transformación</u></p>	<p>ética pública y el pluralismo político. Es decir, nadar contra la corriente porque el mundo no es así. Pero seguimos tratando todos los días en la práctica educativa de formar mejores personas.</p> <p><b>7-¿Cómo logras integrar las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos en tu praxis pedagógica?</b></p> <p>R: <u>Partiendo de</u></p>	<p><b>7-¿Cómo logras integrar las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos en tu praxis pedagógica?</b></p> <p>R: Sinceramente, te soy franca, <u>no sigo al pie de la letra las pautas</u></p>	
--	---	--	---	--

	<p><u>curricular busca que el estudiante se integre de forma más clara en la explicación, haciéndole las comparaciones del pasado con el presente, enfocándolo en cada tejido temático. El currículo describe como armar la planificación o también llamado unidad de aprendizaje, la hago y la entrego a la coordinación y subdirección académica, para cumplir con el requisito. Sin embargo han sido escaso los acompañamiento s pedagógico,</u></p>	<p><u>la realidad del estudiante, luego se van desarrollando los referentes teóricos-prácticos basándonos en las diferentes ciencias sociales de acuerdo a la temática y, el estudiante junto al docente darán respuesta a la problemática generadora de aprendizaje o tejido temático todo presente en la unidad de aprendizaje. Que en lo práctico se concreta en las estrategias que utilizemos para alcanzar la integración.</u> Mediante las</p>	<p><u>del currículo para planificar y dar la clase. Si entrego la planificación a la coordinación y subdirección académica según lo establecido en el currículo. Si parto de un diagnóstico inicial antes de planificar, para conocer a mis estudiantes y selecciono los contenidos según la secuencia programática de los textos escolares que no sean de la colección bicentenario, solo los utilizo como apoyo documental, mas no me baso en ellos a totalidad</u></p>	<p>Currículo oculto: unidad de aprendizaje y estrategias didácticas</p>
--	---	---	---	---

	<p>uno es libre para hacer.</p>	<p>sistematizaciones, planos, cartogramas o mapas el estudiante logra comprender su localidad y trascender a los demás conjuntos geográficos.</p>	<p>para la formación académica de mis alumnos. Porque si me dejo llevar por los lineamientos de este currículo, quedarían más de la mitad de los contenidos sin enseñar, imagínate, que clase de docente sería si yo fuera la responsable que mis estudiantes no adquieran las competencias mínimas en geografía e historia. Ya suficiente que fusionaran las materias en un área donde el contenido no es lo más importante. Si antes constaba culminar los contenidos en un</p>	
--	---------------------------------	---	---	--

	<p><b>8-¿Cómo integras en tu didáctica las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos con los contenidos programáticos de la colección bicentenario?</b></p> <p>R: La relación del aprendizaje tiene como objetivo, que el estudiante entienda el contenido lo más práctico (fácil) posible, sin</p>	<p><b>8¿Cómo integra en su didáctica las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos con los contenidos programáticos de la colección bicentenario?</b></p> <p>R: En el desarrollo de los referentes teóricos-prácticos se pueden utilizar <u>la colección bicentenario</u>, que</p>	<p>año escolar ahora es peor, las competencias de los aprendizajes no son alcanzadas por los chicos.</p> <p><b>8-¿Cómo integra en su didáctica las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos con los contenidos programáticos de la colección bicentenario?</b></p> <p>R: Para nosotros los docentes de sociales no es tan complicado, pienso que tu limitante esta cuando no puedes dar otros temas</p>	
--	--	---	---	--

	<p>embargo, <u>la colección bicentenario</u> carece de <u>información precisa y, es el docente con su experiencia quien reforzará el conocimiento, para que el estudiante se enfoque en un mejor aprendizaje. La integración la realizo mediante las estrategias didácticas que deben dar respuesta a la problemática generadora de aprendizaje. Donde la sistematización es el proceso que permite la reflexión del</u></p>	<p><u>en ocasiones no coincide con el año de estudio, es decir, usted puede estar trabajando con 1er año en el área de (GHC) y, utilizar un texto la colección bicentenario de 2do, 3ero, 4to o 5to año, textos tradicionales, enciclopedias, atlas, leyes de diferentes periodos históricos, internet, fuentes vivas, entre otros. Luego de analizar todas estas fuentes bibliográficas, damos respuesta a la problemática generadora de aprendizaje o</u></p>	<p>que consideras necesarios e importantes, <u>ya que los tejidos temáticos te limitan, quedan muchos huecos vacíos que sería genial aplicar y permitir hacerle ver al joven que hay más allá, más para conocer poder profundizar, y sentir esa esencia. No utilizo la colección bicentenario, como te comente anteriormente, utilizo otros textos escolares, integro los contenidos mediante las estrategias didácticas que te mencioné, pero</u></p>	<p>Dificultad en la integración del recurso didáctico oficial: incongruencia y escasez teórica</p>
--	--	---	--	--

	<p><u>estudiante.</u></p> <p><b>9-¿Cómo logras cubrir la totalidad de los contenidos programáticos de la colección bicentenario?</b></p> <p>R: <u>La transformación curricular busca priorizar los temas de interés, dejando de lado, las verdaderas necesidades del área de GHC. Es aquí, donde el docente propiciará y desarrollará</u></p>	<p><u>tejidos temáticos.</u></p> <p><b>9-¿Cómo logras cubrir la totalidad de los contenidos programáticos de la colección bicentenario?</b></p> <p>R: <u>No le doy importancia a cubrir la totalidad de los contenidos programáticos de la colección bicentenario, desarrollo dos problemáticas generadoras de aprendizaje por</u></p>	<p><u>las sistematizaciones o análisis crítico es la primordial para fomentar la integración de los conocimientos por los estudiantes.</u></p> <p><b>9-¿Cómo logras cubrir la totalidad de los contenidos programáticos de la colección bicentenario?</b></p> <p>R: <u>Yo casi no la uso, soy sincera, pienso que colocan un contenido carente de cosas que son más importantes para el estudiante, aparte la colección bicentenario no concuerda con la</u></p>	
--	---	--	--	--

	<p>técnicas que permita despertar el interés del estudiante y, explicar los contenidos para alcanzar el proceso de aprendizaje. <u>La verdad es que no se logra cubrir a totalidad los contenidos en este diseño curricular.</u></p> <p><b>10¿Considera usted que las problemáticas generadoras de aprendizaje y demás componentes curriculares están bien concebidos y completos?</b></p>	<p><u>lapso o períodos académicos,</u> generalmente lo relaciono con las efemérides, el proyecto de aprendizaje, o las orientaciones pedagógicas o algún plan de acción especial que se deba desarrollar.</p> <p><b>10¿Considera usted que las problemáticas generadoras de aprendizaje y demás componentes curriculares están bien concebidos y completos?</b></p>	<p><u>realidad del diseño curricular,</u> se contradicen <u>datos, con errores o copias, por ejemplo, los mapas y texto .</u> Yo busco otras fuentes de información, estrategias y material que le permita al estudiante buscar su propia verdad, investigar más opciones y tener más alternativas.</p> <p><b>10¿Considera usted que las problemáticas generadoras de aprendizaje y demás componentes curriculares están bien concebidos y</b></p>	<p>Prevalece dar respuesta a la problemática generadora de aprendizajes sobre los contenidos.</p>
--	--	---	--	---

	<p>R: <u>Yo considero, que las problemáticas generadoras de aprendizaje o temas generadores están incompletos, la falta de temas de gran importancia que dejan sin explicar, donde la formación histórico-cultural, no se enfoca para alcanzar la verdadera intención y exigencias sociales e históricas del presente.</u></p>	<p>R: <u>Los referentes teóricos-prácticos están concebidos para generar la integralidad, pero se contradicen con la forma histórica cronológica a la que estamos acostumbrados.</u> Considero que pudieran ampliarse las problemáticas generadoras de aprendizaje para tener mayores insumos teóricos y lograr enriquecer y vincular los contenidos para el fin último, que es la integración.</p>	<p><b>completos?</b></p> <p>R: <u>Yo las paso por encima, no me asombra para nada, ni le hago caso, como no tengo supervisión, ni evaluación, ni chequeo de planificación, yo puedo fácilmente colocar una planificación, que además puedo mover a mi antojo, sin crear malestar en mis estudiantes ellos, alcanzan sus competencias y yo sigo mintiendo... ¡ojo! lógicamente sin ser una mediocre o conformista docente.... Yo voy más allá de lo que este diseño curricular me</u></p>	<p>Incompleta, incongruente y contradictoria área de aprendizaje.</p>
--	--	---	--	---

	<p>11-¿En qué se fundamenta la transformación curricular y el área de (GHC)?</p> <p>R: <u>Los fundamentos del</u></p>	<p>11-¿En qué se fundamenta la transformación curricular y el área de (GHC)?</p> <p>R: Los que están expuestos en el</p>	<p>ofrece. A este <u>lindoooooo</u> <u>diseño</u> y <u>colección, que no concuerda una cosa con la otra, de los tejidos temáticos y los referentes solo te limitan a ciertos contenidos,</u> tengo áreas como ‘por ejemplo: historia universal, familiar, cátedra bolivariana, que son las más afectadas y más complicadas para insertar en dicho material o planificación.</p> <p>11-¿En qué se fundamenta la transformación curricular y el área de (GHC)?</p> <p>R: Yo conozco</p>	
--	---	--	---	--

	<p><u>área de GHC</u> <u>sociales, están</u> <u>enfocados en los</u> <u>ideales de</u> <u>libertad de</u> <u>nuestros héroes y</u> <u>sus ideas de</u> generar cambios en todos los niveles de la vida social, mientras que, en lo psicológico y lo pedagógico se define en una perspectiva <u>humanista, de</u> <u>participación y</u> <u>solidaridad que</u> <u>permita una</u> <u>educación</u> <u>integral</u>. Bajo la creencia en la formación de un nuevo ciudadano, lo que ellos llaman el <u>nuevo</u> <u>republicano</u>.</p>	<p>documento del plan de estudio de la transformación curricular de la educación media general de (2017).  Dentro de ellos garantizar la formación del educando en una <u>educación</u> <u>integral</u>, <u>relacionado con</u> <u>el enfoque</u> <u>humanista</u>, que invita a valorar al ser humano en cada uno de sus procesos cognitivos, emocionales, familiares y sociales. Con la intencionalidad en formar al <u>nuevo</u> <u>republicano</u>.</p>	<p>solo lo que el manual del diseño curricular nos ofrece más nada, el resto es mis experiencias y otros materiales que busco para tratar. Sin embargo, si detallas el currículo lo ideológico está presente, por ejemplo <u>el</u> <u>pensamiento</u> <u>cubano</u>, allí se <u>nombra a José</u> <u>Martí como</u> <u>modelo a seguir</u>. <u>También se</u> <u>nombra al árbol</u> <u>de las tres raíces:</u> <u>Bolívar</u>. <u>Rodríguez y</u> <u>Zamora</u>. Se <u>resalta el</u> <u>humanismo</u>, la <u>pedagogía del</u></p>	<p>Pedagogía humanista, crítica, árbol de las tres raíces e ideológica.</p>
--	---	---	---	---

		<p>También se fundamenta en una pedagogía crítica, donde Paulo Fraire es uno de los pedagogos destacados, al igual que Belén San Juan, Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Ezequiel Zamora, mejor conocido como el árbol de las 3 raíces. Como en lo legal se fundamenta en nuestra constitución, la Ley Orgánica de Educación y el plan de la patria.</p>	<p>amor y por supuesto la muy mencionada pedagogía crítica, que de crítica tiene muy poco, porque lo que busca este currículo es enaltecer al héroe. Pero éste currículo es una combinación como que desordenada, yo no veo un fundamento pedagógico real que oriente al docente a elevar el potencial creativo y formativo de los estudiantes. En mi opinión creo se debe establecer competencias claras a desarrollar en el</p>	
--	--	--	---	--

	<p><b>12-¿Se siente plenamente cómodo y satisfecho en su praxis pedagógica al trabajar con la transformación curricular?</b></p> <p>R: <u>¡Si te soy franco,</u> la <u>realidad es que no!</u> La <u>implementación de esta transformación curricular no llena las expectativas del docente,</u> que <u>tiene mucho conocimiento que aportar, desde los valores a la participación crítica de la</u></p>	<p><b>12-¿Se siente plenamente cómodo y satisfecho en su praxis pedagógica al trabajar con la transformación curricular?</b></p> <p>R: <u>Considero que ningún docente de ciencias sociales se pueda sentir plenamente cómodo,</u> <u>este nuevo plan de estudio implica una nueva organización del contenido y una nueva forma de conocer al mundo,</u> nos <u>puede generar muchos</u></p>	<p>aula, dejarse de tanta ideología y más educación.</p> <p><b>12-¿Se siente plenamente cómodo y satisfecho en su praxis pedagógica al trabajar con la transformación curricular?</b></p> <p>R: <u>¡No!, Me gusta el anterior sistema,</u> es más, no me asustan los cambios, sólo deben tomar muchas cosas a considerar antes de lanzar cambios locos y sin una pertinente formación y socialización adecuada, para revisar lo que piensan los</p>	
--	--	--	---	--

	<p>realidad, para crear un compromiso con el estudiante, para desarrollar un gran país de forma individual y colectiva.</p> <p><b>13-¿Crees que la transformación curricular pudiese estar cargada de ideologización política? ¿Podría ejemplificarlo?</b></p> <p>R: Los componentes están</p>	<p>conflictos con nuestros paradigmas, pero la satisfacción la sentiremos a través de la misma práctica, al ver los resultados en el análisis crítico de nuestros estudiantes, o al reorientar el proceso si es necesario.</p> <p><b>13-¿Crees que la transformación curricular pudiese estar cargada de ideologización política? ¿Podría ejemplificarlo?</b></p> <p>R: Considero que el</p>	<p>docentes que somos los que realmente formamos y trabajamos bajo este diseño en el aula.</p> <p><b>13-¿Crees que la transformación curricular pudiese estar cargada de ideologización política? ¿Podría ejemplificarlo?</b></p> <p>R: Si algo le sobra a <u>éste</u></p>	<p>Insatisfacción en la praxis pedagógica</p>
--	--	--	--	---

	<p>relacionados con las ideologías políticas actuales que en vez de alimentarnos de conocimientos y experiencias, <u>basan sus estudios en el marco de ideologías políticas. Por ejemplo, “hoy en día se están realizando programas de profesionalización y basan los estudios en ideologías políticas que las quieren poner en práctica en nuestras instituciones”.</u></p> <p><b>14-¿Considera usted que sus estudiantes se encuentran</b></p>	<p>componente curricular no está cargado de ideologización política partidista, <u>pero si debe garantizar los fines del estado, como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.</u></p> <p><b>14-¿Considera usted que sus estudiantes se encuentran mejor</b></p>	<p><u>diseño curricular, es que comienza desde la mala interpretación de la Constitución, la historia y todos aquellos escritores o autores que hablan de la educación en la actualidad y, son puro pensamientos comunistas fuera de serie.</u></p> <p><b>14-¿Considera usted que sus estudiantes se encuentran</b></p>	
--	--	--	---	--

	<p><b>mejor preparados académicamente, tomando en cuenta las orientaciones teóricas y metodológicas del área?</b></p> <p>R: <u>¡La verdad, es que no! Falta nutrirlos más de conocimientos pero encontramos un sistema educativo que está regido por sistema de otro país (Cuba). Pero es el docente, que esta y vive con los estudiantes el que tratará con su vocación y preparación, guiar a los estudiantes a los conocimientos que queremos</u></p>	<p><b>preparados académicamente, tomando en cuenta las orientaciones teóricas y metodológicas del área?</b></p> <p>R: <u>El estudiante estará mejor preparado académicamente de acuerdo a las herramientas que les brindemos como docentes.</u></p> <p>La transformación curricular, la orientación teórica y metodológica del área de (GHC), tiene como finalidad que el estudiante le encuentre sentido y pueda comprender los</p>	<p><b>mejor preparados académicamente, tomando en cuenta las orientaciones teóricas y metodológicas del área?</b></p> <p>R: <u>¡Noooo! y definitivamente no...</u> La educación es cada día más permisiva es más mediocre, es menos interesante tenemos generaciones de pura tecnología conformista, no leen, no investigan, no saben realizar un simple análisis y, menos una exposición, ni hablar en público, ni defender sus</p>	<p>Enajenación e ideologización compromete la calidad educativa</p>
--	--	--	--	---

	<p>para lograr un mejor país.</p>	<p>procesos sociales, tomar decisiones, resolver problemas y actuar en su entorno local, con visión de conjunto, que supere el aprendizaje memorístico del libro, sin interpretación ni comprensión.</p>	<p>derechos y el de los de más...personitas <u>sin criterios, sin pensamientos libres, tristes títeres, fuera de valores, carentes de contexto, de muchas otras cosas.</u> Qué se está haciendo de estos jóvenes, menos interesados en los estudios, menos interesados en carreras universitarias y jóvenes directo sin ningún tipo de experiencia a formalizar, montar un hogar. Definitivamente a esta generación y las que vienen si no se toman medidas a tiempo, se reestructura</p>	<p>Desmejora en la calidad de los aprendizajes</p>
--	-----------------------------------	--	---	--

			<p>esta sociedad en valores en educación sexual, formación laica, formación en una verdadera ayuda por parte de médicos, psicólogos y servidores sociales para <u>ayudar a levantar sanar cambiar el chip comunista paupérrimo dañino, creando así una mejor sociedad para la vida su familia país y el mundo....Volviendo a ser esa hermosa sociedad llena de tanto por ofrecer capaces de ganar su sustento trabajadora entusiasta</u></p>	
--	--	--	--	--

			<u>prospera</u> <u>emprendedora</u> <u>luchadora llena de</u> <u>sueños ideales</u> <u>amante de las</u> <u>buenas</u> <u>costumbres de su</u> <u>familia de ayudar</u> <u>al paisano de</u> <u>contribuir con</u> <u>valorar pagar lo</u> <u>que usa ganarse el</u> <u>derecho de ser</u> <u>una sociedad</u> <u>libre...</u>	
--	--	--	--	--

**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** Leal (2005) **Adaptación del diseño:** García (2020)

### **Panorama sobre análisis del contenido: Triangulación de fuentes**

Después de haber observado el Modelo Estructural de Triangulación de Fuentes, que sistematizó el estudio, sobre la Transformación Curricular en la Educación Media: Una Perspectiva Vivencial Docente del Área Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC). Se presentó la descripción macro del conjunto de categorías generadas y sus respectivas coincidencias en la investigación, como insumos necesarios para la teorización, para ello, se utilizaron recursos tecnológicos computarizados, tal como: *Atlas ti (8)*, permitiendo ubicar y discriminar cognitivamente la estructura de las unidades de análisis de los registros protocolares, establecido en el MOMENTO IV, aprovechar las características subjetivas de esa información para valorarla adecuadamente. En este sentido, la atención en este apartado, se totalizaron *150 categorías* de los tres (3) informantes clave, de los

hallazgos fenomenológicos hermenéuticos producidos por las entrevistas semiestructuradas, a partir de lo cual, se revela una *reducción de categorías* a catorce (14) elementos coincidentes y códigos, que se muestran en el siguiente cuadro:

**Cuadro N° 7**

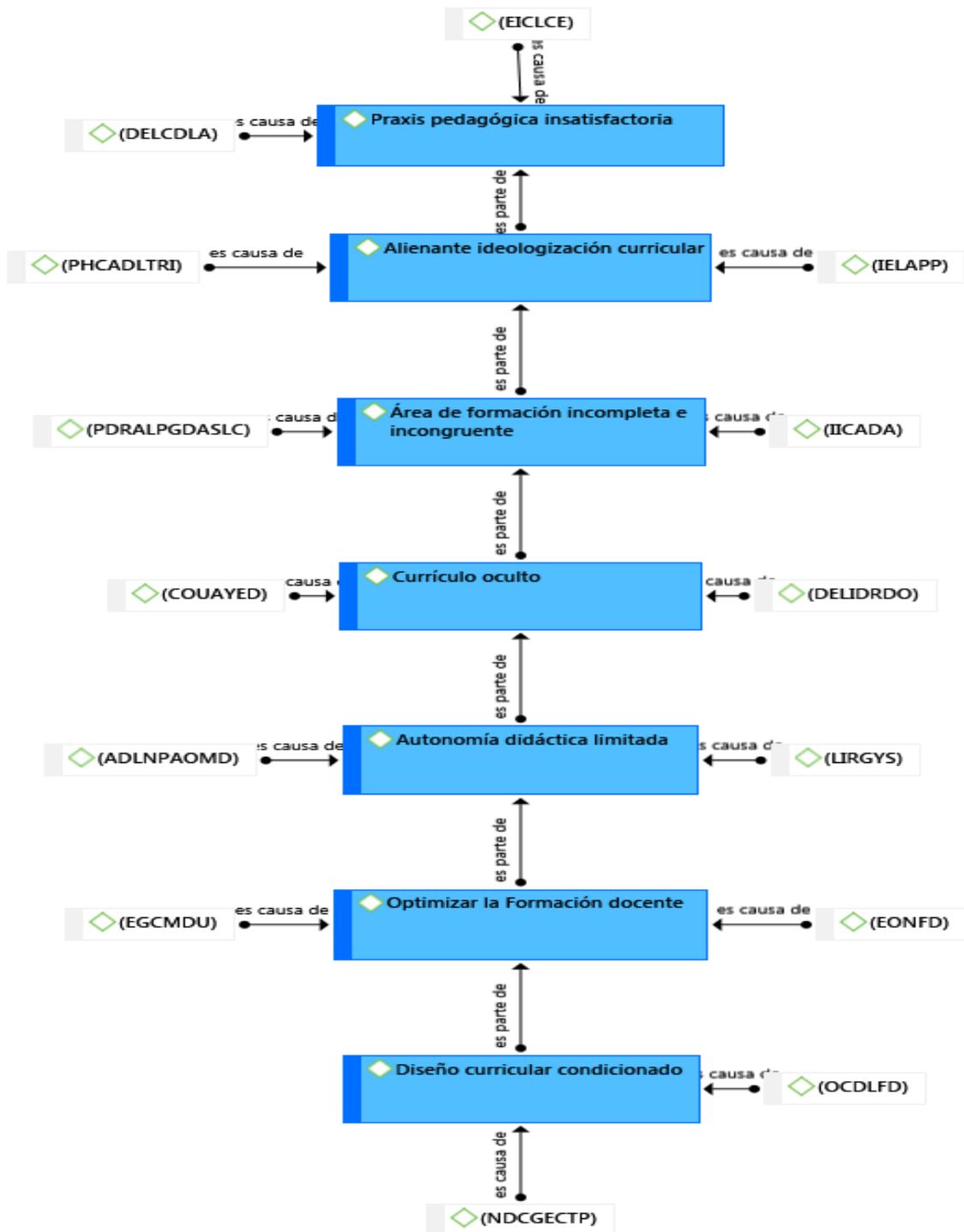
*Primer Filtro de Reducción Categorial*

	<b>Elementos coincidentes</b>	<b>Códigos</b>
<b>1</b>	Nuevo diseño curricular generador de experiencias condicionado en lo teórico práctico.	NDCGECTP
<b>2</b>	Optimizar calidad de la formación docente	OCDLFD
<b>3</b>	Escasa o nula formación docente	EONFD
<b>4</b>	Enfoque geohistórico como metódica didáctica única	EGCMDU
<b>5</b>	La investigación, representaciones gráficas y sistematizaciones	LIRGYS
<b>6</b>	Autonomía didáctica limitada: necesaria pluralidad a otros métodos didácticos	ADLNPAOMD
<b>7</b>	Currículo oculto: unidad de aprendizaje y estrategias didácticas	COUAYED
<b>8</b>	Dificultad en la integración del recurso didáctico oficial: incongruencia y escasez teórica	DELIDRDO
<b>9</b>	Prevalece dar respuesta a la problemática generadora de aprendizajes sobre los contenidos.	PDRALPGDAS LC
<b>10</b>	Incompleta, incongruente y contradictoria área de aprendizaje	IICADA
<b>11</b>	Pedagogía humanista, crítica, árbol de las tres raíces e ideológica.	PHCADLTRI
<b>12</b>	Insatisfacción en la praxis pedagógica	IELAPP
<b>13</b>	Enajenación e ideologización compromete la calidad educativa	EICLCE
<b>14</b>	Desmejora en la calidad de los aprendizajes	DELCDLA

**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020)

Gráfico N° 9

*Articulación y Reducción Categorical*



Fuente: C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020) **Programa:** Atlas ti

Como producto de la observación del *Primer Filtro de Reducción Categorical* y el Gráfico N° 9, *Articulación y Reducción Categorical* ya visualizadas, sugiere que se encuentran subordinadas a una explícita jerarquía del conocimiento, refleja y contiene las percepciones, ideas, y vivencias compartidas que integran los significados de los docentes de geografía, historia y ciudadanía, hacia el proceso de transformación curricular en la educación media venezolana. En el mismo orden, se prosiguió a un penúltimo nivel de reducción, a siete (7) elementos coincidentes o categorías, que se ilustra en el siguiente cuadro:

**Cuadro N° 8**

*Segundo Filtro de Reducción Categorical*

<b>Reducción Categorical</b>		<b>Códigos</b>
<b>1</b>	Diseño curricular condicionado	DCC
<b>2</b>	Optimizar la Formación docente	OLFD
<b>3</b>	Autonomía didáctica limitada	ADL
<b>4</b>	Currículo oculto	CO
<b>5</b>	Área de formación incompleta e incongruente	AFI
<b>6</b>	Alienante ideologización curricular	AIC
<b>7</b>	Praxis pedagógica insatisfactoria	IELPP

**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020).

Como se ha observado, el anterior cuadro sintetiza la reducción, generado a partir de una red de articulación de categorías o elementos coincidentes conectados al proceso de triangulación de fuentes. De este modo, se ofrece la presentación de las interpretaciones de los hallazgos en el MOMENTO V.

## MOMENTO V

### INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

*La estructura está compuesta por una red de “elementos” que pierden su condición de tales al unirse entre sí en forma interdependiente, y al relacionarse con ella mediante el desempeño de una función. El cuerpo se une a la mente en esta forma: las partes corporales se integran y crean la estructura mental cuando se unen entre sí y con el todo, desempeñando una función.*

*Martínez (2006, pp.154-155).*

#### **Hacia lo fenomenológico hermenéutico**

Como bien se ha citado, éste apartado cumple la función de estructurar algunas argumentaciones o interpretaciones acerca de los temas centrales de los registros protocolares, sobre las perspectivas vivenciales de los docentes de geografía, historia y ciudadanía, y el proceso articulador que implicó, la necesaria reducción de todo el universo de categorías, elementos coincidentes y códigos, aún menor número, para filtrar o depurar la información y hacerla más comprensible y ser expresada a un lenguaje científico. De este modo, se permitió revelar la situación curricular y praxis pedagógica concreta del fenómeno de estudio, necesaria para lograr interpretar cada categoría, según la relevancia en las entrevistas semiestructuradas realizadas a los informantes clave. De esta manera, dar cumplimiento al cuarto, quinto, sexto y séptimo paso del método fenomenológico hermenéutico, propuesto por el autor metodológico Martínez (2006).

La argumentación que implica este proceso de interpretación, trascendió el significado de los hallazgos, a luz de la esencia del fenómeno curricular y pedagógico

de los docentes, permitiendo comprender las vivencias, experiencias, cosmovisiones, ideologías y significados de los informantes.

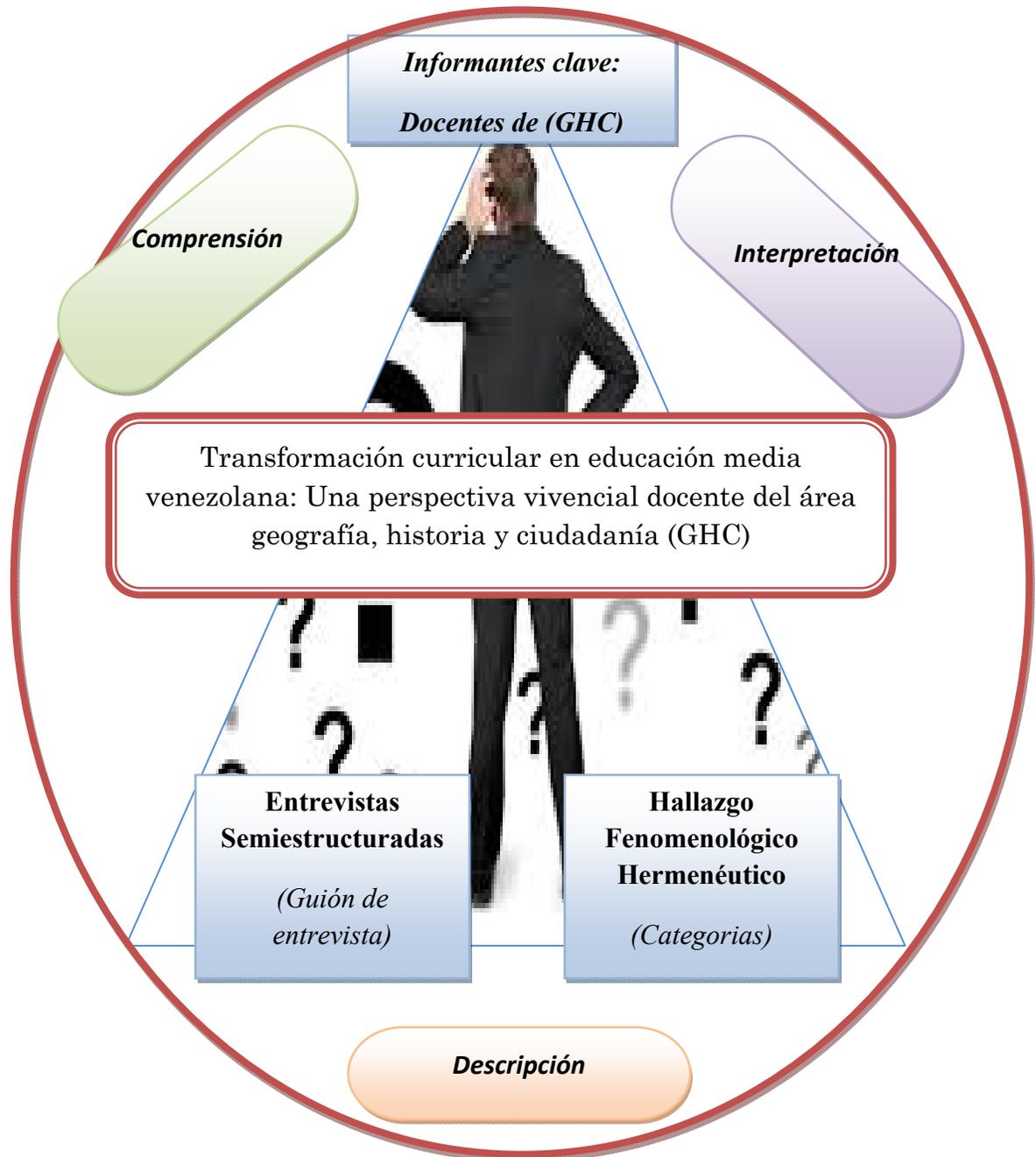
De igual modo, cobró el oficio del investigador, un exhaustivo proceso hacia desentrañar y articular las relaciones intertextuales de los registros protocolares denominados: *Perspectiva vivencial docente*, ya anteriormente presentados y descritos, siguiendo los aportes metodológicos de Leal (2005), referente al Modelo Estructural de Triangulación de Fuentes y Filtro Epistemológico del Análisis del Contenido y Discurso. Es así, como la fenomenología hermenéutica otorga mayor relevancia metódica al aporte descriptivo e interpretativo del tejido intertextual, del hilo discursivo del fenómeno curricular y pedagógico.

Desde este panorama, se procedió al análisis de la información del discurso testimonial, profundizando sobre la acción docente, como lo establece Habermas (1981) en su *Teoría de la Acción Comunicativa*, adentrarnos al contexto cultural de la gente y su acción comunicativa desde los tres mundos: El *Mundo Objetivo* de la verdad y la racionalidad, el *Mundo Social* referente al mundo de la vida, la comunicación y la socialización, y finalmente, acceder a ese *Mundo Subjetivo* cargado de significados, inteligibilidad y veracidad. Es así, como el investigador articuló las tácticas para contrastar, conciliar e integrar tres perspectivas vivenciales distintas y afines en sí, a un contexto curricular y pedagógico en los espacios de un liceo de turno integral en la educación media venezolana.

Por todo lo anterior descrito, el investigador diseñó un Modelo Estructural Interpretación de los Hallazgos, asociado al Modelo propuesto por Leal (2005), para lograr sistematizar y hacer más llamativo al lector la información suministrada de vital trascendencia y, consolidar un insumo necesario que implica la teorización.

Gráfico N° 10

*Proceso de Triangulación*



**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020) **Programa:** Atlas ti

## Modelo Estructural Interpretación de los Hallazgos N° 1

Categoría	Hallazgos Fenomenológicos Hermenéuticos			Contrastación
	Informante clave N° 1	Informante clave N° 2	Informante clave N° 3	
	Diseño curricular condicionado	<p>...es un diseño de currículo que está dirigido a la atención de todas y todos estudiantes y profesores, con la finalidad de favorecer el desarrollo de las capacidades y habilidades del estudiante, con igualdad de oportunidades y en condiciones de integración, centrando la atención en la parte humanista. ...este currículo me cambió o mejor dicho, nos cambió abruptamente la forma de planificar y de dar la clase. Bajo la excusa de la integración de todo.</p>	<p>...se trata de una nueva forma de organizar e impartir el conocimiento, contenidos, temas generadores, que el estado venezolano ha considerado que deben ser abordado en educación media general, con el propósito de alcanzar las finalidades educativas. ...el estado debe crear las condiciones NECESARIAS para el desarrollo social y espiritual, procurando que todos los ciudadanos puedan desarrollar libremente su personalidad...</p>	

			<p>el clima escolar, la organización de las rutinas de trabajo dentro de los planteles, sus relaciones con la comunidad, las propias condiciones físicas de la escuela, entre otros aspectos. (p.6).</p> <p><b>Interpretación:</b></p> <p>A partir de los relatos expuestos, se revela los compromisos epistemológicos y desacuerdos de modo crítico al diseño curricular para la educación media. Las ideas que gravitan en torno a la praxis pedagógica refleja tres perspectivas condicionadas a un nuevo modo de concebir y generar los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la integración del conocimiento impartido a los educandos. Un diseño curricular que exalta el componente humanista e ideológico y de una mezcla de teorías de poca claridad, conectado a los fines de la educación y del estado venezolano. Se</p>
--	--	--	--

				desconoce la formación académica por competencias y compromete la calidad educativa en la formación de los estudiantes.
--	--	--	--	---

**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020).

### Modelo Estructural Interpretación de los Hallazgos N° 2

Categoría	Hallazgos Fenomenológicos Hermenéuticos			Contrastación
	Informante clave N° 1	Informante clave N° 2	Informante clave N° 3	
Optimizar la Formación docente	Han venido algunos profesores de zona educativa y supervisores, sin embargo, han sido todos de carácter informativo sobre los componentes del currículo, la organización escolar, horarios entre otras cosas. Pero considero que el sistema educativo venezolano no ha propuesto todavía una sólida formación.	...desde el proceso de adecuación curricular iniciada en el Año Escolar 2015-2016, “ <i>de una manera brusca e incluso impuesta</i> ”, se han impartido talleres a cargo del profesor Derlinkon Ramírez y el profesor Jorge Ochoa, en la función de Subdirector académico. Cada uno en su periodo en dicha función, y la profesora Xiomara Figueredo como Coordinadora de Control de estudios y Evaluación.	Durante varios años servimos de experimentos, en un inventa y acierta para saber si funciona sin tener claro las necesidades y realidad de la educación venezolana, el inventar, poner o quitar, hasta incluir allí la política, no tiene claro que todavía en la actualidad siguen modificando y nosotros cada vez más.... en la luna literalmente, ya que no existe el personal capacitado para enseñar e impartir dicho currículo.	<b>MPPE, (2016). Proceso de Transformación Curricular en Educación Media.</b> El cambio no es sólo asunto de planes de estudio y programas, ni siquiera de recursos educativos o <b>formación docente</b> . Es un proceso. Que avanza en la medida en que la reflexión compartida, el cuestionamiento de lo que hacemos, la forma de aproximarnos a las y los estudiantes, sus familias y la comunidad, vaya generando nuevas maneras.(p.7) Desarrollar un currículo nacional integrado y actualizado, y en especial construir los programas,

				<p>estrategias y dinámicas pedagógicas de la educación media general y media técnica, considerando especialmente la vinculación entre la educación y el trabajo, y la interrelación entre la educación media y la universitaria.(p.8).</p> <p style="text-align: center;"><b>Interpretación:</b></p> <p>Se evidencia a luz de los testimonios, si bien los docentes han recibido talleres de divulgación o información referente al diseño curricular y sus componentes en el transcurso de los años (2015-2017) por autoridades de Zona Educativa Carabobo y el Municipio Escolar San Joaquín en la institución educativa.</p> <p>Se revela una clara tendencia a la inconformidad por la calidad de la formación docente, de los instructores asignados por los entes de Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). Sumado a los constantes cambios o modificaciones del documento curricular y áreas de formación, ha generado incomodidad en los informantes.</p> <p>De esta manera, se exige optimizar la formación docente para elevar el</p>
--	--	--	--	---

				nivel de comprensión del este diseño curricular.
--	--	--	--	--

**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020).

### Modelo Estructural Interpretación de los Hallazgos N° 3

Categoría	Hallazgos Fenomenológicos Hermenéuticos			Contrastación
	Informante clave N° 1	Informante clave N° 2	Informante clave N° 3	
Autonomía didáctica limitada	...la transformación curricular busca que el docente en el área de GHC, se enfoque en la parte ideológica, más que en la explicación del conocimiento cultural. En mi experiencia te puedo decir, que este enfoque se trabaja de lo local a lo nacional, ósea, es inductivo. Se estudia la realidad desde el presente al pasado, de manera retrospectiva. ...Pero no se logra cubrir la totalidad de los contenidos en el lapso y mucho menos en el año escolar...	... El enfoque geohistórico presente en el área de (GHC), busca dar respuesta al artículo 15 de la (L.O.E)... Es el numeral 3, dice: "Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía"... donde el docente lleve el proceso educativo hacia la comprensión e interpretación de los procesos sociales o humanos en Venezuela...	No es que no sirva o sea interesante! o , ayude a entender esta área, sólo no debería ser lo único, puede emplearse otros enfoques, que motiven y desarrollen el intelecto del joven, y ahora más, ya que, al tener tantas necesidades, incapacidad y deficiencia en los muchachos, uno debería emplear modelos que se adapten, ayuden para el gusto entendimiento y eficaz análisis de los estudiantes en el desarrollo del área de	<b>MPPE, (2016). Proceso de Transformación Curricular en Educación Media.</b> ...las finalidades del currículo, las áreas de formación con sus temas generadores como medios para garantizar dichas finalidades, las orientaciones que brindamos a cada profesor y cada profesora para el abordaje metodológico que le permita planificar en función de sus propósitos pedagógicos en la formación de sus estudiantes, creando las condiciones para la incorporación y participación de las familias y la comunidad en un proceso de aprendizaje mutuo y colectivo, así como la utilización de la Colección

			<p>historia y la geografía como fundamental.</p>	<p>Bicentenario y la Canaima Educativa como recurso fundamental y apoyo didáctico en el logro de los procesos de formación.(p.9).</p> <p><b>Interpretación:</b></p> <p>El significado de las informaciones suministradas, conllevan a dilucidar una categoría denominada: <i>Autonomía didáctica limitada</i>. Debido a la exigencia a nivel curricular para la educación media y legal, a través de la Ley Orgánica de Educación (2009), refrendado en el numeral 3 de dicha Ley, que insta a “<i>formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía</i>”.</p> <p>Sin embargo, los informantes se refieren al enfoque geohistórico como una interesante metodología para el abordaje pedagógico desde lo inductivo, lo local a lo nacional, pero, éste método no puede ser el único que deba implementarse en el aula de clase. De allí, se deba democratizar el tipo de método pedagógico que le permita al educador la plena autonomía didáctica.</p>
--	--	--	--	---

**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020).

### Modelo Estructural Interpretación de los Hallazgos N° 4

Categoría	Hallazgos Fenomenológicos Hermenéuticos			Contrastación
	Informante clave N° 1	Informante clave N° 2	Informante clave N° 3	
<p>Currículo oculto</p>	<p>...este enfoque permite gran libertad para fomentar la creatividad del docente y del estudiante, basándolo en una práctica creadora, que permita un proceso de armonía y de integración, entre todos los del área de GHC. Pero se descuida muchos contenidos que no se logran dar debido a la integración del área y el tiempo no alcanza para cubrir la totalidad del contenido. Además no me parece justo que el enfoque sea el único a utilizar en aula, debe prevalecer la autonomía docente como lo establece nuestro reglamento para el ejercicio de la profesión docente, aún vigente.</p> <p>...El currículo describe como armar la</p>	<p>El proceso de transición que se está viviendo en Venezuela lo hace más complejo porque el estudiante trae valores familiares, individuales, comunitarios, globales, históricos y parece que tratamos de meter al estudiante en una caja donde la visión Bolivariana, socialista, democrática, es la única postura posible, sin analizar que es el propio ciudadano en esa misma libertad que construye su camino...</p>	<p>Enjaulada! , te privan de creatividad, te niegan de seleccionar a tu antojo lo que a ti te gustaría que el chico aprendiera, diera y conociera de nuestro país y el mundo. Vuelvo a mencionar de paso, el rollo de la política, lineamientos gubernamentales, obviando la realidad y necesidad de cada docente según su lugar de trabajo, las sedes educativas con sus limitantes, el alimento, tu bienestar, como docente, tú desempeño que por falta de su reconocimiento económico...</p> <p>Sinceramente, te soy franca, no sigo al pie de la letra las pautas del currículo para planificar y dar la clase. Si entrego</p>	<p><b>UNESCO (2014). Un Currículo para el Siglo XXI.</b></p> <p>...el currículo tiende a mirar más hacia el pasado que hacia el futuro; que está basado en concepciones muy tradicionales del aprendizaje y de la enseñanza además de tener poco en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes y la diversidad de sus estilos de aprendizaje; que está organizado de una manera fragmentada que no refleja nuestro desempeño en la vida real; y que tiende a centrarse en conocimientos y necesidades socio-económicas que se desactualizan rápidamente.</p> <p>...Una de las respuestas que viene ganando terreno para superar estos problemas es el progresivo desplazamiento de la atención desde los</p>

	<p>planificación o también llamado unidad de aprendizaje, la hago y la entrego a la coordinación y subdirección académica, para cumplir con el requisito. Sin embargo han sido escaso los acompañamientos pedagógico, uno es libre para hacer</p>		<p>la planificación a la coordinación y subdirección académica según lo establecido en el currículo. Si parto de un diagnóstico inicial antes de planificar, para conocer a mis estudiantes y selecciono los contenidos según la secuencia programática...  ...Porque si me dejo llevar por los lineamientos de este currículo, quedarían más de la mitad de los contenidos sin enseñar, imagínate, que clase de docente sería si yo fuera la responsable que mis estudiantes no adquieran las competencias mínimas...</p>	<p>contenidos e insumos hacia los resultados del proceso educativo, expresados en términos de competencias genéricas o transferibles que los estudiantes deberían haber aprendido a desarrollar y aplicar al completar su educación general. Hay numerosas propuestas y marcos de referencia de competencias que utilizan un vasto repertorio de enfoques, clasificaciones y terminologías, lo cual puede contribuir a generar ambigüedad y confusión (p.2).</p> <p style="text-align: center;"><b>Interpretación:</b></p> <p>El hilo discursivo manifiesto en la narrativa, acusa inconformidad en la praxis pedagógica, en la exigencia de ejecutar el enfoque geohistórico como metódica única en el aula de clase. Limitando la didáctica, a lo que establece la norma curricular y legal, de la Ley Orgánica de Educación (2009). Desconociendo las diversas necesidades, condiciones o</p>
--	---	--	--	--

				<p>modos pluralistas de pensar propios de una sociedad democrática. Bajo la metódica geohistórica no interesa el contenido y su debida persecución cronológica y evolutiva de hechos socio históricos y de otro orden. De allí, la franca existencia de un currículo oculto en la praxis pedagógica del docente, ante la supresión de la autonomía para la enseñanza en el reglamento para el ejercicio de la profesión docente.</p>
--	--	--	--	--

**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020).

## Modelo Estructural Interpretación de los Hallazgos N° 5

Categoría	Hallazgos Fenomenológicos Hermenéuticos			Contrastación
	Informante clave N° 1	Informante clave N° 2	Informante clave N° 3	
Área de formación incompleta e incongruente	Yo considero, que las problemáticas generadoras de aprendizaje o temas generadores están incompletos, la falta de temas de gran importancia que dejan sin explicar, donde la formación histórico-cultural, no se enfoca para alcanzar la verdadera intención y exigencias sociales e históricas del presente.	Los referentes teóricos-prácticos están concebidos para generar la integralidad, pero se contradicen con la forma histórica cronológica a la que estamos acostumbrados. Considero que pudieran ampliarse las problemáticas generadoras de aprendizaje para tener mayores insumos teóricos y lograr enriquecer y vincular los contenidos para el fin último, que es la integración.	Yo las paso por encima, no me asombra para nada, ni le hago caso, como no tengo supervisión, ni evaluación, ni chequeo de planificación, yo puedo fácilmente colocar una planificación, que además puedo mover a mi antojo, sin crear malestar en mis estudiantes ellos, alcanzan sus competencias y yo sigo mintiendo... ¡jojo! lógicamente sin ser una mediocre o conformista docente.... Yo voy más allá de lo que este diseño curricular	<p><b>MPPE, (2016). Proceso de Transformación Curricular en Educación Media.</b></p> <p>Uno de los cambios necesarios en este proceso curricular es la superación de la asignaturización, la cual viene cargada de fraccionamiento y atomización del conocimiento. Una de las características de esta proliferación de asignaturas es que éstas se fueron creando a medida que la sociedad asumía la solución de un problema “incorporarlo como materia obligatoria en el currículo...”.(p.89).</p> <p>Estos planteamientos nos invitan a reflexionar acerca de qué contenidos (por qué y para qué) enseñamos y cómo lo enseñamos, además de la responsabilidad que representan en los saberes y experiencias de nuestros y nuestras estudiantes. Se</p>

			<p>propone entonces abordar la enseñanza de las distintas áreas de formación con énfasis en conocimientos y experiencias pertinentes, que tengan sentido para los y las estudiantes en su período de vida, sus individualidades y sus contextos. (p.90).</p> <p><b>Interpretación:</b></p> <p>Referente al área de formación geografía, historia y ciudadanía, a los ojos de los informantes clave, expresan marcada inconformidad y crítica al componente curricular del área, denotando que, las problemáticas generadoras de aprendizaje están incompletas para el accionar planificador de la didáctica del docente especialista, se recomienda ampliar los temas generadores para enriquecer los contenidos. A su vez, los referentes teóricos-prácticos han trastocado la praxis pedagógica que se venía desempeñando tradicionalmente, antes de la implementación del actual diseño curricular, afectando el modo secuencial y cronológico de los contenidos a impartir a los educandos. Debido a que, los mencionados referentes están</p>
--	--	--	--

				<p>concebidos en el principio curricular de la <i>Integralidad de los contenidos</i>. De igual modo, resalta el mero cumplimiento administrativo en la entrega de la planificación con las exigencias del componente curricular que solicita la institución educativa. Evidenciándose, un doble accionar en el cumplimiento de la norma, el primero, refleja la consolidación de la planificación como requisito, y el segundo, hace vida el currículo oculto por los docentes en su didáctica in situ en el aula de clase. Ante la falta de los acompañamientos pedagógicos habituales, los docentes incurren en el desconocimiento práctico del componente curricular del área de formación.</p>
--	--	--	--	--

**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020).

### Modelo Estructural Interpretación de los Hallazgos N° 6

Categoría	Hallazgos Fenomenológicos Hermenéuticos			Contrastación
	Informante clave N° 1	Informante clave N° 2	Informante clave N° 3	
Alienante ideologización curricular	Los componentes están relacionados con las ideologías políticas actuales que en vez de alimentarnos de conocimientos y experiencias, basan sus estudios en el marco de ideologías políticas. Por ejemplo, “hoy en día se están realizando programas de profesionalización y basan los estudios en ideologías políticas que las quieren poner en práctica en nuestras instituciones”.	Considero que el componente curricular no está cargado de ideologización política partidista, pero si debe garantizar los fines del estado, como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela...	Si algo le sobra a éste diseño curricular, es que comienza desde la mala interpretación de la Constitución, la historia y todos aquellos escritores o autores que hablan de la educación en la actualidad y, son puro pensamientos comunistas fuera de serie.	<p><b>MPPE, (2016). Proceso de Transformación Curricular en Educación Media</b></p> <p>La reivindicación de las luchas históricas del pueblo venezolano y el “árbol de las tres raíces”: Simón Rodríguez “o inventamos o erramos”, Simón Bolívar “libertad, igualdad y justicia social” y Ezequiel Zamora “soberanía y verdadera democracia” (Chávez, 1996), han orientado la construcción de la república bajo los principios de convivencia, solidaridad, bien común, integración y autodeterminación de los pueblos, convirtiendo en letra viva a la CRBV y dándole direccionalidad al proceso de refundación con sus implicaciones en</p>

				<p>educación.</p> <p>Los logros y avances en el sistema educativo venezolano y la consolidación de una educación bajo los principios bolivarianos y rodrigueanos así lo muestran. El currículo para la formación integral de nuestros y nuestras adolescentes debe permitir crear las condiciones para generar saberes y experiencias de una ciudadanía bajo todos los principios señalados.(p.12).</p> <p style="text-align: center;"><b>Interpretación:</b></p> <p>Los testimonios, coinciden sobre la estructura del componente curricular para la educación media, la existencia de una carga ideológica política, contraría a los valores o filosofía individual de los informantes clave.</p> <p>El análisis hermenéutico del contenido, proyecta la necesidad enriquecer los conocimientos de los educandos hacia la consolidación de aprendizajes</p>
--	--	--	--	---

				significativos, desvinculándose de la política ideológica como instrumento alienante del sujeto. Y proyectar la educación como un medio que garantice los fines del estado venezolano, entre ellos, una sociedad igualitaria, pluralista, libre de pensamiento e ideas dentro de un sistema democrático.
--	--	--	--	---

**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020).

## Modelo Estructural Interpretación de los Hallazgos N° 7

Categoría	Hallazgos Fenomenológicos Hermenéuticos			Contrastación
	Informante clave N° 1	Informante clave N° 2	Informante clave N° 3	
Praxis pedagógica insatisfactoria	<p>Si te soy franco, la realidad es que no! La implementación de esta transformación curricular no llena las expectativas del docente, que tiene mucho conocimiento que aportar, desde los valores a la participación crítica de la realidad, para crear un compromiso con el estudiante, para desarrollar un gran país de forma individual y colectiva.</p> <p>...La verdad, es que no! Falta nutrirlos más de conocimientos pero encontramos un sistema educativo que está regido por sistema de otro país (Cuba)...</p>	<p>Considero que ningún docente de ciencias sociales se pueda sentir plenamente cómodo, este nuevo plan de estudio implica una nueva organización del contenido y una nueva forma de conocer al mundo, nos puede generar muchos conflictos con nuestros paradigmas, pero la satisfacción la sentiremos a través de la misma práctica, al ver los resultados en el análisis crítico de nuestros estudiantes, o al reorientar el proceso si es necesario.</p>	<p>No!, Me gusta, el anterior sistema, es más, no me asustan los cambios, sólo deben tomar muchas cosas a considerar antes de lanzar cambios locos y sin una pertinente formación y socialización adecuada, para revisar lo que piensan los docentes que somos los que realmente formamos y trabajamos bajo este diseño en el aula.</p> <p>¡Nooooo! y definitivamente no... La educación es cada día más permisiva es más mediocre, es menos interesante tenemos generaciones de pura tecnología conformista, no leen, no investigan, no saben realizar un</p>	<p><b>MPPE, (2016). Proceso de Transformación Curricular en Educación Media</b></p> <p>La acción educativa concreta es producto de cómo entendemos nuestro trabajo las educadoras y los educadores, de cómo lo llevamos a cabo. Las profesoras y los profesores no son máquinas que reproducen contenidos dictados por los órganos oficiales, sino profesionales que tienen sus formas específicas de entender y valorar los cambios, las relaciones pedagógicas, su vivencia escolar.</p> <p>Sin duda, este protagonismo de las y los docentes exige unas condiciones externas, pero depende principalmente de sus propósitos pedagógicos, de la capacidad para encontrarse con los intereses de las y los estudiantes, de la forma en que se comprende la disciplina que enseña, sus vinculaciones con otros saberes y con la vida más</p>

			<p>simple análisis y, menos una exposición, ni hablar en público, ni defender sus derechos y el de los de más...personitas sin criterios, sin pensamientos libres, tristes títeres, fuera de valores, carentes contexto, de muchas otras cosas. Qué se está haciendo de estos jóvenes, menos interesados en los estudios, menos interesados en carreras universitarias y jóvenes directo sin ningún tipo de experiencia a formalizar, montar un hogar...</p>	<p>allá de la escuela. Por esta razón, cualquier cambio significativo en las prácticas educativas es un proceso abierto y pensado, porque toma tiempo y no puede ser determinado unilateralmente.(pp.7-8).</p> <p><b>Interpretación:</b></p> <p>Los hallazgos, se conectan directamente hacia una praxis pedagógica insatisfactoria durante el trayecto de implementación del nuevo diseño curricular denominado: <i>Proceso de Transformación Curricular para la Educación Media</i>.</p> <p>La hermenéusis del fenómeno, otorga significados de total rechazo, incomodidad e insatisfacción hacia un currículo que niega la verdadera participación crítica de la realidad de los estudiantes y educadores. A su vez, emerge la inmensa preocupación sobre la calidad de los aprendizajes bajo este sistema curricular, ha significado un vuelco diametral a la pedagogía tradicional que se venía implementando anteriormente los docentes años atrás.</p> <p>Se evidencia, que la praxis pedagógica ha sufrido los embates de una imposición paradigmática curricular que ha vulnerado la autonomía para la enseñanza en las aulas de clase, significando un verdadero desafío para los</p>
--	--	--	--	---

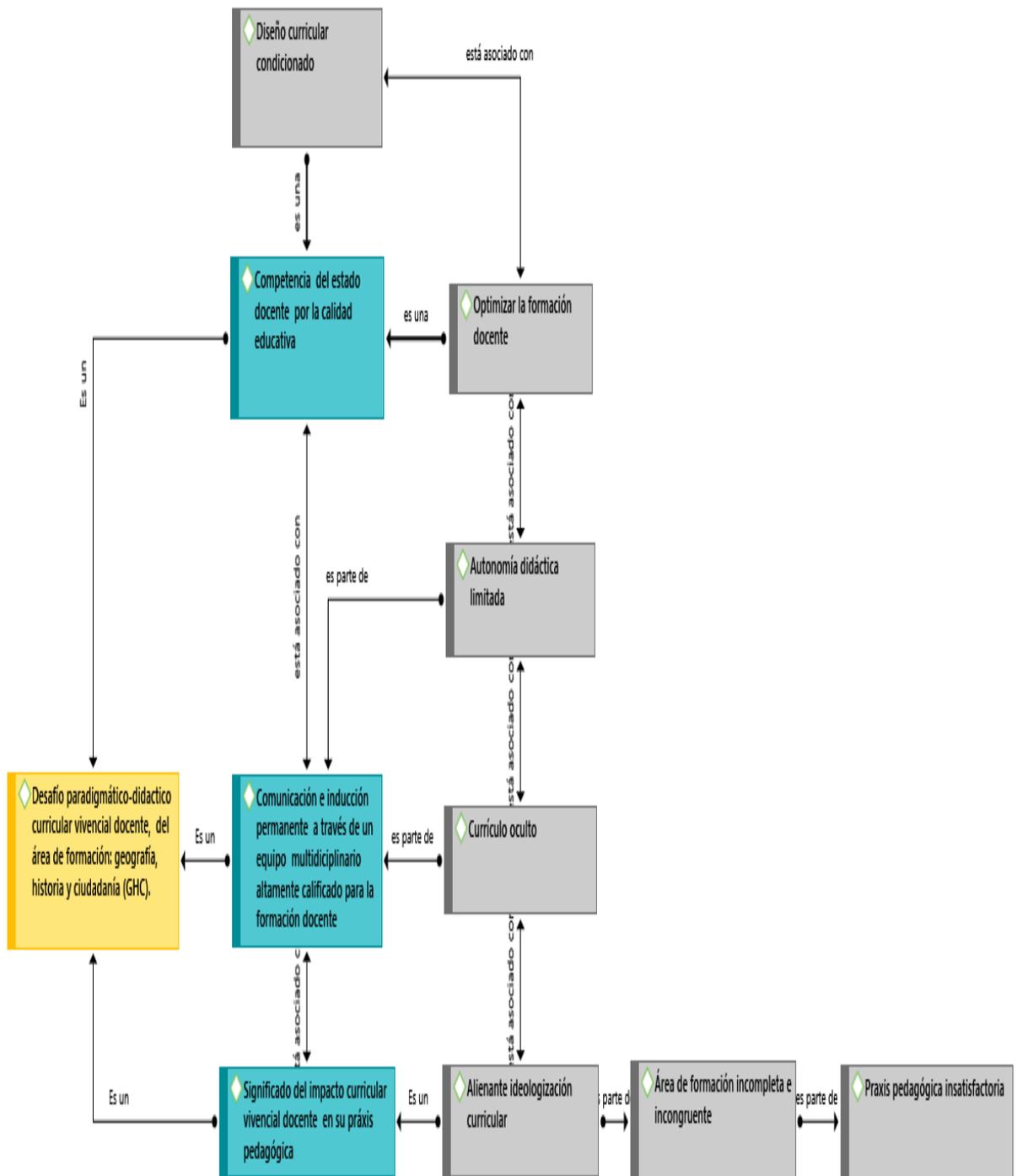
				formadores de ciudadanos venezolanos.
--	--	--	--	---------------------------------------

**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020).

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, sobre el proceso análisis de contenido, categorización, estructuración, contrastación hacia una teorización de la transformación curricular en la educación media venezolana, se presenta la matriz teórica, la cual menciona por sí misma y, puede desde una hermenéutica comprender el fenómeno curricular y vivencial docente del área de geografía, historia y ciudadanía, se traduce desde un eje teórico que se detalla en el siguiente gráfico y, se profundiza a teorizar en el MOMENTO VI de la tesis doctoral.

Gráfico N° 11

*Matriz Teorética*



Fuente: C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020) **Programa:** Atlas ti.

## MOMENTO VI

### PINCELADAS DE UNA TEORIZACIÓN CURRICULAR VIVENCIAL DOCENTE

La teoría es una construcción mental, una invención y no un mero “descubrimiento” o inducción, es evidente que no puedan existir unas reglas de oro cuya aplicación mecánica produzca teorías científicas.

**Martínez, M.** (2002, p. 90)

#### **Posicionamiento**

Este último sexto momento, se configuró en la intencionalidad del propósito general de la tesis doctoral, hacia Teorizar el proceso de transformación curricular en educación media venezolana, a partir de las vivencias del docente del área geografía, historia y ciudadanía (GHC). Ajustándose a una metodología cualitativa, fenomenológica hermenéutica. Se adecuó a los procedimientos de análisis de discurso y contenido de Leal (2005), de categorización, estructuración, contrastación y teorización de Martínez (2006). De allí, los hallazgos fenomenológicos hermenéuticos registrados, estructurados y categorizados de las entrevistas semiestructuradas, realizadas a los tres (3) informantes clave. Se empleó, la metódica de comparación constante en tres (3) niveles de análisis del contenido, mediante el uso de un filtro epistemológico del análisis sintáctico, semántico y pragmático, presentes en los elementos coincidentes, del modelo estructural de fuentes, para la generación de teoría. Hasta culminar en un proceso de saturación que develó una triada categorial denominada:

- 1- Competencia del estado docente por la calidad educativa
- 2- Comunicación e inducción permanente a través de un equipo multidisciplinario altamente calificado para la formación docente

3- Significado del impacto curricular vivencial docente en su praxis pedagógica.

Generándose, un entramado interpretativo hacia una categoría central, de la teórica titulada: **Desafío paradigmático- didáctico curricular vivencial docente, del área de formación: geografía, historia y ciudadanía (GHC)**. Para finalmente, presentar un Infograma teórico del proceso científico transitado.

### **Competencia del estado docente por la calidad educativa**

Se revela ante los ojos del investigador, el hallazgo fenomenológico y hermenéutico, sobre la competencia del estado docente por la calidad educativa, como constructo epistémico de la realidad estudiada. Siendo el estado docente, el máximo ente rector en Educación, que debe asumir, promover, fortalecer y difundir según el ordenamiento legal constitucional vigente, presente en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV: 1999) y Ley Orgánica de Educación (LOE: 2009), los derechos y deberes sociales de los educandos venezolanos, en cumplimiento indeclinable como servicio público, mediante la política educativa facultado por el estado docente.

La educación venezolana requiere de profundos cambios y transformaciones que aseguren la formación del ciudadano, capaz de contribuir al desarrollo del país y de participar plenamente en la vida democrática. Para alcanzar tales propósitos, el Estado venezolano con conocimiento y competencia en materia educativa ejerce la rectoría del sistema educativo. En consecuencia, debe asegurar el cumplimiento de los principios establecidos en la Ley Orgánica de Educación (2009), tales como: “integralidad, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad”, (p.5), a su vez, dar cumplimiento a las competencias del estado docente, fomentar condiciones como a continuación son descritas:

1. **Garantiza:** el derecho pleno a una educación integral, gratuidad de la educación, acceso al sistema educativo, el desarrollo institucional, la continuidad de las actividades educativas, los servicios de orientación, salud integral, deporte, recreación, cultura y de bienestar de los estudiantes. Condiciones laborales dignas y de convivencia de los trabajadores de la educación, entre otros.

2. **Regula, supervisa y controla:** la obligatoriedad de la educación, el obligatorio cumplimiento de la educación en la doctrina del libertador Simón Bolívar, la creación y funcionamiento de las instituciones educativas, la calidad de la infraestructura educativa, los procesos de ingreso, permanencia, ascenso, promoción y desempeño de los docentes. La gestión de las instituciones educativas oficiales, la idoneidad académica de los profesionales de la docencia que ingresen a las instituciones, el régimen de fijación de matrícula, los programas y proyectos educativos.

3. **Planifica, ejecuta, coordina políticas y programas:** de formación, orientados hacia el desarrollo pleno del ser humano, para la inserción productiva, de desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos, para alcanzar un nuevo modelo de escuela, de evaluación y registro nacional, de actualización permanente del currículo nacional, los textos escolares y recursos didácticos de obligatoria aplicación y uso en todo el subsistema de educación básica, la creación de una administración educativa eficiente, de formación permanente para docentes, entre otros.

4. **Promueve, integra y facilita la participación social:** a través de una práctica social efectiva de relaciones (familia, escuela, comunidad y sociedad), de las diferentes organizaciones sociales y comunitarias en el funcionamiento y gestión del sistema educativo. De las familias, la escuela, las organizaciones sociales y comunitarias en la defensa en los derechos y en el cumplimiento de los deberes comunicacionales para la educación integral. Entre otros.

5. **Promueve la integración cultural y educativa regional y universal:** en el intercambio de teorías y prácticas sociales, desde una concepción que privilegia la relación geoestratégica con el mundo, en el reconocimiento y convalidación de títulos y certificados académicos expedidos, para la independencia y cooperación de la investigación científica y tecnológica. En la creación de un nuevo orden comunicacional para la educación, entre otros. (pp.5-12).

Todas estas competencias del Estado docente, se articulan hacia el posicionamiento del tema de la “calidad educativa venezolana”, una realidad tan amplia, compleja y multiforme que abarca a todo el subsistema de educación, y en

especial a la educación media, y a cada una de las instituciones educativas a nivel local, regional y nacional, en la cual se comprende la existencia de quizás múltiples problemáticas, carencias, suministro, acompañamiento, mantenimiento, entre otras categorías que se conecta y afecta a lo pedagógico.

El Estado, asume el tema de la “calidad educativa” como bandera política que construye un discurso propio de variadas alternativas, dimensiones, complejidad y multiplicidad de factores. Al menos en lo teórico, la discusión y acción se focaliza en una educación para todas y todos, lo cual pasa por la inclusión. Es así, como la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (2014), en el marco de la discusión acerca de la educación y la búsqueda de elementos hacia una educación de “calidad”, proporcionó líneas orientadoras a fin de generar una gestión institucional eficiente, transparente, comprometida, participativa y cónsona con los fines constitucionales de la educación.

Generando en el entorno educativo, un torbellino de abruptas reformas curriculares que ha impactado la praxis pedagógica del docente, en específico, a los que imparten el área de formación de Geografía, historia y ciudadanía, de manera concurrente entre los años del período (2014-2017), tuvieron que adaptarse casi anualmente, a los cambios curriculares. Destacándose la Adecuación curricular (2015), Cambio curricular (2015), Transformación curricular (2016) y Áreas de formación en educación media (2017), aún vigente en todo el subsistema de educación media, ejecutado en instituciones educativas oficiales y privadas del territorio nacional.

En este orden de ideas, se convierte un desafío evaluar la calidad educativa real de los escenarios pedagógicos didácticos de los docentes, que reclaman mayor atención e inversión humana, hacia la capacitación, actualización profesional y acceder a recursos pedagógicos y tecnológicos, aún más, en la era digital de la educación del siglo XXI, que debe adecuarse. Sumado, hacer respetar la autonomía didáctica para la enseñanza de todo educador venezolano, el estado docente a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) debe garantizar no se

vulnere el derecho legal consagrado en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, con sus reformas (2009), señalando al respecto lo siguiente:

Todo profesional de la docencia gozará de autonomía académica para la enseñanza, con sujeción a las normas de organización y funcionamiento de los planteles y programas de enseñanza y aprendizaje y al régimen de supervisión, establecidos para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. (P.6).

De allí que el estado docente, debe garantizar de forma más competente, respetar y otorgar plena libertad a los educadores venezolanos, en la elección del paradigma, enfoque, método, estrategias didácticas y recursos pedagógicos, en atención a las necesidades biopsicosociales de los estudiantes, la pericia y experiencia profesional docente, bajo el “Principio Legal de Autonomía para la Enseñanza”, poder seleccionar los fundamentos pedagógicos que considere prudentes aplicar en el aula de clase. Resulta incongruente y diametralmente contradictorio, “limitar la autonomía pedagógica” de los docentes del área de formación geografía, historia y ciudadanía, a un solo enfoque y método geohistórico, para tener que cumplir con las exigencias de las autoridades educativas institucionales, y desarrollar a nivel teórico, la unidad de aprendizaje (Planificación de la enseñanza) y demás componentes curriculares.

Seguidamente, cumplir con un segundo nivel práctico, concerniente a la enseñanza de los contenidos, concatenado a las problemáticas generadoras de aprendizaje y ser desarrollados en cada una de las clases magistrales hacia los educandos. Presente el documento Transformación curricular para la educación media (2016) y áreas de formación (2017).

En consecuencia, a nivel teórico se recomienda, una revisión sobre la fundamentación pedagógica, filosófica, teleológica y metodológica del currículo, y en concreto, el área de formación de (GHC), se considera que este currículo tiende a mirar más hacia el pasado que hacia el futuro; que está basado en concepciones muy reproductivistas de corte ideológico hacia el proceso pedagógico, además, tener poco en cuenta, la heterogeneidad de los estudiantes y la diversidad de sus estilos de

aprendizaje, que debe tomar en cuenta un buen pedagogo, para atinar en el método y estrategias didácticas pertinentes implementar en el aula.

Por lo tanto, el área de formación (GHC), está organizado de una forma que busca integrar asignaturas, que de manera tradicional se venían trabajando hasta el año (2015), en disciplinas fragmentadas como la geografía, la historia y la educación familiar y ciudadana, en el anterior plan de estudio en la educación media. Siendo estas materias combinadas en una sola área de formación, que no refleja garantía pedagógica, en cuanto a desempeño en la práctica cotidiana de la praxis del docente, que imparte el área de formación descrita; y que tiende a centrarse en problemáticas generadoras de aprendizaje, referentes éticos, procesos indispensables y metódica geohistórica, olvidando cubrir las necesidades académicas de los contenidos programáticos, que mantienen una secuencia cronológica, histórica, periódica y evolutiva que son desconocidas por el enfoque geohistórico.

Ante la perspectiva vivencial docente, las consecuencias negativas que viene ganando terreno para superar estos problemas, es el progresivo desplazamiento de la atención desde los contenidos e insumos hacia los resultados del proceso educativo, expresados en términos de problemáticas generadoras de aprendizaje que buscan transferir a los estudiantes. En síntesis, de manera preocupante, lo que interesa al área de formación, es dar respuesta a la problemática de aprendizaje y al método geohistórico y, no a los contenidos, se hace necesario equilibrar la acción comunicativa en la praxis pedagógica hacia un cumplimiento de la autonomía académica para la enseñanza.

En otro orden, referente a las orientaciones que ofrece La Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en relación a investigación y prospectiva en educación, en el documento Un Currículo para el Siglo XXI (2014) señala:

Hay numerosas propuestas y marcos de referencia de competencias que utilizan un vasto repertorio de enfoques, clasificaciones y terminologías, lo cual puede contribuir a generar ambigüedad y confusión. Lo que está claro es que, si se quiere promover el desarrollo efectivo de competencias, es necesario repensar la estructura disciplinar tradicional del currículo, la organización de las

experiencias de aprendizaje, las maneras de enseñar y los sistemas de evaluación. Existe también el riesgo de considerar las competencias como capacidades que los individuos poseen de manera permanente e independientemente del actuar concreto en un contexto socio-cultural específico y en interacción con otras personas. En otras palabras, sin problemas que resolver la ‘resolución de problemas’ no parece tener mucho sentido, así como la ‘empleabilidad’ sin oportunidades de conseguir un empleo que permita vivir dignamente. (p.2).

Con relación a todo lo anterior expuesto, se puede diseñar un sistema de indicadores de calidad que sea parte de un acuerdo, ajustado a un contexto local, regional, nacional y mundial educativo, que responda a los principios constitucionales y de la UNESCO, sobre el derecho a una educación de calidad y de un currículo para el siglo XXI, acompañada de un proceso integral de evaluación que incluya el diseño curricular, en específico el desempeño del área de formación geografía, historia y ciudadanía, de necesaria revisión en su fundamentación. Y quizás volver, a lo disciplinario de las asignaturas para ofrecer una mayor garantía en la calidad de los aprendizajes de los educandos. Que sea oportuno, participativo, transparente, multidimensional, flexible, dinámico, complejo, movilizador, que logre evaluar eficacia, pertinencia, relevancia, rendimiento, satisfacción, valores, corresponsabilidad, y sentido de identidad nacional, en la dimensiones teórico metodológicas y didácticas por los docentes especialistas en ciencias sociales.

### **Comunicación e inducción permanente a través de un equipo multidisciplinario altamente calificado para la formación docente**

El papel del docente es fundamental como facilitador del aprendizaje, de allí la trascendencia en el hábil y efectivo empleo de la comunicación en la consolidación del proceso pedagógico, una comunicación donde el rol protagónico lo representa tanto el docente como el estudiante. En este orden, se hace imperativo el manejo coherente de los componentes curriculares vigente, que coloca al docente que imparte el área de formación geografía, historia y ciudadanía (GHC), un transitar intrincado de débil formación docente. Esto exige al educador, el estudio permanente para su actualización y crecimiento profesional, de manera autodidacta ha tenido que

adaptarse, resistirse o poner en práctica un currículo oculto en algunos casos, a los cambios curriculares entre los años (2014-2017).

Se reconoce las cualidades, aptitudes y vocación de servicio del profesional de la docencia ante el reto de mantenerse informado y actualizado sobre las constantes modificaciones curriculares, pero éste a su vez, demanda la inducción permanente a través de un equipo multidisciplinario altamente calificado para la formación docente. Se reclama, la escasa o nula formación docente, facilitado por expertos calificados en nociones curriculares, programáticas, didácticas, metodológicas, tecnológicas y recursos didácticos, que estimulen el proceso de aprendizaje como un momento creativo que se adapte a los contextos particulares.

Por esta razón surge la necesidad de actualizar la formación con criterios de comunicación eficaz y permanente, esta demanda su reconsideración, pues la fundamentación de los diseños curriculares, especialmente en los que a las bases legales, doctrinarias y principios filosóficos se refiere, revela cambios en relación al Currículo Bolivariano (2007) para la educación media. Ello también tiene impacto en otros elementos del diseño curricular vigente (2017).

Sin embargo, a pesar de la debilidad en comunicación, inducción y formación, los hallazgos fenomenológicos demuestran el nivel de vocación y de amor a su profesión y por tanto, son testimonios de una práctica coherente y comprometida ante los problemas propios del quehacer educativo. Se manifiesta la capacidad de investigación y estudio de los componentes curriculares, dentro de ellos el enfoque del área de geografía, historia y ciudadanía y, orientaciones metodológicas obligatoria a través del enfoque geohistórico.

Lo ideal sería, este nuevo diseño considere la teoría acompañada de la práctica pedagógica, que otorgue importancia y sentido a la investigación y la reflexión a través de actividades vivenciales, que reconozca la importancia de la formación en valores para la vida, de habilidades, destrezas y actitudes basadas en la identidad nacional; el reconocimiento y el respeto a la interculturalidad, las diferencias sociales y personales, funcionales, de clase, de género y étnicas, locales y regionales; y que se centre en el desarrollo de seres humanos conocedores y sensibles ante los problemas

y realidades de su entorno, responsables, solidarios, participativos y comprometidos con el proceso de cambio, que den respuesta a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional.

En otro orden discursivo, reconociendo el valor fundamental de la educación por los estados miembros adscritos al sistema de Naciones Unidas (ONU), surge una agenda sobre la educación. Desde una visión integral, única y renovada, anclada a los objetivos de desarrollo sostenible. Propuesto en el objetivo N° 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos”. Como consecuencia un devenir histórico de diversas perspectivas y visiones del movimiento mundial en pro de la educación para todos (EPT), iniciándose en Jomtien (1990) y reiterándose en Dakar (2000). Partiendo de este legado, la Declaración de Incheon (2015) (República de Corea), constituye un nuevo compromiso histórico hacia una nueva visión de la educación. En dicha declaración, se establece la voluntad política y de toda la experiencia adquirida por diversos organismos internacionales multilaterales (ONU, UNESCO, PNUD, ONU-MUJER, UNICEF), en lo que se configura a la educación como derecho y, su interrelación con otros derechos humanos. Partiendo de los progresos alcanzados en la consecución de las metas de la Educación Para Todos (EPT) (2000) y, de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

A su vez, se reconoce los esfuerzos realizados mediante la articulación institucional y gubernamental de los estados asociados a la UNESCO. Estableciéndose directrices claras sobre los obstáculos o desafíos para alcanzar una educación para todos de calidad. Es así, como se proyecta una educación hacia (2030) como una propuesta y, más operativa, a través de un marco de acción de prioridades y estrategias futuras para ser alcanzado sus metas. Estableciendo la plena responsabilidad a los diversos gobiernos en el éxito o fracaso de esta agenda común.

La declaración de Incheon (2015), nos invita a reflexionar y sobre todo accionar para generar los cambios necesarios por una mejor educación en Venezuela. Es muy clara al enfatizar que la educación de calidad es aquella que mejora los resultados de aprendizaje, fomenta el conocimiento, la creatividad, la adquisición de

competencias básicas, aptitudes analíticas, solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación de desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial.

Como hemos visto, se ha generado abruptos cambios en la educación venezolana y con flagrante irrespeto a la autonomía académica para la enseñanza. El hecho, de calificar la transformación de la educación conectado al *Plan de la Patria* (2013-2019) con la corriente “*socialista*”, vulnera la propia Constitución (CRBV 1999) y la Ley Orgánica de Educación (L.O.E 2009): art. 11, 12 y 14-Parafraseando- (*Art.11*): “Se prohíbe la difusión de ideas contrarias a la soberanía nacional y a los principios y valores consagrados en la Constitución de la República. (*Art.12*): No se permite actividades de proselitismo o propaganda partidista.... (*Art. 14*): Donde garantiza que la educación debe estar abierta a todas las corrientes del pensamiento.

En relación a lo anteriormente descrito, se insta a la UNESCO como organismo de Naciones Unidas (ONU), especializado en educación, para que realice el debido diagnóstico, acompañamiento, evaluación integral a fin de producir datos sólidos para la formulación de políticas y gestión de los sistemas educativos en cuanto al diseño curricular para la educación media venezolana. A demás, realizar recomendaciones con carácter operativo y beligerante al gobierno venezolano, como estado miembro de la UNESCO. Al respecto, se hace la exhortación a la aplicación de la agenda común de la Declaración de Incheon (2015) al gobierno venezolano en pro de mejorar la calidad educativa y por ende, una visión más abierta y democratizadora del currículo educativo que directamente impacta la praxis pedagógica del docente.

### **Significado del impacto curricular vivencial docente en su praxis pedagógica**

La puesta en marcha de las cuatro (4) modificaciones curriculares entre (2014-2017) y áreas de formación para la Educación Media, ya ampliamente argumentadas

en momentos y secciones anteriores, por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). Se estructura a través de componentes curriculares como: referentes éticos y procesos indispensables; temas indispensables, temas generadores que se organizan por área de formación, y éstas, a su vez, por unidades de aprendizajes que son el medio de planificación del docente que imparte, en este caso de la investigación, el área de formación geografía, historia y ciudadanía.

Y posteriormente, desarrollar los tejidos temáticos y los referentes teórico-prácticos, la selección y organización de los contenidos de interés por parte de los estudiantes, conectado, a las problemáticas generadoras de aprendizaje del área de (GHC) y, bajo la ejecución metódica obligatoria, del enfoque geohistórico. De acuerdo a las orientaciones establecidas en el diseño curricular vigente (2017). Se identifica en el docente, el obligatorio cumplimiento la metódica inductiva en la enseñanza, a su vez, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, en la ejecución de la praxis pedagógica en el área de aprendizaje. Conviene subrayar, el hecho, de conocer el cómo y para qué, se convierte en la necesidad de promover cambios en la praxis pedagógica del docente especialista en ciencias sociales.

Supone un enorme reto para la práctica docente, en conjunto el cumplimiento de cada uno de los componentes curriculares, metódicos y didácticos, que fomente un compromiso y responsabilidad de los docentes especialistas en las ciencias sociales, y la disciplina de la familia y el estudiante. Motivo por la cual, existe una franca debilidad pedagógica de superar en la educación, la didáctica focalizada en los contenidos, la pertinencia de esta es cuestionable, pero también es necesario revisar los procesos que lleven a la profundización del conocimiento en los diversos campos, áreas, unidades curriculares o niveles de organización escolar.

Entre ellos, la formación integral sin olvidar o minimizar la especificidad de cada área; el cuestionamiento de lo que se aprende y el cómo se aprende, la revisión de las estrategias de enseñanza en función de las de aprendizaje; y, sobre todo, la relación dialógica – dialéctica del lenguaje hasta un enfoque de aproximación a la observación, análisis, interpretación y reflexión crítica del conocimiento.

La hermenéutica del proceso investigativo, señala la necesidad académica a los ojos de los informantes clave, volver a lo disciplinario, en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media, cobra en los hallazgos una especial jerarquía, la implementación de una didáctica más específica en su elaboración teórico-práctico en el aula de clase, a través de la historia de Venezuela, Geografía general, geografía de Venezuela, geografía económica, historia universal y educación familiar y ciudadana. Bloques que constituyen el área de estudio de las ciencias sociales del anterior plan de estudio vigente hasta (2016).

La educación Media, como subsistema social ha tenido un rol protagónico durante todo el período de adecuaciones, cambios y transformaciones al currículo educativo y, las dos modificaciones al plan de estudio (2015) y (2017). A los ojos de los informantes, se ha generado una crisis ante lo que señalan como: insuficiencias el bajo rendimiento académico, disminución en la calidad de los aprendizajes, la presencia de la ideologización en los contenidos y textos de la colección bicentenario, contentivos al área de formación, y aún más contradictorio, dichos textos no se encuentren adecuados en lo teórico y metodológico al área de formación (GHC) inserto en el actual plan de estudio (2017).

Se propone, elaborar una Consulta Educativa que vaya hacia un diagnóstico del desarrollo educativo del área de formación, que debe realizarse sobre la interpretación “real y creíble”, de las perspectivas de los docentes que imparten ciencias sociales y que han tenido que ajustarse a los criterios del área de formación de geografía, historia y ciudadanía, en cuanto a fundamentación gnoseológica, epistémica, pedagógica, psicológica, sociológica, axiológica y metodológica, para la consolidación efectiva de un diseño curricular y plan de estudio, que otorgue un mejoramiento en la calidad educativa y de vida, que exige y merece la sociedad venezolana, ante los retos y agendas comunes con la UNESCO.

Ante lo propuesto, se agrega tomar en cuenta los nuevos enfoques en la educación del siglo XXI, en caso especial, los docentes que imparten las ciencias sociales, que han tenido el desafío, hacer frente a determinados lineamientos curriculares, didácticos y metodológicos en la cuestionada área de formación (GHC).

Se orienta, respetar los diferentes niveles, estilos, formas o modos educativos de los docentes, hacia una pedagogía liberadora y democratizadora de los procesos pedagógicos, se recomienda la ejecución de nuevas estrategias y procedimientos, ajustada a un modelo de educación problematizadora y ampliamente reflexiva, crítica y cuestionadora de la realidad humana y sus procesos, conectado a la disciplinariedad e interdisciplinariedad de las ciencias sociales. En necesario repensar, lo cual significa el desarrollo de un proceso de interiorización de ética profesional, principios y valores conveniente a la realidad venezolana.

### **Desafío Paradigmático- Didáctico Curricular Vivencial Docente, del Área de Formación: Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC)**

El currículo educativo, denominado Proceso de Transformación Curricular para la Educación Media (2016), emergió como un constructo social que refleja y reproduce una ideología estatal, a través de sus autoridades (políticas) institucionales, en materia educativa, con la intencionalidad en desarrollar un proceso pedagógico, inicialmente como propuesta- o especie de laboratorio-, en los Liceos Bolivarianos de Turno Integral en (2015) y, su posterior masificación a todo el territorio venezolano en las instituciones educativas públicas y privadas en (2016). Estableciéndose, nuevos contenidos y dejando de prescribir otros, consustanciado a una determinada formación docente, orientado hacia determinados fines educativos, fundamentación y componentes curriculares a ser aplicados en la praxis pedagógica docente.

En este mismo orden y dirección, surge un Desafío paradigmático-didáctico, para desarrollar un currículo educativo integrado que debe responder a unas problemáticas generadoras de aprendizaje –prediseñadas-, y en especial, adaptadas a un obligatorio enfoque geohistórico para construir los programas, estrategias, dinámicas y obligatorio empleo del recurso pedagógico de los textos de la Colección Bicentenario, en la educación media general, en concreto, el área de formación de geografía, historia y ciudadanía (GHC).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es oportuno destacar en los últimos años, se han realizado distintos esfuerzos por el Ministerio del Poder Popular

para la Educación (MPPE) para impulsar, redefinir los lineamientos y orientaciones curriculares de la Educación Media General venezolana, sin embargo, han sido numerosas las dificultades que se han hecho presentes para lograr tal propósito. La coexistencia y vigencia, de un anterior diseño y, uno nuevo que aún no termina de gestarse, en los esquemas mentales de asimilación y acomodación del conocimiento curricular, por parte del docente, sobre el Diseño Curricular (2016) y áreas de formación (2017).

En este sentido, hace que se reconozca la existencia del contexto fenoménico, un proceso recursivo de comprensión y adaptación a la complejidad curricular y, en específico el área de formación de geografía, historia y ciudadanía estudiada. Cuyo andamiaje abarca la fundamentación teleológica, filosófica, epistemológica, pedagógica, sociológica, programática, metodológica y didáctica de los componentes curriculares, al contexto educativo local fenomenológico de un Liceo de turno integral.

De allí, la trascendencia de la realidad vivencial del docente, que imparte el área de formación (GHC). El desafío paradigmático y didáctico que representa al educador especialista en ciencias sociales, el proceso cognitivo y conceptual desaprender, aprender y reaprender, los componentes y elementos curriculares ya descritos, materializados a la unidad de aprendizaje (planificación docente) y el obligatorio empleo del enfoque geohistórico y la colección bicentenario, como metódica y recurso pedagógico único hacia la praxis pedagógica.

Es prueba de esas dificultades, razón suficiente para dar coherencia y repensar, los fundamentos del componente curricular y área de formación planteada en el actual diseño (2016-2017). Hacia una trascendencia de la realidad, que logre aportar significado y significación a los actores sociales involucrados en el proceso pedagógico, en la consolidación de las competencias del estado docente que debe garantizar, supervisar, regular, controlar, planificar, ejecutar, coordinar políticas y programas todas referentes a la calidad educativa venezolana.

Asimismo, desde la concepción de los informantes clave, involucrados en la investigación, mediante distintos ámbitos cuestionan la calidad educativa, es decir, la

capacidad del sistema para dar cumplimiento a los propósitos que se direcciona, así como también su pertinencia social. Los problemas de calidad, se evidencian en las deficiencias académicas, que manifiestan los informantes clave, tienen sus estudiantes en habilidades instrumentales del área de formación, no logran cumplir con los contenidos necesarios para la generación de aprendizajes sólidos, teniendo a desarrollar el docente un currículo oculto, emplear métodos, técnicas y estrategias desvinculadas en mayor o menor grado, a las orientaciones epistémicas y metodológicas ceñidas en el área de formación (GHC) (2017), para fomentar actitudes y habilidades básicas para la vida en la educación de los estudiantes, más allá de las (30) problemáticas generadoras de aprendizaje de (1ero a 5to año) presente en el área de (GHC), teniendo que emplear otros métodos que amplíen el análisis, la comprensión, interpretación, cuestionamiento y crítica a modelos teóricos de la realidad local, regional, nacional y mundial.

A esto se añade, los textos de la colección bicentenario, no se encuentran articulados al área de formación de (GHC), están concebidos en un marco de asignaturas (parceladas) y no, en áreas de formación, como lo establece el documento Transformación Curricular para la Educación Media (2016). Lo cual, dificulta la vinculación de las problemáticas generadoras de aprendizaje, con los demás componentes curriculares y planificación docente, obstaculizando la adecuada enseñanza de los temas generadores (contenidos). Se propone al (MPPE) revisar y en lo posible, rediseñar el material bibliográfico referente a la colección bicentenario, los textos fueron concebidos en forma de asignaturas y no, como área de formación, he allí una gran debilidad pedagógica para impulsar la calidad de la enseñanza y por ende educativa.

Se hace imperativo optimizar los niveles de comunicación e inducción para la formación docente que instruya, oriente y capacite lo concerniente a lo curricular, metodológico y didáctico. Para dar cumplimiento a la finalidad educativa número tres (3) “Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico, con conciencia de nacionalidad y soberanía”... (LOE, 2009, p.16). Pero a su vez, se oferta reorientar esta finalidad educativa, hacia una mayor apertura, democratización, y

pluralidad en cuanto, seleccionar paradigmas, enfoques, métodos de enseñanza, didáctica, en síntesis, se respete la autonomía docente para la enseñanza.

En este orden, se revelan otros elementos contradictorios al cotejar la teoría con la práctica (realidad), y en específico, el mundo de la vida desde la cotidianidad en la praxis pedagógica de los docentes de (GHC), reflejo de ello, el Documento del Proceso de Transformación Curricular (2016) al precisar las siguientes fundamentaciones en el apartado introductorio:

1: El currículo, definido desde múltiples puntos de vista, abarca mucho más que los planes de estudio y los programas de las unidades curriculares. Cuando se habla de transformación curricular están involucrados los propósitos, conceptos y enfoques de la educación, las maneras de entender y valorar las prácticas educativas, los materiales y recursos para los aprendizajes, las relaciones entre quienes conviven en el liceo, la formación y las condiciones de trabajo de las y los docentes, la organización del plantel, el clima escolar, la organización de las rutinas de trabajo dentro de los planteles, sus relaciones con la comunidad, las propias condiciones físicas de la escuela, entre otros aspectos. (p.6).

5: Lejos de lo que algunos piensan, la realidad de nuestras aulas no la determina el programa. La acción educativa concreta es producto de cómo entendemos nuestro trabajo las educadoras y los educadores, de cómo lo llevamos a cabo. Las profesoras y los profesores no son máquinas que reproducen contenidos dictados por los órganos oficiales, sino profesionales que tienen sus formas específicas de entender y valorar los cambios, las relaciones pedagógicas, su vivencia escolar. Como apunta el título de un libro del gran educador venezolano Ramón Tovar: “El programa lo hace el profesor”. (p.8).

Según se ha citado, el currículo se define desde múltiples puntos de vista, entender y valorar las prácticas educativas, -de allí, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar encaminados hacia la democratización del saber, la reflexión, análisis, crítica, interpretación y cuestionamiento de la realidad, así como lo establece Freire en su *Pedagogía Crítica*: “La educación como instrumento hacia una conciencia crítica”, configurada en una Educación Problematizadora dejando de lado la *Educación Bancaria*, como aquella que deposita conocimientos a los estudiantes dejándolos en un pensamiento neutro. Se propone una Educación Problematizadora, mediante el diálogo entre educador y educando en el proceso educativo, ya que todo

conocimiento parte de la pregunta y la didáctica del docente de (GHC), debe incentivar la curiosidad mediante la pregunta, adquirir conocimientos desde una reflexión más crítica y que genere asombro.

Todo lo anterior, hace que los docentes reclamen hacer respetar el artículo número (10) del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2009), aún vigente, el cual le otorga al docente “Autonomía académica para la enseñanza”, emerge de la realidad estudiada, la insatisfacción en la praxis pedagógica del enfoque geohistórico, como metódica didáctica única, la cual genera en el área de geografía, historia y ciudadanía una didáctica limitada, debe necesariamente trascender a dar pluralidad a otros enfoques o metodologías en la enseñanza de la ciencias sociales, que el docente seleccione de acuerdo a los intereses, particularidades y estilos de aprendizaje de los educandos y, académicos del docente especialista.

Esta falta de pertinencia y coherencia, del Nivel de Educación Media con las exigencias en la praxis pedagógica, plantean a nivel macro y no permean a lo local en las instituciones educativas, impone un fortalecimiento de las competencias del estado docente por la calidad educativa, promover la eficaz comunicación mediante jornadas de inducción a través de un equipo altamente calificado, de la relación entre la ciencia, la educación y la tecnología, para poder asumir el desafío que se le plantea a los docentes en su praxis, su desarrollo en cuanto a las demandas de productividad en el campo del conocimiento y su correspondiente aplicación, para de esta manera generar ventajas competitivas.

La realidad didáctica signada por las nuevas formas de organización en el área de formación de geografía, historia y ciudadanía, bajo el enfoque geohistórico como método obligatorio en la formación de los educandos, impone una educación encaminada a definir los conocimientos y las características que exige la formación ciudadana asociada a la territorialidad local, para una posterior comprensión regional, nacional, internacional y mundial. No se pretende con tales argumentaciones penalizar el enfoque geohistórico, al contrario, se reconoce su pertinente metódica

cartográfica, para la comprensión e interpretación de los espacios geográficos y territorialidad, a través del empleo de la interdisciplinariedad. Ante la perspectiva de los docentes, no permite dar garantía en la prosecución de los contenidos de manera cronológica, secuencial y evolutiva.

La didáctica, debe responder a las treinta (30) problemáticas generadoras de aprendizaje del área de (GHC), conectado a la necesidad de una cotidianidad escolar, como proceso de socialización y comunicación humana. La escasa formación docente al desarrollar metodológicamente el enfoque geohistórico y, la alarmante preocupación por los profesionales de la docencia, donde el contenido programático no es lo que prevalece para la formación de los ciudadanos, conlleva a interpretar un deterioro en el proceso de socialización, lleva a percibir como un reto fundamental el ejercicio responsable de la ciudadanía, a fin de promover una identidad con conciencia nacional y de continuidad histórica en los conocimientos impartidos.

Esta pérdida de sentido, provoca un desafío que se constituyen en un reto para la educación en la praxis pedagógica, la inconformidad de emplear un único método didáctico (geohistórico), se reduce en el presente y en el futuro a perspectivas de trayectoria tanto individual como social a un solo criterio dominante, que incide a su vez en los niveles de pertinencia y cohesión de los aprendizajes de los estudiantes. El estudio fenomenológico vivencial devela estas variadas inconformidades.

En respuesta a este desafío paradigmático –didáctico curricular en el área de formación de (GHC), anima a la reformulación de nuevos criterios contentivos a la materia curricular y legal en la educación media venezolana, para la toma de decisiones del aumento de la responsabilidad del estado docente por la calidad educativa. Como por ejemplo, a través de la democratización y desarrollo de la capacidad de elegir con sentido ético al ejercicio de la profesión docente, en concreto, por los especialistas en ciencias sociales, que son los conocedores de la realidad educativa local, supone aprender y entender que tenemos una historia, principios, carga axiológica, filosófica, pedagógica y destinos comunes para la diagnosis,

selección, planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes bajo los criterios plurales, diversos, abiertos y flexibles que elija el educador en geografía, historia y ciudadanía.

Y no encasillarnos en una sola forma de hacer pedagogía en las aulas. Uno de los retos de la educación en geografía, historia y ciudadanía es dar respuesta a las problemáticas generadoras de aprendizaje presente en el área. Estructurar una didáctica vinculada para enfrentar los procesos de construcción de aprendizajes y su contribución decidida en la promoción de la formación ética, que tribute a la idea de responsabilidad para la construcción de una unidad de aprendizaje (planificación) y a un proyecto histórico pedagógico, que haga tomar conciencia al educando como futuro ciudadano en el devenir como pueblo y nación.

En este sentido, el desafío actual de los docentes de (GHC) en su praxis pedagógica, responde a la posibilidad en contribuir significativamente con la formación del sujeto histórico situado en esta sociedad de abruptos cambios políticos, económicos, sociales, entre otros. Es decir, como ciudadano. Arriesgándose a emplear, otros medios metódicos y didácticos (currículo oculto), ajustados a la realidad concreta de cada docente y sección de estudiantes.

La perspectiva educativa esgrimida exige la adopción de una pedagogía crítica, abierta, plural y plenamente democrática, en íntima relación con las necesidades y aspiraciones de nuestros docentes y estudiantes. Una pedagogía docente propia, en la cual se oriente a focalizar las demandas y aspiraciones en el área de formación, estas serán demandas crítico-transformadoras hacia la formación del sujeto histórico como ser humano y ciudadano, con sentido crítico real, creíble y materializado en su entorno personal, familiar, comunitario y social. Enraizado a una didáctica que facilite las contradicciones, análisis, síntesis, comparaciones, reflexiones para posteriores aportaciones de participación teórico-práctico. Además, comprometido para involucrarse con las realidades históricas y socialmente contextualizadas.

Asumir todos estos planteamientos, las demandas de los docentes especialistas al ente rector en materia educativa (MPPE) y estado docente. Concitan a su vez, los diversos retos de una educación en geografía historia y ciudadanía en todo el nivel del sistema educativo en educación media. Se reconoce la educación geohistórica que surge de una problemática geográfica, en la relación del hombre con su medio es necesario para explicarlo introducir como categoría de análisis, conectado a las condiciones históricas y la identificación con un territorio, con ello se reproduce una cualidad sincrónica y por ende geográfica. La valoración del enfoque geohistórico como propuesta geodidáctica es reconocida por los docentes aunque poco comprendida para su aplicación en el aula. La Geohistoria es entendida por ellos como una ciencia social que diagnóstica, permite descubrir la identidad de las comunidades desde una perspectiva inductiva.

En lo metodológico el enfoque promueve la diagnosis de las comunidades de los planteles donde estudian. El sujeto histórico es la fuente de información y en objeto de estudio, al estar involucrado en los problemas destacados en su comunidad y la escuela. Es así, el proceso de aprendizaje trasciende el logro de los propósitos de los contenidos programáticos en el área de (GHC). Para convertirse en una estrategia que permite elevar los niveles de concientización y participación del sujeto. Lo expuesto se asume como un proyecto pedagógico conectado a la investigación constante por el docente especialista, en lo pedagógico se precisa como un recurso metodológico en el cual se formulan las dimensiones teleológicas, metodológicas y estratégicas, así como los soportes epistemológicos de una determinada concepción educativa.

En cuanto a la reformulación de nuevo currículo, debe pensarse en una educación media, en el que todos los estudiantes en los primeros años, estudien un currículum común hacia el siglo XXI, donde la geografía, la historia y la ciudadanía como área de aprendizaje conectado a las ciencias sociales y competencias en las nuevas tecnologías de comunicación e información, además de las destrezas y conocimientos necesarios según las ocupaciones que elijan. Este enfoque permitirá

que los estudiantes que entren a la educación media técnico-profesional adquieran una sólida formación general como base para sus futuros estudios vocacionales, y tengan la capacidad de continuar aprendiendo a través de su vida laboral.

Este diseño curricular ha pretendido, desde su aparición en el sistema de educación media, forjar valores estrechamente vinculados a la ideología política dominante, ejemplo de ello, es la utilización de la colección bicentenario como recurso pedagógico, el cual, contiene una carga ideológica claramente expresa, todo este conglomerado ha constituido el referente obligado del área de formación de geografía, historia y ciudadanía. Es así, como la transformación Curricular (2016), coloca a la Educación, conforme a los principios y valores de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009), teniendo nueve (9) fines, donde la finalidad número tres (3), ha sido y sigue siendo, “formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico”, se ha pretendido adoctrinar más que enseñar a pensar de manera crítica la realidad local, regional, nacional y del mundo, el presente y el pasado, y aprender a intervenir en la construcción democrática del futuro de Venezuela.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido argumentando, se reconoce las instituciones educativas reproducen las estructuras ideológicas y formas de control social-cultural de las clases dominantes en la sociedad. Es así, como esta teoría tiene pertinencia epistémica con los planteamientos descritos en la materia curricular, el connotado investigador, educador y sociólogo estadounidense Michael Apple, en su libro *Ideología y currículo* (1979), analiza ese postulado, afirma que la escuela no es de ninguna manera una institución neutral, los docentes inevitablemente se encuentran implicados en un acto político, sean conscientes o no de ello. Sus trabajos han gran tenido una gran influencia en la Pedagogía Crítica, sobre todo sus estudios sobre ideología y currículo, así como el desarrollo de escuelas democráticas. Apple (1979), propone en su teoría buscar:

...explicar los reflejos manifiestos o latentes, o codificados de los modos de producción material, valores ideológicos, relaciones de clase

y estructuras del poder social –tanto político, económico, como sexual y racial- sobre el estado de conciencia de la gente en una situación histórica o socio-económica. (pág. 12).

De esta manera, el autor reflexiona sobre como las contradicciones y tensiones sociales, económicas y políticas son mediadas por las practicas concretas de los educadores. Pone énfasis en la orientación cultural e ideológica, la estructuración del conocimiento en las instituciones educativas, está íntimamente relacionada con el control social y cultural de una determinada sociedad. A demás, los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual “requeridos” por una sociedad estratificada.

La tesis de Apple (1975), destaca tres (3) elementos para comprender la realidad educativa en su contexto social: Ideología, hegemonía y tradición selectiva. Para explorar las formas de los currículos y su contenido ideológico latente, es necesario partir de preguntas esenciales como: *¿De quién es el conocimiento? ¿Quién lo selecciono? ¿Por qué se organizó y selecciono de este modo?*, y vincular ello con las ideologías, poder social y económico: el conocimiento puesto a disposición (y el no puesto a disposición). La aproximación a las ciencias sociales a través de un currículo “orientado al proceso”. Enseñamos la “investigación” social como una serie de técnicas, métodos que permiten al estudiante investigarse a sí mismo. Pero “No le permitimos al estudiante investigar por qué existe una forma particular de colectividad social, cómo se mantiene y quién beneficia de ello” (pág. 18).

“Los valores económicos y sociales están ya encerrados en el diseño de las instituciones en las que trabajamos, en el “corpus formal del conocimientos escolar” que conservamos en nuestros currículos, en nuestros modos de enseñanza y en nuestros principios, niveles y formas de evaluación” (pág. 20).

Como se ha citado, los educadores suponen que la actividad es neutral, *que al no adoptar una posición política estamos siendo objetivos*. Sin embargo ello es falso. Las escuelas pueden servir a los intereses de muchos individuos (educandos), pero

también son poderosos agentes de reproducción económica y cultural de las relaciones de clases de una sociedad estratificada. Todo lo anterior, hace que la teoría de Apple, oriente a muchos docentes son incapaces de explorar la naturaleza del orden social del que forman parte. Muchas veces la labor docente transcurre entre estudiar documentos sobre orientaciones ministeriales, unidad de aprendizaje (planificación docente) proyecto educativo integral comunitario, proyectos productivos y proyectos de otra índole más específico. La deficiente formación y la limitada actualización docente, la ausencia de aplicación didáctica bajo una pedagogía crítica en la educación media, ha impactado la praxis pedagógica docente de geografía, historia y ciudadanía. En tiempos de politización y desinstitucionalización, el profesional de la enseñanza se encuentra en un desafío paradigmático - didáctico curricular.

En los marcos de la observaciones anteriores, se vislumbra sobre el Proceso de Transformación Curricular (2016) y Áreas de Formación (2017) está condenada al fracaso ante los cambios que han vivenciado los docentes de (GHC), así los hallazgos fenomenológicos y hermenéuticos expuestos en la investigación dan cuenta de esa realidad, el currículo oculto ronda las aulas de clase. Por ello, se considera repensar el currículo de educación media y, en consecuencia, la formación y actualización de los educadores.

Resulta oportuno, en lo referente a la teórica, ya ampliamente descrita y argumentada, ofrecer a la comunidad académica una propuesta de cambio sobre el actual diseño curricular en la educación media, hacia una clara fundamentación en pedagogía crítica y del constructivismo social. Siendo el constructivismo, aplicado a la pedagogía de las ciencias sociales, con el propósito de formar a los estudiantes hacia la construcción de sus propios aprendizajes, ubicándolos en su mundo y estén preparados para intervenir en él de manera reflexiva, analítica, crítica, creativa y democrática. Se reclama, educar la coherencia entre el pensamiento y la acción, a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores sociales.

Tal vez una de las mejores propuestas en este sentido, sea la que sugirió la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), sobre investigación y prospectiva en educación (Documentos de trabajo), Un Currículo para el siglo XXI: Desafíos, Tensiones y Cuestiones Abiertas (2014). Para esta importante organización, un currículo educativo debe estar organizado en cuatro dimensiones:

(i) cuáles principios tiene que reflejar y qué contenidos (en el sentido más amplio) fundamentales tiene que incluir el currículo del siglo XXI; (ii) quién los define y cómo; (iii) qué tipo de instrumentos hay que utilizar para que el currículo oficial se concrete en aprendizajes efectivos y significativos; y (iv) cómo hay que enseñar esos contenidos.(p.2).

Estas dimensiones orientan el arduo proceso de elaboración de un currículo de calidad, hacia la posibilidad de cambiar concretamente, la praxis pedagógica de las ciencias sociales, y modificar la actual concepción del área de formación de (GHC), y por qué no, volver a la disciplinariedad de la enseñanza de la ciencias sociales en la educación media venezolana, es así, como la geografía, la historia y ciudadanía desde la creencia que la tarea de la educación media y de la enseñanza va hoy mucho más allá de la exclusiva transmisión de informaciones y conocimientos.

En cuanto a la didáctica de las Ciencias Sociales, se reconoce han sido afectadas por las nuevas condiciones históricas de transformación curricular, caracterizadas por constantes cambios, donde la incertidumbre y el contrasentido han trastocado la praxis vivencial docente. De allí, el que enseña geografía, historia y ciudadanía, bajo el enfoque del área de formación, debe prepararse y actualizarse de manera permanente. Por tales razones, la didáctica, debe ser entendida desde una perspectiva integral, que ayude a sistematizar los procesos pedagógicos que tengan como propósito explicar la realidad mundial construida por los avances de la era del conocimiento y la información digital.

En este sentido, la didáctica de las ciencias sociales, deben tener más implicaciones de criticismo y cuestionamiento a los sistemas y organizaciones que

ejercen los controles sociales y, hacer partícipes a los educandos de modelos pedagógicos hacia la resolución de problemáticas de aprendizaje y de competencias claramente definidas y consensuadas por los actores educativos, enmarcado, desde la visión de una educación problematizadora, plural y democrática, generadora de cambios a las nuevas generaciones de estudiantes venezolanos, que conlleven a comprender, interpretar y describir las nociones tempo-espaciales, que ayudaría a explicar un hecho histórico y geográfico de uno o varios contextos, empleando el método geohistórico como uno de varios métodos de enseñanza a elegir por el pedagogo.

### **DESENLACE**

En definitiva, para los fines de la teórica sobre el Desafío Paradigmático - Didáctico Curricular Vivencial Docente, del Área de Formación: Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC), da a conocer la perspectiva vivencial de los educadores sumergidos en una especie de laboratorio educativo, ensayo y error de diseños curriculares desde el período (2014-2017), ha involucrado un impacto en la praxis pedagógica y el proceso de interacción, reflexión y comunicación entre educadores y educandos, sobre la realidad curricular que envuelve al área de geografía, historia y ciudadanía.

La fenomenología hermenéutica, como método para acceder al estudio, permitió una comprensión, interpretación y descripción del proceso pedagógico curricular y vivencial docente, de tal manera, cada informante involucrado, estableció una apropiación crítica del conocimiento pedagógico y didáctico del área de formación; reclamar la autonomía académica para la enseñanza y estrategias que le permita al docente, acceder a maneras reflexivas, analíticas, creativas de observar, cuestionar, contextualizar e interactuar con la realidad política, económica, social, cultural y otras dimensiones, en la enseñanza, con amplio sentido de pertenencia e identidad de ciudadanía.

En otro orden discursivo, se insta a La Oficina Internacional de Educación (OIE) que tiene el mandato global en gestionar la mediación de apoyo en la configuración de diseños curriculares de calidad a nivel mundial, en los Estados Miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Para colaborar en lo posible, apelando sus buenos oficios, en lo posible, desarrollar los cambios necesarios en materia curricular, partiendo de la realidad venezolana que ha experimentado un período de abruptos cambios de manera consecuente y, que ha impactado la praxis pedagógica, teniendo la difícil tarea de hacer frente a un gran número de riesgos éticos y prácticos como consecuencia de todo lo anteriormente mencionado.

Se recomienda en atención a los postulados de la (UNESCO), en cuanto al proceso social de elaboración de currículos, realizar una Consulta Nacional que asegure el currículo para la Educación Media venezolana, represente el resultado democrático de un proceso “real y creíble” de participación y construcción ciudadana, en demostración del tipo de sociedad que se aspira forjar, comprometiendo diversidad de instituciones y actores.

Un desafío paradigmático y didáctico, que invita a repensar y rediseñar la participación de especialistas en los procesos de definición del Currículo y Plan de Estudio, y en concreto, al área de formación (GHC), más allá de los ámbitos técnicos, académicos y pedagógicos establecidos en el diseño de Transformación Curricular (2016). De esta manera el currículo, se ha transformado en un tema inquietante de discusiones teleológicas, epistémicas, pedagógicas, ideológicas, sociológicas y políticas, donde se confrontan las visiones y propuestas no siempre concordantes de diferentes sectores sociales y grupos de interés.

El currículo educativo, es materia trascendental que representa el resultado de un proceso de construcción ciudadana que visibiliza el tipo de sociedad que se aspira alcanzar a futuro. El estudio, partió desde una perspectiva vivencial docente hacia una teórica, orientada hacia la producción intelectual de un episteme conectado al

proceso de transformación curricular en la educación media. Esto solamente se posibilita desde el la praxis pedagógica del área de geografía, historia y ciudadanía. La episteme presente en la tesis doctoral, configura un espacio inacabado, que no puede darse por concluido, permite repensar la acción docente, a través de lo que se postula en el conocimiento que se imparte en el aula como un campo indefinido y aun por recorrer.

Todo lo descrito, en la tesis doctoral y su profundización fenomenológica hermenéutica sobre el Desafío Paradigmático – Didáctico Curricular, conlleva a recomendar las siguientes consideraciones pedagógicas a los docentes de ciencias sociales, que imparten el área de formación de geografía, historia y ciudadanía:

- 1- Proyectar en las sesiones de clase, la curiosidad a través de la pregunta a los estudiantes, para que se motiven a comprender los diversos acontecimientos que se producen en su contexto local, regional nacional y mundial.
- 2- Se insta al docente, estimule a implementar teorías de aprendizaje tales como: Cognitivismo, sociocrítica, constructivismo social, y cualquier otra teoría que, conlleve a enriquecer la pluralidad de conocimientos humanos resultantes de la inventiva de las ciencias.
- 3- Asumir que el conocimiento en las ciencias sociales es relativo. Es incongruente pensar la existencia de una verdad absoluta, de un método único, sino que, los conocimientos se van modificando en la medida en que las ciencias humanas cambian sus formas, técnicas, herramientas y postulados teóricos. Se impone al docente un desafío paradigmático – didáctico curricular, para que incorpore a su didáctica el conocimiento al instante en que se produce.
- 4- Adaptar el método de enseñanza de las ciencias sociales, a los estilos de aprendizaje y nivel biopsicosocial de los educandos, mediante el análisis crítico de contenidos hacia la intencionalidad en develar sus significados,

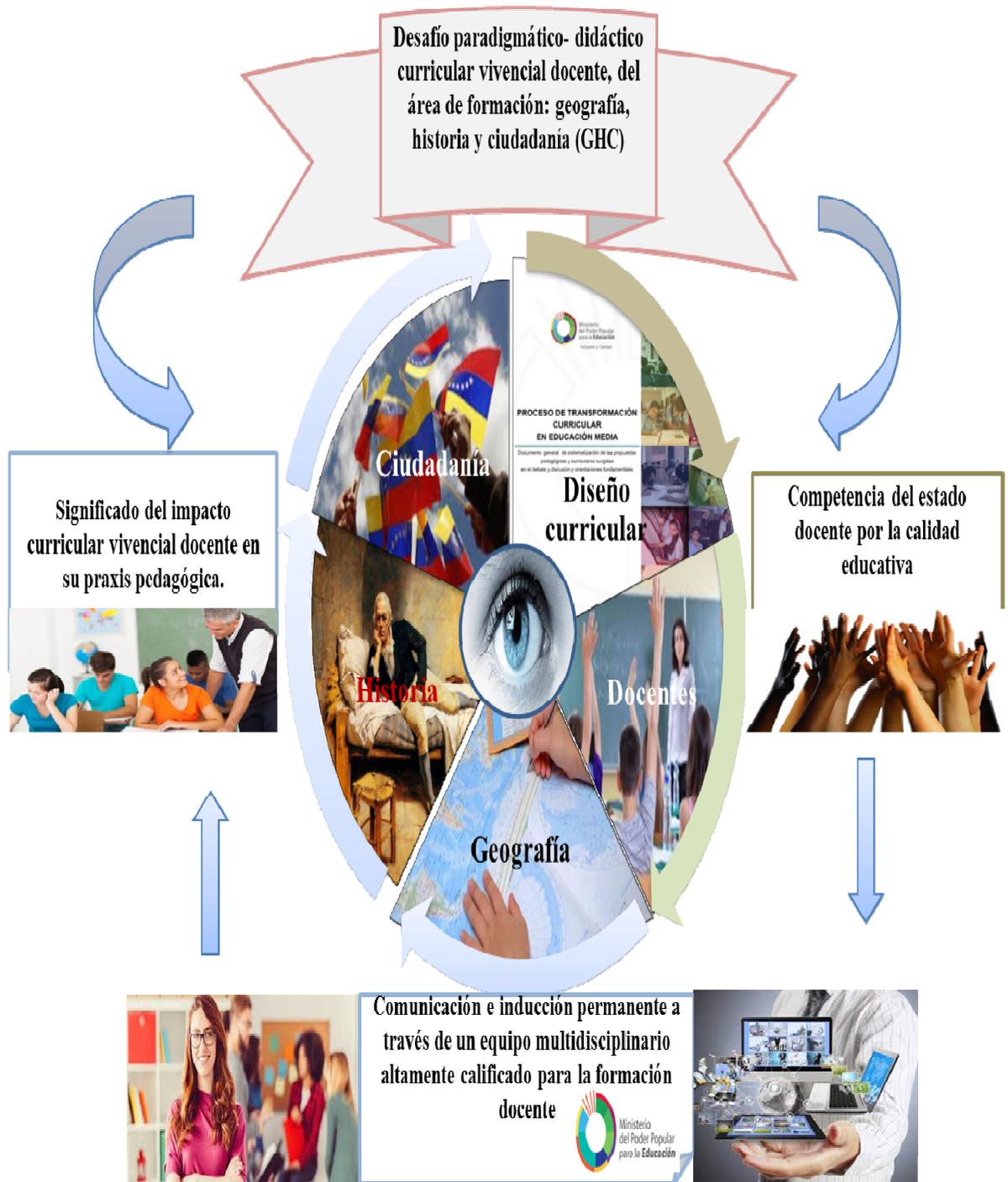
desarrollando técnicas expositivas que incentiven la confrontación argumentativa de problemáticas y sus posibles soluciones, tales como el Foro, Debate, Microclase, Simulaciones, Taller, otros, que incentiven el intercambio horizontal de experiencias entre el educador y educando altamente motivadoras para la transformación de las ideas previas y sus concepciones filosóficas e ideológicas.

- 5- La praxis pedagógica del área de formación, debe comprenderse como una actividad teórico – práctica que se fundamente hacia teorías pedagógicas sociocrítica y de constructivismo social. Y de libre elección, en cuanto a la metódica a implementar en el aula de clase, partiendo del principio legal de *Autonomía para la enseñanza académica* en Venezuela.
- 6- Se elabore la Unidad de Aprendizaje de acuerdo al quehacer educativo cotidiano, las necesidades pedagógicas y las limitaciones del entorno institucional y comunitario, pero que este a su vez, responda en las acciones humanas hacia soluciones didácticas determinadas del contexto social.
- 7- Impulsar los procesos pedagógicos y didácticos, hacia una concienciación crítica y de constante investigación ante los retos, desafíos y tensiones a los cambios presentes en las ciencias sociales en el país y el mundo.

Finalmente, se presenta a modo de cierre, un Infograma teórico que refleja al lector el camino transitado del estudio:

Gráfico N° 12

*Infograma Teorético*



**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez **Diseño:** García (2020).



*«La humildad nos ayuda a reconocer esta  
sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo  
ignora todo».*  
*Freire.*

## REFERENCIAS

- Apple, M. (1996). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila Editores, Madrid.
- Apple, M. (2004). *Ideología y Currículo*. Ediciones Klegan, Londres.
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México.
- Arias, F. y Hernández, N. (2015). *La Investigación una Experiencia Formativa*. Asociación de profesores Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Aponte, E. (2006). *La Geohistoria, un Enfoque para el Estudio del Espacio venezolano desde una Perspectiva Interdisciplinaria*. Scripta Nova, revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Vol. X, núm. 218 (8). 1 de Agosto. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Belandria, R. (2015). *Proceso de Transformación Curricular en Educación Media. Ministerio del Poder Popular para la Educación Media. Transformación Pedagógica en Educación Media General: Reseña para la Organización Escolar*. Revista administración educacional. Año 5-número 5. Universidad de los Andes (U.L.A), Mérida, Venezuela.
- Briones, G. (2002). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Ediciones del Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá, Colombia.
- Carreño, A. (2012). *El Ser y el Hacer del Docente venezolano, en el Contexto de la Educación Bolivariana: Paradigma y Realidades*. Tesis doctoral en

- educación, Facultad de ciencias de la educación (FACE), Universidad de Carabobo (UC).
- Ceballos, B (2003). *El Diagnóstico Geohistórico y la Intervención en las Comunidades. Caso Lobatera, Táchira*. Caracas: UPEL.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del Oprimido*. 13ª ed. Siglo XXI Alianza. Universidad de Madrid, España.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores, México.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme, Salamanca, España.
- Habermas, J. (1973). *Teoría y Praxis. Estudio de Filosofía Social*. Editoriales Tecnos. Madrid, España.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la comunicación*. Editorial Taurus. Madrid, España.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa, racionalidad de la acción y racionalización social, I*. Taurus. Madrid, España.
- Hernández, A. (2015). *Cultura Educativa y Reproducción Social en los Docentes y Estudiantes en la Educación Media venezolana*. Tesis doctoral en educación, Facultad de ciencias de la educación (FACE), Universidad de Carabobo (UC). Valencia, Venezuela.

Hernández, Fernández y Baptista (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Leal, J. (2005). *La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación*. Centro editorial Litorama. Mérida-Venezuela.

Ley Orgánica de Educación. (1980). *Gaceta Oficial de República de Venezuela N° 2.635*. Extraordinario del 28 de julio de 1980.

Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de República Bolivariana de Venezuela N° 5.929*. Extraordinario del 15 de agosto de 2009.

Luque, G. (2013). *Venezuela Medio Siglo de Historia Educativa 1951-2001*. Vol. I-II. Colección luces para la América (Compilador). Ministerio del poder popular para la educación universitaria. Caracas, Venezuela.

Martínez., M. (2006). *El Paradigma Emergente. Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica*. Segunda edición. Editorial Trillas. México.

Martínez., M. (2004). *La Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Ed. Trillas.

Martínez., M. (2002). *La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico-Práctico*. México: Ed. Trillas.

Méndez, C. (1995). *Metodología*. McGraw Hill Interamericana. México.

Ministerio para el Poder Popular para la Ciencia, la Tecnología e Industrias intermedias (2011). *Código de ética para la vida*. Fondo nacional de ciencia, tecnología e innovación. Caracas, Venezuela.

Ministerio para el Poder Popular para la Educación (2017). *Áreas de Formación en Educación Media General*. Caracas, Venezuela.

[http://www.cerpe.org.ve/tl\\_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Transformacion%20curricular%20EM/Areas\\_de\\_formacion\\_en\\_educacion\\_media\\_general%20\(2\)%20\(2\).pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Transformacion%20curricular%20EM/Areas_de_formacion_en_educacion_media_general%20(2)%20(2).pdf)

Ministerio para el Poder Popular para la Educación (2016). *Proceso de*

*Transformación Curricular para la Educación Media*. Caracas, Venezuela.

<https://www.icsspe.org/system/files/Venezuela%20PE%20Curriculum%20Reform%20-%20Proceso%20de%20Transformacion%20Curricular.pdf>

Ministerio para el Poder Popular para la Educación (2016). *Orientaciones para el Proceso de Transformación Curricular En Educación Media General*. Caracas, Venezuela.

Ministerio para el Poder Popular para la Educación (2016). *Orientaciones para el Proceso de Cambio Curricular Año Escolar 2016-2017*. Caracas, Venezuela.

Ministerio para el Poder Popular para la Educación (2015). *Proceso de Cambio Curricular para Educación Media*. Caracas, Venezuela.

Ministerio para el Poder Popular para la Educación (2015). *Adecuación Curricular en el Nivel de Educación Media General. Orientaciones Generales para el*

*Proceso de Presentación de Propuestas Pedagógicas y Curriculares.*  
Caracas, Venezuela.

Ministerio para el Poder Popular para la Educación (2013). *Consulta Nacional por la Calidad Educativa.* Caracas, Venezuela.

Ministerio para el Poder Popular para la Educación (2012). *Orientaciones Educativas.* Caracas, Venezuela.

Ministerio para el Poder Popular para la Educación (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano.* Caracas, Venezuela.

Ministerio para el Poder Popular para la Educación (2006). *Educación Bolivariana.* Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación de Venezuela (2000). *Diagnóstico Plan Estratégico. Sector Educativo. PESE.* Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación de Venezuela. (1999). *Proyecto de Escuela Bolivariana.* Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación de Venezuela (1998). *Currículo Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación Básica.* Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación de Venezuela (1997). *Evaluación Teórica del Diseño Curricular.* Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación de Venezuela (1996). *Proyecto Educativo Educación Básica. Reto, Compromiso y Transformación.* Caracas, Venezuela.

- Ministerio de Educación de Venezuela (1995). *Plan de Acción*. Caracas, Venezuela.
- Morales, J. (2011). *De Vuelta a lo Humano*. Revista Paramillo Nro. 26. Decanato de Investigación y Postgrado. Universidad Católica del Táchira. San Cristóbal. Venezuela.
- Morales, J. (2011). *Fenomenología y Hermenéutica como Epistemología de la Investigación*. En *Revista Paradigma*. Vol. XXXII, Nro. 2, diciembre. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay. Venezuela.
- Morín, E. (2004). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España.
- Raga, J. (2017). *Aproximación Epistemológica a la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Media General de Venezuela desde la Pedagogía Crítica*. Tesis doctoral en educación, Facultad de ciencias de la educación (FACE), Universidad de Carabobo (UC). Valencia, Venezuela.
- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente con su Reforma (2009). *Gaceta Oficial de República de Venezuela N° 39.098*, miércoles 14 de enero. Caracas, Venezuela.
- Rodríguez, Y. Ochoa, N. y Pineda, M. (2010). *La Experiencia de Investigar. Recomendaciones Precisas para Realizar una Investigación y No Morir en el Intento*. Departamento de producción editorial de la Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- Rusque, A. (2010). *“De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa”*. Caracas-Venezuela: Vadell Hermanos Editores. Ediciones FACES/UCV.

- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc. Graw Hill ediciones. Madrid, España.
- Santaella, R. (1990). *La Dinámica del espacio en la Cuenca del Lago de Maracaibo*. Caracas: UCV. Venezuela.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital*.  
Http: [//www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm), Traducción castellana Leal Diego, 2007.
- Stabback, P. (2016). *Qué hace un Currículo de Calidad*. Reflexiones en Progreso N°2 sobre Cuestiones Fundamentales y Actuales del Currículo y el Aprendizaje. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- Tovar, R. (1986). *El enfoque geohistórico*. Ediciones Universidad de Carabobo, dirección de medios, publicaciones y R.R.P.P. 2da edición. Valencia, Venezuela.
- Universidad de Carabobo (2004). Área de Estudios de Post Grado. Guía para la Elaboración de Proyectos de Trabajos de especialización, Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctoral. Valencia. Estado Carabobo: Autor.
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción Para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París, Diciembre.
- UNESCO (2014). *Un currículo para el siglo XXI. Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*.

## **ANEXOS**



Gobierno Bolivariano de Venezuela

Ministerio del Poder Popular para la Educación

juventud BICENTENARIA



Gobierno Bolivariano de Venezuela | Ministerio del Poder Popular para la Educación

juventud BICENTENARIA

**MPPE (2014).**

**ANEXO N°1**

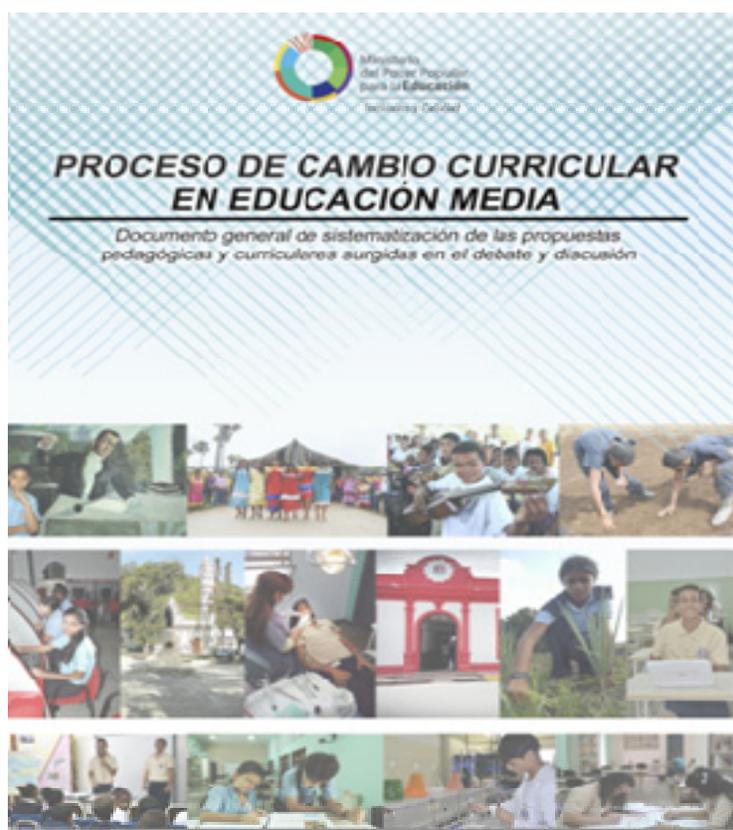
**Resultados de la consulta nacional por la calidad educativa (2014):**

N°	RESULTADOS (CATEGORIAS) (10)	SUBCATEGORIAS (89)
1	<b>La escuela pública incluyente y de calidad:</b>	1.1 PRÁCTICAS SOSTENIDAS PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN 1.2 MENOS ABANDONO Y REPITENCIA 1.3 EL DESAFÍO DE INCLUIR A QUIENES AÚN ESTÁN POR FUERA.
2	<b>Aprender desde el amor, el ejemplo y la curiosidad:</b>	2.1 APRENDER DESDE EL AMOR 2.2 APRENDER DESDE EL EJEMPLO 2.3 APRENDER DESDE LA CURIOSIDAD 2.4 APRENDER DESDE LA VIDA COTIDIANA 2.5 EL PEIC DEBE SER UNA ESTRATEGIA 2.6 APRENDER PARA LA INNOVACIÓN 2.7 APRENDER DESDE LOS VALORES 2.8 APRENDER EL VALOR DEL TRABAJO 2.9 APRENDER EL VALOR DE LA PATRIA 2.10 LOS EJES INTEGRADORES 2.11 LAS AREAS DE APRENDIZAJE 2.12 LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: PARA SEGUIR APRENDIENDO 2.13 RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE DIVERSOS Y DE CALIDAD.
		3.1 MÁS Y MEJOR FORMACIÓN DOCENTE 3.2 LA ABNEGACIÓN DE MUCHOS DOCENTES 3.3 DOCENTES CON VOCACIÓN 3.4 MAESTRAS Y MAESTROS AMOROSOS 3.5 MAESTROS CERCANOS 3.6 MAESTROS CON BUEN DESEMPEÑO 3.7 DISTINTAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES 3.8 UNA FORMACIÓN INICIAL DE CALIDAD 3.9 MECANISMOS DE ARTICULACIÓN ENTRE EL MPPE Y LAS UNIVERSIDADES 3.10 OPORTUNIDADES PARA LA FORMACIÓN CONTINUA 3.11 FORMACIÓN CON PERTINENCIA 3.12 MECANISMOS DE INGRESO A LA CARRERA DOCENTE 3.13 FUERZA DOCENTE PARA GARANTIZAR LA ATENCIÓN EDUCATIVA 3.14 ESTABILIDAD LABORAL.

3	<b>Las maestras y los maestros: una prioridad</b>	
4	<b>Clima escolar determina el aprendizaje:</b>	4.1 NORMAS DE CONVIVENCIA PARA GENERAR CONFIANZA 4.2 PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA 4.3 PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS JUSTAS 4.4 LA ESCUELA UN TERRITORIO DE PAZ 4.5 RECONOCIMIENTO A LA DIVERSIDAD SEXUAL 4.6 ATENCIÓN A LAS CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA 4.7 UNA ESCUELA ORGANIZADA, DEMOCRÁTICA Y PARTICIPATIVA 4.8 MAYOR Y MEJOR PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN ESTUDIANTIL 4.9 TODAS LAS MANOS, UNA SOLA ESCUELA 4.10 DIRECTORES QUE EJERZAN LIDERAZGOS DEMOCRÁTICOS 4.11 VALORACIÓN POR LA FIGURA DE LOS CONSEJOS EDUCATIVOS 4.12 TRABAJO COLEGIADO.
5	<b>Protección estudiantil:</b>	5.1 LOS SERVICIOS ESTUDIANTILES 5.2 SISTEMA NACIONAL DE BECAS 5.3 DEFENSORÍAS EDUCATIVAS EN TODAS LAS ESCUELA 5.4 EL SERVICIO DE ORIENTACIÓN 5.5 TRANSITO ENTRE NIVELES 5.6 UNA JORNADA ESCOLAR EXTENDIDA 5.7 UNA ESCUELA QUE INTEGRE 5.8 LOS SERVICIOS DE LA ESCUELA 5.9 EL CUIDO DE LAS FAMILIAS
		6.1 FAMILIAS PARA EL CUIDO 6.2 LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR 6.3 FORMAR A LA FAMILIA 6.4 DOCENTES FORMADOS PARA ATENDER A LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD 6.5 LA COMUNIDAD ES ESENCIAL 6.6 EDUCACIÓN CONTEXTUALIZADA A LOS SABERES Y POTENCIALIDADES LOCALES 6.7 RESISTENCIAS AL TRABAJO

6	<b>La relación escuela, familia y comunidad:</b>	COMUNITARIO 6.8 EL CONSEJO DE ANCIANOS DE LOS PUEBLOS INDIGENAS
7	<b>Educación media general y media técnica: un reto de patria:</b>	7.1 SOLAPAMIENTO DE DISEÑOS CURRICULARES 7.2 APLICACIÓN EN PARALELO DE DIFERENTES DISEÑOS CURRICULARES 7.3 FRAGMENTACIÓN DEL DISEÑO CURICULAR 7.4 SOSTENER LAS ESCUELAS TÉCNICAS 7.5 EL IMAGINARIO DE LAS ESCUELAS TECNICAS 7.6 ORGANIZACIÓN PARA POTENCIAR LA FORMACIÓN TÉCNICA 7.7 EVALUACION MEDIA 7.8 INFORMACIÓN INSUFICIENTE SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL 7.9 DÉBIL PROSECUCIÓN ESCOLAR EN JÓVENES EMBARAZADAS 7.10 LÍNEAS ESTRATÉGICAS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA 7.11 UNIDADES DE ORIENTACIÓN EN SEXUALIDAD Y SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA 7.12 VINCULACIÓN ENTRE EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y EL DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CON VISIÓN ESTRATÉGICA 7.13 VINCULACIÓN MEDIANTE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO 7.14 TERRITORIALIZACIÓN DE LAS OFERTAS TÉCNICAS Y UNIVERSITARIAS
8	<b>Edificaciones escolares con criterios pedagógicos:</b>	8.1 ESTRUCTURA FÍSICA TRADICIONAL 8.2 LA ESCUELA DEBE SER UN LUGAR AMIGABLE 8.3 UNA ESCUELA BONITA Y LIMPIA 8.4 UNA ESCUELA PARA APRENDER 8.5 UNA CULTURA DEL CUIDO Y DEL MANTENIMIENTO.
9	<b>Evaluación y supervisión:</b>	9.1 LA CALIDAD EDUCATIVA SEGÚN EL PUEBLO VENEZOLANO 9.2 PREOCUPACIÓN POR PERSPECTIVAS RESTRICTIVAS 9.3 LA SUPERVISIÓN PARA MEJORAR 9.4 UN NUEVO PERFIL PARA LOS SUPERVISORES.
		10.1 DESPLIEGUE PARA LOGRAR EXPANSIÓN Y COBERTURA 10.2 EL MPPE EFICIENTE,

10	<b>Un Ministerio para impulsar la calidad educativa:</b>	<p>TRANSPARENTE, PRÓXIMO A SUS USUARIOS</p> <p>10.3 UN MINISTERIO AUTOMATIZADO Y AGIL</p> <p>10.4 EL MPPE DEBE SER EJEMPLO DE SENCILLEZ</p> <p>10.5 EL MPPE DEBE GOBERNAR CON EL PUEBLO</p> <p>10.6 LOS PROBLEMAS DE LAS ZONAS EDUCATIVAS Y LA ESTRUCTURA MUNICIPALIZADA</p> <p>10.7 COBERTURA GEOGRÁFICA PARA LA EDUCACIÓN RURAL.</p>
----	--	--



**MPPE (2015).**

**ANEXO N°2**  
**PROPUESTA DE NÚMERO DE HORAS POR EJE Y UN EJEMPLO DE**  
**ORGANIZACIÓN DEL HORARIO, MPPE (2015)**  
**POR SEMANA EJES DE APRENDIZAJES:**

**Primero a tercer año**

<b>EJES DE APRENDIZAJE</b>	<b>CARGA HORARIA SEMANAL</b>
1. LENGUAJES, CULTURAS Y COMUNICACIÓN (LCC)	(6 horas semanales)
2. MEMORIA, TERRITORIO Y CIUDADANÍA (MTC)	(8 horas semanales)
3. LENGUAS EXTRANJERAS (LE)	(6 horas semanales)
4. MATEMÁTICA	(6 horas semanales)
5. CIENCIAS NATURALES	(6 horas semanales)
6. EDUCACIÓN FÍSICA	(6 horas semanales)
7. EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO (EPT)	(6 horas semanales)

<b>HORA</b>	<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
<b>7:00-7:45</b>	<b>HORA CÍVICA Y DESATUNO</b>				
<b>7:45-9:15</b>	LCC	LCC	LCC	LCC	EPT
<b>9:20-10:50</b>	M, T y C	EPT			
<b>11:00-12:30</b>	Matemática	Matemática	Ciencias Naturales	Matemática	Ciencias Naturales
<b>12:30-1:30</b>	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo
<b>1:30-3:00</b>	Lab. Ciencias/EPT	LE	LE	Guiatura	Ed. Física
<b>3:05-4:35</b>	Ed. Física	Grupos estables	Ed. Física	Lab Ciencias/EPT	Grupos estables
<b>4:40-5:25</b>		Grupos estables			Grupos estables

**De 4to a 5to años:**

<b>EJES DE APRENDIZAJE</b>	<b>CARGA HORARIA SEMANAL</b>
1. LENGUAS, CULTURAS Y COMUNICACIÓN (LCC)	(4 horas semanales)
2. MEMORIA, TERRITORIO Y CIUDADANÍA (MTC)	(6 horas semanales)
3. LENGUAS EXTRANJERAS (LE)	(6 horas semanales)
4. MATEMÁTICA	(6 horas semanales)
5. CIENCIAS NATURALES	(12 horas semanales)
6. EDUCACIÓN FÍSICA	(6 horas semanales)
7. EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO	(4 horas semanales)

(EPT)	
-------	--

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
<b>7:00-7:45</b>	HORA CÍVICA Y DESATUNO				
<b>7:45-9:15</b>	LCC	LCC	Lab Fis/Lab Bio	LE	EPT
<b>9:20-10:50</b>	M, T y C	M, T y C	M, T y C	Biología	EPT
<b>11:00-12:30</b>	Matemática	Física	Ciencias Naturales	Matemática	Química
<b>12:30-1:30</b>	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo
<b>1:30-3:00</b>	Lab Ciencias/EPT	LE	LE	Guiatura	Ed. Física
<b>3:05-4:35</b>	Ed. Física	Grupos estables	Ed. Física	Lab Ciencias/EPT	Grupos estables
<b>4:40-5:25</b>		Grupos estables			Grupos estables

Las fortalezas de la propuesta es desmontar horarios rígidos, eliminar horas sueltas, más integral incorporando grupos estables, reivindicar el espacio de guiatura, la alimentación y alternar diferentes ejes de aprendizaje para disminuir el agotamiento en temas similares. Es un EJEMPLO de cómo se pudiese organizar un horario integral, sin asignaturas, con más horas para el desarrollo de proyectos, visitas y estrategias diversas para el logro de los propósitos.

**Fuente:** Adecuación curricular para la educación media (2015, pp.8-9).



Ministerio  
del Poder Popular  
para la **Educación**  
Inclusión y Calidad

## PROCESO DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN MEDIA

Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales



Gobierno Bolivariano  
de Venezuela

Ministerio del Poder Popular  
para la Educación



**MPPE (2016)**

**ÁREAS DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL**

**Junio, 2017**

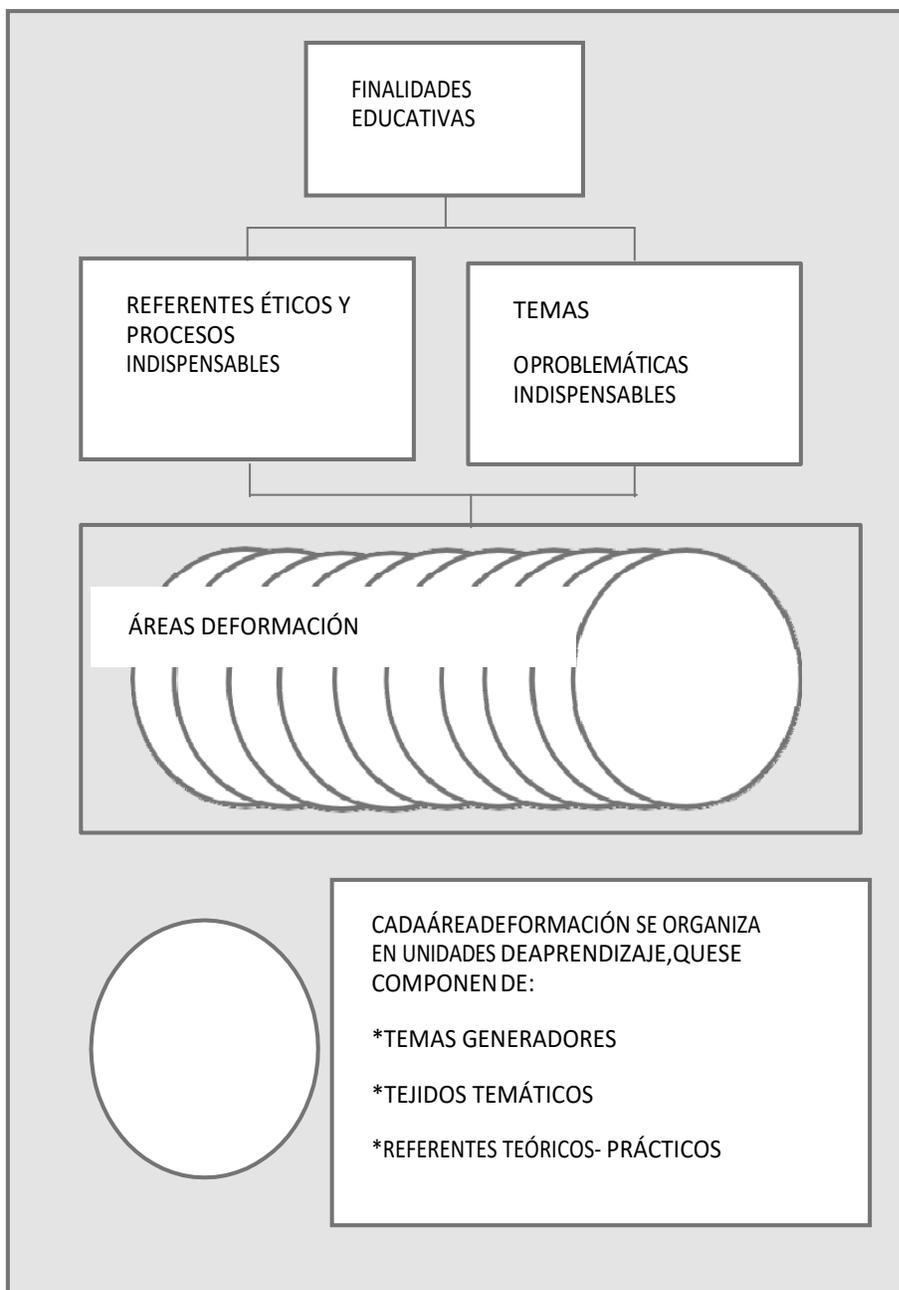


**Plan de Estudios  
de Educación Media  
para el año escolar 2017-2018**

Se establecen 44 horas de clase semanales para el 1° y 2° año de bachillerato, y 46 horas para 3er, 4to y 5to año de educación media general.

**MPPE (2017).**

**ANEXO N°3**  
**COMPONENTES CURRICULARES, MPPE (2017)**



**Fuente:** Áreas de formación para la educación media (2017, p.4)

**ANEXO N°4**  
**PLAN DE ESTUDIO PARA CENTROS EDUCATIVOS DE MEDIA**  
**GENERAL CON JORNADA DE TURNO INTEGRAL O DE TURNO**  
**ALTERNO. MPPE, (2016)**

<i>Áreas de Formación</i>	<i>Dinámica</i>	<i>Primer año</i>	<i>Segundo año</i>	<i>Tercer año</i>	<i>Cuarto año</i>	<i>Quinto año</i>
Ciencias Naturales	Área Común	6	6	10	10	10
Educación Física	Área Común	6	6	6	6	6
Lengua	Área Común	4	4	4	4	4
Lengua Extranjera	Área Común	6	6	6	6	6
Matemática	Área Común	4	4	4	4	4
Arte y Patrimonio	Área Común	4	4			
Memoria, Territorio y Ciudadanía	Área Común	6	6	6	6	6
Orientación y convivencia	Área Común	2	2	2	2	2
Arte y Patrimonio	Grupo Estable	6	6	6	6	6
Producción de bienes y servicios	Grupo Estable					
Actividad Física, Deporte y Recreación	Grupo Estable					
Acción científica, social y comunitaria	Grupo Estable					
<b>Total de horas semanales por estudiante</b>		<b>44</b>	<b>44</b>	<b>44</b>	<b>44</b>	<b>44</b>

**Jornada de Turno Integral:** Comprende una jornada escolar de 44 horas semanales por estudiante, con horario integral de 7:00 am a 4:30 pm de atención integral. SON ATENDIDOS TODOS LOS ESTUDIANTES Y TODAS LAS ESTUDIANTES DE MANERA SIMULTÁNEA DURANTE TODA LA JORNADA DIARIA. El número de aulas disponibles es igual o mayor al número de secciones.

**Fuente:** Orientaciones para el proceso de cambio curricular, año escolar (2016-2017)(2016, p.2).

## ANEXO N°5

### Modelos de Horarios para la atención académica en Educación Media General

La jornada escolar de 44 horas brinda espacios para la planificación y realización de diversas actividades. Estos espacios deben estar ubicados en los últimos bloques de horas del centro educativo. Se presentan **varios modelos** que les permitirán visualizar el que más se acerca a las necesidades de cada uno de estos centros. Estas orientaciones pretenden guiar esta fase tan importante del **proceso de transformación curricular para que cada liceo vaya haciendo sus modificaciones, su organización escolar y sus ajustes en función de las características propias de su institución**. La comisión especial (tanto estatal como nacional) estará atenta para acompañar este proceso y en la dinámica se irán enriqueciendo estas orientaciones con los aportes surgidos de la práctica.

<b>JORNADA ESCOLAR DE 44 HORAS - HORARIO INTEGRAL</b>					
<b>MODELO (A) 1ER. AÑO</b>					
<b>HORA</b>	<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
7:00 - 7:30	<b>ACTO CÍVICO</b>				
7:30 - 9:00	LENGUA	CIENCIAS NATURALES	MATEMÁTICA	LENGUA EXTRANJERA	MEMORIA, TERRITORIO Y CIUDADANÍA
9:00 - 9:15	<b>RECESO</b>				
9:15 - 10:45	MATEMÁTICA	LENGUA EXTRANJERA	EDUCACIÓN FÍSICA	ARTE Y PATRÍMONIO	CIENCIAS NATURALES
10:45 - 10:55	<b>RECESO</b>				
10:55 - 12:25	ORIENTACIÓN Y CONVIVENCIA	MEMORIA, TERRITORIO Y CIUDADANÍA	MEMORIA, TERRITORIO Y CIUDADANÍA	EDUCACIÓN FÍSICA	LENGUA
12:25 - 1:25	<b>ALMUERZO</b>				
1:25 - 2:55	ARTE Y PATRÍMONIO	EDUCACIÓN FÍSICA	CIENCIAS NATURALES	GRUPO ESTABLE	OTRAS ACTIVIDADES
2:55 - 3:05	<b>RECESO</b>				
3:05 - 4:40	GRUPO ESTABLE	LENGUA EXTRANJERA	GRUPO ESTABLE	OTRAS ACTIVIDADES	OTRAS ACTIVIDADES

**Fuente:** Orientaciones para el proceso de cambio curricular, año escolar (2016-2017).

<b>JORNADA ESCOLAR DE 44 HORAS - HORARIO INTEGRAL MODELO (B) 3ER. AÑO</b>					
<b>HORA</b>	<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
7:00 - 7:30	<b>ACTO CÍVICO</b>				
7:30 - 9:00	LENGUA	CIENCIAS NATURALES	MATEMÁTICA	LENGUA EXTRANJERA	MEMORIA, TERRITORIO Y CIUDADANÍA
9:00 - 9:15	<b>RECESO</b>				
9:15 - 10:45	MATEMÁTICA	LENGUA EXTRANJERA	EDUCACIÓN FÍSICA	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS NATURALES
10:45 - 10:55	<b>RECESO</b>				
10:55 - 12:25	ORIENTACIÓN Y CONVIVENCIA	MEMORIA, TERRITORIO Y CIUDADANÍA	MEMORIA, TERRITORIO Y CIUDADANÍA	EDUCACIÓN FÍSICA	LENGUA
12:25 - 1:25	<b>ALMUERZO</b>				
1:25 - 2:55	CIENCIAS NATURALES	EDUCACIÓN FÍSICA	CIENCIAS NATURALES	GRUPO ESTABLE	OTRAS ACTIVIDADES
2:55 - 3:05	<b>RECESO</b>				
3:05 - 4:40	GRUPO ESTABLE	LENGUA EXTRANJERA	GRUPO ESTABLE	OTRAS ACTIVIDADES	OTRAS ACTIVIDADES

**Fuente:** Orientaciones para el proceso de cambio curricular, año escolar (2016- 2017) (2016, pp.13-14).

**ANEXO N°6**

 <p>Liceo "Hilda Núñez de Henríquez" Código Plantel OD73470813 San Joaquín- Estado Carabobo</p>					
<b>UNIDAD DE APRENDIZAJE</b>					
<b>DOCENTE:</b>		<b>Grado:</b> 1ero	<b>Sección:</b> A,B,C-D	<b>Año Escolar:</b> 2018-2019	<b>3ER Lapso</b>
<b>ÁREA DE FORMACIÓN:</b>  (GHC)	<b>TEMA INDISPENSABLE:</b> 5. CONOCIMIENTO DEL ESPACIO GEOGRÁFICO E HISTORIA DE VENEZUELA. PROCESOS ECONÓMICOS Y SOCIALES. CONFORMACIÓN DE LA POBLACION. LAS FAMILIAS Y COMUNIDADES.				
	<b>TEMA GENERADOR DEL ÁREA:</b> La relación de los grupos humanos con la naturaleza, a través del tiempo, para generar los espacios geográficos que conocemos hoy				
<b>Finalidad Educativa:</b> 3. Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque Geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valoración de los espacios geográficos...					
<b>Referentes éticos y procesos indispensables:</b> 3. Educar en, por y para el amor a la Patria, la soberanía y la autodeterminación.					
<b>PROCESOS DIDACTICOS</b>					
TEMA GENERADOR – TEJIDO TEMÁTICO	REFERENTES TEÓRICOS-PRÁCTICOS	MOMENTOS			ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS Y DE LOS RECURSOS
		CONCEPTUALIZACIÓN	GENERALIZACIÓN	SISTEMATIZACIÓN	
<p><b>La relación de los grupos humanos con la naturaleza, a través del tiempo, para generar los espacios geográficos que conocemos hoy.</b></p> <p>Condiciones históricas de los grupos humanos en sus espacios geográficos. Somos nuestra Historia y somos nuestra Geografía.</p> <p>Factores que han incidido en el proceso de cambio del espacio en que se habita. El entorno local, regional.</p> <p>Relación entre las potencialidades del espacio geográfico y las labores productivas que se desarrollan en él. El espacio geográfico y las Condiciones históricas de los pueblos.</p>	<p>Diversidad de espacios geográficos de nuestra Pachamama.</p> <p>Dinámica temporo-espacial de los espacios geográficos.</p> <p>Representaciones geográficas: el mapamundi, mapa de la región, mapa de la República Bolivariana de Venezuela. El globo terráqueo.</p> <p>Dónde y cuándo. Donde y hasta donde: la extensión.</p> <p>Cuando y hasta cuándo: tiempo histórico.</p> <p>La cartografía.</p>	<p>1- Maya, azteca e Incas.</p> <p>2- Periodización.</p> <p>3- Conquista y colonización.</p> <p>4- Organismos multilaterales del mundo y de América: ONU, UNASUR, OEA, CELAC, OPEP, ALBA, OTROS.</p> <p>5- Capitulaciones, encomienda, misiones, evangelización y esclavismo.</p> <p>6- El mundo bipolar versus el mundo multipolar.</p> <p>7- Proyecto socio-productivo</p>	<p>Acompañamiento docente e intercambio de saberes y conocimientos entre los educandos, <i>mediante un enfoque didáctico socio-crítico y ecléptico, de teorías y recursos pedagógicos</i>, para la generación de espacios que fomente la discusión de las siguientes temáticas contextuales, insertadas en los programas de la colección Bicentenario y otras fuentes referenciales:</p> <p>1- CONQUISTA-COLONIZACIÓN DE NUESTRO ACTUAL TERRITORIO. LOS PUEBLOS VIVEN Y TRABAJAN EN DISTINTAS PARTES DEL GLOBO.</p> <p>2- CONQUISTA-COLONIZACIÓN DE OTROS ESPACIOS DE NUESTRA AMÉRICA. . POLOS DE PODER EN EL ESPACIO MUNDIAL.</p> <p>3- EL TOCUYO, CIUDAD MADRE LAS MISIONES, UNA OPCIÓN PARA EL POBLAMIENTO. ¡UNIDAD, UNIDAD, UNIDAD!</p> <p>4- CUANDO EN NUESTRA AMÉRICA APARECIÓ LA PROPIEDAD PARTICULAR, ENCOMIENDA, OTRA FORMA DE EXPLOTAR AL TRABAJADOR.</p> <p>5- CIMARRONERAS Y CUMBES DE ESCLAVIZADOS. SOMOS VARIOS Y NOS CONECTAMOS PARA LA VIDA.</p> <p>6- LA ECONOMÍA COLONIAL, LOS COLORES DE UNA SOCIEDAD DESIGUAL. . EL CALOR, EL FRÍO Y LA LLUVIA EN NUESTRA MADRE TIERRA.</p> <p>7- EMANCIPACIÓN DE NUESTRA AMÉRICA. LO ALTO, LO LLANO Y EL AGUA DE LA CORTEZA TERRESTRE.</p>	<p>Participación activa del estudiante, en cada una de las sesiones de clase, a través de foros de discusión, orientada por cada equipo de exposición conformado previamente por el docente. Generando procesos cognitivos de análisis, síntesis y comprensión de cada una de las temáticas generalizadoras.</p> <p>Registro de actividades y apuntes del diario de clase del estudiante, de cada uno de los elementos a conceptualizar y generalizar.</p> <p>Elaboración de producciones intelectuales de análisis individual como el ensayo.</p> <p>Representaciones graficas de esquemas, mapas o cartogramas de la diversidad de espacios geográficos: naturales, físicos, institucionales, nacional e internacional.</p> <p>Infografías del proceso de elaboración de helados en Venezuela, como proceso pedagógico, adjunto al proyecto socio-productivo de los 1eros años, en el transcurso del 3er lapso, en el C.E.N Hilda Núñez.</p>	<p>Sesiones de clase en el aula.</p> <p>Actividades extraordinarias para el hogar.</p> <p>Lectura de mapas y planos, nacional e internacional.</p>
		<b>TÉCNICA E INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b>			
<p>1. Microclase (escala de Est.)</p> <p>2. Taller.</p> <p>3. Ensayo N°1</p> <p>4. Ensayo N°2</p> <p>5. Portafolio.</p> <p>6. Cuaderno.</p> <p>7. Proyecto socio-productivo</p>					
<b>RECURSOS</b>					
<p>1- Pizarra, borrador y marcadores.</p> <p>2- Texto bicentenario y otros textos complementarios.</p> <p>3- Internet, prensa, CRBV, mapas y otros.</p>					
<b>FECHA:</b>					

**Fuente:** C.E.N Hilda Núñez de Henríquez (2017).



Liceo "Hilda Núñez de Henríquez"  
 Código Plantel OD73470813  
 San Joaquín- Estado Carabobo

**UNIDAD DE APRENDIZAJE**

<b>DOCENTE:</b>		Grado: 3ero	Sección: B-C	Año Escolar: 2016-2017	<b>3er Lapso</b>
<b>ÁREA DE FORMACIÓN:</b>	<b>TEMA INDISPENSABLE:</b> CONOCIMIENTO DEL ESPACIO GEOGRÁFICO E HISTORIA DE VENEZUELA. PROCESOS ECONÓMICOS Y SOCIALES. CONFORMACIÓN DE LA POBLACIÓN. LAS FAMILIAS Y COMUNIDADES.				
<b>(MTC)</b>	<b>TEMA GENERADOR DEL ÁREA: Bolívar: el hombre de las dificultades. Ideas políticas y sociales de Simón Bolívar.</b>				

**Finalidad Educativa: 3.** Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque Geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valoración de los espacios geográficos...

**Referentes éticos y procesos indispensables: 3.** Educar en, por y para el amor a la Patria, la soberanía y la autodeterminación

**PROCESOS DIDACTICOS**

TEMA GENERADOR – TEJIDO TEMÁTICO	REFERENTES TEÓRICOS-PRÁCTICOS	MOMENTOS			ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS Y DE LOS RECURSOS
		CONCEPTUALIZACIÓN	GENERALIZACIÓN	SISTEMATIZACIÓN	
Condiciones históricas de los grupos humanos en sus espacios geográficos. Somos nuestra historia y somos nuestra geografía.	Dinámica temporo-espacial de los espacios geográficos. Representaciones geográficas: el mapamundi, mapa de la región, mapa de la República Bolivariana de Venezuela. El globo terráqueo.  El espacio geográfico de la comunidad y su historia. Fundación del caserío, el barrio, la ciudad. El croquis de la comunidad.	8- Historia e Historia de Venezuela.	Explicación docente e intercambio de saberes y, generación de espacios para la discusión de las siguientes temáticas:	Reflexiones sobre documentales de películas sobre la vida y obra del libertador y, algunos próceres patrios.	Sesiones de clase en el aula.  Actividades extraordinarias para el hogar.  Presentación de documental y película: El Libertador. (TV y DVD)
		9- Patria, patria, nación, pueblo y estado.	8- Revolución de 1810	Participación activa del estudiante en cada una de las sesiones de clase, a través de foros de discusión, orientada por cada equipo de microclase y docente.	
		10- Étnico y grupos étnicos en Venezuela.	9- 5 de julio de 1811.	Registro de actividades y apuntes del diario de clase del estudiante, de cada uno de los elementos a conceptualizar y generalizar.	
		11- Miscegenación, grupos sociales, esclavo, esclavizado y subyugar.	10- Bolívar, un líder para los pueblos.	Elaboración del rincón patrio (mural en el aula).	
		12- Monarquía, absolutismo, ilustración, despotismo, la inquisición, revolución y la Bastilla.	11- La 1era República.	Representación a través de una dramatización, sobre la vida y obra del libertador Simón Bolívar.	
	13- Cumbe, palenque, quilombo Guipuzcoana, loangos.	12- Bolívar en Cartagena.		<b>TÉCNICA E INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b>	
	14- Insurrección, motín, conjura, cabildo, cabildantes, conminar, clérigos, independencia y sociedad patriótica.	13- Guerra social en tiempos de independencia.		8. Foro. 9. Cuaderno. 10. Asistencia y participación. 11. Elaboración de un mural. 12. Dramatización.	
				<b>RECURSOS</b>	
				4- Pizarra, borrador y marcadores. 5- Texto bicentenario y otros textos complementarios. 6- Internet, prensa, CRBV, mapas y otros.	
				<b>FECHA inicio: 02/05/2017</b>	

Fuente: C.E.N Hilda Núñez de Henríquez (2017).

**ANEXO 7**  
**PLAN DE ESTUDIO MPPE (2017)**

ÁREAS DE FORMACIÓN	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO	QUINTO AÑO
<b>ARTE Y PATRIMONIO</b>	4	4	--	--	--
<b>CASTELLANO</b>	4	4	4	4	4
<b>CIENCIAS NATURALES</b>	6	6	--	--	--
<b>BIOLOGÍA</b>	--	--	4	4	4
<b>FÍSICA</b>	--	--	4	4	4
<b>QUÍMICA</b>	--	--	4	4	4
<b>CIENCIAS DE LA TIERRA</b>	--	--	--	--	2
<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	6	6	6	6	6
<b>FORMACIÓN PARA LA SOBERANÍA NACIONAL</b>	--	--	--	2	2
<b>GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIUDADANÍA</b>	6	6	6	4	4
<b>INGLÉS Y OTRAS LENGUAS EXTRANJERAS</b>	6	6	6	6	4
<b>MATEMÁTICAS</b>	4	4	4	4	4
<b>ORIENTACIÓN Y CONVIVENCIA</b>	2	2	2	2	2
<b>PARTICIPACIÓN EN GRUPOS DE CREACIÓN, RECREACIÓN Y PRODUCCIÓN</b>	6	6	6	6	6
<b>TOTAL DE HORAS SEMANALES POR ESTUDIANTE</b>	44	44	46	46	46

**Fuente:** Áreas de formación en educación media general (2017, p.6).

## ANEXO N °8



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



### **CONSENTIMIENTO INFORMADO (CI)**

Estimado participante, yo, Adrián J. García R., investigador del Doctorado en educación de la Universidad de Carabobo (UC). Elaboré un instrumento para la recolección de información para la investigación titulada: TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA: UNA PERSPECTIVA VIVENCIAL DOCENTE DEL ÁREA GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIUDADANÍA (GHC). El trabajo tiene como objetivo: Develar el proceso de construcción de significados hacia una teórica a partir de las vivencias del docente en el área geografía, historia y ciudadanía (GHC), inmerso en el actual proceso de transformación curricular en educación media venezolana.

Para ello necesito conocer la realidad del fenómeno de estudio relacionada con: La transformación curricular y su vivencia en el área de aprendizaje Geografía, historia y ciudadanía (GHC). La técnica no puede ser otra que la entrevista a profundidad, sin embargo esta se realizará bajo la modalidad de semi-estructuradas. Estructuradas por intentar mantener una temática necesaria de lo que se quiere indagar. Por otra parte, es abierta en cuanto de posibilidad, y ello es muy importante, en cuanto al develar y revelar el yo de lo vivido del informante, su experiencia y sentimiento de su praxis. Usted como participante de la investigación, se expresará libremente de manera objetiva y sincera a lo largo de toda la entrevista grabada.

Siéntase en libertad de participar o no, además queda completamente abierta la posibilidad de que usted haga preguntas hasta sentirse complacido en todo lo relacionado con el estudio y su participación. Garantizo la confidencialidad de la información, como investigador comprometido con los planteamiento bioéticos y legales en caso de aceptar la invitación a participar en el estudio. Respetuosamente le solicito que me autorice de forma escrita firmando este documento, necesito la información solo para fines de publicación de los resultados del estudio que estoy realizando, asegurándole a usted que en todo momento mantendré en anonimato su identidad.

Con fecha: \_\_\_\_\_, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se me aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a mi participación en la investigación, acepto participar en el estudio antes mencionado:

Nombre y Apellido: \_\_\_\_\_

C.I.: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

Firma del Investigador: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Firma de testigos: \_\_\_\_\_

**Diseño:** García (2019)

### ANEXO N° 9



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



Valencia, 03 de Junio de 2019

### CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO CUALITATIVO

**Ciudadano:** Cruz Rafael Mungarrieta

**Doctor en Educación**

PRESENTE.

Quien suscribe, Msc. Adrián J. García, R. venezolano, portador de la cédula de identidad N°: V-17.624.957 me dirijo a usted muy respetuosamente, con la finalidad de solicitar su colaboración en la validación del siguiente instrumento de entrevista a profundidad semiestructurada, diseñado para la recolección de la información para una investigación doctoral, dentro de una metodología fenomenológica hermenéutica, titulado: **TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA: UNA PERSPECTIVA VIVENCIAL DOCENTE DEL ÁREA GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIUDADANÍA (GHC)**. Destacándose los siguientes cuestionamientos orientadores:

- ¿Cuál será el impacto del proceso de transformación curricular en la praxis pedagógica?

- ¿Qué fundamentos didácticos son aplicados por el docente de geografía, historia y ciudadanía (GHC)?
- ¿Cómo logra vincular los problemas generadores de aprendizaje con los contenidos programáticos hacia una didáctica integradora?
- ¿Cómo percibe el docente de geografía, historia y ciudadanía (GHC) la transformación curricular en su didáctica?

## **PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Propósito General**

- Teorizar el proceso de transformación curricular en educación media venezolana, a partir de las vivencias del docente del área geografía, historia y ciudadanía (GHC).

### **Propósitos Específicos**

- Comprender el papel que han tenido las vivencias del docente y su didáctica en el diseño curricular en educación media, en el área de geografía, historia y ciudadanía.
- Interpretar las vivencias del docente y su didáctica, inmerso en el proceso de integración de las problemáticas generadoras de aprendizaje y los contenidos programáticos del área geografía, historia y ciudadanía.
- Describir el proceso de transformación curricular en educación media, desde la perspectiva vivencial del docente.

Producto de investigación que debo presentar como requisito de mérito para obtener el Título de: Doctor en Educación. Enmarcado en la Línea de investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo. En la temática: Pedagogía y praxis educativa y su relación con la sociedad, en la Subtemática: pedagogía y currículo.

Marque con una (X) en los siguiente ítems la selección que mejor le parezca tomando en consideración las leyendas: CDA: (Completamente de Acuerdo.) DA: (De Acuerdo.) NS: (No sé.) ED: (En Desacuerdo). CDES: (Completamente en Desacuerdo).

<b>ÍTEMS</b>	<b>CDA</b>	<b>DA</b>	<b>NS</b>	<b>ED</b>	<b>CDES</b>
1- ¿De qué se trata el proceso de transformación curricular en Educación media general?	X				
2- ¿Usted ha recibido cursos, talleres de inducción y/o capacitación profesional sobre proceso de transformación curricular?	X				
3- ¿Consideras que los cursos o talleres de	X				

inducción en el área de geografía, historia y ciudadanía (GHC), han sido eficaz para el logro de la integración de los contenidos?					
4- ¿Qué opina sobre el enfoque geohistórico presente en el área de geografía, historia y ciudadanía (GHC)?	X				
5- ¿Cuáles estrategias didácticas empleas en el aula bajo el enfoque geohistórico?	X				
6- ¿Cómo se siente trabajando en lo didáctico, bajo el enfoque geohistórico?	X				
7- ¿Cómo logras integrar las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos en tu praxis pedagógica?		X			
8- ¿Cómo integras en tu didáctica las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos con los contenidos programáticos de la colección bicentenario?		X			
9- ¿Cómo logras cubrir la totalidad de los contenidos programáticos de la colección bicentenario?	X				
10- ¿Considera usted que las problemáticas generadoras de aprendizaje y demás componentes curriculares están bien concebidos y completos?		X			
11- ¿En qué se fundamenta la transformación curricular y el área de (GHC)?	X				
12- ¿Se siente plenamente cómodo y satisfecho en su praxis pedagógica al trabajar con la transformación curricular?	X				
13- ¿Crees que la transformación curricular pudiese estar cargado de ideologización política? ¿Podría ejemplificarlo?					
14- ¿Considera usted que sus estudiantes se encuentran mejor preparados académicamente, tomando en cuenta las orientaciones teóricas y metodológicas del área?		X			

Aspectos Generales	SÍ	NO	Observaciones
1) El instrumento contiene instrucciones para responder	X		
2) El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta sugiera el ítem que falta	X		
3) Los ítems están presentados en forma lógica y secuencial	X		

4) El instrumento permite el logro de los propósitos de la investigación.	X		
---	---	--	--

<b>Validado por:</b> Dr. Cruz Rafael Mungarrieta	<b>VALIDEZ DEL INSTRUMENTO</b>		
<b>Firma:</b> 	<b>Aplicable</b>	<b>Aplicable considerando las observaciones</b>	<b>No Aplicable</b>
<b>Número de Cédula de Identidad:</b> C.I: V- 7.050.301	<b>X</b>		
<b>Correo electrónico:</b>			

Diseño: García (2019)

### ANEXO N° 10



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



Valencia, 17 de Junio de 2019

### CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO CUALITATIVO

**Ciudadano:** Miguel Magallanes

**Doctor en Historia**

PRESENTE.

Quien suscribe, Msc. Adrián García, venezolano, portador de la cédula de identidad V-17.624.957 me dirijo a usted muy respetuosamente, con la finalidad de solicitar su colaboración en la validación del siguiente instrumento, diseñado para la recolección de la información para una investigación doctoral, llevando por titulado: **TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA: UNA PERSPECTIVA VIVENCIAL DOCENTE DEL ÁREA GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIUDADANÍA (GHC)**. Producto de investigación

que debo presentar como requisito de mérito para obtener el Título de: Doctor en Educación. Enmarcado en la Línea de investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo. En la temática: Pedagogía y praxis educativa y su relación con la sociedad, en la Subtemática: pedagogía y currículo. Destacándose los siguientes cuestionamientos orientadores:

- ¿Cuál será el impacto del proceso de transformación curricular en la praxis pedagógica?
- ¿Qué fundamentos didácticos son aplicados por el docente de geografía, historia y ciudadanía (GHC)?
- ¿Cómo logra vincular los problemas generadores de aprendizaje con los contenidos programáticos hacia una didáctica integradora?
- ¿Cómo percibe el docente de geografía, historia y ciudadanía (GHC) la transformación curricular en su didáctica?

## **PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Propósito General**

- Teorizar el proceso de transformación curricular en educación media venezolana, a partir de las vivencias del docente del área geografía, historia y ciudadanía (GHC).

### **Propósitos Específicos**

- Comprender el papel que han tenido las vivencias del docente y su didáctica en el diseño curricular en educación media, en el área de geografía, historia y ciudadanía.
- Interpretar las vivencias del docente y su didáctica, inmerso en el proceso de integración de las problemáticas generadoras de aprendizaje y los contenidos programáticos del área geografía, historia y ciudadanía.
- Describir el proceso de transformación curricular en educación media, desde la perspectiva vivencial del docente.

Producto de investigación que debo presentar como requisito de mérito para obtener el Título de: Doctor en Educación. Enmarcado en la Línea de investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo. En la temática: Pedagogía y praxis educativa y su relación con la sociedad, en la Subtemática: pedagogía y currículo.

Marque con una (X) en los siguiente ítems la selección que mejor le parezca tomando en consideración las leyendas: CDA: (Completamente de Acuerdo.) DA: (De Acuerdo.) NS: (No sé.) ED: (En Desacuerdo). CDES: (Completamente en Desacuerdo).

ÍTEMS	CDA	DA	NS	ED	CDES
1- ¿De qué se trata el proceso de transformación curricular en Educación media general?	X				
2- ¿Usted ha recibido cursos, talleres de inducción y/o capacitación profesional sobre proceso de transformación curricular?	X				
3- ¿Consideras que los cursos o talleres de inducción en el área de geografía, historia y ciudadanía (GHC), han sido eficaz para el logro de la integración de los contenidos?	X				
4- ¿Qué opina sobre el enfoque geohistórico presente en el área de geografía, historia y ciudadanía (GHC)?	X				
5- ¿Cuáles estrategias didácticas empleas en el aula bajo el enfoque geohistórico?	X				
6- ¿Cómo se siente trabajando en lo didáctico, bajo el enfoque geohistórico?	X				
7- ¿Cómo logras integrar las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos en tu praxis pedagógica?		X			
8- ¿Cómo integras en tu didáctica las problemáticas generadoras de aprendizaje, tejidos temáticos y referentes teórico-prácticos con los contenidos programáticos de la colección bicentenario?		X			
9- ¿Cómo logras cubrir la totalidad de los	X				

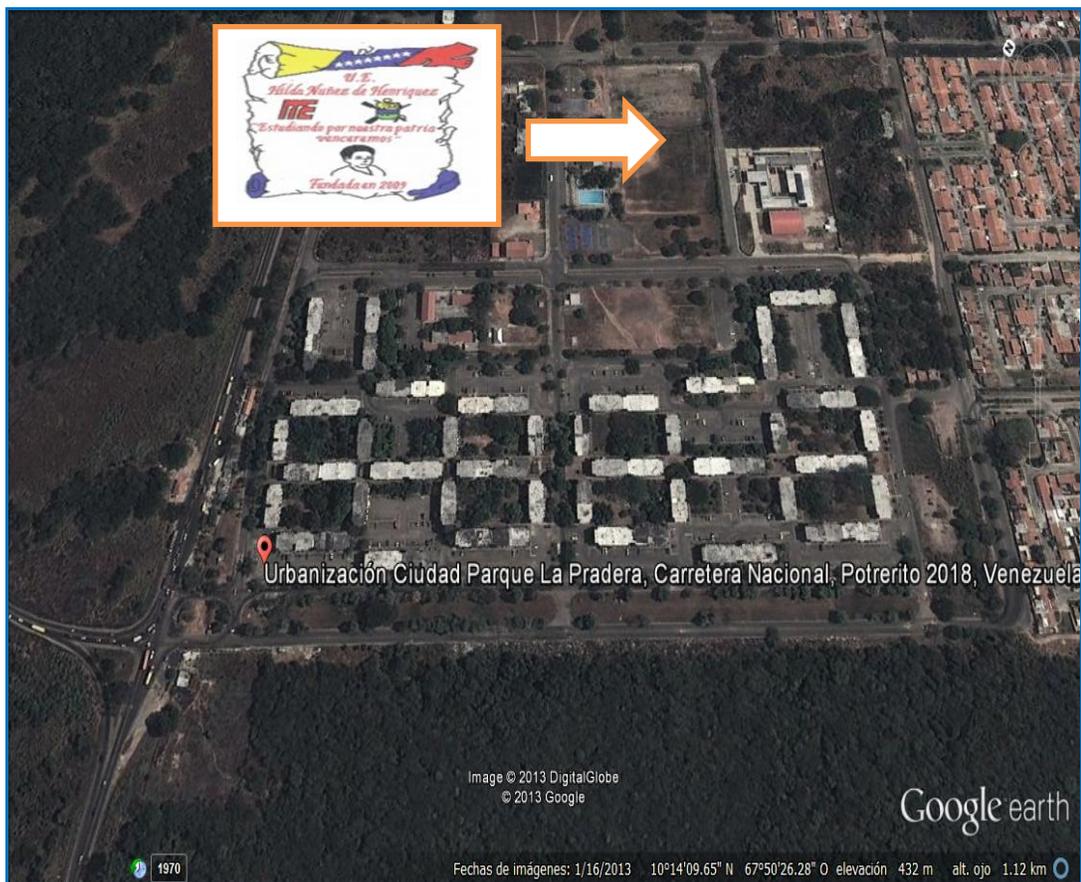
contenidos programáticos de la colección bicentenario?					
10- ¿Considera usted que las problemáticas generadoras de aprendizaje y demás componentes curriculares están bien concebidos y completos?	X				
11- ¿En qué se fundamenta la transformación curricular y el área de (GHC)?	X				
12- ¿Se siente plenamente cómodo y satisfecho en su praxis pedagógica al trabajar con la transformación curricular?	X				
13- ¿Crees que la transformación curricular pudiese estar cargado de ideologización política? ¿Podría ejemplificarlo?		X			
14- ¿Considera usted que sus estudiantes se encuentran mejor preparados académicamente, tomando en cuenta las orientaciones teóricas y metodológicas del área?		X			

Aspectos Generales	SÍ	NO	Observaciones
1) El instrumento contiene instrucciones para responder	x		
2) El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta sugiera el ítem que falta	x		
3) Los ítems están presentados en forma lógica y secuencial	x		
4) El instrumento permite el logro de los propósitos de la investigación.	x		

<b>Validado por:</b> Dr. Miguel Magallanes	<b>VALIDEZ DEL INSTRUMENTO</b>		
<b>Firma:</b>	<b>Aplicable</b>	<b>Aplicable considerando las observaciones</b>	<b>No Aplicable</b>
<b>Número de Cédula de Identidad:</b> C.I: V- 9.682.270	X		
<b>Correo electrónico:</b>			

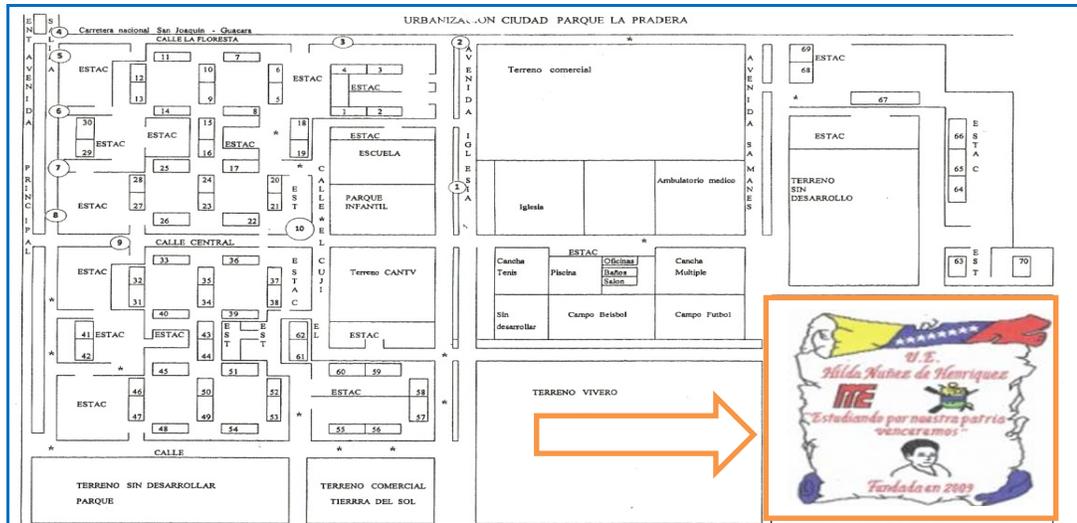
Diseño: García (2019)

### ANEXO N° 11



**Fuente:** Google Earth (2019)

Imagen satelital de la urbanización Ciudad Parque La Pradera, se identifica la ubicación del C.E.N Hilda Núñez de Henríquez, San Joaquín, Estado Carabobo.



Plano de la urbanización Ciudad Parque La Pradera, se identifica la ubicación del C.E.N Hilda Núñez de Henríquez.

**Fuente:** Condominio, (2019).

### ANEXO N° 12



**Fuente:** Fotografía

entrada de la urbanización Ciudad Parque la Pradera (2016), San Joaquín, Estado Carabobo



**Fuente:** Fotografía tomada a la sede (2019)

Fachada: C.E.N Hilda Núñez, La Pradera, San Joaquín, estado Carabobo.



ANEXO N° 13



**Fuente:** Fotografía tomada a la sede (2019)

Mosaico fotográfico: C.E.N Hilda Núñez, La Pradera, San Joaquín, estado Carabobo.

ANEXO N° 14



MPPE (2014) Colección Bicentenario, Textos de 1er año.

ANEXO N° 15



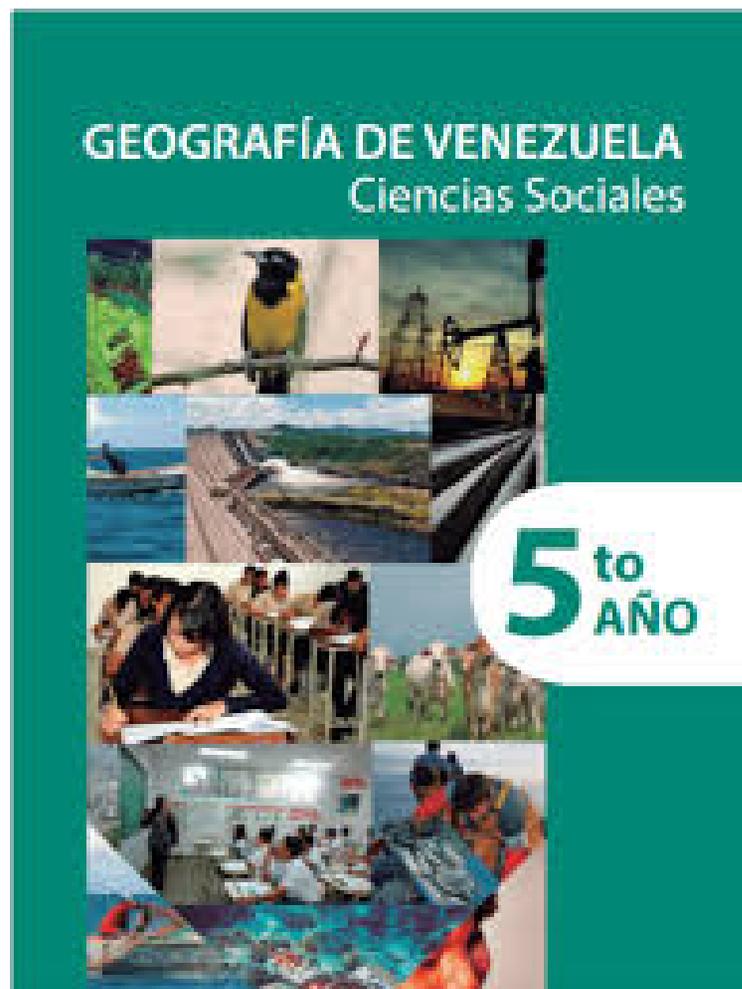
MPPE (2014) Colección Bicentenario, Textos de 2do año.

ANEXO N° 16



MPPE (2014) Colección Bicentenario, Textos de 3er año.

ANEXO N° 17



MPPE (2014) Colección Bicentenario, Texto de 5to año.

ANEXO N° 18

**RADIOGRAFÍA DE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA**

**Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano.**



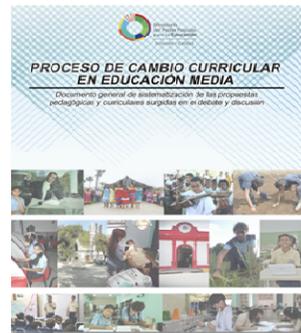
( 2016 )



( 2017 ).



(2007)



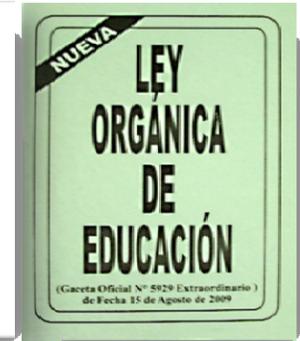
( 2015 )



( 2015 )



( 2014 )



( 2009 )



Diseño: García (2020).

