

EJE TRANSVERSAL VALORES: EPISTEMOLOGÍA Y FUNDAMENTOS CURRICULARES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN BÁSICA

*Zoleida Liendo Durán**

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"

*Petra Lúquez de Camacho***

Universidad del Zulia

RESUMEN

Este artículo plantea como objetivo analizar en la práctica pedagógica de educación básica a la luz de la epistemología y fundamentos del currículo básico nacional la operacionalización del eje transversal valores. La plataforma teórica incluyó referencias acerca de la epistemología y consideraciones curriculares del eje transversal valores; el mismo propicia una dimensión educativa global interdisciplinaria que impregna las áreas académicas con sus respectivos contenidos, lo que exige repensar las formas de organización pedagógica. El procedimiento investigativo se centró en el enfoque fenomenológico (Padrón 1996) y en el tipo de investigación cualitativa. Como resultado se evidenció una práctica pedagógica desvinculada de la relación teórica-práctica; con prevalencia de métodos didácticos unidireccionales, técnicas expositivas magistrales, prácticas descontextualizadas, que POCO favorecen la autonomía moral de los estudiantes. Y el fortalecimiento de los valores básicos explicitados en el Currículo Básico Nacional (CBN); ello es reflejo de una epistemología conductista limitativa de la operacionalización del Eje Transversal Valores.

Palabras clave: eje transversal valores, fundamentos epistemológicos y curriculares, práctica pedagógica, educación básica.

TRANSVERSE AXIS VALUES: EPISTEMOLOGY AND CURRICULAR FOUNDATION IN THE PEDAGOGIC PRACTICE OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT

In this article, the author raises the objective to analyze the pedagogical practice to the light of epistemology of the foundations of curriculum national basic for the transverse axis values in praxis of the educational one. The platform theory constituent transverse axis values, the same one causes a global dimension education to interdiscipline that academical with its respective curricular contents impregnates all area, which demands to rethink the forms of organization pedagogy. The investigation procedure insert the approach fenomenologi (Padron1996) and in the type of investigation quality. Like practice result evidence one pedagogic broken ties with the relation theory-practice; with prevalence of unidirectional didactic method, theory disconnect skillful, practice expose, that in anything favor the moral autonomy of the students nor the fortification of the specified basic values in Curriculum Basic National (CBN); it is reflected of a epistemologi conduct limit of the operationalization del transverse axis values.

Key words: transverse axis values, foundation epistemology and curriculares, pedagogic practice, basic education.

Recibido: 15/04/2007 ~ Aceptado: 23/05/2007

* Dra. en Ciencias Humanas 2007. Profesora Adscrita del Departamento Psicología y Orientación de la (UNERMB). zolesol@hotmail.com

** Dra. en Ciencias de la Educación, Prof. adscrita al Dpto. de Pedagogía y Coordinadora de la Especialidad en Docencia para la Educación Superior. Postgrado. Investigadora activa, P.P.I Nivel 1. petralu@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso complejo intrínsecamente y difícil de materializar en forma plena. Ella busca que los educandos se realicen como seres humanos, lo cual implica estimular su libertad y autonomía, no segregándolos del grupo social, sino incitándolos a aprehender la propia cultura de la sociedad en la que se inserta, desarrollando la capacidad de revisar, clarificar y contextualizar los valores en beneficio propio y del grupo social en el que se desenvuelve, con libertad de pensamiento para captar los valores.

En ese orden las instituciones educativas se han limitado a transmitir saberes científicos o técnicos que los ciudadanos necesitan para desempeñar las funciones demandadas por la sociedad, sin embargo en la actualidad, los cambios se están produciendo en el mundo de la ciencia que ha dejado de alentar la ilusión de poseer verdades absolutas y una neutralidad discutible, cuestionada por una visión holística de la realidad impone un nuevo enfoque curricular en el que la dimensión transversal constituye una de sus mejores innovaciones encaminadas a corregir algunas fallas adquiridas de la cultura tradicional.

Una de las cuales ha sido que este tipo de enseñanza tradicional no prepara al alumnado para convertirse en ciudadanos para la vida en una sociedad democrática, al no permitirles el acceso de conocimientos precisos sobre la problemática social del momento, desarrollar su propia autonomía moral, construir su propio conocimiento y participar en la solución de los problemas que afectan a la sociedad y especialmente el ámbito donde esta inmerso. Es por eso que las instituciones educativas no deben permanecer al margen de las corrientes nuevas que imperan el campo de la filosofía de la ciencia, según las cuales las teorías científicas no serían sino modelos explicativos parciales y provisionales de determinados aspectos de la realidad de un determinado contexto, social y cultural.

En ese sentido Moreno (1993) señala, que la temática de los ejes transversales proporciona el puente de unión entre lo científico y lo cotidiano, a condición de proponer como finalidad las temáticas que

plantean y como medios de materias curriculares, las cuales cobran así la calidad de instrumentos cuyo uso y dominio conduce a obtener unos resultados claramente perceptibles.

En ese orden en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. UNESCO (1998) presidida por Delors, donde se destaca la preocupación por la necesidad de cambios en la educación y explican:

Dado el alcance y el ritmo de la transformación y expansión de la educación superior y la investigación hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural...la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigada. (p.2)

Este documento destaca la presencia de valores implícitos en las políticas sociales y educativas tales como: mejoramiento y cumplimiento de la condición humana, la paz social, desarrollo socio cultural y científico, promoción de la democracia como modelo que implica igualdad, equidad, respeto, solidaridad participación, tolerancia, derechos humanos, entre otros, los cuales van a servir de fundamentos a la educación, en la combinación de los perfiles deseados. De esa manera, la Filosofía política de una nación se refleja en la filosofía de la educación de este modo las reformas educativas responden al modelo de sociedad que se privilegia en un determinado momento; con implicaciones directas en la formación del ciudadano quien se espera hará posible la reproducción de ese modelo. La escuela constituye un espacio propicio para construir esta formación por ser centro del quehacer de la comunidad y el eje del desarrollo local, hacia lo regional y nacional

Así pues es un reto del que se desprende un hecho incuestionable: la vinculación que hoy, más que nunca, debe existir entre ética y educación, es decir, entre la ética entendida como el arte de saber vivir con uno mismo y con los demás y de aprender a sentir amor, interés y gusto por la vida, y la escuela como el ámbito capaz de contribuir activamente a ese aprendizaje. En el marco de este

reto, surge la consideración de la Educación en los Valores, dentro del Currículo, como un eje transversal, o, si se quiere, como un contenido de enseñanza y aprendizaje que debe impregnar la totalidad de la tarea educativa. Partiendo de esta dimensión, esta investigación responde al objetivo: analizar en la práctica pedagógica de la Educación Básica, a la luz de la epistemología y fundamentos del Currículo Básico Nacional, la operacionalización del Eje Transversal Valores.

Se parte de la caracterización de la epistemología del currículo y la pedagogía para la educación en valores, buscando definir sus fundamentos epistemológicos y sus elementos conceptuales fundamentados en las nuevas tendencias de autores como Coll (1993), Stenhouse(1994), (Sacristán 1994), Groundy (1997), (Florez 2002), se describe la concepción conductista. Más adelante se relata acerca de Transición Epistemológica hacia la Pedagogía para la Educación y el eje transversal en Valores . Por último, se presenta la orientación metodológica, resultados y consideraciones finales de la investigación.

DESDE LA EPISTEMOLOGÍA Y FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO.

El origen del currículo se sitúa en el siglo VI cuando empieza configurarse el “Trivium” (Gramática, Retórica, Dialéctica) y el “Cuadrivium” (Aritmética, Geometría, Astronomía y Música). La concepción de ambos estaba fuertemente influida por los principios educativos que propuso Platón en su República. A partir del siglo XI, quedaron elaborados como una formación básica para las clases dirigentes y funcionarios, como una propedéutica para los estudios superiores.

A partir de ese entonces surge el humanismo pedagógico del Renacimiento, con sus planteamientos teóricos y realizaciones prácticas, de esa manera impulsó una profunda revisión de la educación tradicional y configuró una enseñanza media con un currículo académico concebido como un extenso programa de carácter humanista y religioso para la

formación de profesionales liberales y como base para los estudios superiores.

En la primera mitad del siglo XVIII, los ilustrados y especialmente, los enciclopedistas defienden la primacía de las materias científicas sobre las literarias y humanísticas en las enseñanzas medias. En el último cuarto del siglo XVIII, los políticos franceses de la educación asumen los planteamientos de los ilustrados para organizar la enseñanza primaria y la enseñanza media: (a) instrucción universal obligatoria y gratuita para todos los ciudadanos; (b) escuela pública, estatal y laica; (c) libertad de enseñanza; (d) predominio de las materias científicas sobre las literarias en la enseñanza secundaria.

Y no es hasta el siglo XIX, que se desarrollan simultáneamente tres procesos que tienen una influencia en la remodelación del currículo de las enseñanzas medias y elementales. En primer lugar, la revolución industrial plantea la necesidad de formar técnicos superiores y técnicos de grado medio. El desarrollo simultáneo de las ciencias y de las tecnologías y ,la institucionalización de las mismas dentro de las Universidades, provoca una escisión profunda de la cultura académica superior en dos ámbitos: cultura literaria o humanística y cultura científico-tecnológica. Estos procesos tuvieron una repercusión decisiva en la remodelación del currículo de las enseñanzas medias y en la enseñanza elemental o primaria. De allí se deriva en las enseñanzas medias la organizanización en dos modalidades con varias opciones dentro de cada una de ellas: (a) una modalidad de carácter propedéutico para las distintas especialidades universitarias humanísticas y científico-tecnológicas; (b) otra modalidad de carácter terminal orientada a la formación profesional cualificada.

El currículo de las enseñanzas medias, especialmente las de carácter propedéutico para los estudios superiores, se hace cada vez más amplio y complejo. Se incorporan nuevas disciplinas; predominio de los contenidos conceptuales y teóricos sobre los contenidos procedimentales y las aplicaciones prácticas e introducciones básicas a las distintas especialidades universitarias que deben proporcionar una visión panorámica de un determinado campo científico. Este currículo al hacerse cada vez más

extenso, se va configurando como un currículo enciclopédico y erudito, en él priman cantidad de conocimientos que deben asimilar los alumnos para llegar bien preparados a los estudios superiores.

Como currículo propedéutico y el currículo profesional no se pueden abordar sin una preparación anterior; resulta necesario remodelar la enseñanza básica elemental y primaria. El currículo académico de las enseñanzas medias se extiende hacia abajo, convirtiendo los currículos de la educación infantil y primaria en currículos propedéuticos para las enseñanzas medias. No obstante, los currículos de infantil y primaria conservan un cierto carácter terminal que pretende una formación básica de todos los niños como personas, como ciudadanos y como futuros profesionales no cualificados aún para las necesidades de la industria. Este planteamiento dio origen al fundamento conocido como “enciclopedista” por su analogía con los libros de texto.

La Concepción Conductista

Esta concepción del aprendizaje, asociada al esquema estímulo-respuesta, era coherente con las concepciones epistemológicas empiristas-conductistas sobre la naturaleza del conocimiento y la investigación, que ya había defendido Bacon en el siglo XVII y Pearson a finales del XIX. Para ellos la verdad está en la naturaleza y solo hay que descubrirla mediante una observación y experimentación cuidadosa, poniendo gran énfasis en la importancia de someter los datos a pruebas o refutaciones.

Para esta concepción, se puede enseñar todo con unos programas organizados lógicamente desde la materia que se enseña. No existen consideraciones sobre la organización interna del conocimiento del que aprende, ni tampoco hay límites de edad. Las escuelas del conductismo, a pesar de sus objeciones desde la epistemología, tuvieron vigencia hasta la década de los setenta, siendo Tyler (1982) uno de sus relevantes representantes.

El Objetivo para Tyler (1982), será aquel expresado en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende

generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará ese comportamiento. Con la formulación clara de los resultados a que se aspira, el autor del currículum dispondrá de un conjunto más útil de criterios para seleccionar el contenido, sugerir actividades de aprendizaje, decidir el tipo de procedimientos didácticos aplicables y cumplir con los demás requisitos propios de la preparación del currículum dando significado muy decidido a los objetivos.

La psicología conductista, aporta el marco teórico necesario para las concepciones curriculares derivadas de este enfoque, en relación con las técnicas de control del comportamiento, como base para la instrucción y para la organización del currículum.

Dentro de esta línea teórica, Gagné (2000), advierte la intención de definir claramente los objetivos conductuales de manera tal, que la enseñanza se transforme en un entrenamiento para la ejecución de dichas conductas y sus resultados pudieran ser verificados y medidos. Así, el aprendizaje se podía explicar independientemente del contexto, de los sujetos y de los contenidos, lo importante era una adecuada planificación y ejecución que aseguraría los logros. Este marcado tecnicismo acabó postergando problemáticas centrales de la teoría curricular como los contenidos o los principios de selección, haciendo de los aspectos instrumentales (formulación y evaluación de objetivos) la única dimensión desarrollada.

Transición Epistemológica hacia la Pedagogía para la Educación en Valores

Para comprender la transición curricular desde el conductismo es necesario remontarse a la obra de Dewey (1967), como la influencia más notable del enfoque experiencial del currículo. En efecto, este pedagogo, postuló una pedagogía centrada en la formación de individuos para la democracia, concebida ésta como una sociedad racional, progresista y humanista. Sus ideas fueron profundamente liberales, en tanto no estaban tan centradas en las necesidades del niño como en la preparación para la

democracia y como consecuencia de la fe en la ciencia y en el progreso social basado en la democracia, la educación era el motor del cambio social.

Así, el trabajo de Dewey (idem) junto a su seguidor Kilpatrick (1997), del movimiento de la Nueva Escuela, representó el paso del currículum de tipo clásico (centrado en la transmisión y disciplinas y conservaciones de los valores morales) a un currículum que priorizaba la experiencia activa del individuo. Los contenidos y los valores eran importantes; en tanto; se adquirieran de manera interactiva, la escuela debía ser una comunidad democrática, en donde el pensamiento se ejerciera libremente y respetando los intereses particulares de los individuos. La psicología de la época, aún siendo de base asociacionista, proporcionó un marco teórico para éstos postulados, porque producía la comprensión del fenómeno de la infancia y su desarrollo.

Las diferentes propuestas generadas por este enfoque, derivan un currículum no referido solamente al plan o programa pedagógico, sino a formas alternativas de organización escolar, tanto dentro de sus espacios de aprendizajes como en sus materiales (recursos, material didáctico, muebles escolares) y horario de estudio. Este currículum experiencial abarca todas las experiencias de aprendizaje que proporciona la escuela, o las planificadas por ella para ayudar a los alumnos a obtener los objetivos prescritos. Entonces, dentro de esta concepción, resulta significativa la deliberación de los docentes e implica cierta perspectiva de participación activa en la investigación educativa.

En ese orden, investigaciones del psicólogo y epistemólogo suizo Piaget (1983) constituyen un relevante aporte para explicar cómo se produce el conocimiento, en general, y el científico en particular; pues marca el inicio de una concepción constructivista del aprendizaje que se entiende como un proceso de construcción interno, activo e individual por el estudiante. Éste supone la adquisición sucesiva de estructuras mentales cada vez más complejas; que se van adquiriendo evolutivamente, en sucesivas fases o estadios, caracterizados por un determinado nivel de desarrollo cognitivo.

Aunque las implicaciones educativas del modelo piagetiano no son muy claras, tuvieron gran difusión por conceder importancia a los estadios mentales, lo cual llevó a pensar que el aprendizaje modificaba poco las estructuras cognitivas. Por otra parte, la figura del profesor aparecía desdibujada, al asumir un papel de espectador del desarrollo y facilitador de los procesos de descubrimiento del alumno.

Ciertamente, las ideas piagetianas constituyen una teoría psicológica y epistemológica global que, al considerar al aprendizaje como una elaboración interna, individual y activa, compromete las estructuras mentales del que aprende. Referencia esta cuestionadora de las ideas conductistas (para aprender bastaba con reproducir o presentar la información o estímulo).

A la vez que se desarrollaban los estudios de Piaget se empezaron a conocer las investigaciones de la escuela rusa, representadas por Vigotsky (1978), cuyo concepto básico fue la «zona de desarrollo próximo»; al plantear que cada alumno es capaz de aprender una serie de aspectos relacionados con su nivel de desarrollo, aun cuando existen otros fuera de su alcance a ser elaborados con la ayuda de un adulto o de iguales más aventajados. Este tramo, entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y con ayuda, es lo denominado «zona de desarrollo próximo». Concepto este de gran interés, por definir una zona donde la acción del profesor es de especial incidencia. En este sentido, la teoría de Vigotsky concede al docente un papel esencial al considerarle como mediador en el desarrollo de estructuras mentales en el estudiante, haciendolo capaz de construir aprendizajes más complejos.

La idea sobre la construcción de conocimientos evoluciona desde la concepción piagetiana; de un proceso fundamentalmente individual con un papel más bien secundario del profesor, a una consideración de construcción social desde la interacción con los demás, a través de símbolos socioculturales. Por consiguiente, el profesor adquiere especial protagonismo, al convertirse en un agente facilitador el andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal. Este aparece primero en el plano interpersonal y, posteriormente se reconstruye en el

plano intrapersonal. Es decir, se aprende en interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso, integrando las nuevas competencias a la estructura cognitiva del alumno.

Para Vigotsky, el aprendizaje contribuye al desarrollo; esta consideración asigna al profesor y a la escuela papeles relevantes, al conceder a la práctica pedagógica la posibilidad de influir en el mayor desarrollo cognitivo durante el proceso de aprendizaje estudiantil. Esto incluye aspectos puntuales; específicamente la interacción entre alumno y adultos, a través del lenguaje. De allí la importancia de verbalizar los pensamientos para reestructurar las ideas y, por lo tanto, facilitar dicha evolución.

La interacción planteada con anterioridad ha suscitado el interés por la estrategia del aprendizaje cooperativo y, con ello, la necesidad de propiciar interacciones ricas, dinámicas estimulantes y saludables en las aulas. En este sentido, destaca el modelo de profesor observador-interventor (Coll 1993), por crear situaciones de aprendizaje facilitadoras de la construcción de conocimientos, derivadas de actividades variadas y permanentes, orientadas a promover reflexiones sobre lo aprendido y en consecuencia sacar conclusiones para replantear este proceso, superándose así, la simple observación del trabajo de los alumnos, en relación con las funciones de entendimiento, conocimiento, memorización, demostración, identificación y reconocimiento.

En ese orden, el siglo XX se caracteriza por las continuas reformas de los sistemas educativos en todos los países, fuertemente condicionadas por tres tipos de tensiones conflictivas: (a) entre la función propedéutica de las enseñanzas medias (bachilleratos y similares) para los estudios superiores y su carácter terminal en la formación de personas, ciudadanos y profesionales con cierta cualificación; (b) entre las enseñanzas medias orientadas a estudios humanísticos y las orientadas a especialidades científicas y tecnológicas; (c) entre una segregación temprana de los alumnos en itinerarios educativos diferenciados o la prolongación de la educación básica común y obligatoria para todos,

hasta los 14, 15, 16, o incluso 18 años, con un currículo troncal idéntico para todos y una oferta progresiva de materias opcionales.

Estos tres tipos de tensiones conflictivas y soluciones que cada país ha arbitrado, en coherencia con las propias tradiciones culturales y educativas, marcan las diferencias más notables entre los currículos de los sistemas educativos del entorno. De esta manera no se puede olvidar que el currículum visto, desde esa perspectiva, supone la concreción de los fines sociales y culturales asignados a la educación escolarizada, reflejo de un modelo educativo determinado, controvertido e ideologizado de difícil plasmación en una proposición sencilla. Esto lo convierte en una práctica que por compleja, se hace inaccesible en los términos concebidos.

No obstante, posiciones contemporáneas enfatizan en un significado curricular más viable en la práctica pedagógica; entre ellas, la de Groundy (1997) refiere al currículum no como un concepto, sino una construcción cultural, dejando de lado un concepto abstracto aislado de toda existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.

En la misma perspectiva, Stenhouse (1994), concibe al currículo como un curso de acción, un objeto de acción simbólico y significativo para maestros y alumnos, encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o estrategias afines. De esta manera, se convierte en una tentativa para comunicar principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, abierto a discusión crítica y trasladado, efectivamente, a la práctica; incluyendo además todo lo relativo al proyecto educativo; como al análisis empírico de lo que realmente sucede en las áreas escolares. Esto explica la estructuración del currículum en fundamentos y componentes para la orientación didáctica de su aplicación.

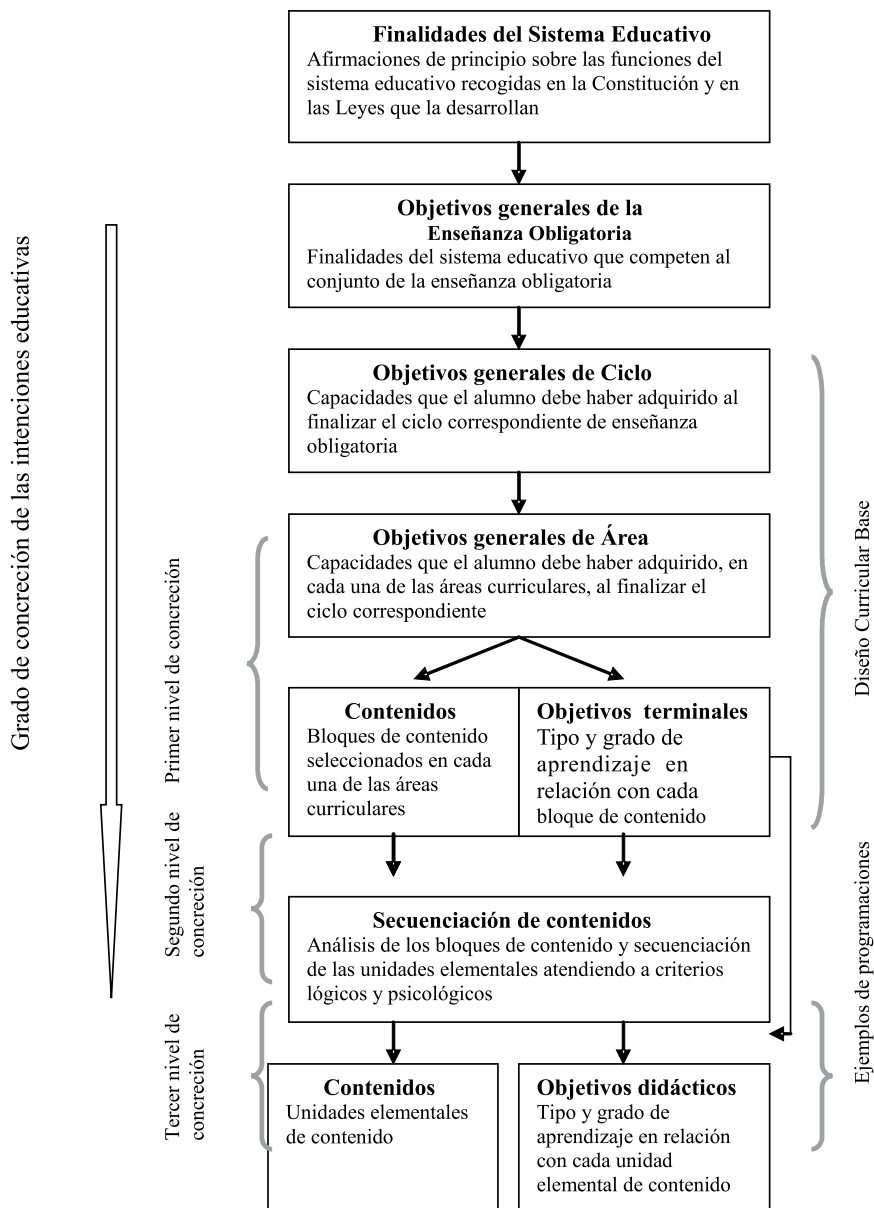
La consideración señalada exige la participación activa de profesores y alumnos que interactúan en la preparación y el desarrollo de la clase, y su reflexión en torno a la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento, a partir de la influencia sociocultural o contexto; o bien una herramienta que convierte a los actores educativos en investigadores de su propia experiencia de enseñanza y aprendizaje.

Se trata, de acuerdo con lo mencionado, del currículum como un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional; entre la teoría educativa y la práctica pedagógica; entre la planificación y la acción; entre lo prescrito y lo realmente vivido en las aulas y todo el ambiente sociocultural (Coll, 1993).

El mismo autor complementa la necesidad de concreción curricular con la articulación de las actividades escolares con estrategias fortalecedoras del crecimiento personal, en el marco de una cultura grupal. Estas ideas explican la existencia del eje transversal valores en las reformas curriculares, como vía expedita hacia la formación integral, eje de las políticas educativas.

En congruencia con los requerimientos precedentes, una de las características más importantes del diseño curricular venezolano es su carácter abierto con la posibilidad de su adecuación a distintos contextos y realidades, en sus diferentes niveles de concreción. Así, partiendo del Currículo Básico Nacional, los docentes pueden adecuar el marco general de referencia para ofrecer una respuesta ajustada de la escuela en su conjunto a las demandas del alumno. En este sentido, se habla de cuatro niveles de concreción curricular: (a) el currículo oficial establecido por el ME; (b) el Proyecto Educativo y Curricular de etapas, referido a la escuela y a cada etapa respectivamente; (c) Proyectos Pedagógicos (PP) y (d) las adaptaciones curriculares individualizadas para un alumno, en concreto. (Ministerio de Educación, 1998.a). Ver Figura 1.

Figura N° 1: Proceso de Concreción de las Intenciones Educativas en el Modelo Curricular



Fuente: Coll (1993) Psicología y currículum

El currículo como Modelo Pedagógico Social

En torno al currículo, Florez (2002) la asemeja a un plan de construcción (y formación) inspirado en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, a ser ejecutados en un proceso real llamado enseñanza. El currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenada del proceso de enseñanza. En consecuencia, cada teoría, cada modelo pedagógico genera una propuesta de currículo diferente.

De este modo, Florez hace énfasis en el Modelo Pedagógico Social que pregona una concepción curricular, soportada en la escuela como institución social, llamada a configurarse como un agente de cambio social. Ella se constituye como un puente entre el mundo real y su posible transformación, en busca del bien común. Se trata de construir el currículo desde la problemática cotidiana, los valores sociales y las posiciones políticas; buscando el desarrollo del individuo para la sociedad en permanente cambio, y transformación. Resulta claro en este currículo el reflejo de problemas y situaciones de la vida real, desde un interés y perspectiva emancipadores.

La concepción precedente es complementada axiológicamente por Sacristán (1994), al afirmar que, este modelo de currículo debe proporcionar contenidos y valores formativos, ayudando a la reconstrucción social en un proceso de autorregulación y autoliberación constante, mediado por alternativas de acción afines con situaciones reales y con herramientas de investigación. Esencialmente, en esta dirección, el currículum acaba en una práctica pedagógica convertida en expresión de la función social y cultural de la institución escolar, y obviamente impregnará todo tipo de práctica escolar y el cruce de prácticas diferentes.

Ante esos planteamientos, el currículo y la pedagogía de la educación básica se enmarca en el Modelo Pedagógico Social, donde se propone concebir a un ciudadano según los cuatro pilares en los cuales gira la educación del siglo XXI, tales como aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. De este modo, el

principal propósito educativo es enfocar su atención en la capacidad de los humanos para trascender, a partir de los valores que logren desarrollar con el apoyo de la familia, la escuela y la sociedad; a través de un proceso de interrelación social, con el fin de configurar en la personalidad de cada sujeto: el pensar, sentir, amar y actuar de forma coherente con su contexto. Esto redundará en el desarrollo de la autonomía individual, la participación democrática y el sentido de pertenencia local, regional y nacional.

Este punto de vista coincide con el de Jiménez (2002), quien refiere a esta pedagogía como análoga con el desarrollo humano, como un proceso de construcción permanente del ser y del deber ser, dentro de un proceso dialécticamente humano en toda su integralidad.

Se aprecia, entonces, en estas nuevas tendencias pedagogías su fundamento en el desarrollo de los valores, dado el interés más, por la naturaleza del aprendizaje del hombre que por cualquier otro método, pues promueven y fortalecen, tanto en el educando como en el educador, valores como son: libertad, honestidad, tolerancia, solidaridad, responsabilidad, la autorrealización, la autotranscendencia y todas aquellas actitudes comprometidas en este proceso formativo.

Los sujetos implicados en esta nueva pedagogía se deben volver constructores de redes sociales y de cultura; esto requiere la formación de personas capaces de vivir democráticamente, adecuarse a la diversidad y valorar todas las realidades posibles; aún siendo diferentes. Obviamente, los productos simbólico-culturales deben ser construidos a través de prácticas de interacción social, hacia una nueva sociedad. fundamentada en la solidaridad, tolerancia, respeto entre todos; es decir, desde la comprensión al otro, ante las diferencias posibles.

Todo este proceso de concreción epistemológica y de fundamento curricular, constituye uno de los aportes más interesantes e innovadores ofrecidos por la reforma educativa; pues persigue, indudablemente afianzar y consolidar la estructura moral de los niños y niñas de la educación básica, al poner la educación al servicio de la humanización.

Por consiguiente, Odreman (1997) señala, que el Diseño Curricular del Nivel de Educación Básica se concibe con una visión holística, sistémica y se sustenta en los Ejes Transversales que se integran a todos los componentes del Diseño Curricular y que permiten organizar los contenidos de las distintas áreas académicas, aportando significados reales y funcionales a las áreas del saber, al abordar problemas y situaciones de la sociedad venezolana actual, elevando al educando a tomar conciencia de su contexto sacionatural y al mismo tiempo desarrollar competencias para modificarlo y construir una sociedad mejor.

En ese orden de ideas, la transversalidad viene a introducir en el desarrollo del currículo la propuesta de reivindicar la función moral y social de la escuela y resolver la problemática entre enseñar conocimientos y educar para la vida.

En efecto, la transversalidad implica la inclusión en el currículo de lo que se ha denominado temas, ejes, enseñanza transversales; los cuales poseen una vertiente cognitiva y una vertiente de índole afectiva, al conjugar conocimientos e información con el mundo de los valores, las decisiones, los sentimientos, las actitudes a formar en este nivel de educación básica. Esto se concreta en la intencionalidad explícita del Eje Transversal Valores. (ETV)

EL EJE TRANSVERSAL VALORES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

En armonía con el resto de los componentes curriculares, los ejes transversales presentan un carácter abierto o flexible y como principio didáctico implican para el cuerpo docente un tamiz de lectura y reflexión crítica de objetivos, contenidos, relaciones comunicativas, metodología en todas las actividades, proyectos y demás programaciones pedagógicas. En tal sentido, Lucini (1996) los asemeja a herramientas que responden a problemas y realidades vivos en el ámbito social, agregándoles además una importancia existencial en el presente y para el futuro; por ello requieren

y demandan un tratamiento y una respuesta educativa bien planificados y contextualizados.

Vistos de esta forma los ejes transversales se insertan de lleno en el ámbito de la base ética social y personal del desarrollo integral y de todo proyecto de sociedad libre y pacífica. En este orden, subyace dentro del currículo de educación básica el Eje Transversal Valores. Este representa un sistema de valores y de actitudes, sobre los cuales se sostiene o se fundamenta el entramado de normas, relaciones e interacciones experimentadas dentro de toda comunidad escolar y extraescolar. (Ministerio de Educación, 1998.a).

En atención a lo expuesto, los valores se integran siempre y muy especialmente, a través del clima relacional y de convivencia en el que se desarrolla la experiencia educativa; por ello han de perfilar esa vida experiencial traducida en la formación de la personalidad de los educandos, tanto en lo concerniente a actitudes, como en lo referido a normas que puedan orientar y regir la convivencia en esa cotidianidad.

Conviene significar así el reto que enfrentan escuelas básicas y docentes ante la necesidad de ofrecer a los alumnos propuestas éticas alternativas en la práctica pedagógica que los lleven a desarrollar sus capacidades con pleno ejercicio de la autonomía, puedan diseñar su propio proyecto de vida como horizonte de felicidad y prepararse para transformar la sociedad; todo esto en un marco de estrategias centradas en valores promotores de libertad. De esta manera, en el currículo se plantea la Educación en Valores como eje transversal, es decir, como una dimensión educativa global interdisciplinar que impregna todas las áreas académicas, no sólo como añadido artificial y forzado, sino como parte consustancial de sus contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en todos los procesos de enseñanza aprendizaje que de ella se desprende y, por ende, se desarrolla transversalmente en todos los componentes del currículo.

En el ETV se deberá fomentar experiencias vinculadas con la realidad social y cultural, en las cuales el niño o niña afectivamente se identifiquen con sus semejantes, asumen roles de ayuda, cooperación,

desprendimiento, necesidad de compartir y de aplazar beneficios inmediatos, en pro del bienestar del otro, asumir responsabilidades y generar toma de decisiones relacionadas con lo justo e injusto, lo correcto e incorrecto, y con su entorno. De esta manera se contribuirá al desarrollo del razonamiento moral y la conducta prosocial. (Ministerio de Educación, 1998.a).

Dentro del marco de información referida, es importante señalar orientaciones ofrecidas por el Currículo Básico Nacional (idem), en torno al desarrollo pedagógico de los valores como eje transversal:

- o Los valores se deben ir “interiorizando”, en el proceso de enseñanza a medida que el niño los “experimenta en su propia vida”. No se puede hablar de valores de una forma teórica sin un contexto, sino a partir de vivencias y situaciones de vida.
- o La “concientización” de los valores debe partir de la consideración del “yo” para llegar al “nosotros,” en la medida que el desarrollo evolutivo de la persona lo exija. El aprecio por sí mismo debe educarse como un valor, a partir del autorespeto. El que aprende a respetarse a sí mismo e interioriza este valor, crea las bases para su éxito en la vida.
- o Para propiciar la interiorización de los valores es necesario lograr una paulatina identificación del “yo” con el mundo exterior, como manera de entenderlos y asimilarlos, en la medida que las experiencias de los alumnos vayan planteando interrogantes.
- o Es necesario sensibilizar al educando para que diferencie los valores positivos en contraposición a los antivalores y para que manifieste en su comportamiento la interiorización y el poder creativo de los primeros, frente al poder destructivo de los segundos.
- o Los alumnos y alumnas deben desarrollar el hábito de la reflexión sobre la importancia de los valores en la propia existencia, al condicionar, estimular o entorpecer los propósitos planteados como realizaciones futuras.

Específicamente el ETV en el currículo contempla las dimensiones o valores básicos para la vida y la convivencia: respeto por la vida, libertad, solidaridad, convivencia, honestidad, identidad nacional y perseverancia; los cuales de hecho deben cultivarse y reforzarse diariamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera interdisciplinaria y contextualizada.

Aunado a lo anterior, Cortina (1996) plantea que los valores manifiestan sus propiedades en sí mismos, de allí que se expresa mediante sustantivos (libertad, justicia), y por la complejidad que supone su operacionalización, requieren de algo o alguien en qué o quién plasmarse. Por eso, se ha calificado a los valores como cualidades características de determinadas personas (un hombre tolerante); acciones (una acción solidaria); sistemas (un sistema justo); sociedades (una sociedad igualitaria); cosas (una cosa útil); entre otros.

Dicho de otro modo, este eje, en el marco de la planificación escolar implica un compromiso de docentes y de toda la comunidad educativa para convertir la enseñanza y el aprendizaje en un proceso global, sistemático y profundamente humanizador; es decir, un proceso que favorezca el despertar de un nuevo tipo de persona, cada vez más libre, consciente, sensitiva, crítica, creadora e innovadora, como requerimiento para la formación integral de la personalidad (Ministerio de Educación 1998. b).

Como puede observarse, tomando como punto de partida la necesidad de integrar los valores básicos para la vida y la convivencia en la globalidad del currículo y de la planificación escolar, se plantea la necesidad de integrar y desarrollar dichos valores, para la intervención pedagógica, dentro de las programaciones de las áreas académicas e integración de contenidos en la perspectiva de exteriorización de las actitudes y, educación moral, en coherencia con los valores a educar; potenciando con el aprender a conocer y a hacer, la inteligencia analítica y con el aprender a convivir y ser, la inteligencia emocional, empleando como puente las diferentes áreas académicas permeadas por el Eje Transversal Valores.

ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

Enfoque Epistemológico

La orientación metodológica de la investigación recogió planteamientos de la epistemología contemporánea, que apela por la integración de vías para leer la realidad, interpretarla y generar conocimientos, que puedan ser aplicados a la resolución de problemas concretos en la segunda etapa de la educación básica, específicamente relacionados con la operacionalización del Eje Transversal Valores en la práctica pedagógica.

Partiendo de esas premisas y tomando en consideración que los valores son resultados de reacciones individuales y colectivas, por ser una vivencia personal como acción humana compleja, en la que entran en juego concepciones, estrategias y modos de actuar, se justifica el enfoque fenomenológico, cuyo hilo conductor es el sentido productivista antropológico.

Tipo y Diseño de Investigación

Partiendo de la naturaleza de los objetivos de la investigación, la misma es explicativa, pues su interés se centra en explicar la ocurrencia de un fenómeno y en qué condiciones se da éste. Y es interpretativa porque se comparan los hechos con la teoría inicial, examinando las consecuencias que tienen para la teoría, la comprobación o refutación de los datos encontrados. Partiendo de la naturaleza de los objetivos de la investigación, el diseño se enmarca en procedimientos cualitativos, puesto que pretende abordar las cualidades, características, categorías, que definen la operacionalización del Eje Transversal valores en el ambiente natural de la práctica pedagógica. de la educación básica. De esa manera, al partir de la organización sistemática de la recolección de la información se llegó a la comprensión de las estructuras esenciales del objeto de estudio.

Técnicas e Instrumentos de recolección de la información.

La recolección de información, se realizó mediante la técnica de observación no participante, que consiste, según Martínez y Puig, (1998) en tomar información pormenorizada, a fin de ser analizada para su interpretación y categorización. Para lo cual se utilizó como instrumento un protocolo-guía de observación, que permitió hacer una lectura y registrar datos de la manera cómo los docentes impregnan en los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales el Eje Transversal Valores. Dicha Guía de Observación aportó información proveniente de los procesos de actuación de los informantes. En ella, se registraron incidentes y eventos, que luego se categorizaron para explicar el comportamiento del objeto de análisis, con respecto a la operacionalización del Eje Transversal Valores en la práctica pedagógica.

En el proceso de validación de los instrumentos se aplicó la técnica del panel de expertos profesionales, quienes validaron la pertinencia del instrumento con el objetivo y marco operacional investigativo; la redacción de los items y su consistencia teórica, coherencia interna de las acciones a observar en las escuelas básicas seleccionadas. Después de ese proceso, se procedió a corregir la primera versión del instrumento, a partir de las sugerencias planteadas.

Planta de Informantes.

En la presente investigación el escenario de estudio estuvo constituido por tres Escuelas Básicas del Municipio Maracaibo, con la inclusión de nueve docentes en ejercicio de dichas escuelas, como informantes y los alumnos cursantes de la II Etapa, respectivamente. Estos informantes activos pertenecen a las escuelas básicas seleccionadas, dentro del rango de oficiales y privadas.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A continuación se presenta la información correspondiente a la Propiedad: Alcance Epistemológico del Currículo y, posteriormente, los datos representativos de la Propiedad: aplicación de fundamentos curriculares en la práctica pedagógica de la educación básica para la operacionalización del eje transversal valores (Ver Cuadros 1 y 2)

Cuadro N° 1: Elementos constitutivos del Eje Transversal Valores a la luz de la epistemología y fundamentos curriculares

Propiedad. Alcance epistemológico del currículo

| Categorías | Sub-Categorías | Siempre | | Algunas Veces | | Nunca | |
|--------------------------------|--|-----------|---------------|---------------|---------------|-----------|---------------|
| | | \bar{X} | % | \bar{X} | % | \bar{X} | % |
| Modelo pedagógico | ▪ Principios y rasgos de la Finalidad Educativa Nacional | 15 | 42,82 | 13 | 35,42 | 8 | 21,76 |
| Práctica Curricular y Procesos | ▪ Reflexión en torno al conocimiento | 9 | 37,85 | 8 | 31,60 | 7 | 30,56 |
| | ▪ Investigación en el Aula | 8 | 35,07 | 9 | 37,85 | 7 | 27,08 |
| Total | | 32 | 38,58% | 30 | 34,96% | 22 | 26,47% |

Tomado de: Liendo y Lúquez 2006

En el cuadro 1 se muestra los resultados globales correspondientes a los elementos constitutivos del Eje Transversal Valores a la luz de la epistemología y fundamentos curriculares. Resultando para la propiedad **Alcance epistemológico del currículo:** el 38,58% de las observaciones revela que siempre el modelo pedagógico se rige por los principios y rasgos de la finalidad educativa nacional, así como también, la práctica curricular y los procesos inducen a la reflexión en torno al conocimiento y a la investigación en el aula. Sin embargo, otro 34,96% de las observaciones señala que lo anteriormente planteado sólo se cumple algunas veces, mientras que la práctica pedagógica nunca se circunscribe a la epistemología y fundamentos curriculares de la educación básica, con el 26,47% de las observaciones.

Estos resultados caracterizan a las escuelas estudiadas en torno a la poca promoción del aprendizaje desde humanístico hasta tecnológico; lo

cual representa una limitación en el fortalecimiento del desarrollo de los valores y la preparación de los alumnos para integrarse a una vida social activa, participativa y responsable dentro de la sociedad (Jiménez 2002). Esta última información dentro de la alternativa algunas veces y nunca, representativa del 61,43%, indica que el modelo pedagógico predominante en las Escuelas Básicas estudiadas, en su generalidad, deja de cumplir con los principios y rasgos de la finalidad educativa nacional expresada en el currículo y en las normativas legales venezolanas.

En ese orden, se resaltan los rasgos de la práctica curricular y de procesos bajo la dirección de un docente centrado en la repetición del conocimiento. Esto conlleva a precisar que él mismo maneja poca información en relación al desarrollo biopsicosocial del alumno en ese nivel, lo cual es necesario para propiciar aprendizajes significativos; situación que genera poca participación activa entre docente-alumnos y como consecuencia, el clima de aprendizaje, al dejar de propiciar la reflexión, discusión y comprensión en torno al conocimiento, niega la posibilidad al alumno de convertirse en constructor de su propio aprendizaje. Situación evidenciada en el peso representado por las alternativas algunas veces con un 31,60% y nunca con un 30,56% para sumar un 62,16%, en relación con el 37,85% otorgado a la alternativa siempre.

De esta manera, al dejar de fomentarse la interacción docente alumno y la confrontación dialéctica en el proceso de aprendizaje, se omite la construcción individual y colectiva de ideas y discusión en torno a contenidos estudiados, desestimándose en la acción educativa la ausencia evidente de nuevas ideas, hechos y circunstancias en la estructura cognoscitiva del alumno, lo cual minimiza así la comprensión de los fenómenos del medio externo coadyuvantes en la construcción de valores.

Asimismo, se destaca como una inquietud, el lugar alcanzado en la subcategoría investigación en el aula, a partir del 35,07% en la alternativa siempre, en contradicción con la mayoría calificada de observaciones ubicadas en las opciones algunas veces con 37,85% y nunca con 27,08%, representativas ambos de un 64,93%;

reflejándose con ello el poco manejo de situaciones con predominio de contenidos, donde no se lleva al alumno a indagar sobre situaciones problemáticas, causas y posibles soluciones, para dar respuesta con innovaciones del aprendizaje, como lo exige el currículo básico nacional; incumpléndose así la integración del saber relacionado con lo cultural, lo social, científico y tecnológico que conforma las distintas áreas académicas, cuya asimilación y apropiación por los alumnos es necesaria para su desarrollo y socialización. Esto es omitido en las escuelas observadas, por prevalecer el libro de texto como principal fuente para orientar la llamada investigación por los docentes.

Como se aprecia, el modelo pedagógico develado en la práctica pedagógica de Escuelas Básicas, guarda coherencia con la concepción epistemológicas empirista conductista en el currículo, pues privilegia los contenidos enciclopédicos que deben asimilar los alumnos, sin una práctica sistemática de los mismos (reflexión del conocimiento e investigación), ello atenta contra la formación básica de los niños como personas y como ciudadanos calificados; de un plan reproductor de la escuela dedicado a garantizar logros centrados en el control del comportamiento como base de instrucción y organización curricular (Tyler 1992). En Antagonismo con el modelo pedagógico social (Florez 2002) el cual se construye desde la problemática cotidiana, los valores sociales y culturales desde un interés y una perspectiva reflexiva crítica, como vía conducente a la gestión del eje transversal valores y al contexto de la finalidad educativa nacional.

En síntesis, la orientación epistemológica, el currículo de Educación Básica en los escenarios observados se desvía de las concepciones de Sacristán (1994), de Groundy (1997) y Stenhouse (1984), quienes hablan de un currículo centrado en el hacer práctico de la escuela, con énfasis en procesos de aprendizaje tendentes a la construcción sociocultural y abiertos a la discusión crítica.

Cuadro N° 2: Elementos constitutivos del Eje Transversal Valores a la luz de la epistemología y fundamentos curriculares

| Categorías | Sub-Categorías | Propiedad Aplicación de fundamentos curriculares | | | | | |
|---|--|--|---------------|---------------|---------------|-----------|---------------|
| | | Siempre | | Algunas Veces | | Nunca | |
| | | \bar{X} | % | \bar{X} | % | \bar{X} | % |
| Función Socio-Cultural | ▪ Enlace entre Sociedad y Escuela | 6 | 26,39 | 7 | 30,21 | 10 | 43,40 |
| | ▪ Uso inteligente de la información | 10 | 41,67 | 6 | 26,74 | 8 | 31,60 |
| | ▪ Práctica democrática | 11 | 45,49 | 9 | 37,15 | 4 | 17,36 |
| | ▪ Organización de las prácticas educativas | 7 | 41,20 | 6 | 33,33 | 5 | 25,46 |
| Integración Teórica Educativa y Práctica – Pedagógica | ▪ Concreción del proyecto Educativo | 13 | 53,82 | 5 | 22,22 | 6 | 23,96 |
| | ▪ Creatividad | 10 | 40,97 | 8 | 34,03 | 6 | 25,00 |
| Autonomía Moral | ▪ Solución a problemas sociales | 5 | 25,93 | 7 | 40,28 | 6 | 33,80 |
| | ▪ Contribución fundamental del aprendizaje | 10 | 33,06 | 11 | 38,06 | 9 | 28,89 |
| Total | | 72 | 38,57% | 59 | 32,75% | 54 | 28,68% |

Tomado de: Liendo y Lúquez 2006

Con respecto a la **aplicación de fundamentos curriculares**, la información presentada en el cuadro 2 revela que de acuerdo al 38,57% de las observaciones realizadas, siempre se cumple la función socio-cultural, enlazando la escuela con la sociedad, haciendo uso inteligente de la información, practicando la democracia y organizando las prácticas educativas, también se integra la teoría educativa con la práctica pedagógica, concretando el proyecto educativo con creatividad y se resalta la autonomía moral estudiantil, mediante la solución de problemas sociales y la contribución fundamental del aprendizaje. No obstante, un 32,75% de las observaciones señala que todo esto se logra algunas veces, y, para el resto (28,68%) nunca se aplican los fundamentos curriculares; datos estos significativos para catalogar la aplicación de los

fundamentos curriculares en la práctica pedagógica, pues dos últimas opciones representan el 61,43%, lo cual es reflejo de la indiferencia pedagógica e institucional ante la necesidad de constituirse en un enlace entre la sociedad y la escuela y coordinar sus esfuerzos para el logro de los objetivos de aprendizaje (Ministerio de Educación. a); relacionados con el uso inteligente de la información, la construcción del conocimiento en un ambiente democrático, quizás por carecer las prácticas educativas de una organización donde se entrecruzan procesos integradores de la realidad del entorno, las exigencias post-modernas y dinámicas comunitarias, que influyen proactivamente en la actuación del alumno en la escuela y en su formación integral.

Se infiere en consecuencia, pese al logro de la alternativa siempre, en desventaja con la sumatoria de algunas veces y nunca, un carácter de debilidad curricular, según refiere Flórez (2002); el aprendizaje se adquiere con la práctica y la construcción del conocimiento, a través de la interacción con el entorno.

De los argumentos anteriores, se desprende la ausencia práctica de los fundamentos pedagógicos curriculares que pregonan para su efectividad la operacionalización de los contenidos para generar productos escolares, con el aprovechamiento de recursos del entorno, empleo de metodologías vivenciales, presencia de relaciones de convivencia y otros. Esto trae como consecuencia que la función social de las escuelas investigadas no alcance el ideal del hombre en los niños respecto a su desarrollo humano, pues se deja de atender el proceso de construcción permanente del ser y del deber ser; el cual se construye dentro de un proceso dialéctico que lleva a comprender lo humano en toda su integridad, desde lo instintivo hasta lo lógico-cognitivo; mediado todo este proceso por la creatividad, o dentro de un equilibrio armónico entre el sustrato biopsicosocial del ser con la experiencia cultural y social.

Se reafirma así, lo aseverado por Groundy (1997), cuando destaca que el currículo no es una técnica o medio sino una construcción cultural por constituir un modo de organizar una serie de prácticas educativas; lo cual es contradictorio con la proyección de la función socio-cultural

curricular en estas escuelas básicas, pues dejan de practicar la discusión crítica de sus propósitos en conjunción con el análisis empírico de lo que realmente sucede e interesa a los diferentes autores educativos.

En relación a la **integración teoría educativa y práctica pedagógica**, los resultados obtenidos en respecto a la concreción del proyecto educativo, demuestran que un 53,82% alcanzado en la alternativa siempre y un 46,18% representativo de las opciones algunas veces (22,22%) y nunca (23,96 %), permiten inferir que en las escuelas observadas medianamente se desarrollan los proyectos educativos en función de las características de los alumnos , inclusión de actores de la comunidad y prácticas autogestionarias como condiciones tendentes a mejorar la calidad escolar; se observa entonces que, en la concreción del proyecto educativo, en lugar de estar centrado en la persona y sus propias posibilidades de desarrollo, prevalecen los intereses de la escuela y los del docente.

Los resultados descritos son incongruentes con los planteamientos de Coll (2002), al señalar que se deben tomar en cuenta los aspectos del crecimiento personal del alumno para promover una educación escolar y de concretar el proyecto educativo, que requiere de un currículo por procesos para generar estructuras de procedimientos, en vez de técnicas instructivas, en estos términos se omite la participación activa de docentes y alumnos construyendo experiencias constructivas de investigación y reflexión, necesarios para la comprensión del conocimiento e interiorización de valores (Stenhouse 1994).

Las experiencias pedagógicas inmersas en dichos resultados dejan de atender a una organización y secuenciación temporal, ni prevén formas de evaluación que respondan adecuadamente a las intenciones perseguidas, más aun, en esta integración teoría y práctica los datos obtenidos con predominio de un 34,03 % y 25% en algunas veces y nunca respectivamente son manifestaciones de que se muestra poco interés por la práctica de la facultad de creación en los niños, pues se notó el predominio de contenidos conceptuales sin propiciar su procesamiento mental, haciendo compleja la comprensión de información y, por tanto, el aporte a la concreción de los proyectos educativos.

En consideración con los **fundamentos curriculares**, que permiten calificar la autonomía moral en los alumnos, los datos obtenidos son alarmantes, pues con respecto a la solución de problemas sociales se develó su casi inexistencia, dado el 40,28% en algunas veces en las observaciones, y un 33,80%, en la alternativa nunca; representativos de un 74,08% y obteniéndose apenas un 25,93% en la opción siempre.

Vale decir que, en la secuencia pedagógica de dichas escuelas, se ignora la práctica de procesos autorreguladores del comportamiento humano, como medio de estimular el desarrollo de la autonomía individual en los educandos y, por ende, la contribución a la solución de problemas sociales con participación democrática y sentido de pertenencia escolar y local, como lo plantea Flórez (2002), bases de la participación activa, solidaria y consciente en procesos de transformación, derivados de sus juicios críticos ante problemas sociales. Puede decirse, en consecuencia, que la acción docente obvia la aplicación de estrategias sustentadas en lo intelectual, afectivo y socioemocional libremente asumidos.

A la par con lo anterior, la información obtenida en la sub categoría contribución fundamental del aprendizaje, el renglón algunas veces con un 38.06% y nunca en un 28,59%, para un total de 66,65%, dejan ver una práctica escolar que declina el aprovechamiento de los conocimientos previos, la relación de las áreas académicas con situaciones actuales, desarrollo de actividades de simbolización sociocultural y el estímulo del mejoramiento cultural de los padres. Esta realidad es contradictoria con lo planteado, al respecto, por Lucini (1994) quien refiere como prioritario, en el docente para afianzar la autonomía moral personal frente a la presión colectiva, la integración de los bloques de contenidos actitudinales a los conceptuales y procedimentales, para generar una educación más humanizadora. Situaciones estas poco consideradas en las Instituciones objeto de estudio; lo cual difiere del contexto viable para la inserción del Eje Transversal Valores.

Como se aprecia, en la propiedad; aplicación de fundamentos curriculares en la práctica pedagógica de las Instituciones estudiadas, se revela marcada inconsistencia con una concepción o fundamentación

curricular del “hacer” práctico en la escuela; mecanismo que relega el aprender a pensar, antagónico con teorías de aprendizaje significativo y constructivista y procesos cognitivos representativos de lo rígido, específico, medible, autoritario y repetitivo; en lugar de asumir la administración del currículo bajo criterios simbólicos y significantes para maestros y alumnos en una red de palabras, imágenes, sonidos, juegos, diversidad de recursos y estrategias que encarnan signos de la ocurrencia socio-cultural, como enfatiza Stenhouse (1994); así como una forma desvinculación del ETV en una visión holística, sistémica, aportando significado reales y funcionales a las áreas del saber, con el abordaje de problemas y situaciones de la sociedad que rodea al estudiante y a la escuela (Odreman 1997).

CONSIDERACIONES FINALES

Se encontró en las escuelas estudiadas una práctica curricular que limita la impregnación del Eje Transversal Valores; promoción en el aprendizaje desde humanístico hasta tecnológico, esto representa una debilidad en el fortalecimiento de los valores que promueve el Currículo Básico Nacional hacia la preparación del individuo para integrarse a una vida social activa, participativa y responsable dentro de la sociedad.

En relación a la praxis del docente, en su generalidad deja de cumplir con los principios y rasgos de la finalidad educativa nacional expresada en el currículo y en las normativas legales venezolanas. Se resalta la dirección de un docente centrado en la repetición del conocimiento, ubicándose en el modelo pedagógico conductista. Esto conlleva a que él mismo maneje poca información en relación al desarrollo biopsicosocial del alumno en ese nivel, lo cual descarta el desarrollo de aprendizajes significativos; y constructivistas análogos con la operacionalización de valores, aunado a la negación de oportunidades que fomenta el clima de reflexión, discusión y comprensión en torno al conocimiento y la investigación en el aula.

Prevalece la omisión y construcción de ideas de forma individual y colectiva, de allí que esta metodología usada por los docentes no

responde a la visión holística del currículo y, a la función sociocultural de la escuela, dado que no prepara eficientemente a los alumnos para convertirse en ciudadanos para la vida; con ello se extingue la posibilidad de desarrollar su propia autonomía moral, deja de lado la práctica de procesos autorreguladores del comportamiento humano que estimula la construcción del propio conocimiento y participación en la solución de problemas sociales, especialmente al ámbito donde se está desarrollando la acción educativa, aspectos estos claves en la interiorización de valores.

Este tipo de enseñanza tradicional no democrática; pasa por alto la participación y discusión precisas sobre la problemática social del momento, incidentes en los procesos de interiorización, concientización y sensibilización del educando ante los valores promovidos en el currículo de Educación Básica, frente al poder destructivo de los antivalores que mueven en el día a día de la vida del momento histórico. De esto se deriva la poca capacidad creativa en la acción docente para la concreción efectiva de los Proyectos educativos y soluciones a problemas sociales, como aporte fundamental del aprendizaje y a la operacionalización del ETV, como requerimiento para la formación integral de la personalidad. En estas perspectivas, el modelo pedagógico conductista imperante y la desvinculación de los fundamentos curriculares exhiben en las instituciones de educación básica estudiadas, situaciones pedagógicas al margen de epistemología y corrientes educativas curriculares nuevas propias de la filosofía de la ciencia y de la pedagogía para la educación en valores.

REFERENCIAS

- Coll, C. (1993) *Psicología y Currículum*. Barcelona. Paidós, Buenos Aires
- Cortina, A. (1996) *El quehacer ético. Guía para la Educación Moral*. Madrid. Santillana.
- Dewey, J. (1967) *La Concepción Democrática en Educación*. Ed. Losada

- Florez, R. (2002) *V Reunión Nacional de Currículo. Escenarios para la Universidad del Siglo XXI. Conferencia Currículo y Pedagogía. Nuevas Tendencias*
- Gagñé, R. (2000) “*Las Condiciones del Aprendizaje*”. Interamericana
- Groundy, S. (1997) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata
- Jiménez, C. (2002) *El Sentido de los valores en las nuevas pedagogía*. En: <http://www.campus-oei.org/quipu/> [Documento en línea] Fecha de Consulta: 12/08/2004
- Kilpatric, W. (1997) “*Analfabetismo moral y argumentos para la educación del carácter*” México
- Lucini, F. (1996). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Alauda Anaya.
- Martínez, M. y Puig, J. M. (1998) *Perspectiva teórica y de investigación en la educación en valores. Educación y organización de Estados Iberoamericanos OEI*, Barcelona. España
- Ministerio de Educación (1998. a) *Currículo Básico Nacional*. Dirección General Sectorial de Educación Básica. Caracas
- Ministerio de Educación (1998. b) Cuadernos para La Reforma Educativa Venezolana. *La Educación en los Valores*. Un Reto Compartido. Caracas. Alauda Anaya
- Moreno, M (1993): *Los temas transversales: Una enseñanza mirando hacia delante, en Los temas transversales: Claves de la formación integral*, Madrid. Santillana,
- Odreman, A. (1997) *Currículo Básico Nacional (CBN). Nivel de Educación Básica. Dirección General Sectorial de Educación Preescolar, Básica y Media Diversificada y Profesional*. Caracas
- Padrón, J. (1996) Epistemología. En: <http://www.lineaoi.org.com>. [Documento en línea] Fecha de Consulta: 04/03/2004

- Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontana
- Sacristán, G. y Gómez, A. I. (1994) *Comprender y transformar la enseñanza*. España Morata
- Stenhouse, L. (1994) *Investigación y Desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. (1982) *Influencies on Ethical Behavior in organizations*. Germany Netlibrary
- Vygotsky, L. (1978) *Miad in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University. Barcelona, 1979.