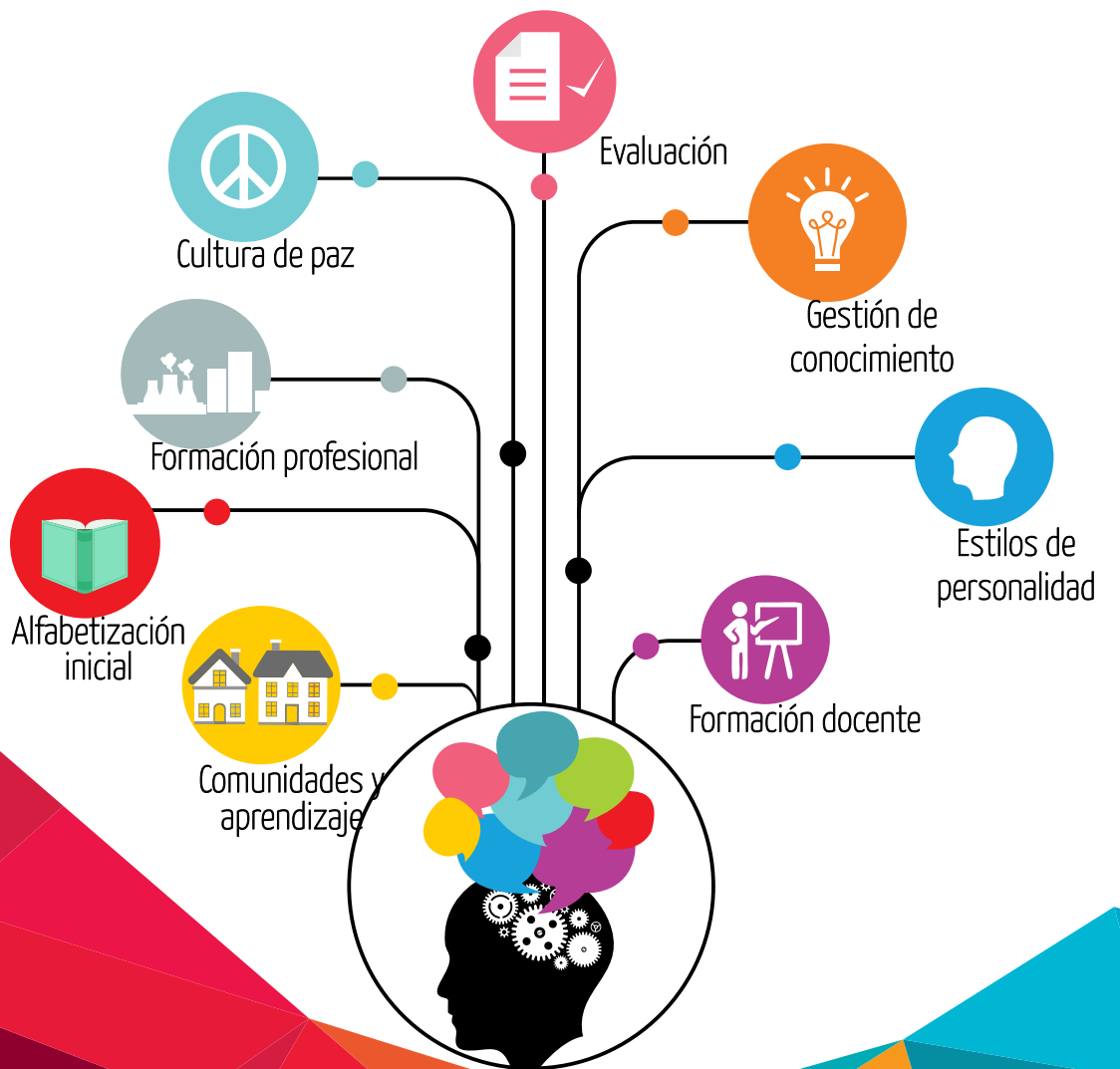
Investigación pedagogía y conocimiento



Martha. G. Ugueto M.
Haydeé Sánchez
María A. Chacón Corzo
Ana Rita Delgado Múñoz
Isabel Calderon
José A. Cristancho
Marvelis Gómez
María Cecilia Salvatierra
Nancy Escobar
Jemima Duarte Cristancho

Coordinador:
Douglas A. Izarra Vielma

UPEL
IMPM

© Esta publicación goza de protección de los derechos de propiedad intelectual en virtud del protocolo a la Convención Universal sobre Derechos de Autor. Sin previa autorización por escrito por parte del editor, quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo publico. Reservados todos los derechos.

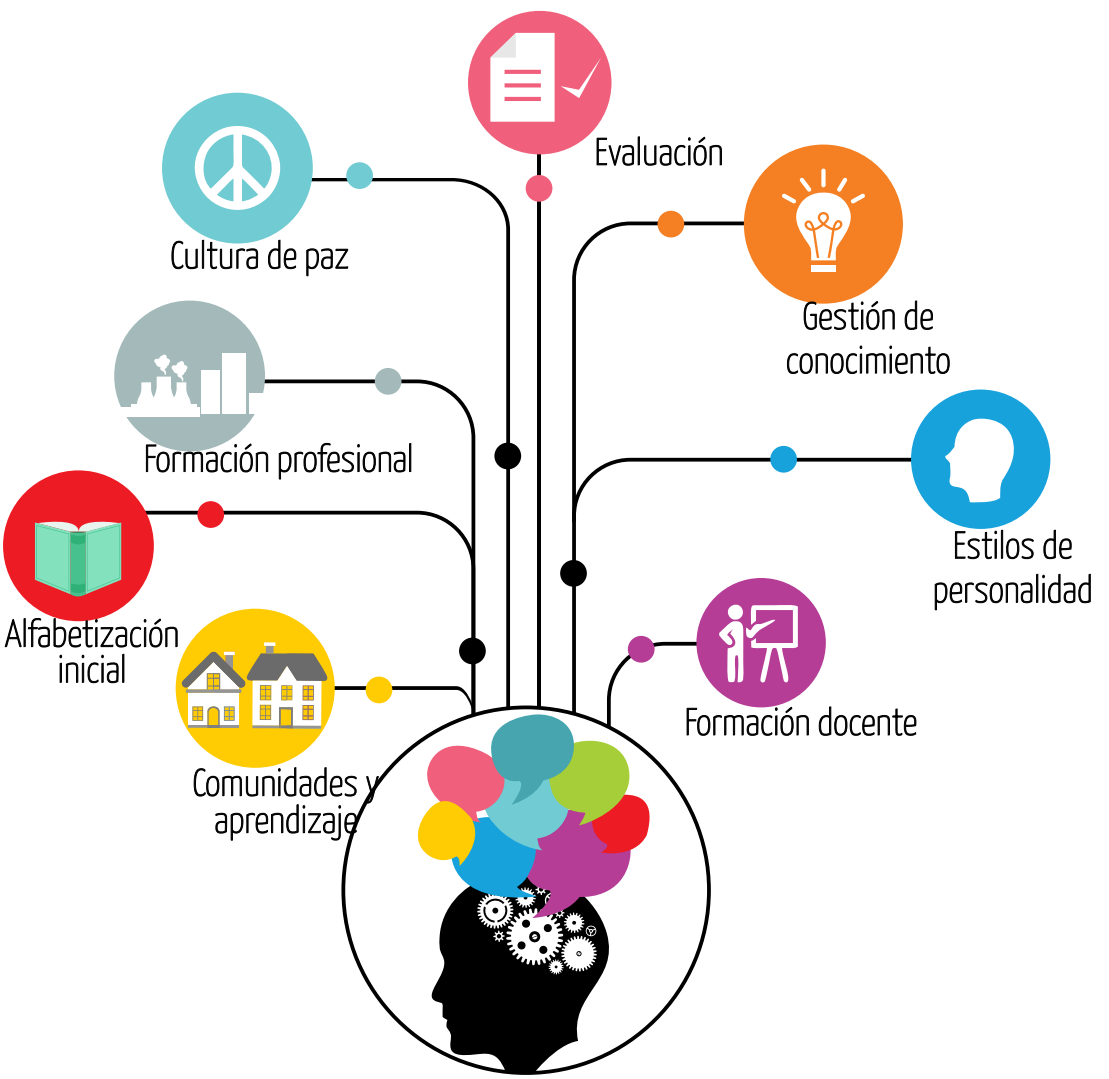
© INSTITUTO DE MEJORAMIENTO
PROFESIONAL DEL
MAGISTERIO 2016

San Cristóbal, 5001. Edo. Táchira, República Bolivariana de Venezuela.

DEPOSITO LEGAL: TA2016000050
ISBN: 978-980-7815-01-7

DISEÑO GRÁFICO: Adriana Duque
DISEÑO DE PORTADA: Adriana Duque

Investigación pedagogía y conocimiento



Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón
2016

Contenido

Génesis del Texto
Douglas A. Izarra Vielma 6

SISTEMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ESTRUCTURA DE RELACIONES ENTRE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y EL SECTOR EMPRESARIAL
Ugueto M., Martha G. 12

PERSPECTIVA AXIOLÓGICA EN LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA
Haydeé Sánchez..... 56

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES
María A. Chacón Corzo..... 87

PREVALENCIA DE ESTILOS DE PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. CASO: UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA (UNET)
Ana Rita Delgado Muñoz..... 121

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ DESDE LA ESCUELA
Isabel Calderón 160

ELEMENTOS DEFINITORIOS DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA EL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CON LA VIRTUALIDAD
José A. Cristancho 208

APROXIMACIONES TEÓRICAS EN LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO PARA EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO. CASO: UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA. EJE GEOPOLÍTICO REGIONAL GRAL. CIPRIANO CASTRO DEL ESTADO TÁCHIRA
Marvelis C. Gómez..... 241

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (TÁCHIRA)
María Cecilia Salvatierra Vivas..... 285

EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE DE PREGRADO
Nancy Escobar 320

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y MATERIALES UTILIZADOS POR EL DOCENTE DE PRIMER GRADO EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL
Jemima Duarte Cristancho..... 349

Génesis del Texto

Douglas A. Izarra Vielma

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Centro de Investigación Educativa "Georgina Calderón"

daiv@ciegc.org.ve

Es reconocida la necesidad de desarrollar investigaciones de alto nivel que permitan generar el conocimiento indispensable para enriquecer conceptualmente la pedagogía. Tradicionalmente se asocia lo pedagógico con un saber más de tipo práctico que teórico, y esta visión contribuye a su debilitamiento como disciplina en el contexto de las ciencias. En virtud de esto, en el Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC), conscientes de esta situación y con la intención de generar un espacio para el desarrollo de investigaciones de alto nivel sobre lo pedagógico, se incluyó dentro del plan operativo la realización de un postdoctorado que se constituyera, a la vez, en un espacio para la formación de los docentes que desarrollan su actividad académica en esta unidad de investigación.

Durante el año 2014 se realizaron consultas ante las autoridades de Investigación y Postgrado, tanto del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) como del vicerrectorado respectivo. Con la orientación pertinente se decidió el desarrollo del postdoctorado y se nombró como responsable académico al Dr. Douglas A. Izarra Vielma, quien para el momento se desempeñaba como coordinador del CIEGC. En septiembre del 2014, se envió a la Subdirección de Investigación y Postgrado del IMPM el documento *Programa de Estudios Postdoctorales "Investigación, Pedagogía y Conocimiento"*, el cual se elaboró a partir de las discusiones y propuestas del grupo de profesores del CIEGC, quienes manifestaron su deseo de participar en esta experiencia.

En el programa se estableció como premisa que el postdoctorado *Investigación, Pedagogía y Conocimiento* se desarrollaría dentro de un espacio académico dinámico y flexible, orientado hacia la profundización y actualización del conocimiento en el ámbito educativo. Desde esta visión se procedió a realizar una con-

vocatoria pública para el inicio de las actividades. En la información presentada se dejó clara la dinámica de funcionamiento y las características que debían cumplir los proyectos que se esperaba desarrollar en este nivel, los cuales serían evaluados antes, durante y después del proceso de investigación; además, se establecieron los siguientes requisitos para la inscripción de las investigaciones:

- Deben ser realizadas individualmente por los participantes del programa dentro de la cohorte respectiva.
- Deben ser investigaciones inéditas generadas exclusivamente para el postdoctorado.
- La duración de las investigaciones no debe sobrepasar un año.
- Los proyectos de investigación deben insertarse en las temáticas de las líneas de investigación del Centro de Investigación Educativa "Georgina Calderón".
- Las investigaciones deben demostrar profundidad y rigurosidad epistemológica, teórica y metodológica.
- El investigador debe demostrar autonomía para investigar, creatividad e innovación.
- Los aspirantes inscribirán un proyecto de investigación que contenga el estado de la cuestión, los objetivos de la investigación, el método y un plan de actividades.
- Las investigaciones serán evaluadas por un jurado compuesto por tres (3) doctores con amplia experiencia investigativa, uno de los cuales debe pertenecer a una institución diferente de la UPEL.
- A partir de los productos de investigación los participantes generarán un artículo para la publicación en órganos arbitrados
- A partir de los productos de investigación los participantes generarán una ponencia para la presentación en eventos.

Como producto de la difusión que se hizo del postdoctorado y sus características, se registraron 16 aspirantes a quienes se convocó a una reunión para discutir en detalle el pago de los aranceles y el proceso de arbitraje al que serían sometidos los proyectos. En el mes de abril se realizó la preinscripción y entrega de los proyectos, que se enviaron a tres árbitros; para ese momento solo se entregaron 11 proyectos que fueron evaluados, uno de los cuales resultó reprobado y los restantes, aprobados, se registraron en el CIEGC, tal como se describe a continuación:

N°	Autor	Título	Institución
1	Ana Rita Delgado	Prevalencia de estilos de personalidad en estudiantes universitarios. Caso: Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET)	UNET
2	Martha Ugueto	Sistema para el fortalecimiento de la estructura de relaciones entre la educación universitaria y el sector empresarial	UNET
3	Haydeé Sánchez	Redes de conocimiento para la investigación con apoyo de las TIC, en educación a distancia: Aproximación al estado del conocimiento	UNA
4	María Auxiliadora Chacón Corzo	El pensamiento crítico en la formación inicial docente. Análisis y perspectivas	ULA
5	José Alberto Cristancho	La gestión del conocimiento con apoyo en las tecnologías de información y comunicación en el entorno universitario	IUT
6	Isabel Calderón	Los dilemas morales en la cultura de paz	UPEL
7	María Cecilia Salvatierra Vivas	La evaluación formadora del docente de la UPEL- IMPM Táchira	UPEL
8	Jemima Duarte	La formación permanente del docente en enseñanza de la lectura para la alfabetización inicial	ULA
9	Marvelis Gómez	Aproximaciones teóricas en las competencias del docente universitario para el desarrollo de los procesos de pensamiento desde la gestión del conocimiento. Caso: Universidad Bolivariana de Venezuela	UBV
10	Nancy Escobar	El Conocimiento didáctico del Contenido en la formación continua del docente de pregrado	UPEL

Se evidencia una diversidad temática y paradigmática, pues desde el inicio se intentaba cumplir con la premisa de generar investigaciones que produjeran conocimiento para enriquecer la pedagogía como disciplina científica. Se abordan, entonces, variadas temáticas que abarcan la evaluación, la formación docente, las competencias y la gestión del conocimiento, entre otras cuestiones.

Para el desarrollo del postdoctorado se estableció como dinámica la realización de reuniones trimestrales, cuyo propósito era que cada uno de los participantes presentara a sus compañeros el avance de los proyectos de investigación. Como resultado de esos encuentros, los proyectos se enriquecieron y cambiaron su orientación, su alcance e, incluso, su método. Todos los participantes tuvieron la oportunidad de valorar el trabajo de sus compañeros. De ese modo, los autores reflexionaban continuamente sobre la pertinencia de las acciones que desarrollaban y, con ello, mejoraron su trabajo. El resultado de este camino es la génesis de los capítulos que conforman la presente obra.

De esta manera, Martha Ugueto, en su proyecto de investigación, atiende la problemática de la formación profesional, y señala la necesidad de tender puentes entre la universidad y la empresa. En su capítulo, *Sistema para el fortalecimiento de la estructura de relaciones entre la educación universitaria y el sector empresarial*, expone un procedimiento más estructurado e integrador que el disponible en la literatura existente, para traducir las necesidades laborales al campo de la educación.

El concepto comunidades de práctica es estudiado por Haydeé Sánchez. De este modo, en el capítulo *Perspectiva axiológica en las comunidades de práctica para la investigación en educación a distancia*, incluye la definición valores morales, sociales e intelectuales, aspectos determinantes para preservar las dimensiones conocer, aprender y hacer de los grupos. También la autora explica la estructura de la comunidad definida en valores, procesos y medios, inteligencia colectiva y el contexto donde se generan vínculos, relaciones activas, participación, compromiso, identidad y trabajo colaborativo.

Por su parte, la formación de los docentes centra el interés investigativo de María A. Chacón Corzo, en cuyo estudio *El pensamiento crítico en la formación inicial de los docentes*, se describe cómo es comprendido el concepto de pensamiento crítico y su transcendencia en el ejercicio profesional. No obstante, señala que se perciben escasas las oportunidades y estrategias para

contribuir con su desarrollo en los procesos de formación, de lo cual se desprende la necesidad de diseñar estrategias específicas para el ámbito universitario.

Prevalencia de estilos de personalidad en estudiantes universitarios. Caso: Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) es el título del capítulo de Ana Rita Delgado Muñoz. A partir del estudio de los ejes: metas motivacionales, modos cognitivos y relaciones interpersonales, la autora señala la necesidad de desarrollar atención especializada que permita desestructurar y cambiar hábitos inoperantes, a la vez que promover la concienciación de errores conceptuales derivados de experiencias previas y valorar las fortalezas exteriorizadas. La autora insiste en la importancia de implementar estrategias emergentes para gestionar el talento profesional.

En el capítulo *La construcción de una cultura de paz desde la escuela,* de la profesora Isabel Calderón, se presentan los principios generales que permiten la creación de la cultura de paz desde los espacios escolares: enseñanza centrada en la condición humana, educar para la responsabilidad social y vivenciar los valores. Para concluir, la autora destaca que la tarea de construir la paz es responsabilidad de todos: se necesita sumar esfuerzos (educativos y políticos) y voluntad para dialogar en la toma de decisiones que posibiliten la resolución de los conflictos en armonía.

José Alberto Cristancho desarrolló su proyecto de investigación en relación con la gestión del conocimiento. El capítulo que se deriva de su trabajo se denomina *Elementos definitorios de la gestión del conocimiento para el profesorado en la educación universitaria con la virtualidad,* y en él describe que, en la actualidad, los actores universitarios requieren competencias y estrategias que les permitan afrontar la sobrecarga informativa con el fin de localizar, depurar, enriquecer y disponer de información para los fines científicos y académicos.

Sobre la gestión del conocimiento también se incluye el trabajo de Marvelis Gómez, titulado *Aproximaciones teóricas en las competencias del docente universitario para el desarrollo de los procesos de pensamiento. Caso: Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje geopolítico regional Gral. Cipriano Castro del estado Táchira*. Esta investigación establece el constructo competencia didáctica, fundamentado en las unidades

temáticas de significado: procesos metacognitivos y práctica pedagógica.

El tema de la evaluación es tratado por María Cecilia Salvatierra Vivas. De esta manera, en el capítulo *La evaluación de los aprendizajes en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, se aproxima al pensamiento de docentes y, a partir de esto, establece que se mantiene una concepción de la evaluación con énfasis en resultados, medición y juicios, sin que se mencionen acciones reflexivas que generen desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico.

Producto del trabajo de investigación de Nancy Escobar de Duque se incluye el capítulo *El conocimiento didáctico del contenido en la formación continua del docente de pregrado*. Derivado del análisis de la información recogida, se pudo apreciar lo complejo de este conocimiento, y además del análisis emergieron los siguientes constructos: conocimientos conceptual, práctico, experiencial y pedagógico, estrategias de enseñanza y reflexión docente, aspectos que al ser considerados podrían contribuir en la formación continua del profesor.

Finalmente se incluye el capítulo *La enseñanza de la lengua y materiales utilizados por el docente de primer grado en la alfabetización inicial*, de Jemima Duarte Cristancho. El trabajo concluye que hay identificación del docente con su campo de trabajo, reconoce a los niños del nivel como sus educandos, pero se requiere formación específica en enseñanza de la lectura. También se encontró que los materiales utilizados en formato electrónico o físico siguen respondiendo a estrategias tradicionales de decodificación.

Los diez capítulos que componen el libro evidencian cómo desde el Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón se hace un esfuerzo sostenido por desarrollar procesos de investigación que contribuyan con la generación de conocimiento y el enriquecimiento del campo disciplinar de la pedagogía.

SISTEMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ESTRUCTURA DE RELACIONES ENTRE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y EL SECTOR EMPRESARIAL

Ugueto M., Martha G.

Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET)
Decanato de Investigación. Coordinación de Investigación Industrial
Programa Formación y Desarrollo del Recurso Humano
San Cristóbal, Táchira, Venezuela
Correo electrónico: mugueto@unet.edu.ve

Resumen

Los requerimientos de formación profesional demandan de las Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas, y en especial de las venezolanas, la planificación y desarrollo de nuevas estructuras de interrelación que favorezcan el acceso a un conocimiento de valor social. En este sentido, dado que el vínculo entre la educación universitaria y el sector empresarial constituye la base del currículo en las IES, se planteó generar un sistema tendiente al fortalecimiento de la estructura de relaciones entre la educación universitaria y el sector empresarial en Venezuela. Este producto se obtuvo mediante una investigación cualitativa con enfoque onto-epistemológico dialéctico de carácter interpretativo, con el método hermenéutico-dialéctico y apoyo en un estudio documental, partiendo de los lineamientos formulados por Ugueto (2013) y del Clasificador de Ocupación Venezolana del Instituto Nacional de Estadística (2014). De esta manera, se proponen los elementos de entrada del sistema, lo que el sector empresarial requiere que las personas hagan por ocupación; los procedimientos del sistema emergente, con el fin de traducir los requerimientos del sector empresarial en necesidades de formación, de diseñar y de estructurar el catálogo de competencias requeridas por ocupación y elaborar un perfil profesional de egreso; y, finalmente, se describen los elementos de salida del sistema: el plan de formación que garantice el perfil profesional requerido por el sector empresarial, con los lineamientos para su retroalimentación. El sistema generado, concebido bajo una perspectiva holística e integradora, en la que destacan las relaciones de los elementos y los conjuntos que a partir de ellas emergen, busca fortalecer el vínculo entre sector empresarial y la educación universitaria; esto constituye un procedimiento más estructurado e integrador al disponible en la literatura sobre el enfoque por competencias en educación, y, a la vez, permitirá que su futura aplicación disminuya los niveles de improvisación al pretender traducir las necesidades laborales al campo de la educación.

Descriptores: sector empresarial, educación universitaria, perfil requerido, perfil profesional de egreso.

Introducción

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Instituto Internacional para la Educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2008), las Instituciones de Educación superior (IES) "Son, en muchos países, la más importante instancia de producción de conocimientos y formación profesional; se constituyen en una de las bases del desarrollo económico y social hegemónico en la sociedad de la economía globalizada" (p.97). A lo largo de la historia, la Educación superior ha cumplido la función de preparar a las personas para las ocupaciones más calificadas del sector empresarial; dicha función ha adquirido una creciente importancia durante las últimas décadas. (UNESCO-IESALC,ob. cit.)

De esta manera, sobre la Educación universitaria recae la importante responsabilidad de producir y difundir los conocimientos y las técnicas útiles al desarrollo económico. El rol protagónico que debe asumir es reconocido a nivel mundial, a través de los acuerdos de la Conferencia Mundial de Educación Superior, UNESCO (2009), denominada La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Búsqueda de Cambio Social y el Desarrollo:

> El entrenamiento ofrecido por las IES debe responder no sólo a las necesidades sociales sino anticiparse a éstas. Esto incluye promocionar la investigación para el desarrollo y uso de nuevas tecnologías; así como asegurar la provisión de entrenamiento técnico y vocacional, la educación empresarial y programas de aprendizaje permanente. (p. 5)

En virtud de esto, el rol de las Universidades en la conformación de sociedades del conocimiento es crucial y se debería lograr, "sobre todo, a través de la formación de técnicos y profesionales, de la organización de los currículos, de la gestión del conocimiento, de la docencia y de la investigación" (UNESCO-IESALC, ob. cit.:401). Sin embargo, todo esto ha generado zonas de conflictos y contradicciones, ya que la Educación superior no está preparada para hacer frente a todos los cambios, en los nuevos modos de generación y distribución de conocimientos, en especial en los que se nutren en la acelerada explosión epistémica en todos los campos, ni tampoco puede solventar las discrepancias ideológicas y políticas de los distintos grupos de interés en los diferentes sectores sociales. (UNESCO-IESALC, ob. cit.: 97)

Para la UNESCO-IESALC (ob. cit.) la disciplina económica común y globalmente impuesta exige que la institución educativa fortalezca prioritariamente el sistema productivo, mediante el avance de la ciencia y sus aplicaciones y, al mismo tiempo, desarrolle las competencias adecuadas para resolver problemas y crear oportunidades de crecimiento de riquezas materiales. Al respecto, Brunner (2002) señala que los sistemas nacionales de Educación superior en Latinoamérica se hallan hoy en una encrucijada, puesto que no pueden ni retornar a un anterior estado de equilibrio ni alcanzar uno nuevo. Como actores principales dentro de esos sistemas, "...las Universidades han ingresado a una época de turbulencias para la cual no se prevé término. La actual encrucijada tiene su origen en un simple hecho: las demandas ejercidas sobre las Universidades superan su capacidad de respuesta" (p. 2)
A nivel mundial, en las últimas dos décadas, en especial, y con distintas intenciones según los diferentes grupos de interés, se ha profundizado la idea de que reformas y cambios son necesarios. Según la UNESCO-IESALC (ob. cit.) los organismos multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre otros, fueron y siguen siendo actores importantes en la agenda mundial de transformación de la Educación superior. En general, proponen ajustes y cambios que conducen a la Educación superior a atender más efectivamente a las necesidades del mundo del trabajo, concretamente:

> En la visión economicista de los organismos multilaterales, en la actual etapa de la sociedad de economía global, la Educación Superior debería ir más allá de su tradicional papel de reproducción de la fuerza de trabajo y ocupar un lugar estratégico en la producción de los conocimientos útiles al desarrollo económico; es decir, en la capacitación ampliada y competente de "capital humano" y en la generación de bienes que dinamicen el crecimiento imparable, especialmente de la industria y de las grandes corporaciones. (UNESCO-IESALC, ob. cit.:100)

Al respecto, Lanz (2005) menciona los componentes capitales de una verdadera transformación del sistema de Educación superior; en la que, según este autor, deben confluir un conjunto de componentes, entre ellos enumera:

> (a) La reorganización de los saberes que cruza lo que se enseña en la universidad; (b) La habilitación de plataformas tecnológicas pensadas crítica y creativamente; (c) La reformulación del rol de las «profesiones» y del mercado de trabajo en la definición del quehacer universitario; (d) La configuración de alternativas de cara al compromiso social de la universidad; (e) El diseño de plataformas curriculares con una orientación transdisciplinaria y compleja que ponga en tensión las tradicionales concepciones sobre la ciencia y su enseñanza; (f) Cambio profundo de los modelos de gobierno universitario donde la idea de participación democrática adquiera una nueva calidad... (p. 142)

Los componentes enumerados por Lanz (ob. cit.) se alinean directamente con los hechos expuestos hasta el momento: "la reformulación del rol de las profesiones y del mercado de trabajo en la definición del quehacer universitario y la configuración de alternativas de cara al compromiso social de la universidad". Además, tomando en cuenta que, como principal producto de las reformas, debería generarse la innovación curricular, referida según el IESALC-UNESCO (2002) a los cambios en planes de estudio y estrategias pedagógicas implementadas en vista de la responsabilidad que tiene el sistema educativo de responder a las necesidades profesionales del país y a los avances tecnológicos que ocurren en la humanidad, se puede afirmar que en Venezuela no han sido muy exitosos los intentos de reforma, pues:

> Lamentablemente, la Educación Superior en Venezuela es pobre en dar respuestas a estos retos, hasta el punto de que en las últimas décadas el país no puede mostrar innovaciones significativas o de gran escala, aunque siempre haya habido grupos idealistas tratando de inventar caminos. En efecto, muchos eventos realizados en el país sobre la materia tienden a destacar que el problema está en que los políticos, los planificadores y directivos de la Educación Superior "no consideran el currículo como elemento sustantivo de la formación profesional", no entienden que los planes de estudio tienen una función social compleja y trascendente. (IESALC-UNESCO, ob. cit.:67)

Es por eso que, en Venezuela, la Comisión Nacional de Currículo (CNC) designada por el Consejo Nacional de Universidades, luego de cinco grandes encuentros, concluyó que a pesar de los esfuerzos realizados por numerosas instituciones y personas, el currículo de las casas superiores de estudio se caracteriza

en la actualidad, entre otros aspectos, por la baja pertinencia social. (CNC, 2002 citado en IESALC-UNESCO, ob. cit.)

Para la UNESCO (2013), el currículo es considerado como uno de los principales sistemas de apoyo de la educación, y la calidad del currículo co-determina la calidad de la educación; es decir, "El modo en que el currículo sea definido, planificado, aplicado, y evaluado, influye crucialmente en la calidad de la educación dispensada" (Puzzo, 1999:8)
Ahora bien, para Díaz-Barriga (2010), el currículo continúa siendo el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en las escuelas e instituciones educativas, el terreno donde se definen y debaten fines, contenidos y procesos; por tanto, currículo representa la forma de afrontar la educación y las Universidades, y de manera general, las IES, para cumplir con su responsabilidad ante la sociedad, deben adaptarlos cuando sea pertinente. Según Mendoza (2004), el currículo obedece a una serie de principios orientadores, entre ellos destaca el de *flexibilidad,* asumido como la "necesidad de entender los intereses y motivaciones del sujeto de aprendizaje y a la vez contar con una proporción del currículo variable ante la dinámica de los cambios del entorno social, científico, cultural y tecnológico" (p.24)

En función de lo anterior, *el vínculo entre la educación universitaria y el sector empresarial* constituye la base e insumo para el currículo requerido en las IES y, por ende, de dicho vínculo se demanda conocimiento. Según la UNESCO y el IESALC (2012) la vinculación entre el sector empresarial, caracterizado por la búsqueda de utilidad o ganancia, y la universidad como servicio social, ha estado siempre en tensión. En la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) (2008) se estableció como uno de sus postulados principales la idea de la educación como bien social, pero en contra de la capacidad fungible o intercambiable de la misma; por otro lado, el Dr. Tünnermann, (citado en UNESCO-IESALC, ob. cit.) trata el tema desde una perspectiva totalmente distinta:

> La universidad y la empresa sí pueden y deben relacionarse, pues a su juicio: "el desarrollo de un país pasa por una integración de esfuerzos de los sectores estatales, académicos y empresariales, conservando cada uno su propia identidad y propósitos". La relación no es vista como la empresa que presta el servicio educativo, sino como la educación que transfiere sus conocimientos a la empresa nacional, a los fines de hacer efectivo el desarrollo en cada contexto

> social. "En los países desarrollados la vinculación entre las universidades y las empresas es vista como un factor clave para el desarrollo", pues si las universidades son el centro de enseñanza y construcción del conocimiento, ellas pueden ser el pilar fundamental para el desarrollo de un país, dado que: "Hoy día el conocimiento es el principal insumo de los procesos productivos" (p.1)

La necesidad de ese vínculo se desprende de uno de los principios vertebradores fundamentales para la definición de la calidad de la educación, que, según Aguerrondo (1993), corresponde al nivel de definiciones exógenas al propio sistema educativo. Las definiciones relativas a este nivel surgen de las demandas y requerimientos que el cuerpo social hace a la educación. La demanda más global es la responsabilidad por la generación y distribución del conocimiento, y a partir de esta demanda es que se dice que un sistema educativo no es de calidad si no transmite conocimiento socialmente válido. (Aguerrondo, ob. cit.) En este sentido, una ola mundial acompaña las reformas educativas de segunda generación en las políticas de calidad: el enfoque por competencias; para Díaz-Barriga (2011) "esta propuesta educativa es bastante reciente en el terreno de la educación. Se trata de la aplicación de un enfoque que se presenta como novedoso para resolver problemas muy antiguos de la educación, y que en ocasiones parece improvisado" (p.3).

De acuerdo con lo planteado, los nuevos requerimientos de formación profesional demandan de las IES latinoamericanas y, en especial de las venezolanas, la necesidad de planear nuevas estructuras de interrelación que favorezcan el acceso a un conocimiento de valor social, y, además, que sus procesos formativos permitan la creación de la nueva fuerza de trabajo socialmente requerida. Para esto se consideró prioritario generar y proponer un procedimiento más estructurado que aquel que se puede conseguir en la literatura existente sobre el enfoque de competencias en la educación, de manera que se logre disminuir los niveles de improvisación en la aplicación del mismo.

A partir de lo anterior, surgió la siguiente interrogante ¿cuáles son los elementos necesarios y la interacción requerida para que se dé el fortalecimiento del vínculo entre la educación universitaria y el sector empresarial en Venezuela? Y para dar respuesta a este cuestionamiento se planteó, como fin, generar un sistema tendiente al fortalecimiento de la

estructura de relaciones entre la educación universitaria y el sector empresarial en Venezuela.

Referentes Teóricos

En este apartado se describe el principal antecedente que dio origen al presente estudio, su enfoque, método, conclusiones e interpretaciones teóricas a las que llegó su autora; asimismo, se muestra la teoría y conceptos que soportan el estudio.

Antecedente

Ugueto (2013) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue generar una aproximación teórica que permitiera comprender la estructura y desarrollo de un Sistema de Formación Profesional Flexible (SFPF) a las necesidades del mercado laboral. El estudio se asumió desde la perspectiva cualitativa, con enfoque ontoepistemológico dialéctico sistémico de carácter interpretativo; mediante el método hermenéutico-dialéctico con apoyo en la investigación documental; las unidades de estudio las conformaron los SFPF existentes a nivel mundial, correspondientes a nueve países: Reino Unido, Nueva Zelanda, Australia, Sudáfrica, Estados Unidos, Alemania, Francia, Canadá y España.

Ugueto (ob. cit.) para la descripción del modelo explicativo aplicó la técnica de análisis de contenido y el análisis de documentos para el ordenamiento conceptual. De esta manera, describió los SFPF a partir de cinco categorías: Motivos de Origen (MO), Principios Rectores (PR), Estructura de Funcionamiento (EF), Referente Profesional (RP) y, por último, Proceso de Evaluación y Acreditación (PE). Los MO son requerimientos de egresados, empresas y sistema de educación; los PR les dan respuesta, por lo tanto, se convierten en la estrategia; y la EF se concibe para lograrla, mediante las líneas operativas, el RP, que traduce las necesidades del mercado laboral en perfiles profesionales y concibe el cómo la formación va a satisfacerlas; y el PE, cuyo fin es reconocer los aprendizajes formales e informales.

Ugueto (ob. cit.) concluyó que para hacer operativos y sostenibles los SFPF, en cualquier país, se deben desarrollar las dos (2) categorías catalogadas como operativas en la conceptualización del modelo, el Referente Profesional y el Proceso de Evaluación y Acreditación; por lo cual generó una propuesta sustentada en tres líneas de acción: (a) Fortalecimiento de la estructura de relaciones entre Educación Universitaria y sector empresarial, (b) Innovación curricular, y (c) Sistema de evaluación y acreditación de aprendizajes.

En este sentido, esta autora propone que la primera línea de acción contempla la identificación de los requerimientos del sector empresarial y se concretan en el catálogo nacional de competencias. Dicha línea se convierte en insumo para las dos restantes líneas de acción; una que depende directamente del sistema de Educación universitaria y que tiene que ver con la innovación curricular que se traduce en un currículo por competencias para la formación profesional y, la otra, que no depende directamente del sistema de Educación universitaria sino de un sistema nacional de certificación, que diseñe y gestione la evaluación y acreditación de aprendizajes, cuyo fin es el reconocimiento de competencias adquiridas por experiencia laboral o aprendizajes no formales.

Entonces, se considera necesario centrarse, en primer lugar, en el fortalecimiento de la estructura de relaciones entre Educación universitaria y sector empresarial, por la dependencia que existe en cuanto al producto de esta para la concreción de las dos restantes líneas de acción. En función de lo anterior, para poder cumplir con el propósito de que el sistema de formación profesional venezolano sea flexible a las necesidades del sector empresarial, es necesario:

> La primera etapa del proceso para aprobar las cualificaciones, dentro del referente profesional, es la *Investigación de las necesidades de formación*, de cuyo producto o resultado dependen las etapas subsiguientes, lo que le da un nivel de importancia bastante alto y lamentablemente, en Venezuela, ni el sector educativo ni el empresarial han asumido la responsabilidad de llevar a cabo estos estudios, se presume que por la complejidad del proceso, debido a varios factores, entre los que se pueden mencionar el tamaño del mercado laboral y por ende la diversidad de ocupaciones que en él se generan, la dificultad de asumir la tarea de hacer ese tipo de estudio por la inexistencia de entes concretos que se dediquen a esta labor, por lo que no se cuenta con el tiempo ni los recursos tanto económicos como humanos, requeridos para centrarse en dichos estudios. (Ugueto, ob. cit.:361)

Siguiendo a Ugueto (ob. cit.), la intención del presente estudio se centró en desarrollar una propuesta de sistema, que permita precisar los elementos necesarios y, sobre todo, el cómo se deben interrelacionar entre sí, para traducir lo que el mercado laboral requiere como insumo de la formación profesional.

Base Teórica

Esta investigación se sustenta en la *Teoría de Sistemas* cuyos principios, según French y Bell (1996), fueron articulados por Ludwing Von Bertalanffy en el año 1950, quien se refiere a un sistema como un conjunto de "elementos que se mantienen en interacción". La teoría de sistemas es uno de los instrumentos conceptuales más poderosos que hay disponibles para la comprensión de la dinámica y del cambio de las organizaciones. Hanna (1988, citado en French y Bell, ob. cit.) afirma:

> Un sistema es un arreglo de partes correlacionadas, las palabras arreglo y correlacionadas describen elementos interdependientes que forman una entidad que es el sistema. Por consiguiente, cuando se toma un enfoque de sistemas, se empieza por identificar las partes individuales y después se trata de comprender la naturaleza de su interacción colectiva (p.91)

Por lo tanto, sistema denota interdependencia, interconexiones y correlaciones de un conjunto de elementos que constituyen un todo identificable. En virtud de esto, específicamente el producto que se buscó realizar en la presente investigación es un sistema emergente o propuesto, tomando en cuenta que para Martínez (1996) existe un fenómeno organizacional conocido como sistemas emergentes, los cuales, sin ser estructuras predefinidas, se conciben y gestionan en función de las necesidades consecuentes del ejercicio organizacional, funcionando como mecanismos válidos en la práctica y necesarios para la adaptación del sistema al entorno complejo.

Fundamentos Conceptuales

Entre los principales conceptos que sustentan este estudio se encuentran los relacionados con Educación superior (ES) o Educación universitaria (EU) entre ellos, instituciones educación superior, universidad y formación profesional y lo referente a Sector empresarial, donde se genera el empleo a través de ofertas trabajo, el mercado laboral, contemplando lo que es ocupación hasta llegar a las necesidades de formación, transformadas en competencias requeridas.

Educación superior o Educación universitaria

La ES comprende "todo tipo de estudios, de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las

autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior" (UNESCO, 1998, p.19). Es importante resaltar que en Venezuela, a partir de la publicación en Gaceta Nº 39.394 y atendiendo a la aprobada Ley orgánica de Educación (LOE) de fecha 15/08/2009, se decide cambiar el nombre de Educación superior al de Educación universitaria. En Venezuela, la LOE (2009) contempla, sobre la Educación universitaria, su definición, función y finalidad de la siguiente manera:

> La Educación Universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometidos o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, así como el estímulo de la creación intelectual y cultural en todas sus formas. Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas. (Artículo 32)

Instituciones de Educación superior-Universidad. Para el IESALC-UNESCO (2002) en Venezuela son institutos de Educación superior las universidades, los institutos pedagógicos, los institutos politécnicos, los tecnológicos, los colegios universitarios, los institutos de formación de oficiales de las Fuerzas Armadas, los institutos especiales de formación docente, los de bellas artes y los de investigación, los institutos de formación de ministros del culto, y, en general, aquellos que tengan los propósitos señalados en el Artículo 32 de la LOE y se ajusten a los requerimientos que establezca la Ley de Universidades.

Formación profesional. En Venezuela, es impartida desde la ES o universitaria, específicamente desde las Instituciones de Educación superior que la conforman, a través del nivel de pregrado, ya que según IESALC-UNESCO (ob. cit.) "se refieren a los estudios que proporcionan una formación laboral básica a nivel universitario, los cuales pueden ser de dos categorías: carreras cortas, conducentes a títulos de Técnico Superior Universitario y carreras largas, conducentes a títulos profesionales o de Licenciado" (p.21).

Sector empresarial

Entendido como el conjunto o grupo de empresas (públicas o privadas, según el origen de su capital) que hacen vida en un ámbito geográfico determinado. Son las empresas las organizaciones sociales dedicadas a actividades con fines económicos para satisfacer las necesidades de bienes y servicios de la población. También conocido como sector productivo, el cual es uno de los demandantes de formación profesional.

Mercado laboral. Para Chiavenato (2000) "el mercado laboral o mercado de empleo está conformado por las ofertas de trabajo o de empleo hechas por las organizaciones en determinado lugar y época. En esencia lo definen las organizaciones y sus oportunidades de empleo" (p. 180)

Cargo-rol y ocupación. El cargo es la descripción de todas las actividades desempeñadas por una persona (el ocupante) englobadas en un todo unificado, ocupa cierta posición formal en el organigrama de la empresa. Para la organización, el cargo es la base de la aplicación de las personas en las tareas organizacionales; para la persona constituye una de las fuentes de expectativas y de motivación en la organización. (Chiavenato, 2002)

Es importante resaltar que el rol que desempeña una persona dentro de una organización, tomando en cuenta que está definido por el grupo de funciones que desempeña en la misma, se utiliza como sinónimo de cargo; sin embargo, existen otros términos relacionados con el de cargo, que inclusive muchas veces se utilizan como sinónimo, pero que en realidad se diferencian entre sí, por ejemplo, con el de puesto de trabajo, entendido este según Chiavenato (2002) como la unidad estructural física que resulta de las demandas de trabajo dentro de un proceso de producción determinado; en consecuencia, allí convergen espacio, materiales, equipos, tecnología y personas y, finalmente cargo también manejado como sinónimo de ocupación, considerada por González (2002)como cualquier actividad de trabajo (manual, intelectual), remunerada o no y socialmente aceptada.

Competencia laboral y profesional. Vargas (2004) define las competencias laborales como la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral. Por su parte, el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) (1998) la define como aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de

calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades que son expresados en el saber, el hacer y el saber hacer.

Diferentes autores, cuando se refieren a los términos competencias, competencias laborales y competencias profesionales, lo hacen de manera indistinta; sin embargo, se pudieran diferenciar según el ámbito de aplicación; de esta manera, del mercado laboral surgen las competencias laborales y en el educativo se deberían desarrollar las competencias profesionales, las cuales se identificarán a partir de las laborales.

En cuanto a los tipos de competencias, según CONOCER (ob. cit.), se pueden clasificar, tomando en cuenta su alcance, en básicas, genéricas y específicas. Las competencias básicas describen los comportamientos elementales que deberán mostrar los trabajadores, asociados a conocimientos de índole formativa; las competencias genéricas describen los comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva, que son comunes a una gran cantidad de ocupaciones; y las competencias específicas identifican comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico, vinculados a una función productiva determinada, no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales.

Método

Como el propósito de esta investigación fue generar un sistema tendiente al fortalecimiento de la estructura de relaciones entre la educación universitaria y el sector empresarial en Venezuela, se hizo necesario recurrir a una metodología apta para captar los nexos estructurales y sistémicos de dicho fenómeno y, por ende, de una dialéctica entre este y el investigador. A su vez, la naturaleza, entidad esencial, del vínculo entre la educación universitaria y el sector empresarial, como estructura dinámica, está constituida por la relación entre las partes, siendo dicha relación una entidad emergente y, como señala Martínez (1999), "cuando las partes de una realidad forman una totalidad organizada con fuerte interacción entre sí, constituyendo un sistema, su estudio y comprensión requiere la captación de esa estructura dinámica interna que la caracteriza y, para ello, requiere una metodología estructural-sistémica" (p. 82) Por lo anterior, el estudio se asumió desde la perspectiva cualitativa, tomando en cuenta, como lo menciona Martínez (2006), que a través de este paradigma o enfoque de la investigación "se trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura

dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones" (p.128)

Tanto los referentes ontoepistemológicos del estudio, como la posibilidad de acceso del investigador a las fuentes de información del sector empresarial a nivel nacional, principalmente por su complejidad, sugirieron el método hermenéutico-dialéctico como camino para la investigación, ya que este, según Mella (1998), "implica un intento de encontrar reglas y líneas guías en la interpretación de textos" (p.63). En cuanto al carácter dialéctico del método, Martínez (1996) explica que la dialéctica consiste en un encuentro reflexivo entre el objeto observado y el sujeto que observa, se establece un diálogo, en el cual el sujeto, insertándose en la realidad del objeto tal y como esta se presenta, enfrenta, conoce, analiza y comprende el fenómeno y sus posibles significados. Se genera, entonces, un diálogo interpretativo, en el que confluyen realidades actuales y estructuras cognitivas que abren el camino a la significación de la realidad.

El diseño, o el plan o estrategia concebida para responder a la pregunta de investigación según Christensen (1980, citado en Hernández, Fernández y Baptistas, 2006), fue documental; pues tal como lo señala la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2006), consiste en "el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos" (p.20) El producto generado se sustentó en parte de los lineamientos propuestos por Ugueto (2013), adicionalmente, se partió de un documento generado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2014) denominado Clasificador de Ocupación Venezolana (COV).

Finalmente, se establecieron tres etapas para concretar el producto pretendido. En la primera, denominada identificación de los elementos de entrada del sistema, se indagó la forma de obtener lo que el sector empresarial requiere que las personas hagan por ocupación, es decir, las funciones y tareas; la segunda, propuesta de procedimientos internos del sistema, consistió en concebir cómo traducir los requerimientos del sector empresarial en necesidades de formación, sustentando en la técnica de análisis de contenido, además cómo diseñar y estructurar el catálogo de competencias requeridas por ocupación y, finalmente, cómo elaborar perfil profesional de egreso a partir de las normas de competencias por ocupación; y, la tercera etapa abordó la descripción de los elementos de salida del sistema, como lo es el plan de formación que garantice el per-

fil profesional requerido por el sector empresarial con los lineamientos para su retroalimentación.

Resultados

En este apartado se muestran los productos obtenidos en cada una de las tres etapas descritas anteriormente en el método.

Elementos de entrada del sistema

El Instituto Nacional de Estadística (INE) (2014) generó un clasificador de oficio adaptado a la realidad venezolana que presenta estadísticas de ocupaciones habituales de la población económicamente activa, denominado Clasificador de Ocupación Venezolana (COV) el cual, según el INE (ob. cit.) constituye el documento de consulta y apoyo para ordenar y describir las ocupaciones que se realizan en la República Bolivariana de Venezuela. En el mencionado clasificador las ocupaciones se presentan en lo que denominan diez (10) grandes grupos, los cuales se listan en el cuadro 1.

Cuadro 1
Grandes grupos de ocupaciones en la República Bolivariana de Venezuela

Grandes grupos	Ocupación
1	Directores y Gerentes
2	Profesionales científicos e intelectuales
3	Técnicos y profesionales de nivel medio
4	Personal de apoyo administrativo
5	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados
6	Agricultores y trabajadores calificados de unidades de producciones agrícolas, ganaderas, agropecuarias, forestales y pesqueras
7	Operarios de artes mecánicas y de otros oficios
8	Operadores de instalaciones, máquinas y ensambladores
9	Ocupaciones elementales
0	Ocupaciones militares

Nota. Tomado de INE (2014)

Es importante considerar que el COV contiene las ocupaciones que se ejecutan a nivel nacional, requiriendo sólo las ocupaciones que forman parte del sector empresarial, por ende el primer paso consistió en la revisión de los grandes grupos para identificar aquellas ocupaciones que se llevan a cabo en organizaciones sociales que generen un bien o servicio, en cualquiera de los niveles, primario, secundario o terciario.

Una vez revisados los diez grandes grupos y descartadas las ocupaciones que no se ejecutan en el sector empresarial, sino en otros ámbitos como la administración pública, el sector educativo o en el hogar o casas de familia, como se muestra en el cuadro 2, de un total de 551 ocupaciones descritas en el COV, 65 no se ejecutan en el sector empresarial. De los diez grupos sólo se elimina uno completo que es el de ocupaciones militares, el resto de ellos son poseedores de ocupaciones dentro del sector empresarial.

Cuadro 2
Conteo de total de ocupaciones por grupo de la República Bolivariana de Venezuela

Gran Grupo	Total Ocupaciones Grupos (primarios)	Ocupaciones en el sector empresarial
Directores y Gerentes	59	35
Profesionales científicos e intelectuales	115	89
Técnicos y profesionales de nivel medio	129	123
Personal de apoyo administrativo	31	29
Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	43	39
Agricultores y trabajadores calificados de unidades de producciones agrícolas, ganaderas, agropecuarias, forestales y pesqueras	21	21
Operarios de artes mecánicas y de otros oficios	71	71
Operadores de instalaciones, máquinas y ensambladores	43	43
Ocupaciones elementales	37	36
Ocupaciones militares	2	0
Total de ocupaciones	**551**	**486**

Tomando en cuenta la cantidad elevada de ocupaciones que se desarrollan en el sector empresarial, es pertinente establecer algunos criterios lógicos para la jerarquización de los grupos de ocupaciones, entre ellos se plantean dos cualitativos y uno cuantitativo: (1) dependencia de las funciones, es decir, si el resto de las ocupaciones dependen de las funciones desarrolladas en un grupo en específico; (2) nivel de necesidad de formación profesional requerida a través del sector educativo y (3) cantidad de ocupaciones contenida en cada uno. Al aplicar estos criterios, en el orden descrito anteriormente, la jerarquización de los grupos contenidos en el COV se muestra en el cuadro 3.

Cuadro 3

Jerarquización de los grupos de ocupaciones de la República Bolivariana de Venezuela

Gran Grupo	Ocupaciones en el sector empresarial
Directores y Gerentes	35
Profesionales científicos e intelectuales	89
Técnicos y profesionales de nivel medio	123
Personal de apoyo administrativo	29
Operarios de artes mecánicas y de otros oficios	71
Operadores de instalaciones, máquinas y ensambladores	43
Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	39
Agricultores y trabajadores calificados de unidades de producciones agrícolas, ganaderas, agropecuarias, forestales y pesqueras	21
Ocupaciones elementales	36

Procedimientos internos del sistema

Los tres procedimientos que se proponen se concibieron con el fin de transformar el insumo obtenido, funciones y tareas por ocupación, en necesidades concretas de formación, ejemplificando con un grupo de ocupaciones, hasta identificar las competencias requeridas con los elementos para la normalización, configurando el catálogo de competencias por ocupa-

Cuadro 4
Unidades de estudio iniciales, ocupaciones del gran grupo Directores y Gerentes

Subgrupos	Grupos primarios (Ocupación)
112 Directores generales y gerentes generales	1120 Directores generales y gerentes generales
121 Directores y gerentes de administración y servicios	1211 Directores y gerentes financieros
	1212 Directores y gerentes de recursos humanos
	1213 Directores y gerentes de políticas y planificación
	1219 Directores y gerentes de administración y servicios no clasificados
122 Directores y gerentes de ventas, comercialización y desarrollo	1221 Directores y gerentes de ventas y comercialización
	1222 Directores y gerentes de publicidad y relaciones públicas
	1223 Directores y gerentes de investigación y desarrollo
131 Directores y gerentes de producción agrícola, ganadera, mixta, pesca piscicultura y forestal	1311 Directores y gerentes de producción y operaciones agrícolas
	1312 Directores y gerentes de producción y operaciones ganaderas
	1313 Directores y gerentes de producción y operaciones mixtas
	1314 Directores y gerentes de producción y operaciones pesqueras
	1315 Directores y gerentes de producción y operaciones piscícolas
	1316 Directores y gerentes de producción y operaciones forestales
132 Directores y gerentes de industrias manufactureras, de minería, petróleo, construcción y distribución	1321 Directores y gerentes de industrias manufactureras
	1322 Directores y gerentes de explotaciones mineras
	1323 Directores y gerentes de industria petrolera
	1324 Directores y gerentes de empresas de construcción
	1325 Directores y gerentes de empresas de abastecimiento y distribución

ción y, finalmente, a partir de estas, obtener el perfil profesional de egreso.

Identificación de las necesidades de formación por ocupación

Para la ejemplificación de los pasos para concretar las necesidades de formación por ocupación, se seleccionaron como unidades de estudio al primer gran grupo, según la jerarquización anterior, directores y gerentes. Como se muestra en el cuadro 4, las 35 ocupaciones que conforman al grupo seleccionado constituyen las Unidades de Estudio.

Continuación de Cuadro 4
Unidades de estudio iniciales, ocupaciones del gran grupo Directores y Gerentes

Subgrupos	Grupos primarios (Ocupación)
133 Directores y gerentes de servicios de tecnología de la información y las comunicaciones	1330 Directores y gerentes de servicios de tecnologías de la información y las comunicaciones
134 Directores y gerentes de servicios profesionales	1341 Directores y Gerentes de servicios de cuidado infantiles
	1342 Directores y gerentes de servicios de salud
	1343 Directores y gerentes de servicios de asistencia al adulto mayor
	1344 Directores y gerentes de servicios de bienestar social

Nota. Construido a partir de INE (2014)

Las Unidades de Análisis, según Piñuel (2002), son los segmentos que interesa investigar del contenido de los mensajes escritos, susceptibles posteriormente de ser expresados en categorías y subcategorías; en este caso, están constituidas por las funciones generales y tareas correspondientes a cada ocupación. La primera unidad de análisis, funciones y tareas de la ocupación directores y gerentes generales están listadas en el cuadro 5.

Cuadro 5
Unidad de análisis: funciones y tareas de la ocupación, Directores y gerentes generales

Función General	Tareas
Los directores generales y gerentes generales, dirigen distintas empresas y organismos (excepto organizaciones de interés especial), y con la asistencia de otros directores definen y formulan la política de la empresa u organización cuyas actividades planifican, dirigen y coordinan, siguiendo, en general, la orientación impartida por un directorio u otro órgano directivo, ante quien son responsables de los resultados obtenidos y de las actividades realizadas.	Definir y formular la política de la empresa u organismo en materias de sus competencias Planificar, dirigir, coordinar, formular, y evaluar, estrategias, planes, programas y proyectos de la empresa u organización Definir y aplicar una política determinada, en consulta con los directores y gerentes subordinados Examinar y evaluar las actividades y resultados alcanzados durante la gestión Elaborar y presentar informes de sus actividades y resultados de las mismas a las instancias superiores Representar a la empresa u organización en las relaciones con terceros, comprendidos el gobierno y otras autoridades

A cada unidad de análisis se le aplicó la Explotación de Material, la cual consiste esencialmente en operaciones de codificación, descomposición o enumeración en función de consignas formuladas previamente (Bardín, 1996). Tratar el material es codificarlo, la codificación es, para Bardín (ob. cit.), el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido.

Para cada una de las unidades de análisis se le identificaron las Unidades de Registro, que no es otra cosa que la unidad de significación que se ha de codificar, corresponde el segmento del contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento frecuencial. (Bardín, ob. cit.) Dichas unidades de registro se denominaron o rotularon, es decir, se aplicó lo que Strauss y Corbin (2002) denominan codificación abierta o proceso analítico, por medio del cual se identifican los conceptos y descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. En el gráfico 1, a manera de ejemplo, se indica lo que es la identificación de las unidades de registro y la asignación del código.

Los directores generales y gerentes generales, dirigen distintas empresas y organismos (excepto organizaciones de interés especial), y con la asistencia de otros

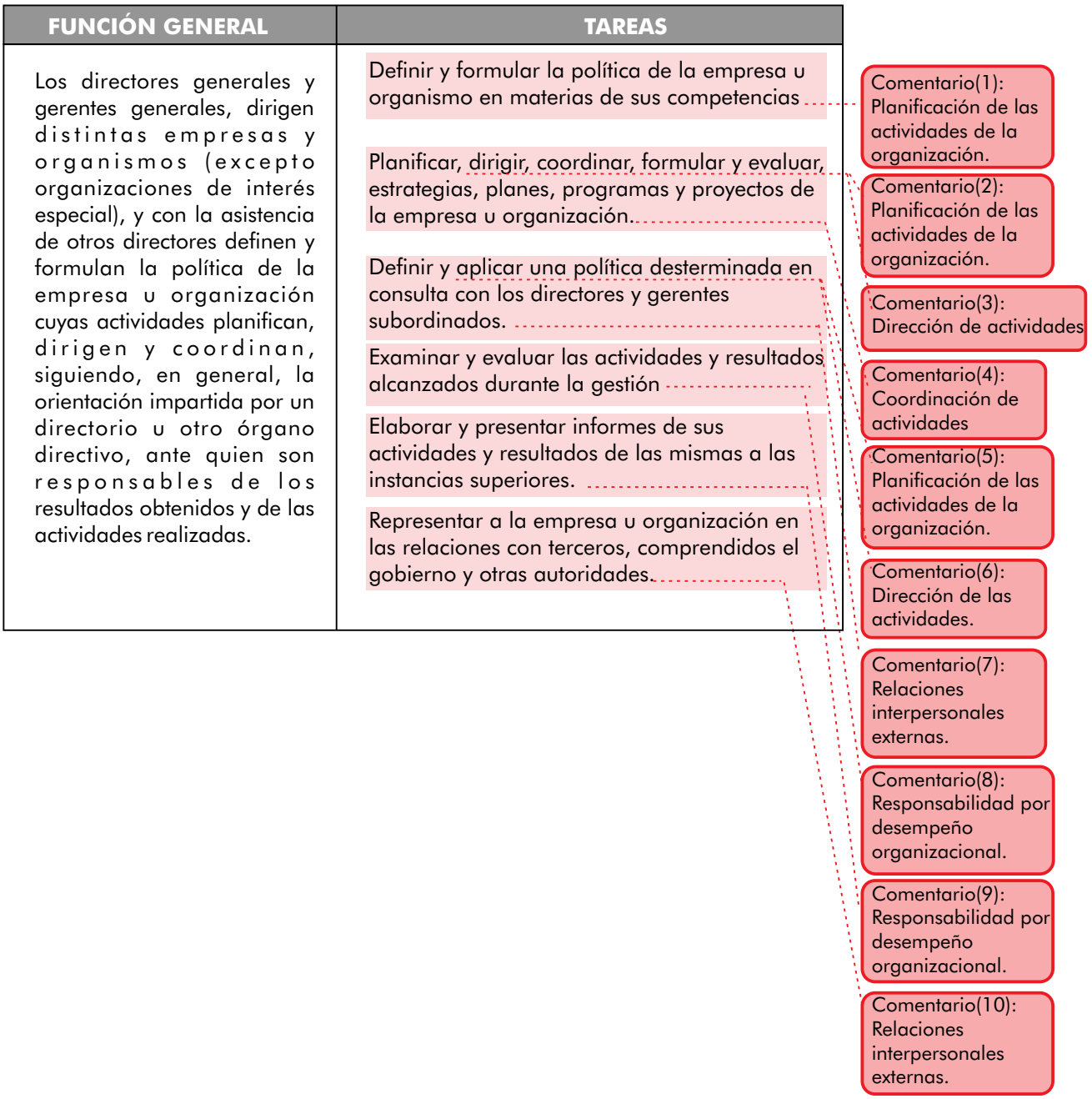


Gráfico 1. Ejemplo de la identificación de las unidades de registro y asignación de códigos.

Las unidades de registro se identificaron en cada unidad de análisis en función de dimensiones en las cuales varían las propiedades, y se agruparon en subcategorías para darle mayor especificidad a la categoría, es decir, se dividió la categoría. En este caso, por cada ocupación se requiere conocer la necesidad de formación, al ser esta la categoría y la división o subcategorías, se hará en función de si son específicas o genéricas; entendiendo por específicas como tareas asociadas a conocimientos de índole técnico, vinculados a cierto lenguaje tecnológico y una función productiva determinada, no son fácilmente transferibles a otra funciones, a diferencia de las genéricas que son tareas comunes a diversas ocupaciones. En el gráfico 2 se indica lo que son las unidades de registro, las dimensiones y subcategorías.

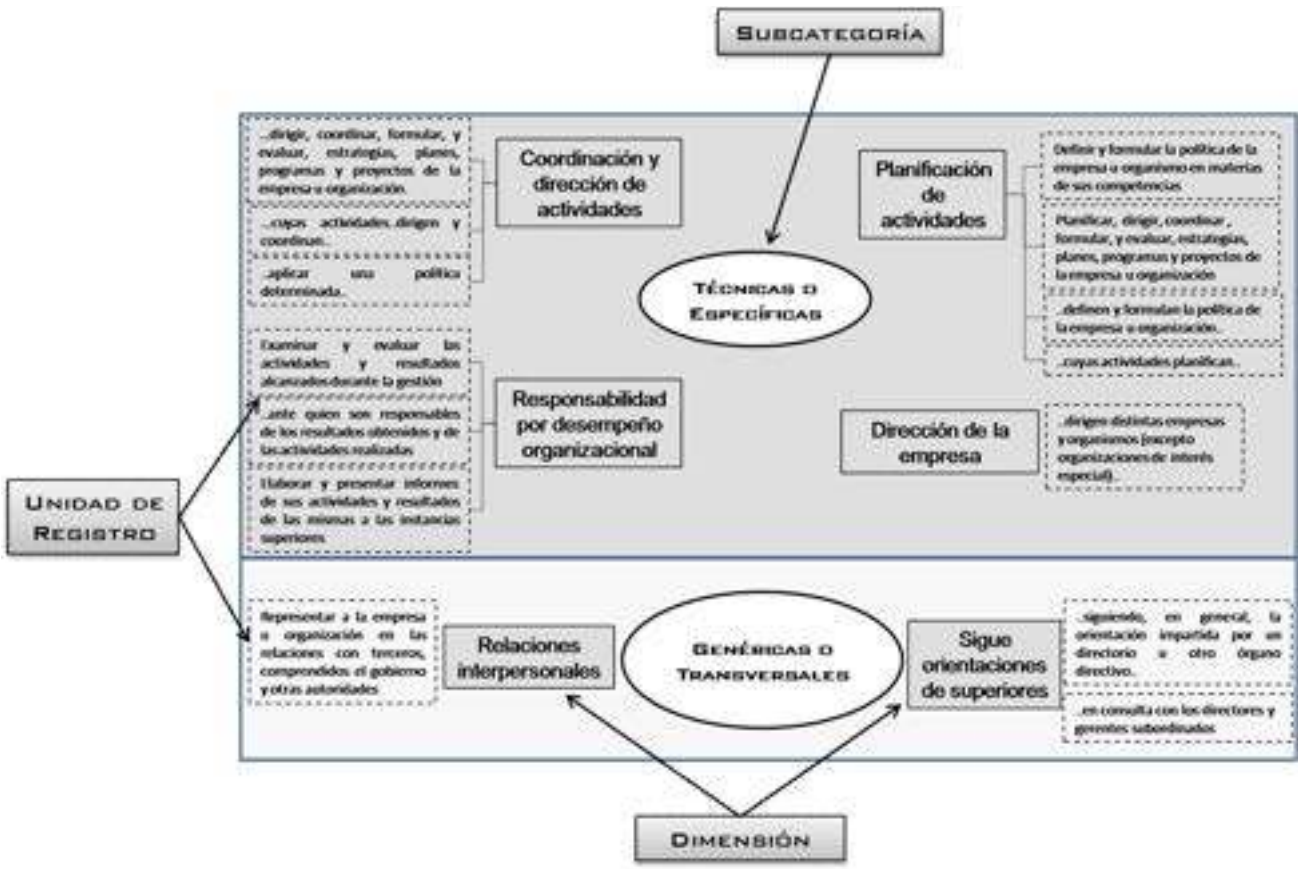


Gráfico 2. Ejemplo de la representación gráfica de las dimensiones con las unidades de registro de donde emergieron y la agrupación en subcategorías.

Tomando en cuenta lo anterior, a partir de las funciones y tareas de la ocupación directores generales y gerentes generales, se realizó la codificación abierta cuyo resultado se muestra en el gráfico 3, donde se evidencia que para esta ocupación emergieron tres (3) necesidades de formación específicas y dos (2) genéricas.

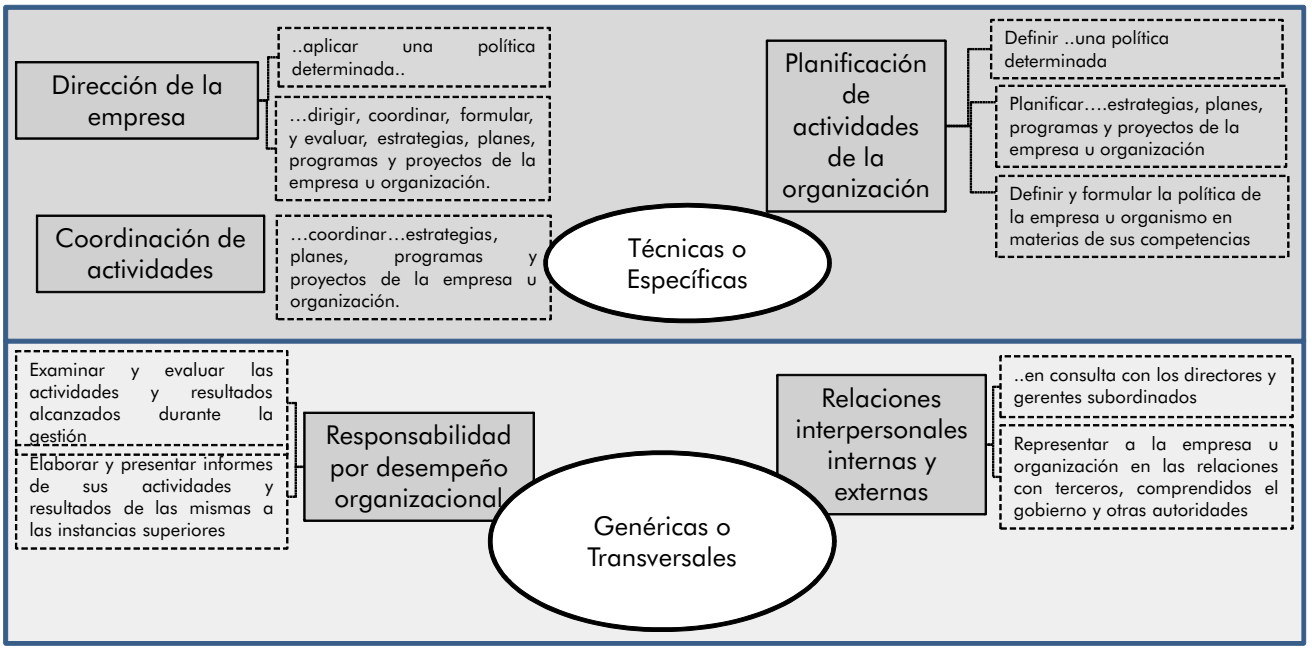


Gráfico 3. Necesidades de formación para la ocupación Directores generales y gerentes generales

Para la segunda unidad de análisis u ocupación de directores y gerentes financieros, cuyas funciones se muestran en el cuadro 6, se identificaron cinco (5) necesidades técnicas y tres (3) genéricas, como se evidencia en el gráfico 4.

Cuadro 6

Unidad de análisis: Funciones y tareas de la ocupación Directores y gerentes financieros

Función General	Tareas
Los directores y gerentes financieros planifican, dirigen y coordinan las operaciones financieras y la administración interna de la empresa u organización bajo la conducción general de los directores responsables y en consulta con los directores de otras direcciones, gerencias o departamentos	Planificar, dirigir y coordinar las operaciones financieras y la administración interna de la empresa u organismo Evaluar la situación financiera de la empresa u organización Establecer y dirigir los procedimientos operativos y administrativos para controlar las operaciones financieras Asegurar la utilización racional de los recursos Elaborar, gestionar presupuestos, y vigilar gastos Planificar y dirigir el trabajo diario Controlar la selección, formación y rendimiento del personal Representar al departamento en sus relaciones de trabajo con otras direcciones o gerencias de la empresa u o con terceros

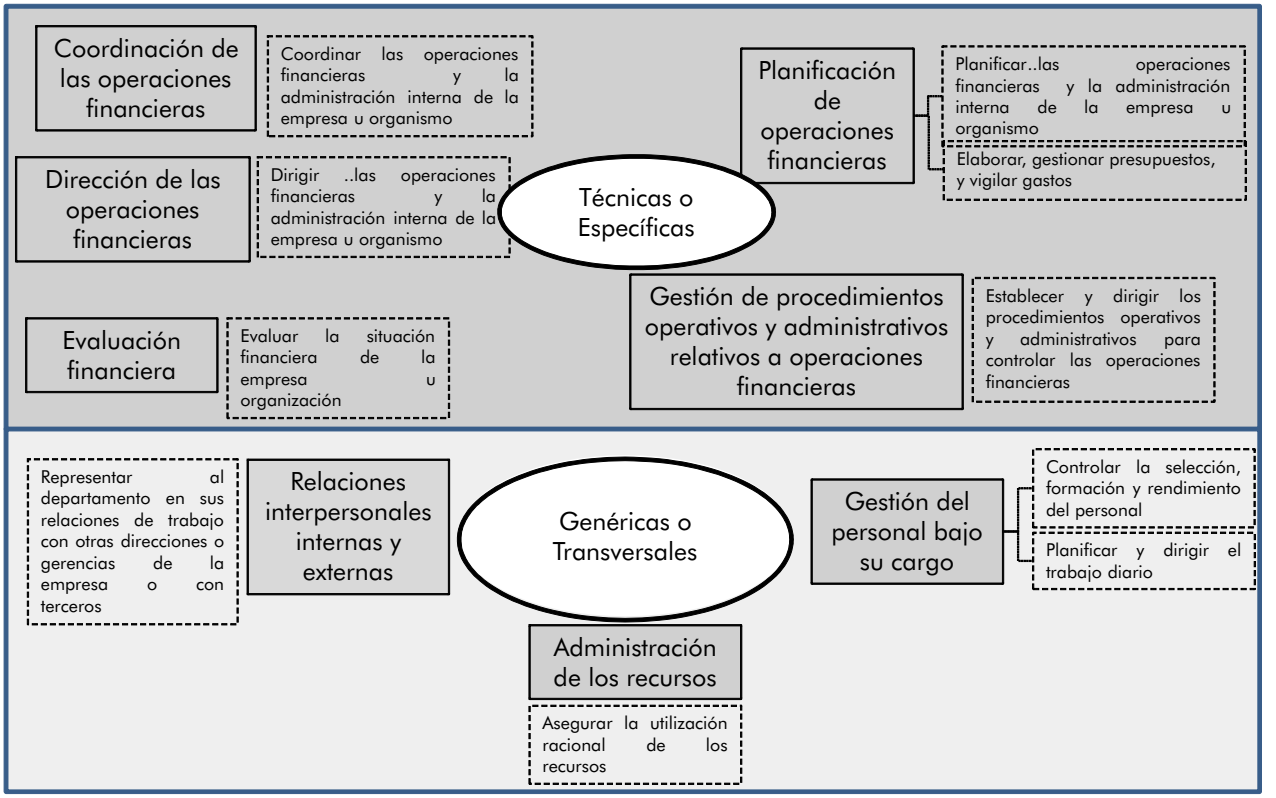


Gráfico 4. Necesidades de formación para la ocupación Directores y gerentes financieros

La ocupación directores y gerentes de recursos humanos, tercera unidad de análisis, cuyas funciones se listan en el cuadro 7, dieron como resultado seis (6) necesidades específicas y tres (3) genéricas, las cuales se muestran en el gráfico 5.

Cuadro 7

Unidad de análisis: Funciones y tareas, ocupación Directores y gerentes de recursos humanos

Función General	Tareas
Los directores y gerentes de recursos humanos planifican, dirigen y coordinan todo lo relativo al personal y a las relaciones laborales, de la empresa u organización bajo la conducción general de los directores responsables y en consulta con los directores de otras direcciones o gerencias.	Planificar, dirigir y coordinar las actividades relativas al recurso humano de la empresa u organización Establecer, dirigir, y organizar los procedimientos operativos y administrativos en materia de ingreso, formación, promoción, traslados y retiro del personal Planificar y organizar las conversaciones sobre la fijación y niveles de sueldos y salarios Vigilar el por cumplimiento de las leyes, normas, actividades y procedimientos sobre los derechos de los trabajadores, salud seguridad, e igualdad de oportunidades y cuestiones conexas Planificar y dirigir el trabajo diario Vigilar los gastos y asegurar la utilización racional de los recursos Controlar la selección, formación y rendimiento de todo el personal de la empresa u organización Representar a la dirección, gerencia o departamento en sus relaciones de trabajo con otras direcciones, gerencias o departamentos de la empresa o con terceros

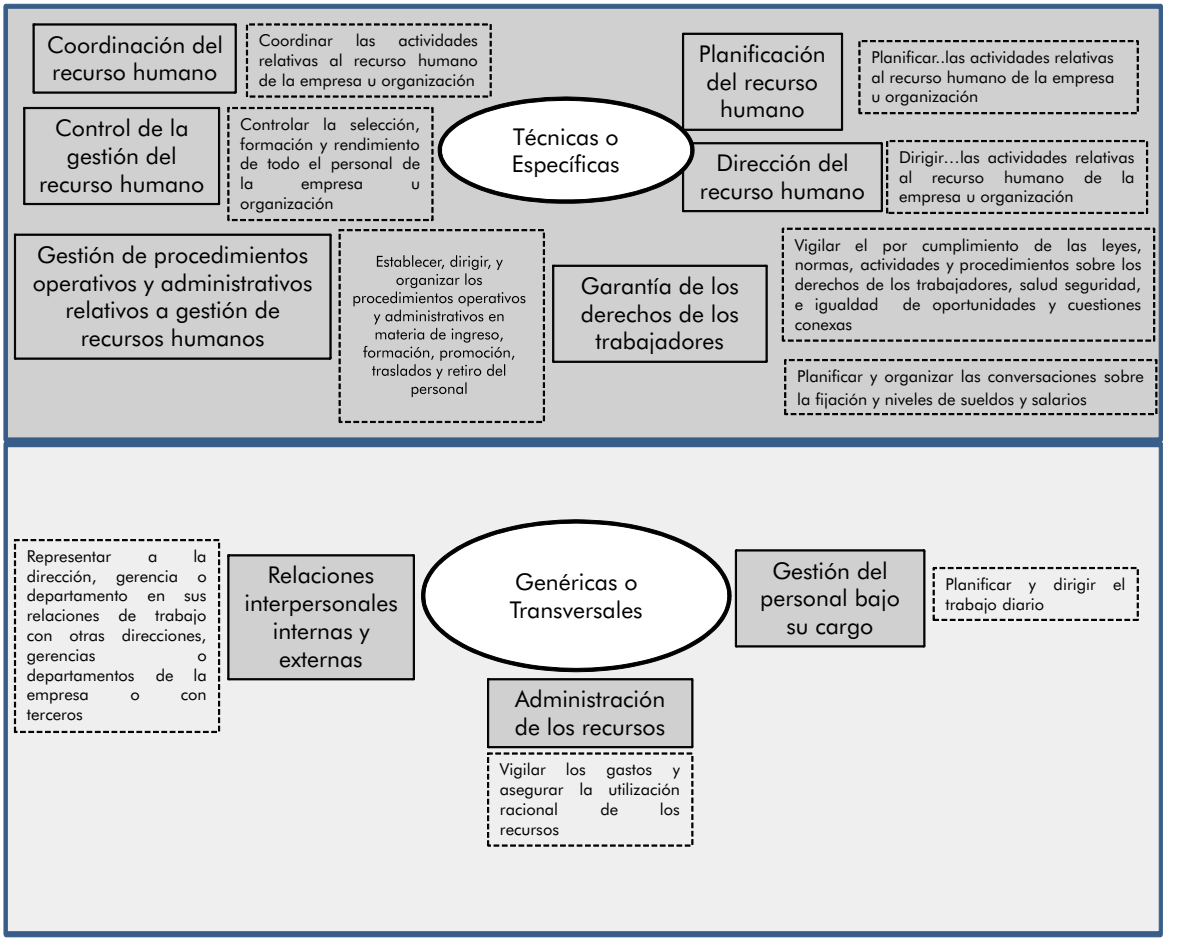


Gráfico 5. Necesidades de formación para la ocupación Directores y gerentes de recursos humanos

Como se mostró para las tres primeras ocupaciones o unidades de estudio, se hace para el resto de ocupaciones, hasta que dejen de emerger unidades de registro que generen nuevas dimensiones. Para el caso del gran grupo de Directores y Gerentes con diez (10) de las treinta y cinco (35) ocupaciones se identificó que no se generaban nuevas dimensiones o necesidades de formación genéricas o transversales, y en cuanto a las técnicas o específicas, la variación se centraba sólo en el área de actuación, como se demostrará a continuación con el resultado obtenido de la codificación.

Para concretar las necesidades de formación por ocupación, tomando en cuenta que Bardín (ob. cit.) señala que las operaciones estadísticas simples o más

complejas permiten establecer cuadros de resultados, diagramas, figuras, modelos que condensan y ponen de relieve las informaciones aportadas por el análisis, se propone contar las unidades de registro que las sustentan, para, entonces, tomar la decisión sobre cuáles de estas son representativas en la descripción general de la categoría: necesidades de formación.

Para ejemplificar el conteo de las unidades de registro y posterior concreción de las necesidades formación para el gran grupo de Directores y Gerentes, a continuación en el cuadro 8 se muestran las diez (10) unidades de estudio, con las que se consideró necesario parar el análisis, y su respectiva codificación, debido a que no surgía nueva información.

Cuadro 8
Unidades de estudio codificadas para el análisis del gran grupo de Directores y Gerentes

Código	Ocupación
A	Directores generales y gerentes generales
B	Directores y gerentes financieros
C	Directores y gerentes de recursos humanos
D	Directores y gerentes de políticas y planificación
E	Directores y gerentes de administración y servicios no clasificados bajo otros epígrafes
F	Directores y gerentes de ventas y comercialización
G	Directores y gerentes de publicidad y relaciones públicas
H	Directores y gerentes de investigación y desarrollo
I	Directores y gerentes de producción y operaciones agrícolas
J	Directores y gerentes de producción y operaciones ganaderas

En el cuadro 9 se muestra la cuantificación de las unidades de registro, donde se puede ver que de las siete (7) necesidades de formación específicas que emergieron, tres (3) de ellas sólo tuvieron una (1) o dos (2) unidades de registro que las sustentaran y, por ende, no pasarán a formar parte de las necesidades de formación de Directores y Gerentes, a diferencia del resto que están respaldadas como mínimo por once (11) unidades de registro; por otra parte, para las necesidades de formación genéricas, de las seis (6) que emergieron no se eliminó ninguna, ya que cinco (5) de ellas están en más de la mitad de las ocupaciones analizadas y la única que presentó sólo cuatro (4) unidades de registro, seguridad en el trabajo, se pudo corroborar que en el resto de las 25 ocupaciones a las que no se les realizó la codificación están reflejadas las tareas que demandan dicha necesidad.

Cuadro 9

Cuantificación de las unidades de registro para el gran grupo de Directores y Gerentes

Subcategoría	Dimensiones	Cantidad de unidades de registro										
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Técnicas o Específicas	Planificación de actividades	3	2	1	2	1	2	1	3	1	1	**17**
	Dirección de la empresa	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**11**
	Coordinación de actividades	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	**12**
	Evaluación financiera		1									**1**
	Gestión de procedimientos operativos y administrativos		1	1	1	1	3	2	1	1	1	**12**
	Control de la gestión del recurso humano			1								**1**
	Garantía de los derechos de los trabajadores			2								**2**
Genéricas o Transversales	Relaciones interpersonales internas y externas	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**11**
	Administración de los recursos		1	1	1	1	1		1			**6**
	Gestión del personal bajo su cargo		2	1	2	2	2	2	2	1	1	**15**
	Seguridad en el trabajo				1	1				1	1	**4**
	Responsabilidad por desempeño organizacional	2						1	1	2	2	**8**
	Gestión presupuestaria				1	1	1		1	1	1	**6**
		10	10	10	11	10	12	9	12	11	11	

En función de lo anterior, las necesidades de formación para el gran grupo Directores y Gerentes se dividen en dos: transversales o genéricas y técnicas o específicas. Las transversales, requeridas en cualquiera de las ocupaciones de este gran grupo, están conformadas por un total de seis (6) ocupaciones, las cuales se muestran el gráfico 6, en el que también se refleja el nivel de prioridad de cada una de ellas, siendo la necesidad de Gestión del personal bajo su cargo las que más unidades de registro obtuvo en el análisis y, por ende, la que presentó mayor cantidad de tareas que la demandan.

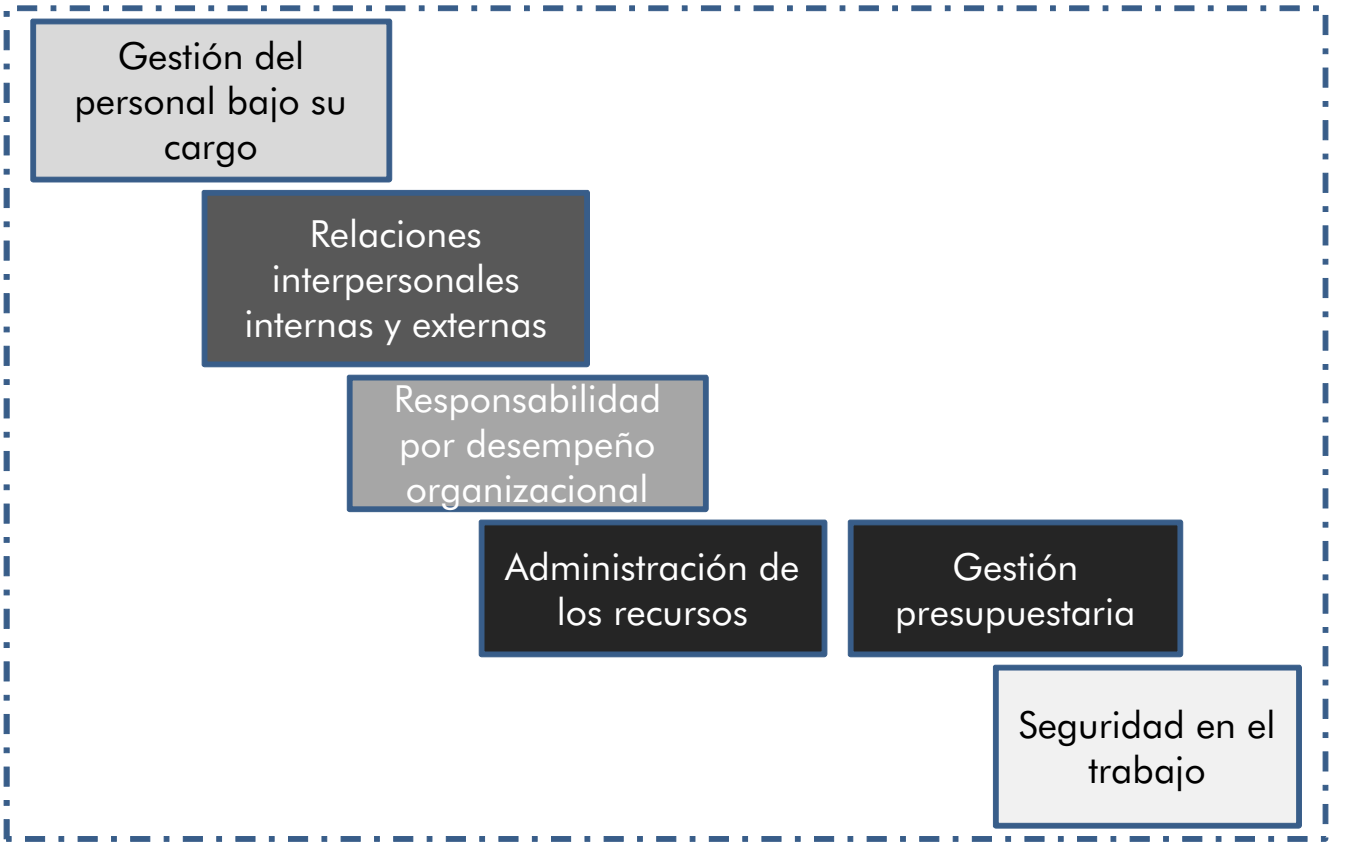


Gráfico 6. Necesidades de formación genéricas o transversales para el gran grupo Directores y Gerentes

Por otra parte, las necesidades técnicas o específicas para el gran grupo de directores y gerentes son cuatro (4), como se refleja en el gráfico 7, variando para cada una de las 35 ocupaciones del grupo, en función del área de actuación de cada director o gerente.



Gráfico 7. Necesidades de formación técnicas o específicas para el gran grupo Directores y Gerentes

Diseño del catálogo de competencias requeridas para las ocupaciones del sector empresarial

Las necesidades de formación que se identificaron de las tareas y funciones, a través de la técnica del análisis de contenido, constituyen el punto de partida para definir las competencias que debe poseer la persona que ejecute cada ocupación; por lo tanto, el primer paso es transformar las necesidades de formación de una ocupación en el perfil de competencias laborales requerido por ocupación.

Tomando en cuenta que CINTERFOR /OIT (2003) citado en Ugueto y Cardozo, (2014) "define las competencias laborales como la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada" (p.25), para darle una denominación a las competencias por ocupación, a cada una de las necesidades de formación, que no son otra cosa que la síntesis de la "actividades plenamente identificadas", les antecederá las palabras "capacidad para".

Por otra parte, considerando que según Hay Group (2004, citado en Ugueto y Cardozo, ob. cit.), el perfil de competencias "es una agrupación compleja de competencias relacionadas con los retos y objetivos que se persiguen en un cargo o rol dentro de una organización" (p.29), el conjunto de competencias que se obtienen de las necesidades de formación por ocupación constituirá el Perfil de competencias requerido por ocupación, resaltando que dichas competencias se dividen en específicas o genéricas, en concordancia con la clasificación previamente realizada, ya que el criterio empleado para ese paso es el mismo que aplica para las competencias; las técnicas o específicas identifican comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico y a una función productiva determinada y las genéricas o transversales describen los comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva (Ugueto y Cardozo, ob. cit.).

Cuadro 10
Perfil de competencias requerido para Directores y gerentes de recursos humanos

Competencias Técnicas o Específicas	Capacidad para planificar de actividades relacionadas con recurso humano Capacidad para dirigir actividades relacionadas con recurso humano Capacidad para gestionar procedimientos operativos y administrativos relativos a actividades relacionadas con recurso humano Capacidad para coordinar las actividades relacionadas con el recurso humano
Competencias genéricas o transversales	Capacidad para gestionar el personal bajo su cargo Capacidad para establecer relaciones interpersonales internas y externas Capacidad para asumir la responsabilidad por desempeño organizacional Capacidad para administrar los recursos Capacidad para realizar la gestión presupuestaria Capacidad para mantener la seguridad en el trabajo

En función de todo lo anterior, en el cuadro 10 se ejemplifica la denominación de las competencias y se concreta el perfil de competencias para la ocupación directores y gerentes de recursos humanos, compuesto por un total de diez (10) competencias, cuatro (4) específicas o técnicas y seis (6) genéricas o transversales.

Una vez concretado el perfil requerido por ocupación, el siguiente paso es normalizar cada una de las competencias que lo componen, es decir, precisar los comportamientos o indicadores conductuales que deben manifestar las personas que los posean y, a partir de ellos, precisar el rango de aplicación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas.

Al respecto, el rango de aplicación refiere el escenario y contexto en el que debe lograrse y demostrarse el desempeño indicado. Los criterios de desempeño son los resultados que el profesional debe demostrar en el manejo de un comportamiento; son pautas concretas y observables que se van a tener en cuenta para evaluarlo. Los saberes se desprenden de los criterios de desempeño, los cuales requieren de conocimientos que deben ser identificados y descritos de forma clara y concisa; además, se precisan los saberes de tipo procedimental y actitudinal, es decir, el saber conocer, el saber hacer y el saber ser. Las evidencias requeridas describen, para cada comportamiento, los productos y demostraciones que se demandan para poder determinar la idoneidad con la cual se lleva a cabo el desempeño.

Es importante acotar que todo lo relacionado con la normalización debe obtenerse de personas que conozcan muy bien las ocupaciones, ya sea como superiores inmediatos u ocupantes actuales, pero con considerable tiempo de experiencia en la ejecución de las mismas; teniendo claro el concepto de cada uno de los aspectos que comprende dicha normalización o estandarización, se puede levantar la información a través de entrevistas dirigidas o de paneles de expertos, en este caso los expertos son los conocedores de las ocupaciones. De esta manera, en el cuadro 11 se muestra el formato que se sugiere para la normalización de cada una de las competencias por ocupación y el ejemplo de lo obtenido para la primera competencia genérica del perfil requerido para directores y gerentes de recursos humanos.

A partir de la información mostrada en el cuadro 11, se pone de manifiesto que la capacidad para gestionar el personal bajo su cargo, debe ser aplicada y demostrada por los directores y gerentes de recursos humanos en la gestión de los procesos que se requieren en las organizaciones. Uno de los comportamientos relacionados con dicha capacidad es la alineación del personal bajo su cargo con los objetivos organizacionales, lo cual se

manifiesta si se generan, entre otros resultados, el diseño de los perfiles de cada uno de los cargos bajo su responsabilidad y la determinación de las brechas entre los perfiles reales y los idóneos.

Para manifestar los comportamientos a través de los criterios de desempeño, los directores y gerentes de recursos humanos deben, como mínimo, poseer conocimientos en cuanto a técnicas de identificación de competencias contextualizadas a la organización, así como principios y técnicas de cada una de la gestión del recurso humano: admisión, desarrollo, aplicación y mantenimiento. Asimismo, debe saber identificar los perfiles idóneos y diseñar y ejecutar cada una de las fases de la gestión del recurso humano, a partir de esos perfiles idóneos. Finalmente, debe ser empático, sensible ante las necesidades humanas, orientado al logro, intuitivo, persuasivo, transparente y honrado, comunicador responsables, analíti-

Cuadro 11
Formato y ejemplo de una descripción normalizada de competencia

Competencia: *Capacidad para gestionar el personal bajo su cargo*			
Rango de Aplicación: En la gestión de los procesos que se requieren en las organizaciones			
Comportamientos	Criterios de Desempeño	Saberes Esenciales	Evidencias Requeridas
Alinea el personal a su cargo, con los objetivos organizacionales. Asigna y controla las funciones y responsabilidades del personal a su cargo.	✓ Diseña los perfiles de cargo y determina brechas entre los perfiles reales y los idóneos para la organización. ✓ Concibe el proceso de admisión a partir de los perfiles idóneos para la organización. ✓ Identifica las necesidades individuales de capacitación o formación a partir de las brechas entre los perfiles reales e idóneos por cargo. ✓ Diseña y emplea instrumentos de evaluación a partir de los perfiles idóneos por cargo. ✓ Valora de forma oportuna el desempeño del personal. ✓ Asigna cargas de trabajo equitativas y adecuadas al cargo y a los objetivos organizacionales.	*Saber Conocer:* ✓ Técnicas de identificación de competencias contextualizadas a la organización. ✓ Principios y técnicas del proceso de admisión del personal. ✓ Principios y técnicas del proceso de desarrollo del personal. ✓ Principios y técnicas del proceso de aplicación del personal. ✓ Principios y técnicas del proceso de mantenimiento del personal. ✓ Sistemas integrados de gestión. *Saber Hacer:* ✓ Identificar los perfiles idóneos para los cargos de una organ ización, alineados a la estrategia organizacional. ✓ Diseñar y ejecutar el reclutamiento y selección del personal a partir de los perfiles idóneos. ✓ Diseñar y ejecutar la capacitación a partir de las necesidades que se desprenden de los perfiles idóneos. ✓ Diseñar y ejecutar la evaluación del desempeño partir de los perfiles idóneos. ✓ Diseñar y ejecutar el mantenimiento del personal a partir de los perfiles idóneos. *Saber Ser:* ✓ Empático. ✓ Sensible ante las necesidades humanas. ✓ Orientado al logro. ✓ Intuitivo. ✓ Persuasivo. ✓ Transparente -honrado. ✓ Comunicador responsable. ✓ Visión sistémica y sistemática. ✓ Analítico.	Evidencias de desempeño ✓ Personal comprometido con los objetivos organizacionales. ✓ Optimización del desempeño de la unidad organizativa bajo su responsabilidad ✓ Clima organizacional favorable. ✓ Balance en las cargas de trabajo. Evidencia de Producto ✓ Resolución de casos prácticos y reales que permitan demostrar las evidencias del desempeño. Evidencia de Conocimiento ✓ Argumentación y discusión con basamento teórico y práctico.

co y con una visión sistémica y sistemática. La idoneidad de esta capacidad se demostrará al obtener como producto un personal comprometido con los objetivos organizacionales, un desempeño óptimo en la unidad organizativa bajo su responsabilidad, un clima organizacional favorable y un balance en las cargas de trabajo de su personal.

Una vez realizadas las descripciones normalizadas de cada una de las competencias por ocupación, incluyendo las técnicas o específicas como las genéricas o transversales, se puede ir configurando el catálogo nacional de competencias, en el cual estarían presentadas en los nueve grandes grupos de ocupaciones del sector empresarial del país según el INE (2014). El catálogo nacional se puede ir generando por fases, en función de la jerarquización de los grupos de ocupaciones (cuadro 3) hasta llegar a cubrir todos los que hacen parte de la economía del país, como se muestra en el gráfico 8.

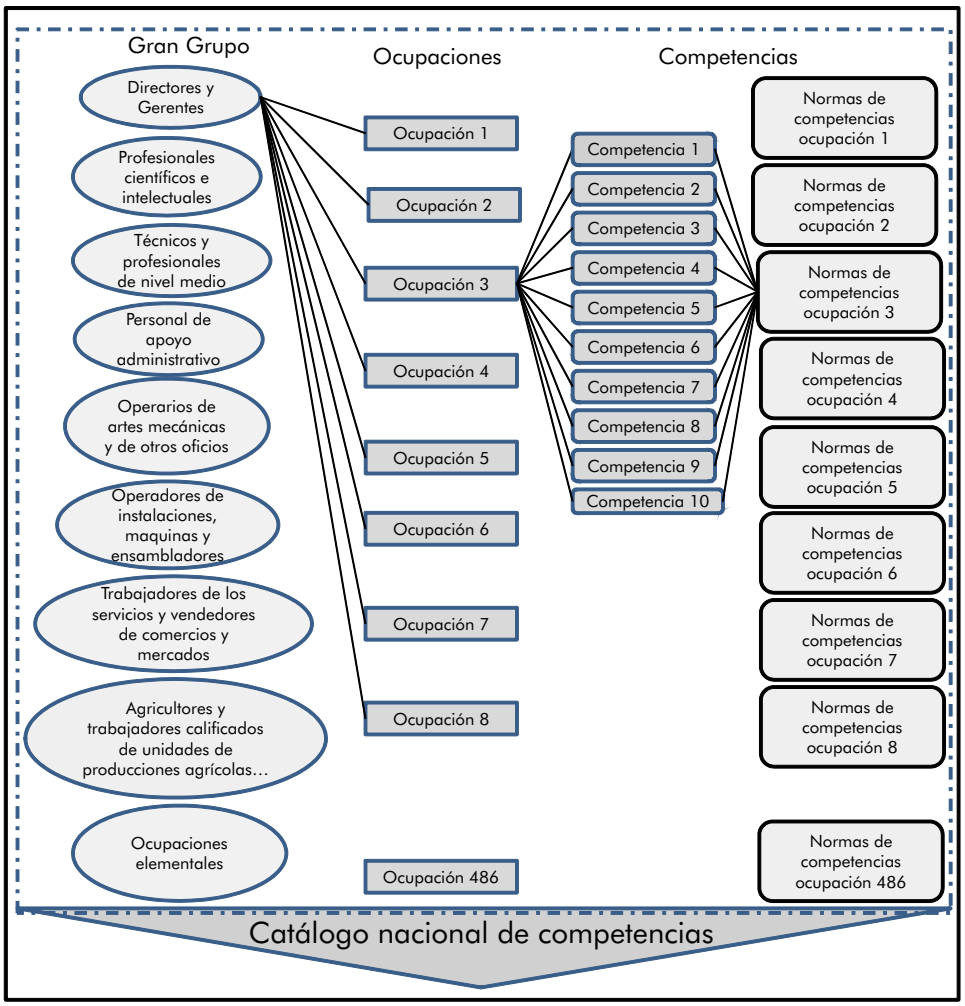


Gráfico 8. Configuración del catálogo nacional de competencias por ocupación

Elaboración del perfil profesional de egreso por competencias

Para el INCUAL (2013), la cualificación profesional es el conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo, que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral, además que esta es el resultado formal de un proceso de acreditación o validación, ya que comporta el reconocimiento oficial de un valor en el mercado de trabajo y para otras formaciones posteriores. Para el INCUAL (2008), la definición de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la cualificación profesional consta de tres partes: (a) los requisitos que una persona debe cumplir para acceder o progresar dentro de una profesión; (b) la experiencia y logros educativos/formativos que posee una persona; y (c) un registro oficial del nivel alcanzado, que reconoce haber terminado con éxito una determinada vía educativa/formativa, o bien un resultado satisfactorio en una prueba o examen.

En este sentido, como se esquematiza en el gráfico 9, se concluye que para diseñar las cualificaciones se deben tener identificadas todas las competencias profesionales necesarias por ocupación, ya que estas permiten configurar el campo de desempeño por profesión y así concretar las competencias necesarias por profesión a ser certificadas a través de la formación formal.

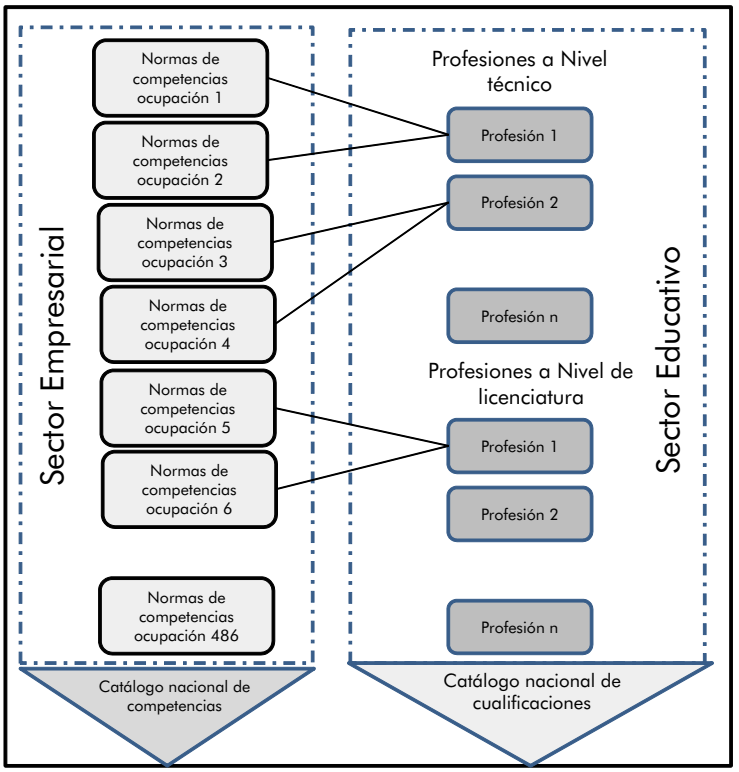


Gráfico 9. Relación entre el catálogo de competencias profesionales por ocupación y las cualificaciones.

Como se esquematiza en el gráfico 10, a partir de las diferentes ocupaciones a las que puede optar una persona con una carrera o profesión, se identifican en el catálogo nacional las competencias correspondientes, debidamente estandarizadas para conformar este perfil. El perfil profesional de egreso, para Tobón, Sánchez, Carretero y García (2006) es el que orienta todos los planes de formación, las estrategias didácticas y los procesos de evaluación, pues en él se describen con la suficiente precisión las competencias que se esperan formar al finalizar todos los estudios de una determinada carrera. Es importante resaltar, como lo recomienda Tobón *et al*. (ob. cit.), la necesidad de validar con expertos y la comunidad universitaria el perfil profesional de egreso, mediante el diálogo y los acuerdos.

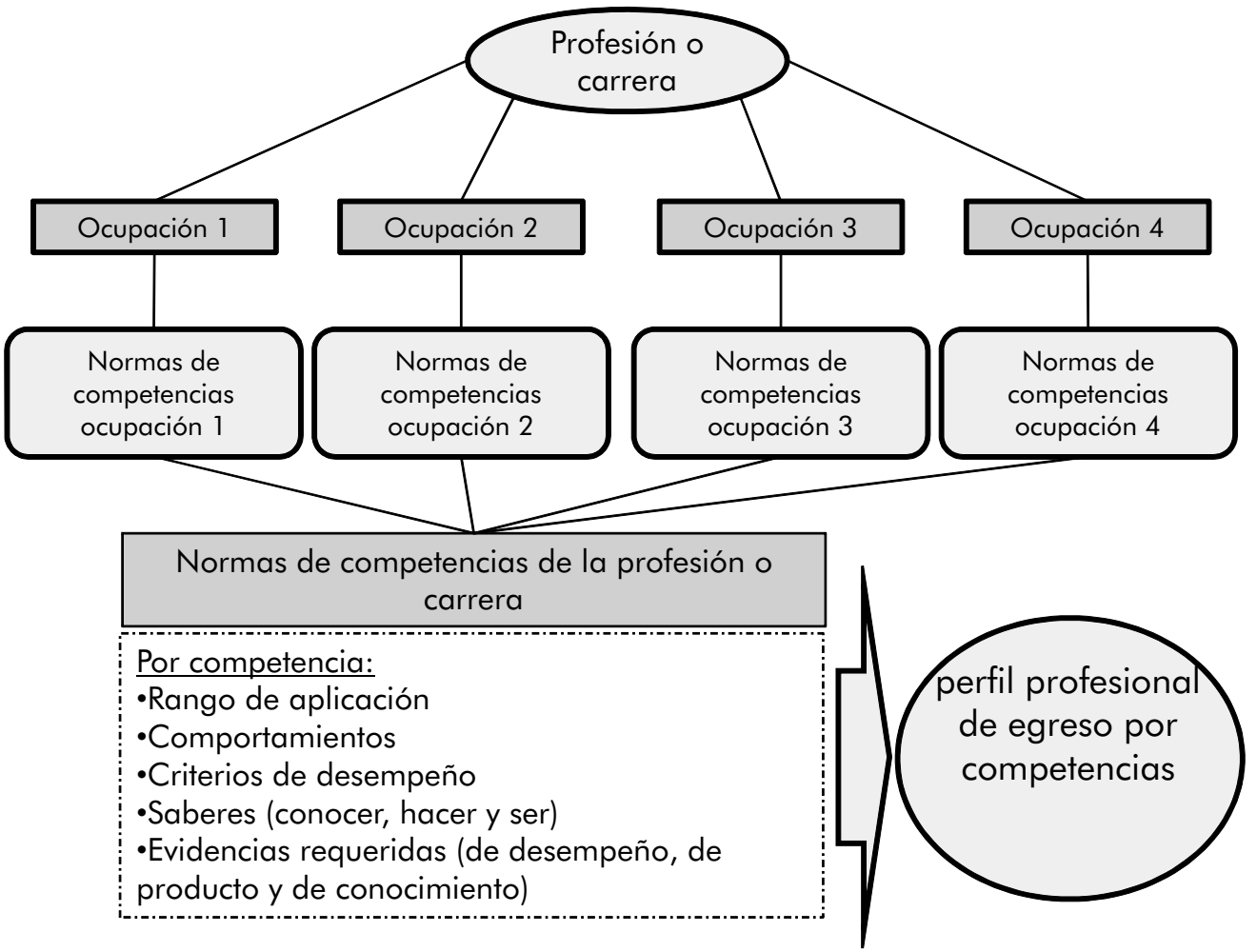


Gráfico 10. Propuesta para la elaboración del perfil profesional de egreso a partir de las normas de competencias por ocupación.

Elementos de salida del sistema

La salida del sistema está concebida como plan de formación que dé respuesta a las necesidades del sector empresarial, cuyo insumo es el perfil profesional de egreso. En el plan de estudios, o malla curricular como también se le conoce, se deben indicar los módulos que van a posibilitar formar las competencias descritas en el perfil profesional, con la respectiva asignación de créditos y de acuerdo con unos determinados niveles. Para Tobón et al. (ob. cit.) es esencial que la malla curricular sea flexible y busque que los módulos se relacionen entre sí mediante áreas o nodos problematizadores, como se muestra en el gráfico 11, se sugieren tres (3) etapas para el diseño del plan de formación:

(1) Identificación de los nodos problematizadores o ejes de formación, que, según Tobón (2005), son conjuntos articulados de competencias, saberes y estrategias en torno a problemas generales y actividades relacionadas con un determinado quehacer en la vida social, el ámbito laboral y el entorno profesional.

Tobón (ob. cit.) sugiere, entre otras, las siguientes actividades para la construcción de los nodos problematizadores: (a) agrupar las competencias por la similitud de sus problemas y objetivos, (b) identificar uno o varios problemas generales relacionados con dichas competencias, los cuales se deberán articular en torno a la transformación de un determinado aspecto de la realidad, (c) establecer los saberes disciplinares relacionado con el problema identificado, (d) buscar que cada nodo problematizador asuma de forma integrada el contexto de formación conceptual con el contexto de aplicación, estableciendo actividades generales de práctica y (e) revisar cada nodo con base en las siguientes pautas y realizar los ajustes del caso: ¿tienen unidad entre sí?, ¿responden a un objetivo general común?, ¿buscan generar competencias de manera integrada?, ¿buscan la efectiva transformación de un sector de la realidad?, ¿articulan plenamente la teoría con la práctica?, ¿integran los saberes académicos con los saberes sociales, poéticos, míticos, culturales y artísticos?

(2) Selección de los contenidos y experiencias que contribuyan al desarrollo de las competencias agrupadas por nodos o ejes, tomando en cuenta los saberes que se desprenden de los criterios de desempeño y que se encuentran en las normas de cada competencia, se deben identificar los contenidos necesarios para el

saber conocer y las experiencias para el saber hacer.

(3) Diseño de los módulos, los módulos son planes completos de formación, a partir de los contenidos y experiencias curriculares se determina el alcance de los mismos, lo que permite definir los bloque curriculares con su respectiva ponderación curricular en carga horaria y unidades de crédito, dando origen al plan de estudios, con la elaboración del mapa curricular que no es otra cosa que la secuencia lógica y cronológica de dichos módulos y, finalmente, el desarrollo de los programas de cada curso en que se dividan los módulos.

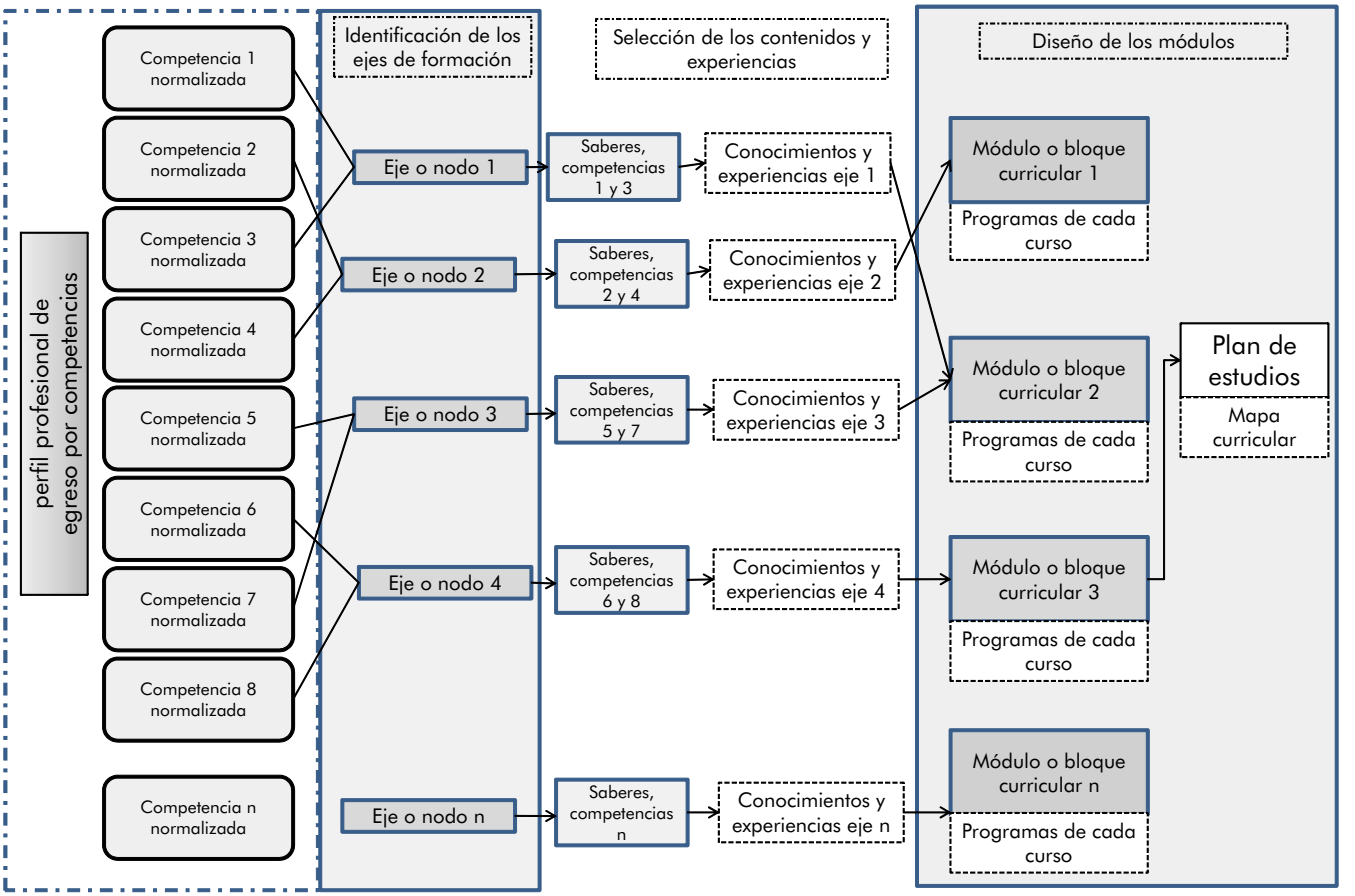


Gráfico 11. Propuesta para el diseño del plan de formación.

Finalmente, en función de su producto, todo sistema debe tener una retroalimentación, considerada como la información del ambiente acerca del desempeño del sistema. En términos de evaluación de producto o impacto, sería identificar el grado de semejanza entre los resultados obtenidos y las metas propuestas, es decir, la interrogante puede ser ¿cómo es la brecha entre el perfil profesional real de egreso y el idóneo? Tomando en cuenta que el resultado obtenido es el perfil real del egresado evidenciado en el campo de trabajo, al ejercer las ocupaciones para las cuales se formó, y que la metas propuestas son los perfiles de competencias por ocupación, se plantea como medios, con el fin de dar respuesta a la interrogante, los resultados de las técnicas de selección por competencias que deberían aplicar las empresas para identificar las competencias que consideren importantes para la decisión sobre la admisión de su personal y el seguimiento a recién egresados, en cuanto a ocupaciones ejercidas y el desempeño logrado en las mismas.

Aportes de la investigación

Desde el punto de vista teórico, la principal contribución corresponde al sistema emergente que vincula lo que requiere el sector empresarial en cuanto a capacidades de las personas para ejercer las ocupaciones, con la oferta en formación de la educación universitaria, concebido bajo una perspectiva holística e integradora, como una herramienta o estructura de información, en el que destacan las relaciones de los elementos y los conjuntos que a partir de ellas emergen, como se muestra en el gráfico 12. Los procedimientos propuestos permiten interrelacionar los elementos que componen el sistema, basándose y adaptando técnicas de investigación como el análisis de contenido, así como propuestas de procedimientos realizadas por autores reconocidos en el ámbito educativo, pero que se encontraban de manera aislada.



Gráfico 12. Sistema emergente para el fortalecimiento de la estructura de relaciones entre la educación universitaria y el sector empresarial en Venezuela.

Desde la perspectiva práctica, como estructura de información basada en la oferta y demanda de competencias o capacidades profesionales organizadas en un estándar dinámico de referencia profesional, a partir de las diferentes ocupaciones, el sistema emergente pretende convertir información en conocimiento para la toma de decisiones que mejoren el encaje entre la demanda que el sector empresarial genera de competencias requeridas para cubrir las ocupaciones, y la oferta que la educación universitaria prometería de dichas competencias profesionales; es decir, que acorte la brecha entre el perfil idóneo del egresado competente para el campo de trabajo y el perfil real con que egresan de la formación profesional en Venezuela.

La propuesta generada tiene como principal novedad brindar un procedimiento más estructurado al que se puede conseguir en la literatura existente, y, en lo referente al enfoque por competencias en la educación, como alternativa para una formación flexible, permite que su aplicación disminuya los niveles de improvisación, principal debilidad de dicho enfoque, al pretender traducir las necesidades laborales al campo de la educación.

Conclusiones

Como primer hallazgo, durante la fase de investigación relacionada con la identificación de las ocupaciones que configuran el sector empresarial, la cual en un principio se pretendió abordar bajo un diseño de campo, fue la consecución del Clasificador de Ocupación Venezolana (COV) generado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2014), lo que constituye un gran avance, pues ahora se cuenta con la información documentada, al menos a nivel general, sobre las funciones y tareas que se deben llevar a cabo según la ocupación dentro del mercado de trabajo. Lo anterior, aparte de cambiar el diseño de la investigación, también influyó en el alcance que se pretendía realizar sólo para el estado Táchira, pero al contar con las ocupaciones a nivel nacional documentadas se decidió proponer un sistema más general, que posteriormente se puede ir contextualizando más a cada realidad específica por rubro o actividad del sector empresarial.

Al establecerse las funciones y tareas contenidas en el COV en el elemento de entrada del sistema para el fortalecimiento de la estructura de relaciones entre el sector empresarial y la educación universitaria, debido a la gran cantidad de ocupaciones agrupadas en el mencionado clasificador, se propusieron algunos criterios con la intención de establecer una jerarquización de los grupos allí contenidos, para la posterior identificación de las necesidades de formación que demanda cada una de las ocupaciones.

Como transformación necesaria que se debe dar en el sistema, se propusieron tres procedimientos interrelacionados entre sí, así como con el insumo y salida del mismo. El primer procedimiento, cuyo fin es convertir el insumo obtenido, funciones y tareas por ocupación, en necesidades concretas de formación, se sustentó en la aplicación del análisis de contenido, en el que las ocupaciones son las unidades de estudio y las unidades de análisis, las funciones y tareas por ocupación, a las que se les aplica la explotación de material o codificación, identificando las unidades de registro que establecen las dimensiones, agrupadas, luego en subcategorías, denominadas específicas y genéricas; finalmente, se configuraron las categorías emergentes: necesidades de formación por ocupación, cuya descripción se apoya en el conteo de las unidades de registro, para utilizar de éstas las más representativas. Todo lo anterior se muestra ejemplificando con un grupo de ocupaciones.

El segundo procedimiento, cuyo producto final es el catálogo de competencias requeridas para las ocupaciones del sector empresarial, partió del producto del primer procedimiento, las necesidades de formación por ocupación, convirtiéndolas, en primer lugar, en perfil de competencias laborales requerido y, posteriormente, se muestran de forma ejemplificada los elementos necesarios para estandarizar o normalizar cada una de las competencias como lo son: los comportamientos o indicadores conductuales que deben manifestar las personas que la posean y, a partir de ellos, el rango de aplicación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas; con las competencias normalizadas se muestra cómo puede irse configurando el catálogo o producto final de esta etapa.

El tercer y último procedimiento tuvo como fin obtener el perfil profesional de egreso, partiendo del producto del procedimiento anterior, las competencias normalizadas requeridas por ocupación. Se propone el cómo, a partir de las diferentes ocupaciones a las que puede optar una persona al poseer una carrera o profesión, se identifican en el catálogo nacional las competencias correspondientes para conformar el perfil profesional de egreso requerido.

La salida del sistema lo constituye el plan de formación diseñado a partir del perfil profesional requerido, cuya propuesta de diseño se realizó sustentada en lo planteado por Tobón et al. (2006), sintetizada en tres etapas: identificación de los ejes de formación, selección de los contenidos

y experiencias y el diseño de los módulos. Como retroalimentación o evaluación del desempeño del sistema se plantea la revisión continua de la brecha o distanciamiento entre el perfil profesional real de egreso y el idóneo o requerido según la ocupación por el sector empresarial.

Finalmente, como el producto presentado es sólo una propuesta incipiente que busca fortalecer el vínculo necesario entre sector empresarial y la educación universitaria, se espera como futuros trabajos concretar las necesidades de formación para el resto de los grupos de ocupaciones contenidas en el COV, sustentándose en la jerarquización realizada y aplicando el procedimiento propuesto para ello; además, una vez cubiertas todas las ocupaciones, se espera poder diseñar el catálogo nacional de competencias por ocupaciones y así contar con el insumo necesario para que todas las IE a nivel nacional diseñen sus planes de formación a partir de los perfil profesionales idóneo en función de las necesidades reales del sector empresarial.

Referencias Bibliográficas

Aguerrondo, I. (1993) *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Año 37, Nº 116, p. 561-578 [Documento en línea]. Disponible http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm [Consulta: 2015, Mayo 13]

Bardín, L. (1996) *El análisis de contenido*. Segunda edición. Ediciones Akal. Madrid España.

Brunner, J. J. (2002) *Nuevas demandas y sus Consecuencias para la Educación Superior en América Latina*. Santiago de Chile. Trabajo preparado para el proyecto de CINDA, en colaboración con IESALC/ UNESCO. [Documento en línea]. Disponible http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/antecedentes_contexto/NuevasDemandasdelaEducacionSuperiorenAmericaLatina.pdf [Consulta: 2015, Enero 20]

Chiavenato, I. (2000) *Administración de Recursos Humanos*. (5a.ed.). Colombia. Editorial Mc. Graw Hill.

Chiavenato, I. (2002) *Gestión del Talento Humano. El nuevo papel de los recursos humanos en las organizaciones*. Colombia. Editorial Mc. Graw Hill.

Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2008) *Plan de Acción*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro168/plandeaccion.pdf [Consulta: 2015, Enero 29]

Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) (1998) *Análisis ocupacional y funcional del trabajo. Documento de trabajo* para IBERFOP, México. [Página Web en línea].Disponible: http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/03a07.htm [Consulta: 2015, Junio 10]

Díaz-Barriga, A. (2010) *Los profesores ante las innovaciones curriculares.* Revista Iberoamericana de Educación Superior. Revista Iberoamericana de Educación Superior. [Revista en línea] Vol. 1, Núm. 1. Disponible: https://ries.universia.net/article/view/32/207 [Consulta: 2015, Marzo 18]

Díaz-Barriga, A. (2011) *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula.* Revista Iberoamericana de Educación Superior, México, issue-unam/Universia, vol. II, núm. 5, pp. 3-24. Disponible: https://ries.universia.net/article/view/61 [Consulta: 2016, Septiembre 02].

French, W. y Bell, C. (1996) *Desarrollo Organizacional. Aportaciones de las ciencias de la conducta para el mejoramiento de la organización.* Quinta edición. Editorial Prentice Hall.

González, S. (2002) *Análisis ocupacional y perfil profesiográfico.* Cuaderno N°.2 Serie: GESTIÓN DE PERSONAL. Impresión y Encuadernación: Departamento de Reproducción UNET.

Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2006) *Metodología de la Investigación.* (2da.Ed.) Colombia. McGrawHill

IESALC-UNESCO (2002) *La educación superior en Venezuela.* Documento en línea]. Disponible: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131594s.pdf[Consulta: 2015, Febrero 05]

Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) (2008) *Sistemas de cualificaciones: puentes para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.* Publicado por acuerdo con la OCDE, París. [Documento en línea]. Disponible: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/00_OCDE_COMPLETO_Internet.pdf [Consulta: 2015, Enero 28]

Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) (2013) *Observatorio profesional, catálogo nacional de cualificaciones profesionales.* [Página Web en línea]. Disponible:http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html[Consulta: 2015, Enero 30]

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2014) Clasificador de Ocupación Venezolana. [Documento en línea]. Disponible: http://www.ine.gov.ve/documentos/INE/ClasificadoresEstandares/Notas_explicativas_COV_2013.pdf [Consulta: 2016, febrero 10]

Lanz, R. (2005) *Universidades ¿quién le teme a las reformas?*. Cuadernos del CENDES, Año 22. N° 58. Tercera época. Enero-abril. 136-144

Ley Orgánica de Educación (Gaceta Oficial Nº 5.929). (2009, Agosto 15) [Transcripción en línea] Disponible: http://www.ipasme.gob.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=553:gaceta-oficial-la-ley-organica-de-educacion-loe&catid=3:noticias-especiales[Consulta: 2015, Enero 12]

Martínez, M. (1996) *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. (2daEd.) Editorial Trillas, S.A. de C.V. México.

Martínez, M. (1999) La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método. Trillas, S.A. de C.V. México.

Martínez, M. (2006) *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. (2daEd.) Editorial Trillas, S.A. de C.V. México.

Mella, O. (1998) *Naturaleza y orientaciones teórico metodológicas de la investigación cualitativa*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.aristidesvara.net/pgnWeb/metodologia/disenos/metodo_cualitativo/invescualitativa_aristidesvara.pdf[Consulta: 2016, Enero 18]

Mendoza, C. (2004) *Construcción del Currículo. Módulo de apoyo*. Trabajo no publicado, Universidad de Pamplona. Colombia.

Piñuel R., J. L. (2002) *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Estudios de Sociolingüística, Universidad Complutense de Madrid. 3(1), 2002, pp. 1-42.

Puzzo, V. (1999) *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Editorial espacio, Buenos Aires.

Strauss y Corbin (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Tobón, S. (2005) *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (2a. ed.). Bogotá, Colombia. ECOE ediciones.

Tobón, S., Sánchez A., Carretero, M. y García J. (2006) *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia. Cooperativa editorial magisterio.

Ugueto M., M. (2013) Sistema de formación profesional flexible a las necesidades del mercado laboral.

Tesis de doctorado no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio.

Ugueto M., M. y Cardozo, N. (2014). La Gestión de Recursos Humanos por Competencias. Un procedimiento orientador sobre cómo hacerlo. Fondo editorial UNET, San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela.

UNESCO (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La Educación Superior en el Siglo XXI.* Visión y acción. [Documento en línea].Disponible:http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345S.pdf [Consulta: 2014, Diciembre 12]

UNESCO (2009) Conferencia mundial de educación superior. *La nueva dinámica de la educación superior y la búsqueda de cambio social y el desarrollo.* http://www.mppeu.gob.ve/web/uploads/documentos/documentosVarios/pdf18-12-2009_10:10:20.pdf [Consulta: 2015, Marzo 21]

UNESCO (2013) *Tercer estudio regional comparativo explicativo.* Análisis Curricular. [Documento en línea]. Disponible: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-curricular-terce.pdf [Consulta: 2015, Mayo 13]

UNESCO-IESALC (2008) *La educación superior en América latina y el Caribe: diez años después de la conferencia mundial de 1998.* Carlos TünnermannBernheim, Editor. Capítulo II. Cambios y Reformas en la Educación Superior. José Días Sobrinho [Documento en línea]. Disponible: http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/A_diez_anos_dela_conferencia_mundial.pdf [Consulta: 2015, Marzo 12]

UNESCO/IESALC (2012) *Vinculación Empresa-Universidad es posible y necesaria.* IESALC informa, Boletín Nº189 [Discusión en línea]. Disponible: http://www.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro189/noticia2.html [Consulta: 2015, Marzo 29]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2006) *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales.* (4ta Ed.) Caracas, Venezuela.

Vargas Z., F. (2004) *40 preguntas sobre competencia laboral. Certificación de competencias.* Montevideo, ILO/CINTERFOR. 135 p. ([Documento en línea] Disponible:http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/papel13.pdf [Consulta: 2016, Enero 12]

PERSPECTIVA AXIOLÓGICA EN LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Haydeé Sánchez

Universidad Nacional Abierta
Centro Local Táchira

San Cristóbal, Táchira, Venezuela
Correo electrónico: hsanchez@una.edu.ve

Resumen

Diversos enfoques teóricos reconocen y valoran las Comunidades de Práctica (CoP) como estructuras determinadas en espacios epistémicos, como los grupos de investigación, para la construcción y la socialización del conocimiento. El objetivo de esta investigación fue construir una perspectiva axiológica de las CoP para la investigación en educación a distancia de la Universidad Nacional Abierta (UNA). Para ello, se asumió la Investigación documental con base en procesos en los que se expresan, analizan e interpretan los conocimientos a través del análisis de contenido descriptivo, como técnica cualitativa que permitió el estudio crítico detallado de la información a partir de la categorización de unidades de análisis distintivas de la realidad, hacia la construcción de nuevo conocimiento. Finalmente, se manifestó la presencia del elemento axiológico, el cual se define en valores morales, sociales e intelectuales, aspectos determinantes para preservar las dimensiones conocer, aprender y hacer de los grupos como comunidades de práctica. Además, surgió la estructura de la comunidad definida en valores, procesos y medios, inteligencia colectiva y el contexto donde se pueden generan vínculos, relaciones activas, participación, compromiso, identidad y trabajo colaborativo hacia la transformación de la praxis investigativa para la construcción del conocimiento.

Descriptores: investigación, comunidades de práctica, axiología, valores, educación a distancia.

INTRODUCCIÓN

La sociedad del conocimiento, como el instrumento eficaz para la mejora social, favorece la aparición y el desarrollo de espacios de prácticas y aprendizaje con apoyo en tecnologías. En educación, las comunidades de práctica (CoP) están siendo reconocidas y aceptadas por profesores e instituciones universitarias, tanto de forma presencial y con apoyo en medios virtuales. Por su parte, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) son recursos potenciales y ofrecen medios estratégicos interactivos ineludibles en espacios epistémicos, como son los grupos y líneas de investigación de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela (Rodríguez, 2014).

En las Políticas Institucionales, la UNA (2008-2013) destaca el proceso de adopción, implementación y uso de las TIC en apoyo a las funciones universitarias para la organización de estructuras y redes de conocimiento. Esta política se hace evidente en las CoP (grupos de investigación), constituidas por profesores, estudiantes y otros profesionales para comprender, producir y socializar el conocimiento que legitime y consolide el sistema de Educación a Distancia (EaD). Los grupos de investigación son definidos por la UNA (2009, p. 7), en la normativa para la investigación, artículo 35, como "el conjunto de espacios epistémicos, diferenciables entre sí, que giran e interactúan en ámbitos cognoscitivos ubicados en torno a un eje temático común y que remiten a las áreas de conocimiento que se desarrollan en la universidad".

En este sentido, los grupos de investigación se identifican como CoP, porque se constituyen en una estructura de dimensiones interconectadas, definidas recíprocamente, caracterizadas por la comunicación y las relaciones de aprendizaje para la construcción de conocimiento (Wenger, 2001). Además, este autor, en su enfoque, propone las comunidades como contextos para la práctica y el aprendizaje social a través del trabajo colaborativo.

De esta manera, los criterios para homologar los grupos y las CoP parten de que son un sistema social estructurado con un foco central de práctica como es la investigación. Los miembros poseen compromiso, identidad, disciplina y prácticas comunes que favorecen la comunicación, las interacciones y relaciones entre pares para aprender con otros, lo cual conduce a la construcción de conocimiento colectivo y a la ruptura de formas tradicionales de hacer investigación, como enfatizó Estefano (2015) en el IV Encuentro Virtual de Grupos de Investigación de la UNA.

A modo de conceptualización del objeto de estudio, las CoP para la investigación se asumen como aquellos espacios que conforman un entramado de relaciones formales e implícitas, entre grupos de personas interesadas en desarrollar un determinado objeto de investigación y otros aspectos relacionales de cualquier área del saber desde una visión compartida, y a través de acciones condicionadas por valores que promueven procesos como la comunicación, socialización y difusión de conocimientos, con apoyo en redes tecnológicas y contenidos digitales.

Dichas relaciones, elementos y procesos pueden ser explicados a través del enfoque de Siemens (2006), relacionado con la Conectividad, el cual refiere la interconexión con un orden cognitivo, organizacional y social, que en conjunto modelan un conglomerado de componentes interrelacionados de acciones y valores en comunidades organizadas de práctica donde se desarrolle la investigación. Al respecto, Padrón (2007, p. 15) refiere que "las comunidades organizadas se definen por su compromiso con los demás, responden ante circunstancias, aspiraciones y necesidades de las grandes colectividades, lo que modela comunidades de investigación e innovación académica".
Las ideas de Padrón (ob. cit.) expresan claramente la presencia de valores necesarios para la organización de CoP, como el compromiso, las aspiraciones y necesidades de los sujetos definidos en las dimensiones del ser y el convivir del aprendizaje y el conocimiento; tal como fue expresado por la coordinadora del grupo investigación de la educación (GIDE) de la UNA, Estefano (2016) "…en un grupo los valores están presentes, es un marco que orienta y condiciona las actuaciones de los profesores desde el ser, lo intrínseco, son elementos generadores y garantizadores de la confianza y la identidad como comunidad".

El desarrollo de comunidades de investigación e innovación académica o CoP, como plantea en su enfoque teórico Wenger (ob. cit), supone el incremento de la comunicación e interactividad, y rompe con la linealidad temporal, porque permite que un grupo de personas compartan un interés o pasión acerca de algo que hacen y aprendan cómo hacerlo mejor, mientras interactúan regularmente.

Para atender este desafío, la UNA concibe, en sus políticas institucionales (ob. cit, p. 36), demandas puntuales relacionadas con la "creación de redes de comunicación de los grupos de investigación para compartir experiencias, conocimientos y recursos", porque son un instrumento social para la transformación y construcción del conocimiento (Cabero y Moreno, 2012).

Resulta evidente que, para la investigación en educación a distancia, las CoP se constituyen en instrumentos de práctica social, como enfatiza Velázquez (2008), porque se generan lazos interpersonales que proporcionan sociabilidad, apoyo, flujo de información sin fronteras, experiencias e identidad sustentados en valores, con la intención de unir esfuerzos en la construcción del conocimiento (García, Ruiz y Domínguez, 2007). En estas Comunidades, cada miembro profesor, estudiante, experto posee una línea de vida real tangible y una línea de vida intangible relativa a un área de conocimiento, y que pueden generar una dinámica de relaciones y de trabajo colaborativo asentado en valores para la construcción colectiva de conocimiento.

La construcción de conocimiento, a través de procesos de comunicación y participación con apoyo de redes tecnológicas, los nuevos canales de información y los contenidos digitales, se constituyen como la base de la formación a distancia, siendo el recurso estratégico para la transformación de la praxis investigativa (Dorado, 2006). En este orden de ideas, Díaz (2013, p. 182) considera que las redes con apoyo en las TIC, "…impulsan una nueva forma de aprender en comunidad, por tanto el reto está en saber compartir, dialogar, solucionar y construir saberes".

A partir de los planteamientos de Díaz (2013) y Dorado (2006), se afina el hecho de que en las CoP son determinantes los procesos como el diálogo, el compartir, el trabajo en colectivo a través de acciones condicionadas por los valores, el lenguaje y las bondades de las tecnologías para el desarrollo de la investigación y la socialización de productos cognitivos.

Frente a este escenario, resulta oportuno destacar que existen espacios como las comunidades de práctica y de aprendizaje (grupos), realidad favorecedora de la interacción comunicativa, los valores y el compartir de experiencias prácticas con las TIC, entre quienes se interesan por asumir la función investigativa en la UNA como el eje integrador con la docencia y la realidad social, académica, cultural y tecnológica desde un enfoque introspectivo-vivencial.

De esta manera, las CoP, como escenarios para la integración basados en las tecnologías, al decir de García et al. (ob. cit.)

> …se conciben modelos de gran valor, ya que permiten crear un espacio de comunicación permanente, de interacción entre seres humanos y esa interrelación siempre está impregnada de valores, ya que quienes lo hacen posible son los propios individuos, como sujetos éticos que son. (p. 88)

En virtud de esto, es pertinente describir qué se entiende por valor y cuál es su aportación a la educación, además del sentido implícito en estructuras como las CoP con apoyo en las tecnologías. En cuanto a los valores, Ríos (2004) afirma que:

> …los valores son creencias que una persona o comunidad consideran estimables y provechosas… son siempre una elección individual, forman parte de la personalidad y se aprenden en el proceso de socialización y creación de lazos afectivos con profesores, compañeros de estudio y de trabajo. (p. 05)

En consecuencia, el valor se considera como todo aquello que aporta mejoría a un ser o a una acción, el valor condiciona las acciones humanas y lleva a la actuación, impide a las personas el estar indiferentes frente a los hechos. Para Duart (2006, p. 63), "los valores son hitos de autorrealización personal, ideales que nos marcan pautas para el comportamiento individual y colectivo…todo lo que nos permite decidirnos y elegir mejor".

En las ideas de Duart (ob. cit.) y de Ríos (ob. cit.), se puede notar que los valores están necesariamente involucrados en toda propuesta formativa e investigativa, puesto que la educación es un proceso esencial para el desarrollo de las personas, en el que intervienen todas y cada una de las capacidades humanas en un continuo proceso de mejora, tal como lo enfatizó el Coordinador del grupo de investigación GESCAL, Márquez (2013), en entrevista: "los valores de la persona deben estar en sintonía con los valores asociados a la investigación como la ética, la integridad, el respeto".

Vista la importancia de los valores en las CoP, el profesor universitario, en el desarrollo de la docencia y la investigación y frente a los avances de las TIC, está llamado a una resignificación de la praxis investigativa con base en los valores, en los que pivotan las acciones, las posibilidades y cambios suscitados con las tecnologías digitales. En fin, se trata de asumir, valorar y realizar experiencias de formación continua en instancias como las CoP, en donde prevalezcan la negociación de significados, el sentido de comunidad-red, el contexto y los conocimientos (Wenger, ob. cit.).

De allí, surge la importancia y relevancia de los grupos y líneas de investigación de la UNA, porque estos espacios epistémicos se orientan a la búsqueda de mejores estructuras para la comunicación e inte-

rrelaciones como las CoP con apoyo de las TIC, para el trabajo colaborativo e investigativo establecido en valores; y de este modo se posiciona a la investigación como el eje transversal de la vida académica en la universidad.

Al respecto, esta demanda fue planteada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) en la Cumbre realizada en Panamá, cuando hizo énfasis en que la educación superior debe hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades de las tecnologías, pues mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber en espacios diferentes para la construcción colectiva y la movilización del conocimiento.

Con estos señalamientos, en el presente estudio, a partir del método interpretativo fundamentado en la hermenéutica, se realizó el esfuerzo intelectual para analizar, comprender e interpretar la realidad investigada. Se asumió como procedimiento científico la investigación documental expositiva, con base en procesos de lectura, reflexión, comprensión e interpretación para la construcción de conocimientos nuevos, a los que llegó la investigadora, mediante el análisis de contenido, como técnica objetiva, sistemática y cualitativa, al estado del conocimiento.

Para Piñuel (2002, p. 2), el análisis de contenido es "el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos que proceden de procesos singulares de comunicación registrados, y que basados en técnicas de medida lógicas y en la combinación de categorías permitiría un nuevo conocimiento". Las categorías en las ideas de Kant (1804) son los distintos modos de que dispone el entendimiento para formular un concepto relativo a una entidad externa y permiten la formulación de distintas clases de juicios sobre una realidad.

De esta manera, la técnica del análisis de contenido descriptivo de la información, permitió generar el conjunto de unidades de análisis, las cuales se constituyen en núcleos de significado propio que son parte de la realidad. Para la definición de estas se utilizó el recuento y la numeración con base en la frecuencia o número de veces que surgió la unidad de análisis en el corpus teórico.

En esta investigación, el análisis de contenido introdujo el diseño a través de las siguientes fases: selección del corpus teórico, generación de los supuestos, elección de las unidades de registro y de contexto, el establecimiento de subcategorías

y categorías, selección del sistema de codificación a partir de fichas de análisis, y el tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos.

Vale destacar que el análisis de contenido, en el presente estudio, otorgó el criterio de calidad triangulación porque se describieron, explicaron y cotejaron distintas perspectivas sobre una realidad social en diferentes investigaciones e informes, lo cual concedió una justificación epistemológica y la validez externa a los datos.

Es así que el análisis, la codificación de elementos del corpus teórico y la definición de categorías facilitaron la organización y desarrollo del discurso expositivo en tres elementos estructurales: la introducción, el cuerpo o desarrollo y las consideraciones finales, en las que se intenta de manera coherente y sistemática comunicar los resultados de la realidad investigada con base en los siguientes supuestos:

Las CoP permiten crear relaciones reguladas por valores entre quienes, agrupados por intereses comunes, transforman la praxis investigativa. Existen componentes axiológicos que sirven de sustento a las CoP como espacios para la construcción de conocimientos. Los Grupos de investigación son análogos a las CoP.

Estos imaginarios permitieron la construcción del propósito del presente estudio, el cual está dirigido a construir una perspectiva axiológica como elemento esencial de las CoP para la investigación en educación a distancia, desde los sucesivos marcos conceptuales epistemológicos: (a) conceptos y enfoques de las CoP, (b) elementos axiológicos esenciales en las CoP. Se aspira, entonces, realizar la descripción, interpretación y exposición de las distintas formas o productos discursivos vigentes y de trascendencia relacionados con el objeto de estudio.

A partir de un proceso de clasificación y codificación de elementos de las unidades de análisis emergieron las siguientes categorías y subcategorías: Categoría (1) de los Grupos a las CoP: delimitación conceptual, representada en las siguientes subcategorías: (a) un primer esbozo sobre Comunidades, (b) hacia un concepto integrado de Comunidad de Práctica.

En cuanto a la Categoría (2) los valores y las acciones de la Comunidad de Práctica, la cual está definida en las siguientes subcategorías: (a) el valor y significado de la comunidad, (b) la negociación de significados en el contexto de prácticas de la comunidad y (c) la

práctica y construcción de conocimientos en la comunidad.

A continuación, se analiza e interpreta, con base en referentes teóricos, la primera categoría y las dos subcategorías esenciales (conceptos) que la definen como parte de la realidad social estudiada.

De los Grupos a las Comunidades de Práctica: delimitación conceptual

El proceso reflexivo, analítico e interpretativo de este marco conceptual ameritó aclarar que, a partir de criterios presentados en la sección introductoria, las CoP y los grupos de investigación se asumen como análogos. Además, que no suelen ser espacios enteramente virtuales al hacer uso de componentes en línea para vertebrar las acciones formativas e investigativas centrales, pues, cuando se cuenta con objetos de aprendizaje y de la comunicación e interactividad mediada por ordenador, también se conciben estrategias de trabajo colaborativo presencial para establecer relaciones y vínculos, entre quienes se identifican y mantienen la motivación y el interés por innovar en la praxis investigativa.

Ahora bien, con la intención de hacer un primer esbozo para clarificar y delimitar conceptualmente los términos CoP, comunidades de aprendizaje, comunidades de conocimiento, de referencia frecuente en los documentos del corpus teórico; vale destacar que en todos los casos se percibe la idea del aprendizaje social a partir de relaciones, valores y procesos como la reflexión, la comunicación, la colaboración, la cultura y el contexto. Un ejemplo de la similitud entre los términos se puede notar en la nube de palabras que se recoge en el siguiente gráfico:



Gráfico 1. Nube de palabras sobre comunidad.

Al respecto, reflexiona De Ugarte (2014, p. 56), "pocas palabras han devenido tan polisémicas como 'comunidad'; comunidad es hoy una de esas palabras que suscita consenso emocional. Emocional y positivo. Aunque debería preguntarse, cuando dos personas la usan en la misma conversación, si realmente quieren decir la misma cosa". Las ideas de este autor denotan elementos esenciales en la conceptualización de comunidad como contexto y/o lugar para compartir emociones y establecer relaciones entre personas con intereses comunes. Como primera aproximación al concepto de comunidad, Murua (2015, p. 65) ofrece la siguiente definición: "un grupo de personas que interaccionan socialmente porque comparten temporal o permanentemente, una serie de intereses comunes".

Es demostrable el uso de distintas denominaciones para designar realidades o contextos semejantes en cuanto a comunidades. García (2007), por ejemplo, relaciona comunidad de aprendizaje con el concepto de Comunidad de Práctica de Wenger (2001), en el sentido de que las personas han ido configurando comunidades con intereses comunes en el aprendizaje colectivo, a través de prácticas sociales y de participación, como se puede percibir con el reconocimiento de los grupos de investigación en la UNA.

Las relaciones entre los grupos de investigación buscan generar nuevos conocimientos, ello implica favorecer dentro de la comunidad académica de la universidad un proceso de externalización e internalización de aspectos que sobre el quehacer investigativo son básicos, pero algunas veces desconocidos en su significado operacional-vivencial para el común de los profesores y estudiantes.

Aspectos esenciales del enfoque de CoP fueron planteados por Wenger (ob. cit, p. 101), quien señaló que "Las Comunidades de Práctica se caracterizan por buscar la construcción de los aprendizajes desde la interacción comunicativa y las experiencias prácticas de los sujetos". En las ideas de Wenger, se percibe el carácter vivencial- experiencial que define estos espacios de aprendizaje por la presencia de elementos como la interacción y la experiencia que asignan identidad, dinamismo y confianza a partir de la producción, sistematización y difusión de productos cognitivos. En conformidad con este autor, Lara (2016) concibe que esos elementos están asentados en valores como la solidaridad, el respeto, el compromiso, la colaboración y la honestidad.

En este orden de ideas, Tirado, Hernando y Aguaded (2011) puntualizaron en que los participantes de una comunidad:

> …deben implicarse en un proyecto común, en el que las metas y proyectos se configuran entre todos; tienen un acceso común a un repertorio compartido de recursos, historias, conceptos y herramientas; y mantienen sus relaciones a través del compromiso, la confianza y la motivación mutua. (p. 67)

En el intento por definir comunidad, Tirado *et al*. asoman un conjunto de aspectos relacionados con historias personales, relaciones asentadas en valores éticos y sociales, en los que prevalece la comunicación, la reflexión, la identidad y la negociación de significados, los cuales son considerados parte esencial de un nuevo modelo de organización de acciones colectivas y medios, para la formación y el desarrollo de la investigación en espacios epistémicos como los grupos de investigación.

Con respecto a esto, la UNESCO (2014, p. 34) delimita y señala que "una comunidad de personas que busca, selecciona, construye y comunica conocimiento colaborativamente es un tipo de experiencia que se conecta directamente con el concepto de comunidades de aprendizaje". Es así que esta organización planteó un elemento esencial en la conceptualización de la función de la comunidad de aprendizaje como generadora de espacios, condiciones e intereses para que cada uno de sus miembros pueda aprender a aprender y desarrolle las habilidades y capacidades que les serán útiles para lidiar con sus desafíos profesionales presentes y futuros.

Estas actuaciones, en la comunidad, se realizan particularmente desde una dimensión axiológica porque prevalece el respeto para cada miembro, sus características, tiempos y estilos de aprendizaje. En este tipo de comunidades cada uno es consciente del camino que recorre, de su proceso de aprendizaje y de la utilización adecuada de las tecnologías y contenidos digitales.

Actualmente, el enfoque estratégico para el uso de las TIC considera que las CoP y de aprendizaje son elementos esenciales para un nuevo modelo de formación en las instituciones universitarias; según la UNESCO, 2014 (ob.cit), destaca la importancia de un proceso de construcción que se hace paso a paso, para desarrollar aprendizajes y trabajo colaborativo que desde distintos proyectos e iniciativas, como las CoP, contribuyen a establecer los principios, las estrategias, los instrumentos y los procedimientos que permitirán su modelamiento, su replicabilidad y su

escalamiento, hasta convertirse en una política institucional esencial para el desarrollo de la investigación y la docencia.

A modo de colofón, se aprecia la representación de elementos, características, condiciones, intenciones y posibilidades para una aproximación a la definición conceptual de CoP, de acuerdo con las concepciones teóricas de García (2014), Murua (2015), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2014), Siemens (2006), la UNESCO (2014), Vigostsky (1979) y Wenger (2001). Estos referentes teóricos proporcionaron ilustraciones discursivas para el abordaje de visiones y pensamientos sobre un *concepto integrado de Comunidad de Práctica* como unidad de análisis o subcategoría descubierta a partir del análisis de contenido descriptivo.

Concepto integrado de Comunidad de Práctica

La educación universitaria a distancia, la investigación y el aprendizaje se disponen como prácticas ideales para la estructuración de ambientes participativos, como comunidades de práctica en las que la ampliación de los tiempos, espacios y recursos facilitan aprendizajes con carácter eminentemente social, porque se producen altos niveles de interactividad y participación, que favorecen las relaciones interpersonales y la construcción de consensos a través de la cooperación, entre las personas con apoyo de las TIC, (García, 2014).

El mencionado autor está en consonancia con las ideas de Barrera, Fernández y Guarín (2014), porque consideran que la utilización de las TIC ha permitido un importante desarrollo de las CoP en las organizaciones, al proporcionar herramientas que facilitan y favorecen el intercambio de información y la creación de conocimiento entre personas separadas geográficamente, pero que comparten un interés común y con deseos de trabajar y progresar en determinadas actividades vinculadas a su desarrollo profesional y desempeño laboral.

Tomando en cuenta las ideas iniciales para la construcción de un concepto integrado de Comunidad de Práctica, se asume el enfoque de Wenger (2001) soportado en los discursos de la UNESCO (2014), la OEI (2014), el enfoque Conectivismo y otras experiencias destacadas. Wenger (ob. cit.), como el creador de las CoP, afirma que…

> …están constituidas por grupos de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema; y quienes profundizan su conocimiento y experticia en el área mediante interacción continua; donde los miembros de estos grupos, no trabajan necesariamente juntos todos los días, pero se encuentran porque descubren valor en sus interacciones.(p. 89)

De acuerdo con el autor, en la estructura comunidad, se generan interacciones, intereses, pasiones, medios y competencias para el estudio de un tema. En consecuencia, la estructura dinámica de una Comunidad de Práctica se conformará por la negociación de significados, la participación, el valor e identidad con el contexto de prácticas y la construcción de conocimientos, como se percibe en el siguiente gráfico:



Gráfico.2. Estructura dinámica de una Comunidad de Práctica.

En una Comunidad de Práctica la negociación de significados, según Wenger (ob. cit.), alude a los consensos en torno a experiencias. Para la comunidad, el valor se expresa en la participación y la práctica en espacios virtuales y no virtuales. En relación con el contexto de práctica, el aprendizaje precisa de espacios adecuados para el desarrollo de intercambios, por tanto la misma comunidad-red propiciará el compromiso y la afiliación de sus miembros mediante una estructura viva

que mueve a la participación y fomenta la mutualidad, la competencia sana y la continuidad con el apoyo de contenidos digitales y tecnologías para la construcción de conocimiento.

Los contextos de práctica tienen asiento en el Conectivismo de Siemens (ob. cit.), enfoque de la era digital, el cual trata la complejidad de la interconexión y su repercusión en el aprendizaje no lineal. El Conectivismo motiva la conexión y aprendizaje continuo, potenciando la capacidad crítica y pensante de las personas. Desde esta visión, el aprendizaje ocurre cuando la persona se conecta de modo presencial o a distancia a una comunidad de aprendizaje y se nutre de ella.

Esta perspectiva teórica parte de la idea de que el conocimiento se basa en el deseo de aprender, pero a través de interacciones entre personas (comunidades) con apoyo de dispositivos tecnológico, para el establecimiento de redes de aprendizaje, como enfatiza la UNESCO (2014), donde las TIC son el medio de información de acceso al conocimiento a través de fuentes diversas para conocer el mundo global y como herramienta para construcción de nuevo conocimiento (colectivo).

La perspectiva Wengeriana sobre CoP favorece las relaciones sociales y los vínculos entre personas con intereses comunes, quienes se organizan a partir de la negociación de opiniones divergentes, la complejidad, la autocrítica y la autorregulación de sus actuaciones, como enfatiza Díaz (ob. cit) en su discurso relacionado con las redes educativas.

En el enfoque de Wenger (ob. cit.), de acuerdo con la UNESCO (2010), se pueden apreciar dos dimensiones: social y pedagógica. La dimensión social, porque las CoP promueven la participación activa, la comunicación y reflexión compartida de significados entre personas, además asigna importancia capital a la integración de los recursos que ofrecen las TIC.

Esta organización hace énfasis en la dimensión pedagógica en estos espacios, porque se sostiene en las potencialidades de las TIC, como la posibilidad de mayor autonomía en el proceso de aprendizaje, en la construcción de conocimiento y el aprovechamiento de la diversidad de fuentes de información. Estas potencialidades responden a los dos pilares fundamentales de la educación del siglo XXI como son el aprender a aprender, y el aprender a vivir juntos (Delors, 1997).

Para la UNESCO (2014), las tecnologías ofrecen oportunidades para acceder al conocimiento disponible, para comuni-

carlo más rápida y eficazmente, para medir mejor y a menor costo los resultados del aprendizaje. Además, incluyen oportunidades para el desarrollo de acciones y estrategias diferenciadas hacia el desarrollo de la investigación con apoyo en ambientes participativos e interactivos como las CoP. En acuerdo, estos espacios son ventanas de oportunidades exigidas para las innovaciones investigativas y educativas en EaD.

Al término de la descripción, discusión y análisis de la Categoría emergente (1): de los grupos a las Comunidades de Práctica, se presenta la demostración de los hallazgos cognitivos esenciales para la conceptualización integrada de esta noción. De tal manera, Las Comunidades de Práctica, en educación a distancia, son grupos de personas con intereses comunes para el aprendizaje, la formación y la construcción de conocimientos, a partir de acciones investigativas condicionadas por valores que posibilitan la interacción comunicativa, la socialización de experiencias, la negociación de significados y el trabajo colaborativo con apoyo en las TIC.

Esta conceptualización tiene asiento epistemológico en las políticas de la UNESCO y la OEI, porque el uso de las TIC en educación no implica sólo promover el intercambio e interacción entre las personas, sino que debe contribuir a visibilizar y estimar la diversidad cultural y los valores de los grupos, desde los enfoques de derechos humanos y participación protagónica; donde predomine el trabajo colaborativo, la participación social y las producciones colectivas como reflejo de la identidad y pertinencia con las CoP.

En este sentido, la OEI (2014) considera que las redes humanas o comunidades se extienden como "nodos de saber, de conocimiento", que se vinculan con apoyo de entornos digitales y se localizan en distintas partes conectando a las personas en tiempo real, para asumir diferentes funciones y niveles de participación en la comunidad, como se observa en el siguiente gráfico.

En virtud de esto, la participación, la colaboración y la amistad en la Comunidad de Práctica reflejan de manera expresa la presencia de valores sociales, los cuales, junto a la justicia, la equidad como valores morales, favorecen las posibilidades continuas de interacción e interactividad de los miembros para el desarrollo de la autenticidad, el trabajo bien hecho, la honestidad y la belleza; tales valores intelectuales identifican los grupos de investigación como células vivas del microcosmos organizacional de la UNA.



Gráfico 3. Niveles de participación en una Comunidad de Práctica.

Como demostración práctica y destacada, a continuación se presentan experiencias de CoP del ámbito universitario ubicadas en los mares de Internet. Se muestran espacios con más tradición y actividad continuada, lo que permite percibir el acercamiento y la profundidad sobre la misión y alcances que desarrollan como Comunidad de Práctica, con la intención de dar respuestas a las políticas de innovación con las TIC planteadas por la UNESCO (2014).

La comunidad de la red académica Conocimiento Libre y Educación (CLED), ubicada en la URL: http:// www.redcled.org-.ve/index.php, coordinada desde el Centro de Innovación y Emprendimiento para el uso de Tecnología en la Educación (CIETE) de la Universidad de Los Andes, Mérida. Otra experiencia de comunidad es la Red de Investigadores en Educación de América Latina y el Caribe (RIEAC), de la Universidad Central de Venezuela ubicada en la URL: http:// www.rieac.-com/index.html; esta comunidad trabaja en la investigación y la producción en educación.

La Red Académica de Investigación en Educación a Distancia (RAIED), la cual se define como un ambiente virtual de comunicación y aprendizaje que facilita las relaciones e intereses académicos, científicos, filosóficos, pedagógicos, disciplinarios de investigación, del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada (INSEDI). La Comunidad Latinoamericana Abierta y Regional de Investigación Social y Educativa (CLARISE), ubicada en URL https://sites.google.com/site/redclarise/, es un grupo de investigadores de educación superior y organismos relacionados con las áreas de innovación educativa y tecnología.

También, es preciso resaltar que actualmente el Gobierno de Venezuela está asumiendo en las políticas educativas y de investigación, el enfoque de las CoP a través de la Red Popular del Conocimiento Libre, como una plataforma de Gestión del Conocimiento apoyada en las TIC, la cual se estableció para generar espacios y mecanismos aptos para la sistematización, divulgación y movilización colectiva permanente de saberes que nacen del intercambio, la participación y la negociación de significados de fuentes vivas de conocimiento, como los grupos y las líneas de investigación de la UNA y otras universidades.

Esta evidencia empírica sobre las CoP revela reiterados elementos que le asignan importancia, relevancia y trascendencia al enfoque Wengeriano para la construcción del conocimiento, porque asumen características de comunidad y/o grupo de personas con intereses comunes, con sentido y vida a partir de la interacción y la participación en un clima de afecto y libertad, donde prevalece el diálogo y la negociación para el aprendizaje social y la construcción de significados asentados en valores intrínsecos de la investigación y de la comunidad.

De este modo, a partir de las definiciones y experiencias analizadas, emergen algunas ideas esenciales en el *concepto integrador de una Comunidad de Práctica*: (a) los objetivos son comunes y están relacionados con determinadas necesidades e intereses de las personas; (b) se crea un cierto sentido y sentimiento de pertenencia a un grupo o colectivo; (c) la comunidad se apoya en infraestructuras telemáticas basada en Internet;(d) entre sus miembros, alguno(s) asumen el papel de coordinador, administrador, webmaster; (e) comparten valores sociales y profesionales, normas, lenguajes y representaciones en un clima de respeto y confianza; y (f) entre los miembros se proporcionan ayuda cognitiva y emotiva porque se gene-

ran procesos de mediación colectiva.

En el texto que se presenta a continuación, se pone a la vista, con base *en referentes teóricos,* la segunda categoría descubierta: *los valores y las acciones de una Comunidad de Práctica,* con las tres subcategorías esenciales que la definen como parte del objeto de estudio, producto del análisis de contenido descriptivo aplicado a los discursos seleccionados.

Los valores y las acciones de una Comunidad de Práctica

Todo proceso educativo e investigativo tiene que ocuparse y preocuparse por la presencia de los valores, porque forman parte del objetivo de toda acción educativa y formativa. Es necesario el reconocimiento de los valores como una dimensión transversal con los aspectos pedagógicos, investigativos y sociales en el desarrollo de estructuras organizadas y dinámicas como las CoP.

Para Lara (2016), la comunidad es una instancia de personas que comparten una práctica común (académicos, investigadores), con intereses, inquietudes, experiencias, valores y formación para construir el aprendizaje social y mejorar las prácticas hacia el bien colectivo. Estas ideas guardan relación con Vygotsky (1979), en la medida que el aprendizaje es un fenómeno social y ocurre en la acción situada y mediada, porque crean aprendizajes desde la práctica profesional, si bien en el contexto (centros locales de la UNA), donde hace vida los grupos (CoP), se busca el aprovechamiento de experiencias previas y conocimientos profesionales. La acción mediadora entre los miembros de la comunidad facilitará cambios cognitivos, nuevos comportamientos y habilidades a partir de la socialización, el aprendizaje e integración de conocimientos.

En la Comunidad de Práctica se genera el aprendizaje social situado, pues se potencia la capacidad crítica pensante de las personas, se motiva el aprendizaje continuo y la conexión mediante la mediación y el trabajo colaborativo, como enfatizan la teoría Sociocultural y el enfoque Conectivismo, con base en que el aprendizaje es un proceso de reestructuración subjetiva que no se genera ni en un vacío social ni es ajeno a la cultura, porque la mente opera indirectamente (mediación) gracias a la intervención de los medios culturales y de los valores creados en condiciones sociales, junto a las características propias de la comunidad.

Para descubrir la presencia del valor en las CoP, se revisaron las características propias, y de acuerdo con Wenger (ob. cit.) son: (a) el dominio porque se enfoca

sobre áreas de interés compartido entre personas profesionales; (b) la comunidad definida en la consecución de los intereses de los miembros en el desarrollo de actividades y discusiones conjuntas, la ayuda mutua, el compartir de información y la construcción de relaciones; y (c) la práctica porque se crea un repertorio compartido de recursos, por ejemplo experiencias, historias, representaciones, herramientas y formas de manejar problemas en una práctica compartida.

En estas características de la comunidad, está implícita la dimensión axiológica, dado que en primer orden, *el dominio* refleja un conjunto de intereses simultáneos a partir de la pertinencia, la confianza, la verdad, la equidad y el respeto, que, a saber, son valores que permiten el reconocimiento de la comunidad para el desarrollo de la conciencia, la memoria y los significados. En segundo orden, *la comunidad* que amerita de valores, por ejemplo, la responsabilidad, el compromiso, la honestidad, la solidaridad para el establecimiento de relaciones sociales, el trabajo colectivo y la producción.

Por último, *la práctica* de la comunidad concibe elementos axiológicos, porque a través de la ayuda mutua, el respeto, la confianza y la honestidad se genera identidad y pertinencia que, a pesar de ser intrínseca de toda organización (grupos), se hereda, en el caso de la UNA por los elementos descriptivos como institución, también de la función investigación y en último orden, del grupo como estructura viva del microcosmos organizacional y de gestión. Estos valores asignan a los grupos (Comunidad de Práctica) una dinámica propia, compartida y generadora que garantiza la confianza en los resultados de la práctica por cuanto se investiga lo que se vive, para crear y difundir productos cognitivos en diferentes áreas del conocimiento.

El valor y el significado de la Comunidad de Práctica

El valor y el significado de la comunidad es la subcategoría inicial descubierta para la descripción e interpretación de la segunda categoría emergente. La visión axiológica de la Comunidad de Práctica, se define en los componentes necesarios para su constitución y gestión. En esta posición, destacan los compromisos, la responsabilidad, la afiliación de los miembros, la participación recíproca y continuada en actividades de negociación de significados en ese contexto (grupos), junto al repertorio compartido para el consenso y la pertinencia de los miembros.

Para Garrido (2009), el compromiso mutuo es la característica de la práctica que define a una comunidad. De acuerdo con el autor, para posibilitar el compromiso, la comunidad habrá de propiciar la participación en la práctica en la que cada persona puede construir una identidad propia con relación a su nivel de compromiso con la práctica y las interacciones con los pares. Estas condiciones guardan relación con las ideas de Tobosom (2014), quien considera que en la comunidad se genera un espacio total de valores, representaciones y prácticas sociales, comunicativas e interactivas que motivan a mayor compromiso, como por ejemplo los grupos de investigación.

La participación activa permite gestionar una red como comunidad con una visión formativa y constructiva, porque mediante la interacción de los participantes entre sí, se producen disonancias y conflictos cognitivos como estímulos para la actualización permanente de las estrategias de trabajo investigativo y los aprendizajes; como se ha podido apreciar desde tiempo significativo en el trabajo cotidiano de los grupos en la UNA, como comunidades de práctica investigativa.

El enfoque Wengeriano, además, considera que en la comunidad el compromiso mutuo se mantiene a través de conductas, intercambios y diálogos horizontales en un clima afectivo asentado en valores. En este sentido, pertenecer y ser miembro activo de una Comunidad de Práctica puede transformarse en parte integral del proceso de formación que el profesor debe realizar a lo largo de su desarrollo profesional; esta concepción se relaciona con un modelo de formación del profesorado, orientado hacia la creación de espacios de reflexión, formación e innovación pedagógica, como plantea en la línea de trabajo Hanraets (2011).

El contexto y la negociación conjunta de significados

La negociación y el contexto es la segunda subcategoría descubierta, la cual representa la categoría *los valores y las acciones de una Comunidad*. En las CoP, para que un determinado significado adquiera carta de naturaleza social, es preciso alcanzar una aceptación básica mediante la negociación de significados (Wenger, ob.cit.).

Esta negociación se da entre los actores con intereses e intenciones para el cambio de las prácticas investigativas, las cuales pueden transformarse a partir del trato reflexivo duradero y el compromiso, cambiando el papel tradicional de hacer investigación por el de CoP (grupos) que

construyen y socializan el conocimiento a partir de un enfoque constructivista, crítico y emancipador.

De esta manera, la negociación conjunta de significados permite dejar de lado los procesos preestablecidos y normativizados de la docencia e investigación tradicional todavía presentes en la UNA, para que el trabajo de docencia se convierta en un proceso continuo de desarrollo personal y profesional, que influya en la productividad investigativa académica del mismo y en el grupo de profesores y estudiantes pertenecientes a la Comunidad de Práctica; asimismo se promueve la capacidad de indagación, búsqueda y formación de un espíritu investigativo compartido, aunque se conoce la exigua importancia que se asigna a la axiología y la ética en el desarrollo de la investigación como eje central de la gestión universitaria.

El repertorio compartido se construye a partir de referencias comunes en los discursos cognitivos y participaciones fluidas de los miembros de grupos y líneas y del impacto de las producciones; lo que influye en el aprendizaje divergente de conceptos y estrategias interpretativas comunes en la construcción de conocimiento y en la innovación de las prácticas.

En la comunidad, el repertorio compartido se define en la creación de recursos compartidos con apoyo de las TIC, porque actualmente son medios necesarios para la negociación de significados y el compromiso con la práctica. La comunidad habrá de incluir, en su repertorio, la historia compartida de la participación y la negociación en forma de palabras, conceptos, relatos, instrumentos producidos que han pasado a formar parte de la práctica, incluyendo el discurso de los participantes y los estilos con los que expresan sus identidades, los significados y la conciencia; todos estos elementos son identificados en categorías axiológicas como la libertad, el respeto, la colaboración, la honestidad y la confianza.

La conciencia de la comunidad se define en los pensamientos de cada miembro, de cada profesor investigador y de estudiantes de la UNA, la cual facilita la identificación y el estudio de un objeto de investigación de manera exitosa; siempre que se negocien los significados relacionados con el marco conceptual epistemológico y metodológico. La memoria-conciencia de la comunidad se nutre a partir de la construcción de los productos cognitivos que salen a la luz, para formar parte de un determinado enfoque de conocimiento social.

Práctica y construcción de conocimientos en la comunidad

La práctica y la creación de conocimiento es la subcategoría final que representa la categoría emergente *los valores y las acciones de una Comunidad*. La Práctica en la Comunidad se fundamenta en la teoría socio cultural de Vigostky (ob. cit) y en el enfoque del aprendizaje situado de Siemens (ob.cit), porque el aprendizaje y la construcción de conocimiento se originan y estimulan dentro de un proceso de mediación extendido en una estructura de relaciones sociales.

Además, el aprendizaje social se genera en virtud de la influencia y apropiación reconstructiva de los instrumentos de mediación cultural, del empleo de signos y herramientas. Esta realidad permite ver que todas las funciones mentales son funciones mediadas socioculturalmente. No existe, por tanto, aprendizaje fuera de la red de interacciones sociales, ni ajena al ejercicio de la cultura de cada grupo de investigación, porque se persigue el desarrollo de competencias y habilidades para su desarrollo e identidad.

Al respecto, según la UNESCO (2015), las competencias aumentan la capacidad de utilizar el conocimiento (información, entendimiento, aptitudes y valores) de manera creativa y responsable en situaciones dadas, para encontrar soluciones y establecer nuevos vínculos sociales con los demás miembros de una comunidad de aprendizaje. Wenger (2011), en su enfoque, plantea que el aprendizaje en la comunidad tiene un carácter eminentemente social. En el primer Foro Nacional Virtual en Didáctica, Medios y TIC, realizado por la Red Nacional de Docentes en Colombia, este investigador hace referencia a la:

> …Comunidad de Práctica como una teoría social de aprendizaje, no una teoría de aprendizaje social, porque ante todo somos seres sociales, envueltos en prácticas sociales y la defiende como un Sistema Social Complejo y Estructurado, que de algún modo posee, es dueña de esas prácticas, de esa competencia (p. 120).

Las ideas de Wenger confirman, una vez más, que en el seno de la comunidad, grupo de personas integradas socialmente, las relaciones, las competencias y prácticas son condicionadas por valores que otorgan al aprendizaje el carácter social para la construcción de conocimientos.

En la Comunidad de Práctica, la generación de conocimientos es la etapa final

donde los actores puedan acceder al conocimiento creado por la interacción social, a partir de una secuencia planificada y contextualizada que favorece la concienciación del sujeto consigo mismo y su interacción socio-ambiental, con énfasis en las funciones mentales y en valores sociales, morales e intelectuales hacia la construcción de aprendizajes y conocimiento.

Para Siemens (ob. cit.), el aprendizaje será construido/creado en comunidad y el conocimiento es el resultado de la construcción conjunta de miembros expertos, profesores y estudiantes. De esta manera, los actores enriquecen sus propias redes en las que evalúan y crean nuevos nexos de aprendizaje, para legitimar el conocimiento como puede suceder en CoP (grupos) para la investigación, siempre que las condiciones resulten favorecedoras en un marco de avances y desafíos de la ciencia y la tecnología con el liderazgo institucional de la UNA. En este sentido, Bozu e Ibernon (2009) consideran que la constitución de CoP, entre los docentes en el ámbito universitario, se está convirtiendo poco a poco en un recurso necesario para romper con la cultura individualista, el aislamiento pedagógico en el desarrollo de la investigación y en la formación del profesorado que todavía prevalece.

Estas comunidades favorecen la discusión colectiva, permiten crear una comprensión más completa sobre el trabajo en común, favorecen el compartir la práctica docente y el enriquecerse de la experiencia con otros, mientras se aprende a través de valores como la verdad, la justicia, la equidad, la honestidad, la confianza, condiciones e ingredientes necesarios para mejorar las prácticas y construir el conocimiento; como estableció la UNESCO (2014) en los desafíos y tendencias de la educación universitaria a distancia.

Finalmente este proceso de discusión y reflexión de ideas, concepciones y enfoques permitió el descubrimiento y análisis de una realidad que se desconocía y excluía del discurso transformador e innovador de la investigación, y finalmente se logró la construcción y reconstrucción de una disertación que puede orientar y abrir sendas en el desarrollo y funcionamiento de los grupos de la UNA determinados como CoP para la investigación.

Aporte de la investigación

Con la intención de integrar en un todo, coherente y lógico los resultados del proceso de discusión, análisis, definición de las ideas, conceptos y juicios analizados en los documentos del corpus

teórico y desde el punto de vista de la investigadora, se luce la representación teórica global emergente de la realidad estudiada en el siguiente gráfico:

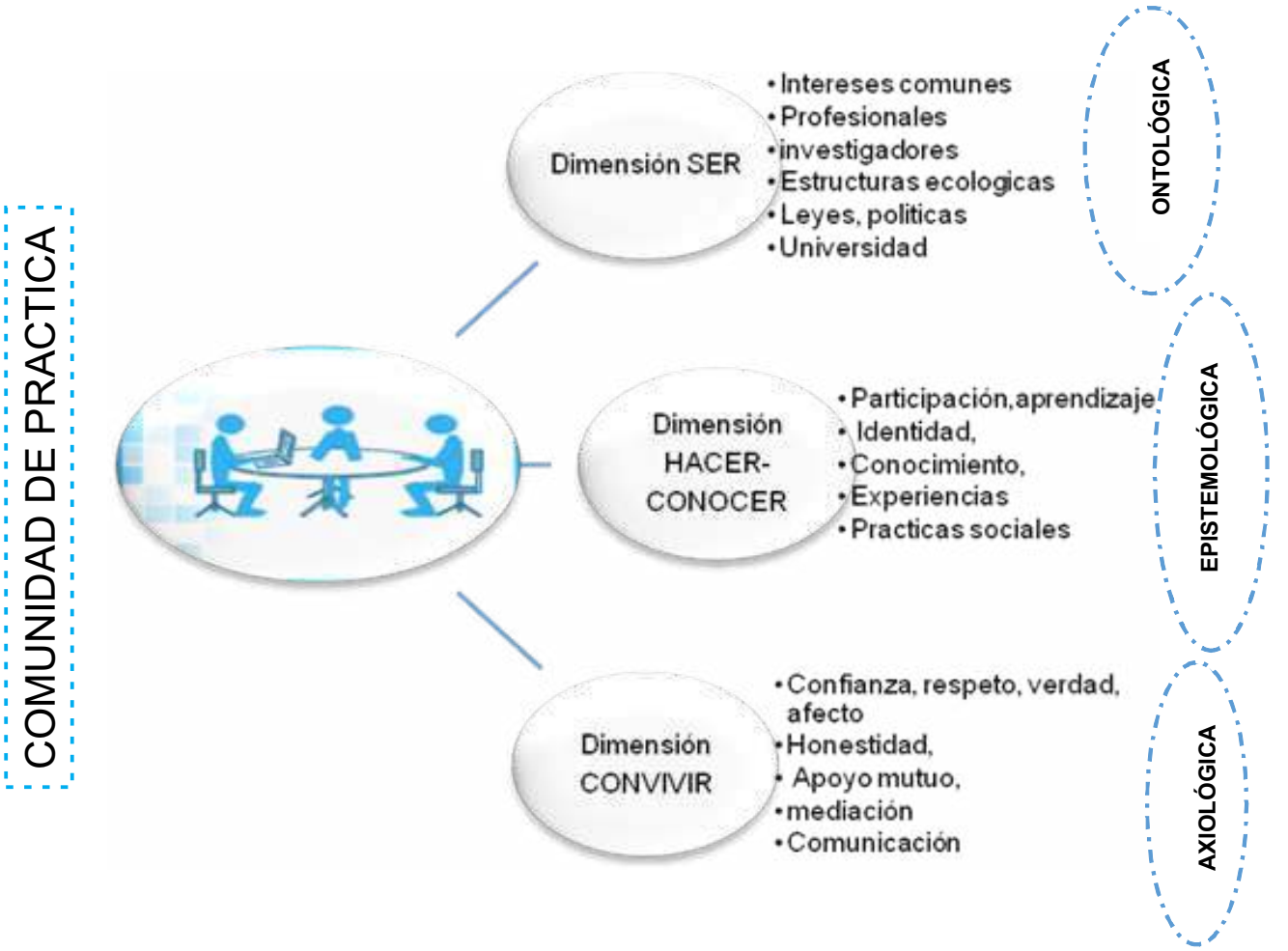


Gráfico 4. Representación global de la realidad estudiada.

La representación global de las CoP para la investigación en la UNA está constituida por tres dimensiones descubiertas, a saber: (a) el Ser- Ontología de la Comunidad de Práctica (CoP), (b) el Conocer y Hacer- Epistemología de la CoP y (c) el Convivir- Axiología de la CoP. Estas dimensiones están representadas en los conceptos descubiertos a partir del análisis, la reflexión e interpretación de la información seleccionada; con especial énfasis emerge el elemento axiológico

identificado en valores sociales, morales e intelectuales, los cuales condicionan el desarrollo de las acciones en cualquier comunidad de práctica y/o de investigación.

En este perfil de las CoP para la universidad, se descubre la intersección de todas estas dimensiones, puesto que cada una representa la realidad, la cosa misma, las actuaciones, el hacer de las personas con base en actitudes y comportamientos, todas integradas a fin de construir y difundir el conocimiento.

El aprendizaje y el conocimiento en la CoP dependen de qué tan bien trabajan en conjunto sus miembros y de cómo se integran las tres dimensiones-ejes ontológico, epistemológico y axiológico y, de este modo, se puede reconocer y validar el aprendizaje en un mundo de movilidad creciente a través de las fronteras, de actividades profesionales y en espacios de aprendizaje como las comunidades.

La UNESCO (2015) enfatiza en atender la necesaria organización del aprendizaje como tarea social colectiva en un mundo en cambio. De acuerdo con la organización Martin (2014), señala:

> …las redes digitales de todo tipo, la socialización que impulsa Internet, facilita el fortalecimiento del componente grupal-social, propiciando una nueva etapa caracterizada, quizá por vez primera, por la aparición de un espacio de encuentro efectivo –y positivo–entre la investigación y la práctica pedagógica y los avances tecnológicos (p. 81).

Las atenciones del autor al estado del arte, sobre la realidad estudiada, revelan que están cambiando las formas de comunicación, de vivir e indudablemente de aprender y construir a partir de valores sociales, morales e intelectuales en las prácticas pedagógicas y de investigación de las comunidades como son los grupos de la UNA.

Finalmente, en la aspiración de dar respuesta a las cuestiones descriptoras de la realidad estudiada y por la intencionalidad de este estudio, se luce *la perspectiva axiológica de las CoP para la investigación* en el siguiente gráfico:



Gráfico 5. Perspectiva axiológica de las Comunidades de Practica CoP, en la UNA.

La perspectiva axiológica determina la presencia de relaciones entre los elementos como el sentido de comunidad, procesos y medios, inteligencia colectiva y conocimiento de la CoP. Estas relaciones siempre estarán impregnadas de *valores,* ya que quienes harían posible la interacción y la comunicación son los profesores investigadores, estudiantes y otros como sujetos éticos que son, a pesar de la desatención al elemento axiológico en el desarrollo de la función investigación de corte academicista que aún prevalece en la universidad.

La representación ética explícita en Valores, como confianza, respeto, verdad, afecto honestidad, apoyo mutuo, mediación y comunicación, fue descubierta como categoría emergente, definida en la dimensión *Convivir* y en el elemento *Axiológico* de las CoP*;* porque los valores morales, sociales e intelectuales entre otros, son aspectos determinantes en las dimensiones conocer, aprender y hacer para el desarrollo de relaciones horizontales continuas y colaborativas en las CoP de la UNA hacia la transformación de la praxis investigativa.

Esta construcción axiológica de las CoP es una manera de reinterpretar y proteger los pilares del conocimiento al *Aprender a conocer*, conocimiento general amplio con posibilidad de construir reconstruir, profundizar, compartir y negociar signifi-

cados. *Aprender a hacer,* siempre que los miembros de la comunidad no se limiten a la adquisición de solo aptitudes para aprender, sino adquirir competencias de trabajo colaborativo y poder afrontar numerosas situaciones en el desarrollo de la docencia y la investigación, como por ejemplo el desarrollo anual del Encuentro Virtual de Grupos y otras actividades.

Por último, *Aprender a ser y convivir* porque en la comunidad de investigadores se busca desarrollar competencias de los miembros para actuar con más autonomía, juicio y responsabilidad personal con la intención esencial de establecer un clima de convivencia caracterizado por relaciones horizontales y participativas, mayor compromiso social hacia la transformación de la función investigación en un marco axiológico en el que se afirmen los valores sociales, intelectuales y morales desde el contexto de la Comunidad de Práctica y/o grupos de investigación de la UNA.

Estos conceptos descubiertos y las relaciones se constituyen en elementos significativos de la perspectiva axiológica en las CoP hacia el desarrollo investigativo en educación a distancia, lo que da respuesta al propósito de la presente investigación.

Consideraciones finales

Al término de este escrito, se distinguen tres significaciones esenciales que pueden respaldar futuras intenciones para la descripción e interpretación de realidades parecidas como son: (a) las CoP permiten crear relaciones reguladas por valores entre quienes intentan transformar la praxis investigativa en la UNA, (b) los componentes axiológicos y la dialógica permiten la integración y desarrollo de las CoP, y (c) en la UNA los grupos de investigación son CoP para la construcción y socialización del conocimiento.

En la representación axiológica de las CoP para la investigación, surgieron elementos de importancia: Estructura social, Procesos, Contextos, Interacciones y Valores. A partir de estos elementos, la Comunidad de práctica se define como una estructura social establecida en actitudes, valores y acciones de los grupos y usuarios con intereses comunes; y donde se construye conocimiento en la diversidad mediante las interacciones, la comunicación y los documentos y/o repositorio de contenidos con apoyo de las TIC.

Los procesos de participación, negociación e interacciones se gestan en contextos de aprendizaje como las CoP, donde

hacen vida los grupos de investigación de la UNA con presencia de la dimensión axiológica, la cual se constituye en elemento de capital importancia para integrarse, convivir y trabajar colaborativamente en proyectos conjuntos, con base en el diálogo activo.

En las CoP para la investigación, destaca la necesidad de articular los valores, la inteligencia colectiva, los procesos, medios y la comunicación, los cuales son condiciones esenciales para generar y socializar conocimientos en el marco de una redefinición de las maneras tradicionales de hacer investigación en la UNA, donde los profesores activos de los diferentes grupos (CoP) tienen un papel central aunado a las políticas institucionales, cuyas acciones estarían orientadas a dar respuesta a las demandas por una praxis investigativa contextualizada, sistemática, vinculada e integrada con las demás funciones universitarias.

A modo de incógnitas que posiblemente orienten otras acciones para la reflexión se plantean: (a) ¿La participación en una comunidad de práctica favorecerá la construcción de identidades situadas capaces de generar acciones de cambio en el contexto de la apropiación y dominio de valores en las funciones universitarias?, (b) ¿Los grupos de investigación de la UNA son vistos institucionalmente como CoP que pueden transformar la praxis investigativa?, (c)¿Las CoP en su estructura dinámica se asientan y consolidan sobre la dimensión axiológica- valores?.

Finalmente, la UNESCO (2015) asigna importancia capital a la noción de la educación un 'bien común', porque en la CoP se reafirma la dimensión inteligencia colectiva como tarea social común asentada en un sistema de valores, específicamente la responsabilidad social compartida, la identidad, el compromiso, la imaginación y la solidaridad, lo cual determina la participación en las acciones intrínsecas de la comunidad con el apoyo de medios para la producción de conocimiento y el beneficio colectivo.

De acuerdo con la UNESCO y la OEI y otros enfoques son las Comunidades de Práctica tal grupos de investigación de la UNA los protagonistas en la transformación de la praxis investigativa, donde la dimensión axiológica y el carácter dialógico determine el conocer y el hacer con base en un enfoque vivencial y crítico, para la construcción y reconstrucción del conocimiento que consolide la pertinencia de la educación a distancia.

Referencias

Barrera, A., Fernández de Álava, M. y Guarín, J. (2014). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica online: La Plataforma e-Catalunya. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* 47. Recuperado de :http://www.researchgate.net/profile/Aleix_BarreraCorominas/publication/271133916_Aprendizaje_colaborativo_en_Comunidades_de_Practica_Online_la_Plataforma_eCatalunya/links/54be607c0cf218d4a16a5dc6.pdf. [Consulta: 2015, noviembre 20].

Bozu, Z., e Ibernon, F. (2009).Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento,* 6 (1), 1-10. Recuperado de: http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v6n1-bozu-imbernon. [Consulta: 2016, enero 15].

Cabero, J. y Moreno, M. (Coord.). (2012). *Veinte visiones de la educación a distancia*. 1a. ed. Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual. México: Autor.

Delors, J. (1997). *La Educación Encierra un Tesoro*. Edit. Santillana. UNICEF. Venezuela, Infancia Inversión a futuro. Año 1, Número 1, Caracas.

De Ugarte, D. (2014). *Brevísima historia del significado de "comunidad"*. [Entrada de blog]. Recuperado de: https://lasindias.com/sociedad-red-david-de-ugarte-historia-de-las-redes [Consulta: 2016, marzo 26].

Díaz, A. (2013). Las redes educativas, camino para la formación docente. En D. Izarra y D. Ramírez (Comps.), *Docente, enseñanza y escuela* (pp. 157-183). San Cristóbal: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Dorado, C. (2006). El trabajo en red como fuente de aprendizaje: posibilidades y límites para la creación de conocimiento. Una visión crítica. *Educar,* 37, 11-24 [Revista en línea]. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130826002. [Consulta: 2016, enero 24].

Duart, J. (2006). *La universidad en la red. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Universidad Abierta de Cataluña, UOC. Recuperado de: http://www.uoc.edu/rusc/3/1/editorial.html. [Consulta: 2015, octubre 15].

Estefano, R. (2015). *III Encuentro Virtual de Grupos de Investigación de la UNA. Una Visión introspectiva de los grupos de investigación*. Con-tacto UNA. Boletín Informativo 05. Enero-febrero-2015.p.12

_____ (2016). *IV Encuentro Virtual de Grupos de Investigación*. Informe del evento. Universidad Nacional Abierta. Recuperado de: https://gidips.wordpress.com/. [Consulta: 2016, abril 12].

García, L. (Coord.), Ruiz, C. y Domínguez, F. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. 1a. ed. Barcelona, España: Editorial Ariel.

García, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.

Garrido, A. (2009). *El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual*. Recuperado de: https://buap.blackboard.com/bbcswebdav/courses/DHTICprueba001/material_DHTIC/Documentos_y_Recursos/garrido2003.pdf. [Consulta: 2015, noviembre 22]

Hanraets, I. (2011). Experiences of pioneers facilitating teacher Networks for professional development. *Educational Media International*, 48 (2), 85-99. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1080/09523987.2011.576513.[Consulta: 2015, octubre 27].

Kant, I. (1804). *Crítica de la razón pura*: texto de las dos ediciones / [Immanuel Kant], precedida de "La vida de Kant" y de "La historia de los orígenes de la filosofía crítica" de Kuno Fischer. Traducida del alemán por José del Perojo. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra/critica-de-la-razon-pura--texto-de-las-dos-ediciones/.[Consulta: 2016 julio 10].

Lara, B. (2016). Comunidades académicas. *Red Clara. Articulación y Colaboración en Red*. Recuperado de: http://www.redclara.net/ index.php/conocimiento-e-innovacion/colaboracion-en-red/temas.[Consulta:2016 abril 08].

Márquez, L. (2013). La relación investigación-emprendimiento-planificación estratégica: una primera aproximación correlacional desde lo conceptual, en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. [Revista en línea]. *Informe de Investigaciones Educativas IIE. Universidad Nacional Abierta*. Recuperado de: http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.ph

p/IIE/issue/view/142. [Consulta: enero, 15, 2016].

Martin, O. (2014). Educar en comunidad: promesas y realidades de la Web 2.0 para la innovación pedagógica En: R. Carneiro, J. Toscano y T. Díaz (Comps.) *Los Desafíos de las TIC para el Cambio Educativo*. Del texto: Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Metas Educativas 2021.Madrid, España.

Murua I. (2015) *Las Cibercomunidades de aprendizaje y la formación del profesorado*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad De Educación. Universidad de Educación a Distancia UNED.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Políticas TIC en los Sistemas Educativos de América Latina*. Madrid, España.

Padrón, J. (2007).*T*endencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio,* 28, 1-32. [Revista en línea] Recuperado de: http://www.moebio.uchile.cl/28/padron.html [Consulta: 2015, noviembre 15].

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1) 1-42 [Revista en línea].Recuperado de: https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolinguisticaUVigo.pdf.[Consulta 2016, marzo 12].

Rios, P. (2004). *La aventura de aprender*. Cuarta edición. Caracas: Cognithus

Rodríguez, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (2), 75-93.

Siemens, G. (2006) *Conociendo el conocimiento*. Traducción por Grupo Nodos Ele. Edición 2009. Una versión con licencia Creative Commons. Recuperado de: http:// www.nodosele.-com/editorial. [Consulta:2015, octubre 10].

Tobosom. M. (2014). Perspectiva axiológica en la apropiación social de tecnologías. *Revista CTS,* 9 (25), 33-51.

Tirado, R., Hernando A. y Aguaded, I. (2011). Comunidades de aprendizaje a través de plataformas de teleforma-

ción. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* 14 (2), 99-120. Recuperado de: http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/791 [Consulta: 2016, febrero 19].

Universidad Nacional Abierta (2009). *Normas de organización y funcionamiento de la investigación en la Universidad Nacional Abierta*. Resolución Nº C.D. 2633 – 11 noviembre de 2009. Caracas: Autor.

Universidad Nacional Abierta (2009). *Normativa para los Grupos de Investigación de la Universidad*. Resolución N° 1518 de fecha 27 de mayo de 2009.Caracas: Autor.

Universidad Nacional Abierta (2009). *Políticas Institucionales 2008-2013*. Ediciones Rectorado. Caracas: Autor.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*.4a.ed. Caracas: Autor.

UNESCO (2010).*Tecnología en educación ¿Políticas para la innovación?* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. Sede Regional Buenos Aires. Argentina.

UNESCO (2014). *Enfoques Estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*. Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.

UNESCO (2015). *Documento de Posición Sobre La Educación Después de 2015*. Paris, Francia.

Velázquez, L. (2008). Las redes de investigación virtuales: propuesta de fomento y desarrollo de la cultura investigativa en las instituciones de educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC),* 4 (2), 1-11. [Revista en línea] 2. Recuperado de: http:// www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/velasquez.pdf [Consulta: 2015, octubre 12].

Wenger, E. (2001). Communities of practice: *Learning, meaning, and identity,* Cambridge/ Nueva York, Cambridge University Press.

Wenger, E. (2011). *Introducción a las comunidades de práctica: Teorías y Aplicaciones. Primer Foro Nacional Virtual en Didáctica, Medios y TIC*. Red Nacional de Docentes. Colombia. Vídeo. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=e2mt4ClU1Zw [Consulta: 2016, enero 08].

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES

Autora: María A. Chacón Corzo
Universidad de Los Andes Táchira
Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
mariach@ula.ve

Resumen

Pensar críticamente es imprescindible en la sociedad del conocimiento y del aprendizaje, por tanto, los futuros educadores están comprometidos a desarrollar competencias para enseñar a pensar en los distintos niveles del sistema educativo. El presente estudio es de carácter interpretativo, y está orientado a comprender y dilucidar las concepciones sobre el pensamiento crítico (PC) de los estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes- Táchira, y, a su vez, a examinar el aporte de la formación universitaria para coadyuvar en su desarrollo. Como técnica para la recolección de los datos se utilizó la entrevista, y a partir de su análisis emergieron dos categorías: (a) El PC desde la visión de los futuros formadores y (b) El papel de la universidad en el desarrollo del PC. Los hallazgos arrojaron que los informantes comprenden el significado del PC y son conscientes de su trascendencia en el ejercicio profesional; no obstante, perciben que escasean las oportunidades y estrategias para contribuir a su desarrollo durante la formación, por lo que demandan mayor preocupación y acción de sus profesores para fomentar el PC. En este sentido, de los resultados se desprende la necesidad de profundizar en el desarrollo del PC y de diseñar estrategias para su desarrollo en el ámbito universitario.

Descriptores: Pensamiento crítico, formación inicial de los docentes, universidades formadoras de docentes, estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico.

1. Introducción

La educación constituye uno de los procesos fundamentales en la vida del ser humano, en tanto posibilita su formación; de allí su importancia para la sociedad cuyas expectativas se centran en la calidad de la educación para alcanzar la eficiencia y el progreso. Por ello, se vuelve la mirada hacia los profesores a quienes se les encomienda la tarea de formar a las futuras generaciones; por consiguiente, es prioritario que durante su proceso de formación desarrollen las competencias profesionales docentes necesarias para contribuir con la educación de los ciudadanos.

En este estudio, nuestro interés se centra en la formación inicial de los docentes, definida por Montero (2002) "como una etapa integrada en un proceso de desarrollo profesional continuo, es su caracterización como un período necesariamente corto, no autosuficiente y condicionante de la formación posterior" (p. 75). Es decir, se entiende que esta formación provee de unas condiciones básicas, en lo conceptual, procedimental y actitudinal, para asumir la tarea de enseñar; sin embargo, esto no es suficiente, por lo que los docentes deben proseguir su formación en la etapa siguiente, denominada permanente o continua; dicho de otro modo, la formación culmina con el retiro del docente del ejercicio profesional.

De esta manera, el docente está o debería estar comprometido con su propia formación e indudablemente con la de sus educandos, lo que deriva en considerar una serie de capacidades, habilidades y destrezas que se van desarrollando durante toda la vida, tanto en los ámbitos formales como informales. Sin embargo, es necesario recordar que la educación tiene, entre unas de sus finalidades y principios, desarrollar el pensamiento, desde la educación infantil hasta los estudios superiores, obviamente se debe impulsar la conciencia de los ciudadanos de reconocerse como aprendices permanentes y autónomos, independientemente del campo en el cual les corresponda servir a su sociedad.

Apropiarse de la condición de aprendiz permanente demanda establecer puentes para aprender a pensar, más aún si se trata de formar educadores; por tal razón nos centraremos en el desarrollo del pensamiento en la formación inicial de los docentes, particularmente en el Pensamiento Crítico (PC), por cuanto consideramos

fundamental que los futuros educadores desarrollen estrategias para pensar críticamente y, de este modo, enseñen a pensar a sus futuros alumnos en los distintos niveles del sistema educativo donde desempeñarán su rol como docentes. Siguiendo a Paul y Elder (2005), potenciar el pensamiento crítico exige educadores con competencias para pensar críticamente; en otras palabras, los formadores deben estar comprometidos con el PC para poder promoverlo en las aulas universitarias; sin embargo, estos autores también afirman que "el pensamiento crítico raras veces se fomenta de modo sistemático dentro de los programas académicos de cualquier nivel" (p. 6).

En virtud de esto, se debe atender la formación docente, por cuanto existe consenso sobre educar a los docentes como pensadores críticos y conscientes de la importancia de cultivar y desarrollar su propio pensamiento, con el fin de que reconozcan e impulsen en las aulas estrategias destinadas a potenciar el de sus alumnos. En este sentido, en el diseño curricular de la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, Dr. Pedro Rincón Gutiérrez (2009) se contempla el PC como una de las competencias necesarias en todo docente, de manera que propiciar experiencias que coadyuven en su desarrollo es una de las tareas de la formación de profesores.

Vista su relevancia, se han incrementado las investigaciones acerca del PC. Una de las precursoras, es la desarrollada por Paul, Elder y Bartell (1995) en 66 universidades públicas y privadas de Estados Unidos que forman docentes. Los objetivos fueron evaluar las prácticas de enseñanza y conocimiento del PC desarrollado en las facultades encargadas de preparar maestros en California, identificar las prácticas de enseñanza que mejoran el PC, y desarrollar recomendaciones de políticas basadas en los resultados del estudio. Entre los hallazgos, resalta que los profesores formadores reconocen la expresión PC; aun cuando pareciera comprenderla poco, declaran que su práctica pedagógica está caracterizada por el fomento del PC, pero no existen suficientes evidencias que así lo ratifiquen. Los investigadores apoyados en los resultados, enuncian que los estudiantes (futuros maestros) seguirán teniendo limitaciones para asumir una posición razonada que les posibilite asumir juicios respecto a temas y problemas relativos a sus especialidades.

De la misma manera, otras investigaciones (Carbajal, 2013; Chacón, 2006; Cha-

cón y Chacón, 2014; Guzmán y Sánchez, 2006; Merchán, 2012; Solbes y Torres, 2012) han encontrado que la universidad está en deuda con la sociedad y debe abocarse con mayor hincapié a potenciar el PC en los futuros profesionales, de manera que estos, a su vez, se conviertan en profesionales de la docencia con competencias para enseñar a pensar e impulsar el aprendizaje significativo en las instituciones escolares.

De ahí que, una de las tareas de la educación universitaria es orientar a los futuros profesionales a desarrollar su potencial y aprender a aprender; por lo cual es prioritario que reflexionen y sean críticos de su propio aprendizaje. Partiendo de esto, se exige del futuro profesional habilidades, capacidades y destrezas vinculadas con los procesos de pensamiento, que abarcan desde la observación hasta la síntesis, evaluación, toma de decisiones y resolución de problemas; emerge, entonces, el papel de la universidad como formadora, rol ineludible de la educación superior.

De este modo, es oportuno profundizar en la pertinencia de pensar críticamente en este siglo caracterizado por la incertidumbre y el cambio; por ello conviene preguntarse ¿Cómo perciben los estudiantes de educación el pensamiento crítico? ¿Qué piensan los futuros profesores sobre la contribución de la universidad en el desarrollo del pensamiento crítico? Con base en estas interrogantes se plantean los siguientes objetivos:

(a) Indagar acerca de las concepciones sobre el pensamiento crítico que poseen los estudiantes de la carrera de educación de la Universidad de los Andes, Núcleo Universitario del Táchira, Dr. Pedro Rincón Gutiérrez.

(b) Caracterizar la contribución de la formación universitaria para el desarrollo del pensamiento crítico, desde las opiniones de los futuros educadores.

2. Acercamiento a la definición de pensamiento crítico

Definir el PC es arduo, debido a las diferentes connotaciones que le otorgan numerosos expertos. Se trata de un concepto multidimensional que exige la conjugación de una serie de habilidades del pensamiento como observar, analizar, establecer argumentos, evaluar, entre otros procesos de pensamiento que conduzcan a la resolución de problemas, toma de decisiones y solución de problemas. Torres, Guzmán y Arévalo (2007) señalan que Dewey, en su obra "Cómo

pensamos", estableció diferencias entre el pensamiento ordinario y el reflexivo, allanando el camino para hacer énfasis en lo que se ha denominado PC en el siglo pasado, no sin antes aclarar que ya desde la mayéutica de Sócrates se planteó su importancia en la sociedad.

Dicho de otro modo, Dewey (1989) expresa que el pensamiento reflexivo es "el examen activo, persistente y cuidadoso de una creencia o forma supuesta del conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan y a las conclusiones a las que tiende" (p. 25). Nos interesa referir a Dewey (1989) por cuanto expresa que es invaluable impulsar actitudes favorables hacia el pensamiento, al tiempo que expone tres actitudes, las cuales hemos asumido como fundamentales para comprender el PC:

a) Mentalidad abierta, para escuchar, reconocer y aceptar otras visiones, examinar múltiples posibilidades, asumir nuevas maneras de pensar, prestar atención a otras posibilidades y aceptar el error como una posibilidad para alcanzar la solución a los problemas; es ampliar el pensamiento, fomentar la curiosidad y decantarse por lo novedoso, lo problemático.
b) Entusiasmo o "de todo corazón", es evidente el énfasis en lo afectivo que impregna las relaciones entre las personas y sus deseos de aprender y convivir. Dewey (1989) asevera que un entusiasmo auténtico es una fuerza intelectual, por ello "un maestro capaz de despertar ese entusiasmo en sus alumnos hace algo que no puede lograr ningún tratado metodológico formalizado, por correcto que sea" (p. 44).
c) Responsabilidad, inherente con rasgos éticos y morales de la actuación de las personas; ser responsable es una cualidad del pensamiento reflexivo, "ser responsable intelectualmente quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado, significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprendan razonablemente de una posición asumida previamente" (Dewey, 1989, p. 44).

Esto implica asumir las consecuencias de las acciones y adoptar posiciones coherentes y armónicas con las creencias que se poseen. Por supuesto, implica preguntarse el significado e intenciones de los saberes y de los actos. Dewey advierte que estas actitudes son también rasgos del carácter, que conjugadas con otras pueden contribuir con el desarrollo del acto de pensar; asimismo, menciona la necesidad de cultivar los principios abstractos de la lógica e insiste en que entre estos y las disposiciones del carácter no debe abrirse ningún abismo, por el contrario, debe promoverse la integralidad y complementariedad a fin de desarrollar el pensamiento.

En este sentido, la mentalidad abierta, la responsabilidad y la afectividad son elementos importantes en la formación inicial del docente, si se pretende enseñar a pensar, revisar y reconocer la complejidad del aula y los contextos escolares, impregnado de incertidumbres y transformaciones constantes. Se trata, pues, de desarrollar capacidades para actuar en determinadas circunstancias, que, sin duda, son formadoras y requiere de la flexibilidad del pensamiento.

Desde esta perspectiva, el pensamiento reflexivo es además crítico, admite examinar y argumentar con base en la actuación de cada ser humano. El hombre en la búsqueda de sí mismo, se ve, piensa y se transforma. Para ello ha de ser reflexivo crítico y creativo, lo que implica, entonces, el desarrollo de habilidades para tomar conciencia de sí mismo y de su realidad, para resolver problemas, para afrontar la incertidumbre del mundo actual y para impulsar acciones innovadoras, creativas y transformadoras.

Ennis (citado por Campos, 2007) define PC como "el proceso reflexivo dirigido a tomar decisiones razonadas acerca de qué creer o hacer" o alternativamente, como "el pensamiento reflexivo y razonado centrado en decidir qué creer o hacer" (p. 20). Según Ennis (citado por Campos, 2007) es crítico porque es un proceso fundamentado en la razón. "Es reflexivo en cuanto analiza el pensamiento (personal y de otros), orientado hacia una acción específica y evaluativo al valorar información y realizar inferencias" (p. 35). Por consiguiente, lo asocia a un proceso autodisciplinado, automonitoreado y autocorrectivo que hace uso racional de estándares de excelencia que conducen al análisis y a la formulación de conclusiones.

Por su parte, Campos (2007) enfatiza en que "el pensamiento crítico es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción" (p. 19).

Al respecto, Lipman (1998) advierte que es complejo definir el PC, argumentando que las definiciones se limitan a expresar que está referido a procesos, estrategias utilizadas para la toma de decisiones y aprendizajes nuevos; además, este autor afirma que pensar críticamente trasciende a estas acciones mentales; en realidad el PC está asociado a la idea de saber qué, y desde la antigüedad se asume como poseer buen juicio, lo que nos conduce a "remitirnos a expresiones equivalentes, tales como formarse opiniones, estimaciones o conclusiones" (pág. 172).

También la definición del PC podría incluir resolución de problemas, toma de decisiones y aprendizaje de nuevos conceptos. Según Lipman (1998), el buen juicio derivado del saber, es una de las características del PC; éste a su vez debe considerar todo lo que sea relevante y se concibe como "una determinación, del pensamiento, del habla de la acción o la creación" (p. 173).

Considerando sus argumentos, Lipman (1998) afirma que el PC facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y es sensible al contexto. Estos criterios son razones, de modo que al describir y evaluar deben encontrarse razones que justifiquen las posiciones asumidas; estos criterios han de ser de clasificación y de evaluación; claramente deben ser del conocimiento de quienes los han de utilizar. En este sentido, el autor es enfático al señalar que mejorar el pensamiento de los estudiantes está vinculado con su habilidad para encontrar y argumentar buenas razones que sustenten las opiniones y juicios que realicen.

Ahora bien, el PC es autocorrectivo, pues los seres humanos podemos reflexionar sobre nuestro pensamiento, pero si se hace de manera acrítica o pasiva, nos alejaremos del PC. De este modo, intervenir y pensar sobre lo que pensamos es una acción metacognitiva que reconoce las debilidades y errores a fin de rectificar; lo cual revaloriza el pensamiento, y puede manifestarse a través de la investigación y el trabajo colaborativo.

Asimismo, el contexto cobra significado en el pensar críticamente, por cuanto se examinan las circunstancias que rodean un determinado evento; las limitaciones o condiciones especiales; las configuraciones globales y hasta el significado que puede tener un término en un contexto, disciplina o lengua específica que puede ser expresiones cuyos significados sean distintos, dependientes del contexto.

En relación a esto, Facione (2007) afirma que "el pensamiento crítico es el juicio auto regulado que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio" (p. 21). Es así que pensar críticamente deriva en desarrollar la disposición para otras tareas mentales que apoyen la actividad cognitiva, a fin de sustentar las evidencias de que se piensa críticamente; esto se demuestra en la medida en que las personas establezcan criterios válidos a

la hora de asumir una posición crítica razonable y argumentativa, como ser capaz de auto reconocerse y aceptar sus errores para mejorar los procesos mentales superiores. En tanto, Paul y Elder (2003) afirman que el PC es:

> Auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-corregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano (p. 4).

Es decir, el PC implica procesos de pensamiento superior, sin olvidar que las capacidades afectivas y sociales juegan un papel fundamental para la autonomía, flexibilidad y creatividad. Tal es su importancia que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) en relación con los retos de la educación superior argumenta que se exige una transformación en la enseñanza que conciba al estudiante como un aprendiz permanente; por consiguiente, a los formadores, debe exigírseles modelos innovadores fundamentados en el establecimiento de la colaboración y solidaridad entre los integrantes de una sociedad; lo que se traduce en una formación de ciudadanos motivados, bien informados y que hayan desarrollado "un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales" (p. 26).

Aproximarse a esta finalidad lleva consigo analizar, reformular el currículo y propender a enfatizar en lo pedagógico y didáctico para lograr el desarrollo de competencias comunicativas, de análisis, pensamiento crítico, así como el trabajo en contextos multiculturales a fin de potenciar la creatividad en armonía con los saberes teóricos y prácticos para construir y reconstruir el aprendizaje.

En otras palabras, si esperamos que las personas ejerzan activamente su ciudadanía, requerimos entonces que estén preparadas para asumir sus responsabilidades y participar en la construcción de mejores comunidades. Esto implica pasar a la acción y para ello es necesario tomar decisiones consensuadas, reflexionadas; de ningún modo, dirigidas u orientadas por el sistema o por otras personas u organismos, necesitamos personas que piensen por sí mismas. En este trabajo asumimos la postura de Lipman (1998) cuando expresa que:

> La gente necesita el pensamiento crítico para poder tener la capacidad de evaluar y decidir la consistencia o la debilidad de los argumentos que circulan, y esto queda muy lejos de la simple apelación al pensamiento crítico como herramienta para saber lo que "hemos de creer". El pensamiento crítico es nuestro escudo frente al pensamiento acrítico y ante la acción irreflexiva (p. 209).

De modo que las instituciones educativas, desde la educación inicial hasta la universitaria, deben contemplar el desarrollo del PC, pues es uno de los ámbitos que coadyuva en el crecimiento personal de los ciudadanos activos que innovarán y construirán mejores sociedades.

En síntesis, reconocemos el PC como un proceso de pensamiento reflexivo y de orden superior; que comprende la deliberación apoyada en el razonamiento, el juicio, la toma de decisiones, la autonomía y la creatividad; todo esto sustentado en la comunicación empática, el conocimiento y el contexto, por tanto, desencadenantes de la asunción de puntos de vista, indispensables para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad democrática.

2.1. Características del pensamiento crítico

Una persona crítica ha desarrollado una serie de cualidades que la distinguen, asume que es razonable, argumenta su posición, reconoce la falta de evidencias, recoge y analiza información y puntos de vista, entiende las consecuencias, llega a conclusiones y soluciones, entre otras. Estudiosos del tema han establecido rasgos distintivos del pensador crítico, entre ellos, pueden citarse:

Ennis (citado por Campos, 2007) señala 11 cualidades de una persona con PC:

1. Tiene una mente abierta y valora alternativas.
2. Trata de estar bien informado.
3. Juzga bien la credibilidad de las fuentes.
4. Identifica conclusiones, razones y premisas.
5. Juzga bien la calidad de un argumento (razones, premisas y evidencia).
6. Puede desarrollar y defender bien una posición razonable.
7. Formula apropiadas preguntas de clarificación.
8. Formula plausibles hipótesis, planifica bien experimentos.
9. Define términos en una manera apropiada para el contexto.
10. Deriva conclusiones justificadas, pero con precaución.
11. Integra los 10 características anteriores cuando decide qué creer o hacer (p. 33).

El mismo Ennis también afirma que las personas críticas se distinguen porque están dispuestas a velar por que sus

creencias sean verdaderas y sus decisiones justificadas, es decir, procuran estar en lo correcto, lo que implica encontrar las explicaciones, otras fuentes, reconociendo que están abiertos a evaluar alternativas; por consiguiente procuran estar están bien informados. Asimismo, intentan mantener una posición honesta y clara. Esto supone ser coherente "(a) en lo que dicen y escriben, (b) determinar y mantener el foco de la pregunta o conclusiones, (c)buscar y ofrecer razones, (d) tomar en cuenta la situación total, (e) ser reflexivo y consciente de sus propias creencias" (Ennis, citado por Campos, 2007, p. 33). Otro aspecto resaltante de una persona crítica es el respeto por la dignidad del otro, lo que se traduce en saber escuchar y respetar otros puntos de vista y razones. Por su parte, Facione (2007) afirma que una persona crítica posee:

> Claridad en sus enunciados, preguntas o preocupaciones, Orden al trabajar aspectos complejos, Diligencia al buscar información relevante, Razonabilidad al seleccionar y aplicar criterios, Cuidado al centrar la atención en el asunto en cuestión, Persistencia a pesar de las dificultades, Precisión en el grado permitido por el contenido y las circunstancias" (p. 9).

Visto de este modo, un pensador crítico posee un pensamiento de orden superior, es reflexivo, busca información antes de emitir juicios, se apoya en criterios, es flexible y empático, por cuanto reconoce al otro, puede escucharlo y respetarlo. En suma, puede afirmarse que sobre la base de las características que aportan los autores mencionados, es crucial que la institución escolar eduque a las personas como pensadores críticos, lo que derivaría en una sociedad solidaria y justa.

3. Método

De acuerdo con el propósito de esta investigación, orientada a comprender las concepciones, significados, características del pensamiento crítico desde la visión de los futuros educadores; este estudio se ubica en la "metodología constructivista /cualitativa" (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005, p. 201). Es interpretativo porque se aspira a dilucidar la realidad, sin obviar que se está ante un fenómeno humano y por tanto subjetivo, influido por las circunstancias y vivencias de quienes interactúan durante el proceso investigativo, tanto los informantes como la investigadora. En virtud de esto, tal como lo señalan Latorre et al. (2005), intentamos recalcar "la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y

otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación" (p. 42). De allí que es pertinente profundizar en las perspectivas de cada uno acerca del PC, para aproximarnos, lo más posible a revelar sus significados.

Por otra parte, seguimos los planteamiento de Ferreres y González (2006) quienes afirman que apoyarse en lo interpretativo en educación "es una apuesta por un mejor conocimiento e interpretación de cuanto nos rodea en nuestras relaciones sociales, y la relación educativa es una de ellas y, desde el punto de vista evaluativo, después obrar en consecuencia, tomar decisiones" (p. 128). De esta manera, se aspira que los hallazgos nos permitan repensar la formación del profesorado y discutir alternativas para proveer una experiencia con mayor significado durante la carrera.

Aunado a las razones anteriores, puede decirse que es un estudio de caso porque es posible profundizar, explorar, describir, dilucidar los elementos e interacciones acerca del desarrollo del PC visto desde los futuros docentes. Rodríguez, Gil y García (1999) afirman que "un estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo (p. 98). Mientras que McKernan (2001) expone que:

> Un estudio de caso intenta centrarse en los rasgos más profundos y las características del caso que se está estudiando, va a buscar la profundidad más que la amplitud de la cobertura. Es fenomenológico ya que representa el mundo de los participantes y el investigador que lo experimentan. Por tanto, es más que una descripción de los personajes y el entorno; se trata de revelar el medio que influye en una innovación, sistema, etc. (p. 98).

De tal modo, este estudio se planteó comprender, desde una perspectiva global, la realidad porque se entiende que está influida por múltiples ámbitos sociales, culturales, históricos, entre otros que median en las personas, poseedoras de vivencias propias. Es, por tanto, holístico, inductivo pues surgen con base en la información que aportan los participantes; es ideográfico por cuanto se centra en explicar, comprender un fenómeno en particular. Asimismo, es progresivo y flexible, de acuerdo con las particularidades de los informantes y del contexto (Latorre et al., 2005).

En cuanto a las fases investigación, se siguieron las propuestas por Latorre et al. (2005): (a) Exploratoria y de reflexión caracterizada por la identificación del

problema, diseño preliminar, planteamiento de interrogantes, así como la revisión de la literatura acerca del desarrollo del PC, (b) Planificación, implicó información acerca de los objetivos a los colaboradores e invitación para acceder a participar (c) Recogida y análisis de la información, abarca la realización de las entrevistas, las cuales fueron registradas y mostradas a cada uno de los informantes. En relación con el análisis de la información fue un proceso "cíclico y sistemático", incluyó la lectura, en varias ocasiones, de cada entrevista a fin de encontrar los aspectos significativos o discordantes del fenómeno. Estas fases fueron recurrentes, es decir, no fueron lineales, pues la investigadora debió volver a ellas, en reiterados momentos.

Debe tenerse en cuenta que cuando se estudia una realidad educativa se es consciente de las propias percepciones y valores, para entender el punto de vista de los demás; con tal carga de subjetividad se consideraron criterios de calidad a fin de afianzar la credibilidad del estudio (Guba, 1989). En este caso particular, se informó a los participantes de los objetivos del estudio, se recolectó la información durante dos semestres, se entregó a participantes los registros de la entrevistas para su respectiva lectura y comprobación de la información suministrada, se hizo una revisión teórica a fin de contrastar con la información suministrada. A ello podemos agregar que, si bien, es un estudio particular, puede afirmarse que se aportan elementos suficientes que pudieran permitir replicarlo en contexto similares.

La técnica de recolección de datos empleada fue la entrevista, porque permite conocer y comprender qué piensan las personas en relación con determinado tema. De acuerdo con Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) "en los estudios cualitativos, las entrevistas tienen el doble propósito de reconstruir la perspectiva del grupo estudiado, al tiempo que obtienen la información necesaria para responder al problema de investigación" (pág. 161). Con base en los objetivos planteados, se realizó una entrevista en profundidad, siguiendo a Pérez (2000) quien señala que la entrevista "es una técnica mediante la cual, el entrevistador sugiere al entrevistado unos temas sobre los que éste es estimulado para que exprese todos sus sentimientos y pensamientos de una forma libre, conversacional y poco formal" (p. 41). De esta manera, mediante la entrevista se buscó profundizar en los puntos de vista de los estudiantes en relación con el PC y el papel de este en la formación como futuros docentes.

A partir de las sugerencias de Valles (2002), se elaboró un guion de entrevista con áreas temáticas desglosadas en subtemas, los cuales fueron tratados durante la entrevista. No obstante, el guion se asumió como un esquema de los aspectos a tratar, pues fue abierto y provisional; ya que los estudios suelen ser emergentes y pudieran surgir hechos que reorienten las cuestiones a preguntar al entrevistado. En esa dirección asumimos las expresiones de Taylor y Bogdan (1992) quienes coinciden en señalar que la guía de entrevista "trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante.

En la situación de entrevista, el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas..." (p. 119); asimismo, reiteran los autores citados que el guion de entrevista puede ser reestructurado a medida que se realizan otras entrevistas con los informantes. Coherentes con estas proposiciones, el mismo fue sometido a discusión entre pares (otros investigadores) y una vez en marcha el trabajo de campo se reestructuró a propósito de indagar acerca del fenómeno en estudio (ver anexo 1).

3.1. Contexto y participantes

El escenario del estudio fue la Universidad de Los Andes (ULA) Núcleo Universitario del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez; específicamente se entrevistó a 16 estudiantes de la carrera de Educación, cuya interacción con la institución escolar ha sido a través de las Prácticas Profesionales[1]. Los criterios de selección establecidos fueron: (a) manifestación voluntaria a participar en la investigación, (b) cursar la asignatura de Planificación y Desarrollo Curricular y (c) haber cursado, por lo menos 5 semestres de la carrera.

Es importante aclarar que la carrera de Educación en la ULA tiene una duración de ocho semestres; de tal manera que los participantes han tenido experiencias de aprendizaje que pueden ilustrarnos acerca de los objetivos de este estudio sobre el PC, y a la vez, proporcionar elementos para caracterizar la contribución de la formación universitaria en su desarrollo.

4. Hallazgos

Como es propio en este tipo de estudio, en un primer momento, se leyó en varias oportunidades cada entrevista con el fin de hallar los aspectos significativos relati-

1. En el Diseño Curricular de la carrera (2009), el Reglamento de Prácticas Profesionales las define como "momentos de confrontación teórico-práctica, integradoras del proceso global de las Prácticas Profesionales, de total implicación e interacción con la institución escolar y las funciones docentes, en los cuales se vinculan contenidos de formación, realidad del aula, actitudes, saber y saber hacer de los estudiantes" (p. 303).

vos a las percepciones de los entrevistados acerca del PC y la aportación de la formación universitaria para su desarrollo. En segundo lugar, se procedió al análisis de los datos siguiendo a Rodríguez et al. (1999), quienes exponen una serie de criterios para guiar la interpretación; en este caso y con base en los objetivos, se decidió realizar el examen exhaustivo considerando los criterios temáticos, es decir, se seleccionaron unidades en función de los temas tratados, que a su vez, estuvieron orientados por un guion de entrevista, pues interesaba aclarar con los participantes, los tópicos propuestos a propósito de dar respuesta a los objetivos planteados.

En el análisis se organizaron segmentos de información que derivaron en categorías y subcategorías. Según Rodríguez et al. (1999), las categorías "pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, método y estrategias, procesos" (p. 28). Atendiendo a los criterios temáticos, fue posible recrear las concepciones, opiniones y visión del objeto de estudio desde la cosmovisión de los informantes. De acuerdo con el análisis, emergieron dos categorías: (a) El pensamiento crítico desde la visión de los futuros formadores y (b) La universidad y el pensamiento crítico en la formación inicial de los docentes. Seguidamente, se explican los hallazgos.

4.1. El pensamiento crítico desde la visión de los futuros formadores

Tal como se ha venido explicando en los párrafos anteriores, pensar críticamente implica una serie de procesos cognitivos, afectivos y sociales que confluyen en lo que se denomina PC. En tal sentido, puede afirmarse que los participantes definen y reconocen el significado de pensar críticamente. Estas definiciones les permiten, a su vez, describir los aspectos que consideran esenciales para ser un pensador crítico y algunos, incluso, se autodefinen pensadores críticos, otorgando valor a la necesidad de desarrollar habilidades para pensar críticamente en la sociedad actual. Ello se explica mediante el surgimiento de dos subcategorías: Concepciones sobre el Pensamiento Crítico y Cualidades de un Pensador crítico.

4.1.1. Subcategoría: Concepciones sobre el Pensamiento Crítico

Referirse a concepciones implica ubicarse en el contexto de "las creencias, interpretaciones, supuestos, prejuicios, expectativas" (Pozo, Scheuer, Pérez,

Mateos, Marín, De la Cruz, 2006, p. 12). Al respecto, los participantes asumen el PC como un proceso, también como una actividad vinculada al crecimiento y se muestran de acuerdo con señalar que es una acción individual orientada a examinar en detalle, argumentar y emitir juicios de valor. Por tanto, puede advertirse que se aproximan al significado que los expertos han emitido acerca de este pensamiento (cf. Lipman, 1998; Paul y Elder, 2005, entre otros). Seguidamente, se revelan las opiniones de los entrevistados:

> Es un proceso que permite razonar y generar una opinión a través de métodos como la observación y el análisis de capacidades y destrezas en cualquier ámbito educativo (JA). Es un proceso mediante el cual se analiza y se profundiza la información obtenida, se utilizan el conocimiento previo y la inteligencia (LM). Es un proceso evaluativo que el ser humano desarrolla según sus percepción, nace de un criterio propio cuando diagnostica situaciones en su entorno, no necesariamente debe ser igual al de los demás o igual a la sociedad a la que pertenece (GV).

Como se muestra en las citas anteriores, los participantes consideran pensar críticamente como un proceso cognitivo, que involucra el análisis, entre otros aspectos como la inclusión del conocimiento previo y la información a analizar; esto es, se asume que pensar críticamente es un proceso que lleva implícito analizar información y conocimiento con base en los saberes de cada persona y supone razonar. Otros participantes consideran que:

> Es una actividad intelectual que busca evaluar el conocimiento adquirido, lo analiza, lo repiensa, investiga, sintetiza para saber si es cierto o no, válido, creíble o de lo contrario descartarlo por falso, o sea se trata de lograr la mayor objetividad ´posible en búsqueda de lo verdadero" (RR). Es el que nos lleva a cuestionar las diferentes situaciones a las que nos enfrentamos diariamente. A nivel académico, nos lleva a reflexionar sobre lo que hacemos, cómo se puede mejorar, en qué se ha fallado, porque pienso que siempre se hace buscando la excelencia (EC). Es un pensamiento personal, objetivo, basado en las propias ideas y entorno con creencias individuales. Es analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos, resaltando aquellos que la sociedad considera como verdaderos (JD). Es la capacidad de pensar correctamente, la capacidad para discutir ante una situación o problema lo que mejor que se pueda (CX). Es el que se establece en el raciocinio y la búsqueda de la verdad y conlleva a debatir ideas, todo esto con claridad de la objetividad. Es una habilidad que todo ser humano debe desarrollar ya que tiene cualidades específicas que nos ayuda a resolver (MT).

En tanto actividad intelectual agrupa una serie de aspectos que conducen a valorar el conocimiento, repensarlo y agregan otro elemento relevante, la evaluación para decidir si es verdadero o falso, lo que se deriva en el cuestionamiento de las ideas a partir de la reflexión, del conocimiento previo y admite vías para resolver problemas. Algo semejante ocurre cuando expresan que pensar críticamente es:

> La forma de agrupar en nuestras mentes aquellas series de circunstancias que se viven diariamente y nos rodean, pero no aceptarlas del todo, sino imputarlas y darles un enfoque muy personal, no todo el tiempo se debe ser conformista y creer en lo que escucha o lee, hay que analizar y buscar o ver más allá de lo que se cree que es, siempre podemos darle muchos significados a una sola cosa (MS). El pensamiento crítico es no aceptar una verdad ciegamente, sino comprender su porqué y razón, solo así un ser crítico se puede expresar (RC).

Esta posición incorpora la necesidad de cuestionar, encontrar distintas alternativas ante las situaciones que se presentan, se trata de no aceptar todo lo que se lee o se escucha, sino que es necesario discutir acerca de un tema, encontrar lo que no es visible, además es influido por las vivencias de cada persona. En consecuencia, puede alegarse que el PC es visto desde la discusión, el análisis y la aceptación de hechos como verdaderos o falsos. A propósito de estas opiniones, Lipman (1998) señala que el contexto es un referente influido por los ámbitos comunes de los sujetos: familia, cultura, sociedad, economía e incluso expectativas; es decir, existen circunstancias particulares que inciden en las razones o enunciados que sobre un tema nos hace parecer que sea cierto o no, e incluso sea refutado por otro interlocutor, con base en los puntos de vistas, las limitaciones o los criterios que se establezcan para emitir un juicio de valor.

Por otra parte, están quienes asumen que pensar críticamente reside en conocer, así dicen que:

> Es el conocimiento que se posee, la misma forma como se va dando el conocimiento y generar un proceso que permita el desarrollo óptimo de la persona (DP). Es la capacidad que tenemos todos como estudiantes o más bien, como personas para cuestionarnos y al mismo tiempo, para responder a determinadas preguntas tanto en el ámbito escolar como en la vida. El pensamiento crítico para mí, es el saber en sí (FV).

Desde esta óptica, el conocimiento es un factor necesario para el pensamiento crítico, significa conocer para comprender e interpretar; dicho de otro modo, pensar

críticamente pasa por poner en acción, habilidades cognitivas de búsqueda de información e investigación, es decir, indagar, organizar, analizar información que facilite escudriñar un tema específico a objeto de analizar, emitir juicios de valor, responder preguntas, comprender, formular y resolver problemas. Por consiguiente, alcanzar mayor desarrollo del PC exige reinventar estrategias de acción, una de ellas es la propuesta por Lipman (1998), la comunidad de investigación impregnada por el diálogo constructivo y la indagación orientado al razonamiento, discernimiento para encontrar criterios válidos, mientras se reconoce como un colectivo que aporta, reflexiona, se corrige para llegar a un juicio; en suma, pensar críticamente implica conocer, saber, poseer información sobre la problemática tratada.

4.1.2. Subcategoría: Características de un pensador crítico

Al especificar las cualidades de un pensador crítico, los participantes describen algunos de los atributos, señalados por autores como Ennis (citado por Campos, 2007), tales como, apertura hacia el diálogo, flexibilidad, justificación de razones, toma de decisiones, información adecuada y coherentes en el pensar, decir y hacer. Por su parte, Paul y Elder (2005) expresan que las capacidades para formular preguntas, recolectar información, establecer conclusiones y soluciones razonadas, la flexibilidad del pensamiento, la comunicación y el trabajo en equipo son competencias de un pensador crítico. Mientras que para Facione (2007), la pertinencia en sus palabras, organización, selección de información, análisis, persistencia, entre otras, son cualidades inherentes al pensador crítico. En función de la valoración de los entrevistados, una persona puede considerarse crítica cuando:

> Siempre busca el porqué de las cosas y no se conforma con un solo punto de vista que le brinda un individuo ya sea profesor, padres, entre otros (CL). Una persona crítica es capaz de razonar, reflexionar y de allí da su punto de vista, porque ha indagado, está informado y da sus propios criterios sobre el tema de que estén hablando, respetando la opinión de los demás (LG). Una persona que es capaz de aceptar su pensamiento, de igual manera aceptar los pensamientos que tengan otras personas aceptando cada, opinión así sea distinta a la opinión personal que se tenga (HD). Escucha cada opinión, aunque no esté de acuerdo con él, el hecho es que debate y defiende su punto de vista (JA).

Hasta aquí puede advertirse que las opiniones de los informantes coinciden

con las de los autores citados anteriormente, en tanto, se demanda buscar razones, deliberar, poner en cuestión los supuestos. Prevalece la controversia de las opiniones de otros, pero sin obviar el respeto y tolerancia hacia los demás. Igualmente, se insiste en aceptar las ideas, siempre que esté fundamentado en razones, en la indagación propia; de ningún modo, es aconsejable consentir imposiciones, sino que sean producto de la deliberación, análisis y examen exhaustivo, todo ello a fin de resolver problemas, veamos las siguientes expresiones:

> Aceptar como válido todo aquello que se fundamenta en razones y no en lo que quieran imponerle. Es una persona que investiga y argumenta sus pensamientos y posee bases sólidas de sus opiniones, que tenga la mente abierta y reflexiva, que busque verdades, pueda escuchar y respetar las ideas de los demás (RR). Una persona crítica se puede definir como aquella que tiene la capacidad de analizar entender, comprender, mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar de forma efectiva, a la postura más razonable y justificada sobre un tema (AA).

De este modo, el conocimiento garantiza la capacidad de emitir juicios de valor, desarrollar otras respuestas, por ello los estudiantes entrevistados expresan que conocer sobre un tema específico concede autoridad para opinar acerca del mismo:

> Una persona que conoce diversos temas, se preocupa por instruirse o le gusta mucho la lectura, tiene un criterio personal y un punto de vista claro aunque pueda estar equivocado, pero es claro en su punto de vista (GV). Cuando expone sus ideas, propósitos y objetivos con claridad. Busca siempre contextualizar los conocimientos a la vida cotidiana, de manera que sea útil en la resolución de problemas. (AP).

Por tanto, se asume que el pensador crítico debe conocer, comprender e interpretar para poder sostener una opinión o juicio, es una de las posibilidades para valorar y acercarse a lo que se considera verdadero. Ello significa reflexión, análisis y creación para construir y reconstruir nuestro pensamiento, en particular el PC. Siguiendo a Paul y Elder (2005):

> El juicio crítico es esencial para todo acto de construcción; y todos los actos de construcción están abiertos a la evaluación crítica. Creamos y evaluamos; evaluamos lo que creamos; evaluamos conforme creamos. En otras palabras, a la vez y

> al mismo tiempo, pensamos crítica y creativamente (p. 13).

Asimismo, emerge un aspecto fundamental, las emociones, cuando uno de los participantes expresa que ostentar atributos como pensador crítico implica controlar las emociones "Es una persona que expresa sus ideas objetivamente sin dejarse llevar por la emociones" (EC). Ya Dewey (1989) refería ser "todo corazón" para situar lo afectivo como un elemento importante para relacionarse con los demás, poseer capacidad para escuchar, respetar las perspectivas de los otros. Por su parte, las características que apuntan Ennis (citado por Campos, 2007) y Facione (2007) albergan atributos relacionados con la disposición hacia el respeto por la dignidad, la escucha, entre otros, son fundamentales para asegurar una interacción deliberativa apoyada en el diálogo constructivo.

Debe destacarse que, en relación con las características del pensador crítico, las opiniones no están alejadas de las particularidades ya señaladas en el apartado 2.1. Se advierte, en la mayoría de los casos, que los futuros profesores, mencionan algunas de estas, de modo que si bien, se omiten elementos importantes del pensador crítico, como juicio fundamentado en razones, búsqueda de la credibilidad, identificación de conclusiones, defender con razones sus posiciones, formulación de preguntas e hipótesis, autodisciplina, metacognición, entre otras; en general, puede afirmarse que su concepción acerca de las cualidades del pensador crítico, se aproxima a lo señalado por los autores ya mencionados: Ennis (citado por Campos, 2007), Facione (2007) y Paul y Elder (2005) .

4.2. La universidad y el pensamiento crítico en la formación inicial de los docentes

Educar en el PC, no solo es posible, sino prioritario en este siglo, de manera que la universidad tiene el compromiso de promoverlo; esta premisa se torna imperativa cuando se trata de la formación inicial de los docentes. Paul, Elder y Bartell (1995) afirman que es perentorio que los profesores fomenten el PC, en consecuencia quienes están encargados de su formación, deben estar suficientemente informados sobre este y sobre cómo enseñarlo. En tal sentido, sus clases deben ser testimoniales, exponer el PC de manera que los futuros profesores evidencien cómo se diseña, organiza, ejecuta y evalúa la enseñanza del pensamiento crítico en la educación.

También Day (2005) expresa que es conveniente "situar el aprendizaje de la reflexión en el centro del pensamiento crítico y

el desarrollo de los docentes" (p. 50). En otras palabras, el aprendizaje de la enseñanza está vinculado, indefectiblemente, a procesos reflexivos, que visiblemente deberían desencadenar el PC; por cuanto los pensadores críticos adquieren capacidades y habilidades para concienciar acerca de su ser, saber y saber hacer, tienen en cuenta el ámbito en el cual se desarrollan las acciones, deliberan acerca de las diversas opciones antes de tomar decisiones apresuradas, al tiempo que no son manipulables ante los factores de poder, por el contrario se arriesgan cuando encuentran razones válidas para enfrentar las situaciones inciertas de la enseñanza.

Con estas premisas, esta categoría revela las inquietudes, reflexiones y opiniones de los estudiantes en relación con las experiencias de aprendizaje que han tenido y que propenden a enriquecer su PC. De la relación entre la universidad y el pensamiento crítico en la formación inicial de los docentes, emergieron dos subcategorías: Experiencias significativas para potenciar el PC en el aula universitaria y Estrategias para potenciar el PC en la universidad y en las instituciones educativas.

4.2.1. Subcategoría: Experiencias significativas para potenciar el PC en el aula universitaria

De las opiniones emitidas por los estudiantes entrevistados, se puede deducir que los futuros educadores están conscientes de la importancia del PC en la formación de ciudadanos capaces de satisfacer las expectativas sociales. Esta categoría emerge a partir de los datos obtenidos en las entrevistas, en las que expresaron las vivencias en la formación que consideran valiosas en la formación del PC. De este modo, para algunos, la universidad ha sido un cimiento fundamental porque:

> El papel de la universidad es muy importante debido a que es el centro de formación para los futuros profesionales, los docentes juegan un papel significativo debido a que son los mediadores del aprendizaje para desarrollar el pensamiento crítico, generalmente el conocimiento que posteriormente nos será de gran ayuda en la práctica y finalmente en el campo educativo (CS).

A este comentario se agrega el reconocimiento de las estrategias y actividades que, a su juicio, han sido relevantes en el desarrollo del PC:

> Las experiencias no propias de la carrera [se refiere a las materias

> pedagógicas] me han ayudado a desarrollar el análisis y nuevas creaciones de ideas. También la interrelación con mis compañeros y profesores donde se toma un punto de vista propio llevado a la realidad (MT). Muy importante debido a que la mayoría fomenta el análisis crítico de cada uno de nosotros y nos estimulan; en el sentido de que nos piden expresamente nuestra opinión sobre temas específicos y realizamos ensayos, resúmenes, planificaciones, comentarios, entre otros (NS). Las exposiciones, conversatorios, en resumen todas las actividades en grupo me han ayudado a desarrollar el pensamiento crítico (EC). Mi pensamiento crítico me lo ha ayudado a desarrollar las diferentes formas de evaluar las asignaciones, porque los profesores no se basan en las evaluaciones, sino más bien en los ensayos que nos ayudan a ser más críticos (GA).

Lo anterior ratifica lo expresado por Hawes (2003) y por Paul et al. (1995), quienes expresan que la tarea de la formación universitaria, independientemente de la carrera, es contribuir con el desarrollo del PC; además, aclaran que los formadores deben desprenderse de las prácticas transmisivas y bancarias para trascender hacia prácticas pedagógicas constructivas que promuevan y ofrezcan oportunidades de crecimiento de los estudiantes, a fin de avanzar hacia competencias que impliquen pensar críticamente de acuerdo con cada campo disciplinario donde se enseña y se aprende. En este estudio se asume la postura de Paul y Elder (2003) cuando enfatizan que:

> La única manera de aprender cualquier disciplina es aprender a pensar críticamente hacia el interior de esa disciplina. El pensamiento crítico es necesario para todo ambiente de aprendizaje efectivo y para todos los niveles en la educación. Permite a los estudiantes dominar sistemas, ser más auto introspectivo, analizar y evaluar ideas de modo más efectivo y alcanzar mayor control sobre su aprendizaje, sus valores y sus vidas (p. 15).

Contrario a ello, algunos participantes, dicen que el énfasis en el PC durante el trayecto de formación ha sido escaso, de hecho, se encuentran ante eventos de clase repetitivos, rutinarios y predecibles, veamos el siguiente comentario:

> Experiencias son muchas, cada día de aprendizaje y también al convivir en una sociedad tan compleja, eso le permite a cualquier persona tomar en cuenta su entorno y analizarlo. Una de mis experiencias es ver como personas se enfrascan en una sola metodología y son tan predecibles que se puede preguntar a cualquier alumno sobre cualquier profesor y al ser tan predecible siempre uno escucha lo mismo y puede llegar a ser una fachada, pero como educador no debería ser tan rígido y cerrados,

> somos seres humanos …yo he podido desarrollar mi pensamiento crítico por medio de buenas actitudes y otros buenos ejemplos a seguir de otros muy buenos profesores, aunque hay otros que pueden llegar a parecer un robot, tan fríos que logran que muchas personas pierdan el interés por continuar la carrera (MS).

La percepción de este participante es dicotómica; por una parte, manifiesta la rutinización de la clase, lo cual incrementa el desinterés y la apatía; y por la otra, reconoce la existencia de "buenos profesores" quienes le han ayudado a formarse más crítico, cultivar actitudes favorables y aprender. Aunado a este comentario, se agrega que otros participantes se muestran de acuerdo con la presencia de limitaciones para el desarrollo del PC, y atribuyen las causas al hincapié en la teoría, la imposición de la postura del profesor y a la crisis que vive la sociedad venezolana, seguidamente sus voces:

> Es regular, ya que no todos buscan lo que pensamos sobre un tema, sino lo teórico (CR). Particularmente, me parece que se encuentra limitada, porque algunos docentes no motivan al análisis crítico, no permiten el libre pensamiento y se centran en imponer su propio concepto evitando a muchos de los jóvenes en formación dar sus aportes (JR). Son pocos los docentes que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, la falta de estrategias que ayuden son escasas en algunos docentes (TR). Mi opinión personal es que en la actual situación del país nos encontramos con decadencia en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, tanto por nuestros docentes como por parte de la universidad (MZ).

Con estas afirmaciones, encontramos que aun en el ámbito universitario persisten prácticas que poco ayudan al estudiante a desarrollar su PC, en este caso al futuro profesor, lo cual podría ser preocupante si tomamos en cuenta que el bienestar de una sociedad depende, en gran parte, de sus integrantes. Es así que estaríamos frente a una sociedad fácilmente manipulable, en tanto hacen falta mayores esfuerzos para educar en el PC; oportuno resulta citar a Lipman (1998) quien afirma que:

> El pensamiento crítico también asume un rol indispensable: protegernos de la coerción o el lavado de cerebro al que nos someten aquellos que nos persiguen para que creamos en cuestiones sobre las que no hemos tenido posibilidad de reflexionar o de investigar por nosotros mismos. Existen fuertes poderes que coartan a los individuos en nuestras sociedades-los poderes económicos, políticos y militares-; son los más conocidos, cuyas metas suelen basarse en la aceptación de sus planteamientos sin resistencia, ni reflexión. El blindaje escéptico que nos proporciona el pensamiento crítico no es tan potente

> en individuos aislados, sí es, en cambio, decisivo cuando está en poder de los colectivos. Estoy convencido de que es mucho más efectivo construir un armazón escéptico de pensamiento crítico en el estudiantado que inculcarle una serie de creencias de dudosa activación a largo plazo. El pensamiento crítico nos ayudará a decidir al menos qué razones no hemos de creer (p. 210).

Al respecto, la universidad y sus formadores deben examinar sus fines y sus prácticas, a propósito de impulsar procesos de cambio orientados a generar autonomía, metacognición y reflexión, y dirigidos a innovar y potenciar las acciones para pensar críticamente, más aún cuando se trata de formar a los futuros profesores de la escuela primaria y secundaria del país. De no ser así, estaremos conduciendo a los ciudadanos a seguir coexistiendo con la manipulación, la dependencia, subyugados a las imposiciones de unos pocos; en consecuencia, se está afectado el desarrollo cognitivo, intelectual y afectivo para alcanzar el avance y el progreso, no solo en lo económico, social y político, sino en el crecimiento de personas autónomas y conscientes de su función en la comunidad.

Además, es relevante mencionar que emergen las Prácticas Profesionales como propulsoras del desarrollo del PC:

> Cuando los profesores nos pedían analizar un texto, discutirlo en la clase o en las experiencias que tuvimos en las prácticas profesionales, después discutíamos, compartíamos aquí en el aula con los compañeros de clase y el docente, y así íbamos mostrando nuestras perspectivas de la experiencia (SN). De mis experiencias, las más grandes, que me han dejado enseñanzas y me han ayudado a mi crecimiento, son las materias donde los profesores nos han mandado a las escuelas a observar, a trabajar, y conocer más allá de la teoría, es decir cuando hemos ido a prácticas (AN). De las experiencias vividas, las prácticas desarrolladas en las instituciones educativas de primaria. Porque han sido el contacto directo y real con las aulas, eso nos ha mostrado lo que necesitamos como docentes y también nuestras deficiencias (JCH).

Al respecto, en estudios realizados con anterioridad, hemos encontrado una valoración favorable hacia las Prácticas Profesionales (Chacón, 2008, 2015). La mayoría de las veces se consideran un fuerte componente en la formación del docente como profesional reflexivo; por consiguiente, resulta comprensible que sean destacadas como un eje fundamental para incentivar el PC. Expertos en el campo de la formación coinciden en señalar que estas prácticas aportan aspectos fundamentales en el trayecto de formación. Perrenoud (2001, 2006) y Zeichner

(2010), entre otros, están de acuerdo con que los espacios de prácticas deben facilitar la construcción del ser, el saber y hacer docente, por lo cual el desarrollo del pensamiento no puede obviarse, si se aspira a incrementar la autonomía y la capacidad de pensar por sí mismo.

Tal como se han expresado los participantes, puede inferirse que, si bien, se valora el itinerario de la formación inicial para fortalecer el PC, también es cierto que se sigue considerando que el ámbito universitario todavía tiene el reto de mejorar el crecimiento profesional de sus egresados, particularmente de los educadores en formación.

4.2.2. Subcategoría: Estrategias para potenciar el PC la universidad y en las instituciones educativas

Estas estrategias aluden a todas aquellas acciones, procedimientos y recursos que pueden emplearse para mejorar el PC. Plantearse los escenarios, acciones y medios para ello, promovió la reflexión de los entrevistados. Así, existe consenso sobre trabajar no solo en el aula universitaria, sino trascender al ámbito de la escuela. Los participantes están de acuerdo en que las estrategias intencionadas y orientadas perfeccionan el PC, no solo en la universidad, sino también en los planteles donde se desempeñarán como educadores. En cuanto al ámbito universitario sugieren:

> En líneas generales, debe ser el pilar fundamental en la formación de todos los docentes, nuestra universidad debería de integrar más actividades extra curriculares para capacitar a todos los estudiantes como pensadores críticos, promoverlos, realizar compañas, reconocer méritos, entre otros. Al igual que es deber de nuestros docentes incluir estrategias que potencien nuestra capacidad de análisis y racionamiento (AP). Que se cree una materia sobre el pensamiento crítico en esta carrera, en la cual se trabajen las actividades solo en el aula, con estrategias grupales donde se argumenten con nuestras propias palabras las actividades a realizar (CR). Deberían mejorar más la construcción del pensamiento crítico (RG).

En las acotaciones precedentes, se mencionan entre las alternativas profundizar "estrategias" y otro participante incluso propone la creación de "una materia sobre el pensamiento crítico en esta carrera", lo cual denota conciencia sobre la importancia que otorgan al PC. No obstante, diversos autores, Boisvert (2004), Hawes (2003), Lipman (1998) expresan que la enseñanza de este debe ser transversal. En otras palabras, no se trata de la enseñanza aislada a través de módulos

para enseñar a pensar, sino que debe ser incorporado en todas las disciplinas académicas en cualquiera de los niveles educativos. Para el caso que nos ocupa, la formación del PC debe abarcar todas las áreas académicas de los diseños curriculares de las carreras universitarias, en particular de la docencia. Ahora bien, cuando se hace referencia a las estrategias idóneas, nuestros entrevistados proponen:

> Mediante la lectura, técnicas didácticas charlas y motivación a que estén siempre informados, además de enseñarnos a que usen fuentes confiables de información y correcto manejo del internet, debido a que en algunos casos, se distorsiona la verdad (JD). En líneas generales, debe ser el pilar fundamental en la formación de todos los docentes, nuestra universidad debería de integrar más actividades extra curriculares para capacitar a todos los estudiantes como pensadores críticos, promoverlos, realizar compañas, reconocer méritos, entre otros. Al igual que es deber de nuestros docentes incluir estrategias que potencien nuestra capacidad de análisis y racionamiento (AP)
>
> .

A partir de la naturaleza de las disciplinas científicas se pueden establecer diversidad de estrategias que fortalezcan el desarrollo del PC. Algunos de los autores ya mencionados (Boisvert, 2004; Hawes, 2003; Lipman, 1998) proponen el aprendizaje cooperativo, organizadores gráficos, las lecturas, el diálogo socrático, entre otras, que sin duda, incrementan el interés y formación de los futuros educadores. De otro lado, se insiste en que las Prácticas Profesionales, son oportunidades para aprender a pensar, resolver situaciones, emitir juicios, en otras palabras, como un camino para incentivar el PC:

> En mi caso, como estudiante de Educación Básica Integral, que se den más horas, a través de las prácticas profesionales, la presencia en las escuelas puede contribuir a la formación como futuros docentes y en la formación del ciudadano crítico que es tan necesario en nuestro país, en estos momentos, universidad, escuela, estudiantes y profesores, lograremos el éxito en equipo, del ciudadano integral que queremos formar (LG).

Nuevamente, surgen las Prácticas Profesionales como uno de los medios que favorecen el PC, lo que coincide con estudios anteriores en los cuales estas son percibidas como oportunidades para desarrollar competencias que facultan el aprendizaje de la enseñanza, el pensamiento crítico, la creatividad, la toma de decisiones y resolución de problemas, entre otras.

Sobre la base de las apreciaciones de los estudiantes, surgió el interés por conocer sus impresiones sobre cómo formar personas críticas, una vez que desempeñen sus labores en una institución escolar. Entre sus comentarios resaltan:

> Primero me aseguraría de nutrirme de información sobre el tema, les daría a entender que pueden confiar en mí como guía, pero lo más importante que confíen en ellos mismos. Realizaría una prueba corta con preguntas capciosas y les diría que tienen que darme una respuesta para convencerme, aunque al final les diría que todos tienen la razón y en cuestiones de razonamiento cualquier respuesta es válida y, por último, buscaría un proyecto que pueda desarrollar desde diferentes ángulos (MM).

En este comentario se denotan varios aspectos, en primer lugar, la conciencia acerca de poseer información que debería poseer el docente; en segundo lugar, se piensa en incentivar la participación, por lo que se deduce que los alumnos deben estar informados de las intenciones educativas; en tercer lugar, el diagnóstico es un punto de partida, las preguntas, discusión y reflexión son válidos para la construcción de proyectos de trabajo, todas estas acciones están orientadas a desarrollar el PC. De esta descripción se deriva la intención del docente de educar, enseñar el PC como un imperativo, si se aspira a formar ciudadanos libres y autónomos. Facione (2007) expresa que la educación libera a las personas de la manipulación, la dependencia; y evita el colapso social y económico, por ello insiste en que las sociedades e instituciones enseñen a pensar intencionalmente. Estas mismas ideas acompañan el discurso de Day (2005), Lipman (1998) y Paul y Elder (2005), entre otros.

En consonancia con estos autores, los participantes indican algunas estrategias, que a su juicio, pudieran educar en el PC:

> Planteando problemas presentes en la sociedad y en el mundo que ellos deben investigar, plantear soluciones tomando en consideración diferentes factores políticos, económicos, sociales, ambientales, entre otros. También colocando análisis críticos reflexivos de textos, telenovelas, lecturas reflexivas, noticias y asignando trabajos de índole investigativo donde se planteen soluciones de casos y deben realizarlos en grupo (RR). Primero, escucharía su opinión personal acerca del tema en cuestión, luego pondría variables positivas y negativas, haciéndoles pensar en las consecuencias que acarrean ambas casos, invitándoles al análisis para llevarlos a la reflexión sobre el tema y finalmente, sin afectar su espacio hacerles saber con libertad que toda opinión vale aún más si está ordenada por el bien (GV).

Partiendo de estos comentarios, se entiende que el contexto social, cultural, económico y político tiene relevancia a la hora de discutir una temática o problema en particular; es decir, el conocimiento del contexto incentiva la deliberación y comprensión acerca de los problemas que atañen a la ciudadanía; ello podría permitir encontrar salidas y respuestas viables a las preocupaciones de la sociedad. Esto demanda una condición necesaria: la creatividad y la investigación; por eso los entrevistados opinan que una de las acciones pedagógicas que llevarían a cabo son:

> Investigaciones, también leer y argumentar, para desarrollar el intelecto, pues son muchas teorías que se consiguen de un mismo tema y así ellos deberán articular y crear su propio conocimiento luego evaluar y razonar (MN). A través de simulaciones en el aula, en las cuales pondría un problema con posibles soluciones y los enseñaría a cómo analizar una situación y escoger la solución más adecuada (CD). Proporcionando actividades que les permita evaluar desde su punto de vista, por ejemplo; exposiciones, realizar trabajos y preparar a los estudiantes para que generen opinión y evaluación de cada grupo (JA). Es haciéndoles saber que es necesario aprender acerca de variados temas y de cuestionarse y averiguar acerca de las cosas que no saben, hacerlos debatir o trabajar en grupos, es una manera de lograr que los estudiantes adquieran pensamiento crítico, que intercambien ideas, dudas, refutan y den su opinión en relación con el tema que se les asigne (FV).

Surgen acciones y procedimientos que pudieran ser útiles para incrementar el PC, entre las mencionadas se destacan: lecturas, discusiones, trabajos grupales, simulaciones, investigaciones. Asimismo, se reconoce a la televisión como un medio potencial para contribuir con el PC, siempre que se estimule a los estudiantes a pensar sobre su influencia en la vida de las personas. De acuerdo con lo expresado por los futuros profesores, puede afirmarse que están conscientes de su función como formadores y de la relevancia de contribuir con el desarrollo del pensamiento, en particular con el PC.

Con base en los hallazgos puede concluirse que el PC es fundamental en el desempeño de los futuros profesionales, más aún si se trata de educadores, participantes activos de su propio aprendizaje, constructores y reconstructores de sus conocimientos y significados; en fin, un sujeto que reconoce la necesidad de aprender a aprender en un proceso permanente y que debe estar atento a comprender las incertidumbres de la sociedad actual, para lo cual debe ser un pensador competente, de allí que el PC debe

ser incorporado como un eje vertebrador de los diseños curriculares de las carreras de educación.

5. Discusión

El PC es un proceso cognitivo compuesto por acciones mentales que abarcan desde examinar en detalle, argumentar y explicar, hasta emitir juicios de valor en relación con determinado tema; desde luego, los sujetos deben poseer información acerca de la materia sobre la cual se pretende emitir opiniones. Por tanto, puede afirmarse que para pensar críticamente, es necesario (a) poseer conocimiento acerca del contenido, uno de los participantes entrevistados expresa "el pensamiento crítico es saber", (b) investigar, buscar información para comprender los tópicos susceptibles de discusión, (c) argumentar con base en criterios para acercarse a la verdad, (d) no dejarse influenciar, sino que deben analizarse todos los aspectos posibles para llegar a conclusiones que sean válidas y razonables, (e) expresar con libertad sus ideas, pero teniendo en cuenta que se deben presentar las razones para sustentarlas, y (f) escuchar y respetar las ideas de otros, lo cual implica, interacción dialógica y constructiva para llegar a conclusiones, acuerdos y soluciones.

Sobre la base de los hallazgos, podemos afirmar que las concepciones sobre el PC de los futuros educadores se aproximan a los planteamientos de los autores que se han venido mencionando en este estudio (Facione, 2007; Lipman, 1998; Paul y Elder, 2005; entre otros). En este sentido, un pensador crítico es catalogado como aquel que expresa su punto de vista, tras un análisis razonado, es capaz de escuchar y respetar la opinión de otros, debate las ideas, sin atacar a sus semejantes, asume posturas documentadas, se basa en el conocimiento para emitir juicios de valor y puede controlar sus emociones.

En relación con la contribución de la universidad en su formación como docentes, los entrevistados expresaron que, si bien algunos de sus profesores procuran potenciar el PC, no es suficiente, por lo que deben incrementarse las oportunidades para contribuir con la formación de docentes críticos; ante esto, demandan la inclusión de estrategias para desarrollar el PC en todas las unidades curriculares durante el trayecto de la formación. De la misma manera, que en este estudio González (2011) encontró que las estudiantes de cuatro programas académicos de formación docente de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón de Jesús (UNIFE), percibían que los formadores tenían poco interés en ayudarles a desa-

rrollar su criticidad y abogaban por estrategias, métodos y recursos que les posibilitaran el desarrollo del PC, incluso sugirieron la implementación de un programa de intervención orientado a desarrollar el pensamiento y la lectura crítica. Situación similar ocurrió en el estudio realizado por De Juanas y Beltrán (2014) en el cual las puntuaciones más bajas del instrumento aplicado a universitarios correspondieron al fomento del pensamiento crítico.

En el caso de esta investigación, uno de los informantes sugiere la creación de una unidad curricular para profundizar en el PC, aunque la mayoría propone estrategias, entre las cuales se pueden citar: lecturas, discusiones, trabajo cooperativo, investigaciones, estudios de casos, entre otros. Resalta la petición de convertir las Prácticas Profesionales en espacios propicios para incrementar el PC de los futuros docentes.

De tal manera, puede señalarse que los futuros educadores consideran que los aportes durante la carrera no son suficientes para prepararse; si bien es cierto, como señala Montero (2002), que la formación inicial de los docentes "es la puerta de entrada del desarrollo profesional" por tanto, es insuficiente, debe, entonces, continuarse el ciclo y avanzar hacia la formación permanente. También es cierto que los estudiantes de Educación, en diversidad de estudios, perciben vacíos, omisiones mientras cursan el pregrado, que debe prepararles para el ejercicio profesional y concientizarlos de asumirse como aprendices permanentes. En este sentido, Vaillant (2013) expresa que en América Latina, persisten debilidades en la formación inicial del docente, entre ellas cita que "el énfasis de la formación es teórico y poco orientado a desarrollar comportamientos y prácticas pedagógicas específicas" (p. 194).

También Hawes (2003) reportó que es urgente ofrecer oportunidades para el desarrollo del pensamiento, específicamente del PC en los profesores de manera que estos puedan ampliar la perspectiva y enseñar a pensar a los estudiantes que tendrán a su cargo. Particularmente, los entrevistados en esta investigación, una vez acreditados, tendrán bajo su responsabilidad fomentar el PC de los niños y adolescentes de las instituciones de educación primaria y secundaria del país, por consiguiente, es prioritario que se formen como pensadores críticos, y para ello es indispensable que los profesores universitarios sean ejemplo de pensadores críticos; es decir, los formadores de formadores deben ser testimoniales, ejercer el PC, tanto en las acciones como en el discurso.

En síntesis, a los formadores de docentes les corresponde asumir el papel de mediadores para enseñar a pensar, por ello es imprescindible que sean conscientes de su propia formación; de modo que sean testimonio de lo que debería ser un educador crítico en los tiempos actuales. Tal como se ha venido señalando en este estudio, se precisa de personas capaces de asumir el riesgo de examinar en detalle, analizar todos los ángulos, investigar, argumentar, dialogar, trabajar de manera cooperativa, respetar los puntos de vista de sus semejantes, aprender a no manipular, ni permitir ser manipulado; en fin, ejercer su ciudadanía con conciencia y emitir juicios de valor sustentados en principios, conocimiento y argumentos, todo ello para conformar una comunidad, sociedad más justa, solidaria y humana.

A manera de cierre, tenemos que la formación inicial de los docentes pasa por profundizar el desarrollo de competencias que faculten al futuro profesor a trabajar en ámbitos impredecibles, de allí que el desarrollo del PC es un imperativo durante el trayecto formativo del docente. Es oportuno advertir que el estudio de este tema debe ampliarse; así como proponer, diseñar, ejecutar y evaluar la puesta en marcha de proyectos interdisciplinarios y transversales que contemplen el fomento del PC en la carrera de Educación, con el fin de dar respuesta a las inquietudes y preocupaciones halladas durante la investigación.

Referencias bibliográficas

Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico. Teoría y Práctica. México: Fondo de Cultura Económica.

Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. 3° ed. Bogotá: editorial Norma.

Campos, A. (2007). Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Carbajal, N. (2013). Formación de profesores prácticos reflexivos mediante la articulación de la investigación acción crítica y la práctica reflexiva. Revista Ciencia y tecnología Nº 2 (9). Recuperado el 12 de mayo de 2014 de http://revistas.unitru.edu.pe/

Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. Educere, 10, 33, 335 – 342.

Chacón, M. (2008). Las estrategias de

enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. Educere, 12(41), 277-287. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35611336007

Chacón, M. (2015). La construcción del conocimiento docente sobre la enseñanza desde la perspectiva de los futuros docentes. Revista de Educación, 39 (1), 51-67. Recuperado de DOI: http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i1.17848

Chacón, M. y Chacón. C. (2014). La lectura crítica: herramienta para la promoción del pensamiento crítico en la formación inicial docente. Legenda, N°18, pp. 99-123.

Day, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.

De Juanas Oliva, Á. y Beltrán Llera, J.A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. Educación XX1, 17 (1), 59-82. Doi: 10.5944/educxx1.17.1.10705.

Dewey, J. (1989). Cómo pensamos. Barcelona. Paidós

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Consultado el 01 de abril de 2014 en: http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php

Ferreres, V. y Gónzalez, A. (2006). Evaluación para la mejora de los centros docentes. Madrid: Praxis.

González, O. (2011). Pensamiento crítico y lectura crítica en estudiantes de 2º y 8º ciclos de los programas de educación especial, psicología, arquitectura y nutrición de la universidad femenina del sagrado corazón. Consensus, 16 (1), 9-31. Recuperado el 30 de abril de 2016 de http://www.unife.edu.pe/pub/consensus/consensus16/olgagonzalez.pdf

Guzmán, S. y Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Recuperado el 14 de abril de 2014 en: http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html

Hawes, G. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de Trabajo 2003/6. Proyecto Mecesup TAL 0101. Recuperado el 11 de febrero de 2016 en http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2003%20PensamientoCritico.pdf

Latorre, A., Del Rincón, D, y Arnal, J. (2005). Bases metodológicas de la

investigación educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones La Torre.

McKernan, J. (2001). Investigación-acción y curriculum. 2° edición. Madrid: Morata.

Merchán Price, M. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. Actualidades Pedagógicas, 0(59), 119-146. doi:http://dx.doi.org/10.19052/ap.54

Montero, M. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? Educar, 30, pp. 69.89.

Paul, R., Elder, L. y Bartell, T. (1995). Study of 38 Public Universities and 28 Private Universities to Determine Faculty Emphasis on Critical Thinking in Instruction. Executive Summary. Recuperado el 25 de junio de 2014, de http://www.criticalthinking.org/pages/study-of-38-public-universities-and-28-private-universities-to-determine-faculty-emphasis-on-critical-thinking-in-instruction/598

Paul, R. y Elder, L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado el 10 de abril de 2015 en https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf

Paul, R. y Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño indicador y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado el 10 de abril de 2014 de http://www.eduteka.org/pdfdir/EstandaresPensamientoCritico_ESPANHOL.pdf

Pérez, G. (2000). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología

Educativa, XIV, n° 3, pp. 503-523. Recuperado de http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud.pdf

Perrenoud, P. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva. Barcelona: Graó.

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M, Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Solbes, J. y Torres, N. (2012). Análisis de las competencias de pensamiento crítico desde el aborde de las cuestiones sociocientíficas: un estudio en el ámbito universitario. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales. 26, 247-269. Recuperado de DOI: 10.7203/DCES.26.1928

Solbes, J. (2013). Contribución de las cuestiones sociocientíficas al desarrollo del pensamiento crítico (I): Introducción. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 10(1), 1-10.

Taylon, S. y Bodgan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. España: Paidós.

Torres, G., Guzmán, G. y Arévalo, E. (2007). Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianzacindeumz/20130404104021/GERMAN_EDELMIRA_GILBERT.pdf

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción, Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf

Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. (2009). Diseño curricular de la carrera de educación. San Cristóbal, ULA.

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. Revista Española de Educación Comparada, 22, 185-206. Recuperado de doi:http://dx.doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329

Valles, M. (2002). Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos, 32. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

Zeichner, K, (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las

conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68(24,2). 123-149.

PREVALENCIA DE ESTILOS DE PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CASO: UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA (UNET)

Autora: Ana Rita Delgado Muñoz

Universidad Nacional Experimental del Táchira
Decanato de Investigación Coordinación Socio Económico Cultural

anaritadelgadom@gmail.com

RESUMEN

El propósito de esta investigación es describir la prevalencia de los estilos de personalidad en estudiantes universitarios de nuevo ingreso, a través de los ejes: metas motivacionales, modos cognitivos y relaciones interpersonales, bajo valorizaciones de presencias extrema, marcada, moderada y ausente; por eso se caracterizó y analizó las particularidades conductuales. Metodológicamente, se consideró el enfoque cuantitativo a través de un instrumento psicométrico estandarizado, denominado Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS). La encuesta se aplicó a 88 estudiantes (semestre 2015-I) de las carreras de Ingeniería Mecánica e Informática y Licenciatura en Música de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). Los resultados proporcionaron rasgos prevalentes en las metas motivacionales, en las escalas apertura y modificación, con presencia marcada; en los modos cognitivos, la escala sistematización con presencia marcada e individualismo con presencia moderada, y en el eje relaciones interpersonales, la escala discrepancia con presencia moderada. También se destaca que la presencia extrema no estuvo contemplada en lo funcional o disfuncional, aunque la presencia ausente existió en lo disfuncional y en lo ideal. A pesar de ello se observan conductas rescatables para el buen desempeño académico, por cuanto los estudiantes poseen placer por lo realizado y optimismo en el devenir. En consecuencia, el estudiante de nuevo ingreso a la educación superior amerita atención especializada para desestructurar y cambiar hábitos inoperantes, a la vez, promover la concienciación de sus errores de conceptos introyectados de las experiencias previas; asimismo, valorar las fortalezas exteriorizadas. Por ello, se recomienda a las instancias vinculadas con el desarrollo estudiantil de la UNET a planificar e implementar estrategias emergentes, para gestionar el talento profesional y los recursos indispensables con el fin de atender dichas derivaciones.

Descriptores: estilos de personalidad, estudiante universitario, nuevo ingreso.

La organización social del siglo XXI exige a la ciudadanía el saber, conocimiento emprendido en los espacios educativos formales a través de la pedagogía. Este aspecto amerita de una investigación amplia y constante con el fin de otorgar las imperiosas respuestas anheladas por la humanidad.

Ahora bien, la investigación acoge un aspecto notable como factor de perfeccionamiento que innova la educación a nivel mundial, indispensable en la escolaridad venezolana porque devela oportunamente las interrogantes de las personas. Esto es avalado por Cury (2009), cuando precisa que "…actualmente, los conocimientos se duplican cada cinco años…" (p.121); sin embargo, Freire (2015), considera que el saber crece cada 2 años y la información se reproduce cada 11 horas. Ergo, los países contribuyentes en ello, de acuerdo a D´Andrea (2012), son muy pocos, y estos mismos suman el 94 % de los conocimientos producidos; en consecuencia, se asevera que para el año 2020 en algunas áreas el conocimiento se doblará cada 73 días.

De allí que, en la sociedad actual, la universidad debe asumir el rol protagónico en cualquier pesquisa primordial para el ser humano, lo que se traduce en desarrollo para la región, el país y el mundo. En tal sentido, la formación para un profesional contemporáneo amerita sincronizarse con elementos puntuales que coadyuven al logro de un especialista en determinada dimensión, pero especialmente, en ser un ciudadano consciente de su finitud ante su propia existencia. Este semblante lo conducirá a evolucionar la huella que dejará a la posterior generación, para ello necesita conocer, entender y comprender sus características personales, rasgos que le ayudarán a trascender; en caso contrario, serán aspectos que le llevarán a la insatisfacción.

Esta trascendencia será obtenida con la orientación y ayuda de variadas aristas, una de ellas es la otorgada por la visión que poseen las políticas educativas del ejecutivo en una nación. En el caso de la República Bolivariana de Venezuela, se perfila la escolaridad, según Núñez, Morales y Díaz (2007), como "la universalidad del conocimiento" (p. 1) con identidad cultural y con atención a la demanda de equidad social e inserción al sistema. En esta dirección, se garantizaría el aporte para el fortalecimiento en los planes de estudio con calidad para disminuir la deserción, aumentar la prosecución académica, así como también, guiar y asistir en la modificación

de la idiosincrasia disfuncional y aupar por aspectos asertivos como la armonía en la convivencia.

Desde lo planteado, la educación universitaria debe proporcionar las pautas para subsanar las anomalías colectivas, producto de la interacción de las personas, pero en primera instancia en la concienciación de su mismidad como sujeto e individuo. Sin duda, conviene conocer al estudiante que ingresa a los espacios académicos con la ilusión de aprehender conocimiento y expandir competencias que le son implícitas, y una de ellas es determinar su estilo de personalidad, aspecto primordial para cualquier nivel en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la educación formal, lo que contribuiría con el crecimiento personal y el desarrollo del país, pues se observaría al estudiante con mayor precisión en sus requerimientos personales intrínsecos a su ser.

En torno a esto, llama la atención el retrato del estudiante contemporáneo, hecho por Cury (2009), cuando afirma que en

> … la dictadura de la apariencia física, los jóvenes no (otorgan) el mismo valor a la belleza interior que a la exterior…[y] con la autoestima aniquilada o menoscabada los jóvenes se han transformado en seres insatisfechos que canalizan sus frustraciones a través del consumo… Además del cáncer físico, existe el cáncer psíquico. Luchad contra el cáncer del prejuicio, del miedo, de la falta de sueños y de la falta de resolución para hacer realidad vuestros proyectos de vida. Nuestros mayores enemigos residen en nuestro interior… (pp. 94 y 125).

Ante esta reflexión, se demanda quién ofrezca respuesta, pues es una necesidad sentida generar una educación de excelencia a través de la formación integral en la vida académica postsecundaria, por tal razón, se debe contar con políticas para el desarrollo estudiantil acordes con tales necesidades. Sin duda, la universidad, "alma mater que vence las sombras", una vez más, es el ente indicado para estudiar, generar y aplicar las respectivas investigaciones que redunden en los estudios pertinentes al caso y otorguen ideas, herramientas y directrices que atiendan las conclusiones de las mismas. El punto focal estará en lo antropocéntrico, es decir, inducir al estudiante a conocerse, aceptarse, modificar lo que le perjudica, así como también construir nuevos rasgos conductuales que le llevarán a erigir diferentes estilos de personalidad.

De esta manera, la pesquisa en la educación universitaria requiere de

articulación entre los saberes específicos en el área de la formación integral del futuro egresado, experto que ejercerá sus funciones en el campo laboral como generación de relevo en los distintos ámbitos del quehacer profesional. Ello proporciona a la sociedad respuestas óptimas para el excelente manejo de eventos contemporáneos a través de lo epistemológico, ontológico, axiológico y metodológico, asentado en acciones individuales y colectivas, con el fin de reconstruir una visión y una actitud académica frente a los déficits del escenario social e institucional.

En este transitar, el universitario se interroga acerca de los estilos de personalidad que están referidos a su identidad. Todo lo anterior está acompañado de condiciones motivacionales, conductas cognitivas e intersubjetividades, bajo el Modelo Biosocial (propuesto por Millon), que generan rasgos psicológicos y diferencias conductuales evidenciadas por patrones normales y anormales.

De esta manera, la ciencia psicológica que estudia el comportamiento del *homo sapiens* ha establecido rasgos comportamentales, los cuales examinan las regularidades a través de las irregularidades de la personalidad de los individuos, en los que las conductas normales se obtienen desde el cambio del individuo. De hecho, su equivalente biológico es la ecología evolutiva, razonada como el conjunto complejo de adaptaciones y habilidades del organismo al medio ambiente; en otras palabras, son nuevas formas de coherencia del temperamento y el carácter, el primero referido a los factores más biológicos de la personalidad y el segundo a los factores relacionados con el entorno donde se desarrolla el individuo y su personalidad, entendida como "un constructo que presenta aspectos adaptativos y desadaptativos", de acuerdo con Pérez (2010, p. 2).

En virtud de esto, es imperioso preguntar si es importante conocer la causa de los comportamientos y las características que distinguen a los jóvenes bachilleres, que se ilusionan al compartir experiencias previas con vivencias nuevas. Para satisfacer esta inquietud, en este estudio, se propone la siguiente hipótesis: la prevalencia de los estilos de personalidad conformados por rasgos conductuales que poseen los estudiantes universitarios de nuevo ingreso, dependiendo de la carrera, coadyuvarán al proceso de adaptación y, por ende, otorgarán seguridad y confianza para la respectiva prosecución académica; entonces, esto redundará en la preparación de un profesional que contribuirá con el

desarrollo económico y social de la nación.

Desde este escenario, se planteó el siguiente objetivo: describir la prevalencia de los estilos de personalidad en estudiantes universitarios, y a través de ello caracterizar las particularidades de conductas exclusivas que manifiestan dichos estudiantes en cualquier momento de sus vidas cotidianas. Al respecto, los estilos de personalidad, según Sánchez y López (1997), son un "conjunto de modalidades de funcionamiento psicológico observables" (p. 252), y de acuerdo con Millon (citado en Sánchez y Quemada, 1998) la personalidad corresponde a

> un patrón complejo de características psicológicas profundamente arraigadas, que son en su mayor parte inconscientes y difíciles de cambiar, y se expresan automáticamente en casi todas las áreas de funcionamiento del individuo. Estos rasgos intrínsecos y generales surgen de una complicada matriz de determinantes biológicos y aprendizajes, y en última instancia comprenden el patrón idiosincrático de percibir, sentir, pensar, afrontar y comportarse de un individuo (p. 1).

Dicho de otro modo, los estilos de personalidad son el resultado de las situaciones precisas que experimenta el sujeto desde el nacimiento, tanto las funcionales (ideales) como las disfuncionales (negativas) ofrecidas por los adultos significantes; estas vivencias son adquiridas desde los diversos ambientes primordiales como son la sociedad, la familia y la escolaridad. Este aspecto es indispensable que se conozca en quienes han decido realizar una carrera profesional. Por ello, se presenta en los sucesivos apartados el soporte teórico, metodológico, los resultados, el aporte de la investigación, las consideraciones finales y las respectivas referencias que garantizan el rigor científico.

A continuación se presenta el referente teórico que permitirá entender el aspecto epistemológico y ontológico que sustenta este estudio.

REFERENTE TEÓRICO

El *homo sapiens* transformado en persona a través de los siglos ha dejado plasmado en diversos medios la intención de conocer y profundizar todo aquello relacionado a su forma de pensar, sentir y actuar. Al respecto, una de las estrategias y actividades ideadas en su transitar por senderos de manera consciente y por caminos no soñados, ha sido crear la formación circunspecta, en otras palabras,

organizarse dependiendo de los diferentes periodos del hombre, lo que ahora se denomina educación formal. Este aprendizaje debe producir desarrollo en la nación, por tanto, los sujetos disfrutarán de la vida, serán profesionales en la industria, la empresa u otro ramo, pero emanando moralidad, congruencia y plenitud, además de ser íntegros, aspectos que les permitirán acoplarse al trabajo en equipo, y, en consecuencia, su producto será de calidad.

Este ideal lleva a que un individuo pase un tercio, y más de su vida, dedicada a la formación integral, con el objeto de perfeccionar sus cualidades, virtudes, potencialidades y talentos para después, ejercer una labor u oficio con destrezas y habilidades que lo harán competitivo ante sus colegas. Estas fases de vida y periodos de estudio son, generalmente, vividas en la educación, dispuesta en los primeros años de vida por los padres, quienes se direccionan dependiendo de las políticas educativas del país donde habitan.

Superadas la educación primaria y media, algunas personas deciden continuar con el proceso educativo en el cual adquirirá las pericias indispensables, básicas y técnicas. Este ente, denominado universidad, es la institución que profesa el más alto honor en corregir al ser humano tanto en lo filosófico como en lo científico. En esta etapa, el estudiante universitario se ejercitará por un tiempo limitado, y obtendrá, o no, el deseado título que le conferirá el aval para el manejo de diversas idoneidades en una profesión determinada.

Ya inmerso en los estudios superiores, el estudiante expondrá y manifestará a través de sus comportamientos los rasgos que le caracterizan dependiendo de su personalidad, que, de acuerdo con Cloninger (2013, p. 28), se define como "las causas internas que subyacen al comportamiento individual y a la experiencia de la persona", concepto vinculado con la prevalencia de rasgos, pensada como aspectos conductuales que se repiten en reiteradas oportunidades en el desarrollo de la actividad diaria. Sin embargo, hay que diferenciar entre la prevalencia y la incidencia, el primero referido al número estático que no puede ser aplicado a varios momentos o espacios determinados (prevalencia de periodo) y del cual se puede obtener proyecciones completamente verificables y de aspectos existentes; mientras que en la incidencia se exteriorizan porcentajes de elementos nuevos.

La prevalencia y los estilos de personalidad

La prevalencia puntual, es decir, la frecuencia de conductas emitidas en cierto periodo o edad, lleva a identificar el rasgo y está precisado por un elemento característico de predisposición a las actuaciones comparativamente sólidas; en otras palabras, son patrones de conductas relativamente consistentes en situaciones diversas, lo que permite diferenciar una persona de otra.

La frecuencia repetitiva de los rasgos emitidos en el ser humano contribuyó a generar teorías que han estudiado la diversidad de los semblantes o temperamentos característicos que describen perfiles, más que explicar causas y consecuencias. Este aspecto fue estudiado por Allport (1937), quien consideró que los rasgos existentes en el sistema nervioso son estructuras que orientan las conductas en cada evento de la cotidianidad del sujeto, y por tanto, razonó que toda persona presenta características de dependencia, ansiedad, agresividad y sociabilidad. De este modo, la teoría de los rasgos, que explicó los comportamientos del hombre, presume la presencia de atributos constantes en la organización de la personalidad; de tal manera que el hombre se conforma por medio de jerarquías, de rasgos permanentes que predicen la conducta personal. Asimismo, está constituido por un conjunto de patrones implícitos a su genética y permeados por el contexto social, los cuales se manifiestan a través de rutinas, costumbres y rituales, que despliega en cada acción, es decir, tiene una identidad propia que lo hace diferente e independiente para interpretar su realidad, aspecto que permite su integración al resto de la colectividad.

Allport (1937) explicó detalladamente los elementos de la personalidad como un conjunto complejo de tipos mentales en el ser humano, en otras palabras, es la ordenación interna que establece que un grupo de personas se comporten de variadas formas frente al mismo evento. Dicho repertorio conductual está basado en pensamientos, sentimientos, emociones, estados de ánimo caracterizados por una incuestionable permanencia en el desempeño de su vida, hasta el punto de ser predictivas en un sujeto, donde el estilo es la fuente exclusiva de la persona; mientras que el rasgo es una pluralidad de factores que lo componen en su conjunto, y la suma de estos es la causa esencial de las conductas manifiestas con dimensiones continuas y observadas por los otros, en contraste con el tipo referido al estado detallado y discontinuo.

Se ha de destacar que el ser humano empezó a ser visto como persona y a tener roles en la sociedad, solo en aquellos casos que poseía prestigio y, por tanto, dignidad, aspecto que otorgaba a su vez derechos ciudadanos, a diferencia de los esclavos. Esta situación cambió en la Era Cristiana, pues se manejó el dogma de la Trinidad y la Encarnación dada únicamente en la persona, es decir, la divinidad en la naturaleza individual y racional que con el tiempo le concedió independencia de credo, raza, política e identidad sexual. En consecuencia, el término *persona* designa al individuo en su totalidad y *personalidad*, únicamente confiere un aspecto personalísimo.

En estudios más recientes, Carver y Scheier (2014) incorporan el funcionamiento intrapersonal (organización psíquica), aspectos aceptados por Sigmund Freud; así como también incluyen distinciones individuales, consideradas por Carl Rogers, vistas como rasgos que diferencian una persona de otra e incompatible al constructo individualidad, lo que origina la teoría integradora de la personalidad, creada, en 1994, por el psicólogo estadounidense Theodore Millon, en la que subrayó la necesidad de unir el campo de estudio y la epistemología para la configuración de estrategias y tácticas de donde surgen diferentes técnicas de intervención en la búsqueda de eficacia en la atención de algunos rasgos patológicos, además de la asistencia de procedimientos terapéuticos en Millon, Everly y Davis (1995), por ello el modelo de Millon posee el valor añadido en la conjugación de la teoría, evaluación y mediación.

La teoría integradora conjugó cuatro elementos imprescindibles: el primero contentivo de lo Teórico, en la que se propuso esquemas conceptuales basadas en enfoques psicológicos del siglo pasado, expuestas por Freud, Jung y Five, además de considerar el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. El segundo relacionado a lo Clasificatorio o Nosológico con tendencia cualitativa (categórica) como cuantitativa (dimensional); el tercero referido a la Medida mediante instrumentos especiales para formular, clasificar y evaluar hipótesis; y el cuarto, vinculado a la intervención, asentada en principios epistemológicos.

Estos cuatros elementos de la teoría integradora generó el *modelo biosocial* compuesto por tres grandes dimensiones sobresalientes: la primera, basada en la actividad-pasividad, dirigida a observar la orientación de la persona en cuanto a la toma de iniciativas para la adaptación

a los eventos de su vida o si es reaccionaria ante dichas situaciones. La segunda, relacionada al placer-dolor, referida a la atención en la consecución de refuerzos positivos del contexto o de adherirse a los hechos negativos que ofrece el medio; y, en tercer término, se tiene el sujeto-objeto, sustentado en el "yo y el otro", que permite analizar si la persona se centra en sí misma para obtener sus objetivos o se enfoca en los requerimientos de las demás personas antes que en sus propias necesidades.

En este modelo, Millon (1999) concibe la personalidad como "una máscara... pasando de ilusión externa a la realidad aparente (características manifiestas o explícitas), hoy en día es conocida, como aquellas características psicológicas más internas, ocultas y menos aparentes del individuo" (p. 20); de esta manera, el rasgo es visto como plantilla ininteligible de especificidades psicológicas, sutilmente implantadas de carácter inconsciente e involuntario en cada manifestación de conducta, en consecuencia, difícil de modificar. Estos aspectos biológicos son determinantes en el proceso de aprendizaje, pues constituyen un "patrón idiosincrásico de percibir, sentir, pensar, afrontar y comportarse de un individuo" (p. 26). En otra obra, Millon (2002) aseveró que la personalidad, por tanto, es:

> ...una combinación interconectada de conductas, cogniciones, procesos intrapsíquicos, etc., que fluyen a través de una maraña de bucles en *feedback* y de concatenaciones que se despliegan en series y que emergen en diferentes momentos como configuraciones dinámicas y cambiantes. Cada componente de estas configuraciones tiene un papel y un significado alterado en virtud del lugar que ocupa dentro de estas constelaciones en continua evolución (p. 17).

En este ámbito, el desarrollo de la personalidad se basa en la declaración de que no existe separación entre los factores biogénicos y psicogénicos, sino que actúan en concordancia y progresan; pues, se observa un *desarrollo normal,* al existir una *personalidad normal*, entendida como la adaptación eficaz en entornos normales, a la persona le resulta cómoda y satisfactoria la vida, demuestra capacidad para relacionarse en su contexto de forma flexible y adaptativa, además se percibe a sí misma y al ambiente, esencialmente favorable y genera esquemas de conducta preponderantemente saludables.

En caso contrario, se considera un *desarrollo anormal*, también conocido como *trastorno de personalidad*, a un modo de funcionamiento incompatible, atribuido a carencias, desequilibrios o conflictos en la

capacidad para interrelacionar con las personas y el medio. Este tipo de persona habitualmente se comporta con rigidez al enfrentar las responsabilidades y relaciones diarias, así como también, las percepciones de sí misma y del entorno, que son principalmente autofrustrantes, y sus estándares de conducta declaradas presentan efectos perjudiciales para su propia salud.

De acuerdo a este *desarrollo anormal*, Millon y Davis (1998) sostuvieron:

> … [en] la psicopatología, la clave del bienestar psicológico no es ni la ansiedad ni la depresión, ni los estresores de la temprana niñez o de la vida contemporánea. Más bien, es el equivalente mental del sistema inmunológico del cuerpo -aquella estructura y estilo de procesos psíquicos que representan nuestra capacidad general, de percibir y de afrontar nuestro mundo psicosocial- es decir, el constructo sicológico que denominamos personalidad (p. 191).

En esta dualidad o polaridad, se debe mantener el centro y las distinciones individuales en los rasgos de personalidad reflejados en los estados de ánimo. Las personalidades *deficientes en placer* necesitan la capacidad de experimentar o incorporar algunos talantes de las tres polaridades (actividad-pasividad, placer-dolor y sujeto-objeto), por ejemplo: la personalidad esquizoide posee un substrato incorrecto tanto para el placer como para el dolor. Los trastornos de personalidad agregan distintos estilos de funcionamientos, mal adecuados y atribuidos a deficiencias, desequilibrios o conflictos en la virtud de la persona para adaptarse al contexto donde se desempeña.

Las personalidades *interpersonalmente desequilibradas* se despliegan vigorosamente a uno u otro extremo de una polaridad, a manera de ejemplo se tiene que un individuo con rasgos dependientes se sitúa casi únicamente hacia la aceptación del apoyo y el cuidado de otras personas. Las personalidades con conflictos intrapsíquicos exhiben ambivalencia y lidian entre extremos opuestos de una bipolaridad, en este caso se puede observar que el estilo negativista oscila entre cumplir las expectativas de los otros y hacer lo que él realmente quisiera (Millon y Davis, 1998).

Inventario de Personalidad

Cabe considerar que Millon en 1994 formuló el Millon Index of Personalily Styles (MIPS), Inventario de Personalidad de Millon, el cual evalúa tres áreas; la primera referida a *metas motivacionales*, es decir, objetivos de la existencia en los que se indica la orientación de la persona

para lograr refuerzos del contexto, evidenciados en una gran correlación con conceptos como necesidad, pulsión, afecto y emoción con dos tendencias opuestas en el equilibrio entre búsqueda de placer o evitación del dolor; la segunda indica los *modos cognitivos,* o estrategias de replicación, en los que se miden los diversos estilos de procesamiento de información en la búsqueda de refuerzo en el yo o en el otro; y la tercera, *relaciones interpersonales*, modos de supervivencia primarios de afrontamiento entre lo pasivo y lo activo, se ajustan al estilo de relaciones que tienen con las demás personas.

El inventario es un autoinforme que operativiza el modelo de personalidad, cuenta con 180 preguntas, 12 pares de escalas, es decir, 24 escalas bipolares (teóricas) distribuidas en 3 ejes. El primer eje abarca las *metas motivacionales*, conformado por 6 escalas, agrupadas en 3 pares (apertura-preservación, modificación-acomodación e individualismo-protección), se constatan los deseos y metas que orientan el comportamiento del ser humano. El segundo, relacionado con los *modos cognitivos*, se basa en 8 escalas, 4 pares (extroversión-introversión, sensación-intuición, reflexión afectividad y sistematización-innovación), trata la forma de usar las diversas fuentes para adquirir los conocimientos acerca de la vida, así como también, la manera de transformar dicha información; y el tercero corresponde a las *relaciones interpersonales* con 10 escalas, 5 pares (retraimiento-comunicatividad, vacilación-firmeza, discrepancia-conformismo, sentimiento-control e insatisfacción-concordancia), formados por las preferencias para interactuar con el resto de las personas. El instrumento psicométrico es estandarizado, escrito en inglés originalmente, traducido al español en el 2001 y modificado en 2003, es útil en la educación superior por cuanto aborda variables como la motivación, el conocimiento y las relaciones personales.

En concordancia con la agrupación de los rasgos, se cuenta con Puntajes de Prevalencia (PP) que establecen "una sinergia poderosa y singular de los enfoques dimensional y clasificatorio de la medición de la personalidad", de acuerdo con Millon y Davis (2006, p. 70), basados en dos modelos: Clasificatorio, en el que se concentra a los sujetos en diferentes categorías y valora el grado en que una persona tiene un rasgo, o el Dimensional, que detalla el lugar que ocupa la persona en correspondencia con otros. Estos van de PP 0 a PP 100, perfilado para que cada

grupo de personas que alcancen un PP 50 o superior conserven ese rasgo en la totalidad del censo.

El instrumento requiere ser aplicado a bachilleres, es decir, se ha de usar en jóvenes que hayan realizado el quinto año de la educación media general. Seguidamente, se presenta una tabla explicativa para un mayor entendimiento, en la que se agrupan, los ejes, las escalas, los constructos bipolares, la definición de los rasgos y los respectivos componentes.

Cuadro 1. Definición de la Escala MIPS

INVENTARIO ESTILOS DE PERSONALIDAD THEODORE MILLON (1994)				
EJES	**ESCALA MIPS**	**CONSTRUCTO BIPOLAR**	**DEFINICIÓN DE LOS RASGOS**	**COMPONENTE**
METAS MOTIVACIÓNALES	**1A**	Placer	**Apertura (expansión):** Optimista ante la visión de futuro. Extrovertido, alegre y manifestaciones de resiliencia.	**EXISTENCIA** Supervivencia de cualquier organismo vivo contra cualquier fuerza que le podría degradar
	1B	Dolor	**Preservación:** Apesadumbrado. Víctima en su zona de confort.	
	2A	Actividad	**Modificación:** Enfocado en el ideal de vida.	**ADAPTACIÓN** Mantenimiento de la existencia a través de intercambio de energía e información
	2B	Pasividad	**Acomodación (adecuación):** Viven el presente. Se circunscriben a los eventos generados por el otro. Con poca iniciativa.	
	3A	Hacia uno mismo	**Individualismo:** Centrados en sus necesidades, sin preocuparse por las demás. Independientes y egocéntricos.	**REPLICACIÓN** Continuación de la especie debido a la finitud de la raza humana.
	3B	Hacia los demás	**Protección:** Motivado a satisfacer a los demás antes que a sí mismo	
MODOS COGNITIVOS	**4A**	Externa	**Extroversión:** Aprecian la motivación externa, mantienen la autoestima sana, son asertivos en sus intersubjetividades.	**CONOCIMIENTO SOBRE LA VIDA** Corresponden las cuatro escalas a las fuentes de información
	4B	Interna	**Introversión:** Apegados a su pensamiento y sentimiento interno como recurso. La fuente inspiración son ellos mismos.	
	5A	Tangible	**Sensación:** Confían en la experiencia directa, en lo observable. Los conocimientos aceptados son los concretos.	
	5B	Intangible	**Intuición:** Prefieren el conocimiento simbólico y desconocido, y usan la percepción inmediata sin la mediación de la razón. Son amigos de lo abstracto y lo especulativo	
	6A	Intelecto	**Reflexión (pensamiento):**Se apropian de los conocimientos por medio de la razón y lo analítico. Toman decisiones cimentadas en criterios objetivos.	**EVALUACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN MENTAL DE INFORMACIÓN Y EXPERIENCIAS** Estas escalas se refieren a los procesos cognitivos de transformación o procesamiento de información.
	6B	Afecto	**Afectividad (sentimiento):** Ajustados a creencias personales por ello no son proactivos sino reactivos.	
	7A	Asimilación	**Sistematización:** Son personas meticulosas, perfeccionistas y eficientes. Asimilan la información por medio de lo conocido.	
	7B	Innovación	**Innovación:** Creativos, ingeniosos, toman riesgos. Disconformes con lo previsible y aman los eventos espontáneos.	

Continuación Cuadro 1. Definición de la Escala MIPS

INVENTARIO ESTILOS DE PERSONALIDAD THEODORE MILLON (1994)				
EJES	**ESCALA MIPS**	**CONSTRUCTO BIPOLAR**	**DEFINICIÓN DE LOS RASGOS**	**COMPONENTE**
RELACIONES INTERPERSONALES	8A	Distanciamiento Físico/emocional	**Retraimiento**: Indiferentes al ámbito social y con déficit motivacional. Reacios a la inclusión, pasivos y silenciosos.	**CONDUCTA SOCIAL** Modos interpersonales de relacionarse con otras personas y las respectivas preferencias
	8B	Gregarismo	**Comunicatividad (sociabilidad):** Interesados en adquirir estimulación y atención. Son simpáticos, brillantes, exigentes y manipuladores.	
	9A	Inseguridad	**Vacilación (indecisión):** sociales, sensibles y emotivos. Buscan la aprobación, aceptación y temen el rechazo. Propensos a aislarse.	
	9B	Seguridad	**Firmeza (decisión):** Talentosos, competentes, ambiciosos, egocéntricos y seguros de sí mismos.	
	10A	Desacato	**Discrepancia:** Independientes y no conformista. Les desagrada las normas tradicionales.	
	10B	Obediencia	**Conformismo**: Respetuosos de la autoridad, cooperativos, honrados, con autodominio y poco espontáneos.	
	11A	Sumisión	**Sometimiento:** Habituados al sufrimiento y sumisos ante las demás personas.	
	11B	Dominio	**Control:** Enérgicos, dominantes, competitivos, intrépidos, ambiciosos, obstinados y socialmente con tendencia agresiva.	
	12A	Descontento	**Insatisfacción:** Pasivo - agresivos, malhumorados con estados de ánimo y conductas variables.	
	12B	Afinidad	**Concordancia (aquiescencia)**: Sociables, forman vínculos afectivos y leales duraderos. Ocultan los sentimientos negativos.	

Fuente: Delgado (2016).

Toda esta información acerca de la personalidad en el estudiantado es interesante, pues favorece al docente universitario a conocer por qué un grupo de estudiantes presentan tan variados comportamientos frente a una misma planificación en una asignatura dada. Este aspecto fue dilucidado por Montmollin (1981), quien caracterizó la personalidad desde la terminología y lo temático; en cuanto a la primera lo subdividió en pronombre, relativo a lo vivido, lo histórico y lo casual, es decir, lo fenomenológico, que se entiende en el yo, tú, conmigo, nosotros; y lo adjetivo, correspondiente a las cualidades y categorizaciones que le describen.

Por su parte, lo temático trata de varios elementos que lo cimentan: el primero es lo contentivo a la totalidad, que implica el todo organizado como persona, en otras palabras, es la descripción exhaustiva de los comportamientos que lo componen; el segundo es la individualidad, detallada por las disimilitudes entre una persona y otra que indica la estabilidad de las diferencias en los distintos eventos y espacios: el tercero es lo concreto, en este caso la personalidad consciente vaticina lo que hará una persona en un situación específica; el cuarto es la unidad, manifiesta en las implicaciones entre las partes que funcionan como un todo; y el quinto está compuesto por la estabilidad, característica constante del proceder de una persona, aunque varíen los tiempos y los eventos.

La universidad y el estudiante universitario

De acuerdo con Alonso (2009), "las universidades y los universitarios somos una auténtica comunidad mundial, flexible y abierta" (p. 2). En este contexto, el estudiante universitario es quien posee y desarrolla competencias básicas y específicas para continuar en la búsqueda de la verdad, pero esta vez en la educación formal, de allí que ostenta el título de bachiller otorgado por reglamentos establecidos de acuerdo con leyes nacionales. Dicha certificación proporciona el requisito indispensable para el ingreso a la formación integral que otorga la universidad en una profesión específica.

En relación con estas implicaciones, ser estudiante universitario significa ser persona con dignidad que profesa respeto para sí misma y para el resto de la humanidad, con pasión por descubrir y conocer la verdad, con sed de entender el saber, y hambre por explicar los fenómenos que aquejan a la sociedad. Ser universitario es tener pasión por crear su propia cosmovisión y ser protagonista en el diseño de nuevos conocimientos y proactivo para cambiar hábitos y conductas disfuncionales, en la búsqueda de la transformación de la realidad con el fin de generar calidad de vida para el homo sapiens.

Incluso, el ser estudiante universitario involucra concienciarse del propio talento con disposición a la actitud ética, de progreso constante y atento en el manejo del tiempo, la organización personal y el buen uso de las técnicas de estudio, aspectos que le otorgarán liderazgo para la inserción en la futura vida profesional. Para ello, es necesario tener apertura en la adaptación a la nueva metodología académica y

seguimiento de instrucciones, aunque con criterios personales, pero alejados de la zona de confort.

De hecho, todo universitario requiere ser gregario para formarse pluridisciplinariamente, libre, opinante, analista, autocrítico e incorruptible, desprendido del conformismo, dispuesto a cambiar errores de concepto, con efectividad académica para el asertivo crecimiento personal e interesado en construir una vida de manera resiliente y ecológica, aspecto que le hará pleno en su paso por la vida.

Es importante, por tanto, en el contexto universitario investigar la personalidad de los jóvenes que ingresan, con la finalidad de obtener los rasgos que componen sus estilos. Investigadores como Siabato, Forero y Paguay (2014), en "Relación entre ansiedad y estilos de personalidad en estudiantes de Psicología", usaron los instrumentos Inventario de Ansiedad-Estado/Ansiedad-Rasgo (IDARE) y MIPS, para hallar analogías entre ansiedad (decisión, sumisión e indecisión) y los estilos de personalidad (expansión, retraimiento y descontento); sus resultados demostraron que los estilos de personalidad sí tienen incidencia en la actuación del estudiante.

De igual forma, López (2011) obtuvo un patrón definido y estable de la personalidad en el estudiantado del primer año de carrera, en la memoria de grado "Estilos de personalidad en estudiantes que ingresan a la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana". Utilizó el MIPS y concluyó que los estilos de personalidad sí poseen ocurrencia en la forma de actuar del estudiantado, por consiguiente, es importante conocer los rasgos que los generan, esto con el fin de orientar los aspectos deficitarios y reforzar los asertivos.

En Venezuela, Díaz (2012), en su memoria de grado el "Estilo de personalidad en jugadores de fútbol profesional tomando en cuenta la posición táctica dentro del campo de juego", comprobó las diferencias de los deportistas de primera división y la relación con la posición que ocupaban en el campo de juego. Una vez más se hace énfasis en que los estilos de personalidad influyen en la manifestación de las conductas y comportamientos del hombre.

De esta manera, las investigaciones expuestas prueban que la prevalencia de estilos de personalidad está conformada por aspectos o síntomas que mayormente inciden en el proceder habitual, bajo el conjunto de rasgos peculiares que, sin duda, distinguen el funcionamiento adaptativo que exhibe el organismo frente a cualquier entorno; debido a ello, en el

ambiente académico se hace indispensable la formación verdaderamente integral.

MÉTODO

Concebir el camino por donde se enrumba la búsqueda del saber requiere precisar procesos que se plantea todo investigador. Por tanto, en la presente investigación, la metodología aplicada fue la cuantitativa, pues el propósito fue explicar de forma numérica los elementos contemplados en el Inventario de Personalidad de Millon (MIPS), intencionado a 2000 estudiantes de nuevo ingreso de la UNET, universidad ubicada en la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira en la República Bolivariana de Venezuela, zona andina de Sur América, a 811 kilómetros de la capital Caracas y a 57 kilómetros de la frontera con Colombia. El diseño es descriptivo, transeccional y de tipo no experimental.

Los estudiantes encuestados por la misma investigadora manifestaron el interés por saber acerca de sus estilos de personalidad. La petición no fue de carácter obligatorio, sin embargo, se dispusieron a ser encuestados, luego de aclararles que las respuestas eran confidenciales mas no anónimas, sin incidencia en ninguna toma de decisión, en cuanto a la inscripción como alumnos de recién admisión. Solo un joven resolvió no participar.

La aplicación del MIPS se hizo en una plazuela, en grupos de acuerdo a las carreras, para atender las posibles dudas. Para ello, se proporcionó el cuadernillo de preguntas y la respectiva hoja de respuesta en la que asentaban también nombres y apellidos, fecha de nacimiento, fecha del día, estado civil y ocupación.

La muestra examinada estuvo constituida por alumnos que cursaron la Unidad Curricular Efectividad Personal, facilitada por la investigadora en el lapso académico 2015-I, es decir, 88 estudiantes de carreras largas en las Ingenierías: Informática 25, Mecánica 27 y Licenciatura en Música 36. Se precisa que de los ochenta y ocho, 63 fueron de sexo masculino, (71.59 %) y 25 del sexo femenino, (28.41 %); en edades comprendidas de 16 a 30 años, pero 36 (40.90 %) con 18 años. De estado civil, solteros 85 (96.59 %), 2 casados (2.27 %) y 1 vive en concubinato (1.14 %).

En cuanto a la ocupación, 72 de la muestra total (81.81 %) se dedican únicamente a estudiar, mientras que 16

(18.19%) estudian y trabajan; la mayoría se encuentran en la carrera de Licenciatura en Música (14: 7 hombres y 7 mujeres), quizás, son los estudiantes más necesitados en obtener una remuneración económica para poder sufragar reparaciones en los instrumentos musicales o reemplazar artefactos.

Los estudiantes en su mayoría contestaron el instrumento en el tiempo estipulado de treinta minutos, sin embargo, otros duraron hasta tres horas, debido al desconocimiento en la definición de algunos términos y a la lentitud lectora. No manifestaron haber participado en investigaciones previas relacionadas al ámbito psicológico y menos de personalidad.

Instrumento MIPS

El MIPS integra diversos modelos teóricos como los biofísicos, intrapsíquicos, conductuales, evolutivos y fenomenológicos sociales. Este inventario permitió la recolección de información en relación con motivaciones, conocimientos e interrelación personal de los estudiantes para la obtención de estilos de personalidad, simbolizados por una acumulación de ítems principales, denominados prototípicos, ítems asignados con tres puntos cuando la respuesta es verdadera. Para alcanzar un perfil completo del rasgo, se incorpora por cada escala un grupo de ítems adicionales, o no prototípicos, a los que se asignan dos puntos o un punto según el ítem; esta escala puede ponderarse como complementaria en otra, y cuando hay una correspondencia teórica entre dichas escalas y el ítem será exhibido por una reciprocidad moderada con otra escala. De allí que se encuentran relaciones entre las mismas, en las que se superpone el signo menos (-) en direcciones diversas, en la respuesta verdadera o falsa.

El instrumento expone cuatro controles de contestación y la tabla de convenio psicológico: el primero trata de la Impresión Positiva (IP), vigila la aspiración intencional de la persona por dar una buena imagen de sí mismo, aquellos sujetos que obtengan más de 6 puntos de 10 se considera que han mentido. El segundo corresponde a la Impresión Negativa (IN), registra la tentativa premeditada del individuo por ofrecer un afectado mal perfil de sí mismo, se considera que la persona ha mentido cuando registra un puntaje mayor a 5 puntos de 10. El tercero está relacionado a la Consistencia (C) que averigua una pauta frágil de respuestas, es decir, es el control de sinceridad; el puntaje mayor es de 5 puntos, en el caso de obtener menos de 3 la consistencia es dudosa. El cuarto

compuesto por un Índice de Ajuste, es una puntuación T que indica un mayor o menor acuerdo psicológico en dirección de diversas ponderaciones de las escalas del inventario.

La confiabilidad y validez interna del instrumento MIPS estuvo calculada por cada escala en una muestra de población general en Argentina (N = 410), consiguiendo valores de 0.59 a 0.80, lo cual indicó excelente estabilidad interna, además la estructura factorial demostró cinco factores que declaró una varianza del 76 % de las puntuaciones, esto verifica la matriz de constructos bipolares más adaptativas y descritas como pares "A" de las conductas interpersonales aglutinadas por la mayor autopercepción de la satisfacción existencial; en caso contrario está referida a pares más desadaptativos, identificados como pares "B" y están relacionados con una alta insatisfacción y un mínimo ajuste psicológico.

Cuadro 2. Valorización para los rasgos MIPS

VALORIZACIÓN	PUNTAJES	CARACTERIZACIÓN
Presencia Extrema	De 100a 90 puntos	Ideal o disfuncional dependiendo del rasgo
Presencia Marcada	De 89 a 70 puntos	Funcional positivo o negativo
Presencia Moderada	De 69 a 50 puntos	Funcional negativo o positivo
Presencia Ausente	De 49 a 1 punto	Disfuncional o ideal dependiendo del rasgo

Fuente: Delgado, A. (2016), realizado a partir de metodologías previas.

En el cuadro 3, se exponen las consideraciones dispuestas en la presente investigación, entendiéndose por *disfuncional* la conducta emitida de manera incongruente dependiendo del espacio con la que no se logran las actividades, metas u objetivos, y por ende, *ideal*, aquella conducta que otorga la consecución de lo propuesto pero en asertividad, empoderamiento y motivación de manera segura y firme. Cabe destacar que lo funcional negativo (-) consiste en tener ciertos comportamientos que podrían ir en consecución de lo planificado, mientras que fun-

cional positivo (+) son procederes más certeros en dirección a lo visionado como meta u objetivo.

Hecha la observación anterior, se aclara que los datos recogidos surgen de la aplicación de las respectivas plantillas utilizadas para tal fin, las cuales acompañan al inventario MIPS, esto con el fin de acceder al estilo de personalidad general. Asimismo, se puede detectar el perfil de estilos de personalidad por carrera, de los cuales solo se presentan gráficos realizados en el programa Microsoft Word, luego de utilizar el Microsoft Office Excell, del que se obtuvieron las medias (promedio de puntaje prevalente) y la desviación estándar, ambos del año 2010.

Cuadro 3. Valorización de los rasgos MIPS.

INVENTARIO ESTILOS DE PERSONALIDAD THEODORE MILLON (1994)							
EJES	ESCALA MIPS	CONSTRUCTO BIPOLAR	DEFINICIÓN DE LOS RASGOS	VALORIZACIONES			
				Presencia Ausente 1 a 49	Presencia Moderado 50 a 69	Presencia Marcada 70 a 89	Presencia Extrema 90 a 100
METAS MOTIVACIONALES	1A	Placer	Apertura (expansión): Radiante, franco, gozoso y congruente	Disfuncional	Funcional -	Funcional +	Ideal
	1B	Dolor	Preservación: Acongojado y atormentado	Ideal	Funcional +	Funcional -	Disfuncional
	2A	Actividad	Modificación: Idealista	Disfuncional	Funcional -	Funcional +	Ideal
	2B	Pasividad	Acomodación (adecuación): Poca iniciativa y dependiente	Ideal	Funcional +	Funcional -	Disfuncional
	3A	Hacia sí mismo	Individualismo: Autónomo y ególatra	Disfuncional	Funcional +	Ideal	Funcional -
	3B	Hacia los demás	Protección: Motivado a satisfacer a los demás antes que a sí mismo	Ideal	Funcional +	Funcional -	Disfuncional
MODOS COGNITIVOS	4A	Externa	Extroversión: Autoestima sana y asertivo	Disfuncional	Funcional -	Funcional +	Ideal
	4B	Interna	Introversión: Retraído y tímido	Ideal	Funcional +	Funcional -	Disfuncional
	5A	Tangible	Sensación: Objetivo y concreto	Disfuncional	Funcional -	Funcional +	Ideal
	5B	Intangible	Intuición: Perspicaz, creativo y de criterio subjetivo	Disfuncional	Funcional -	Ideal	Funcional +
	6A	Intelecto	Reflexión (pensamiento): Lógico, analítico y de criterio objetivo	Disfuncional	Funcional -	Funcional +	Ideal
	6B	Afecto	Afectividad (sentimiento): Reactivo, apegado a sus creencias	Ideal	Funcional +	Funcional -	Disfuncional
	7A	Asimilación	Sistematización: Perfeccionista, meticuloso y eficiente	Funcional +	Funcional -	Ideal	Disfuncional
	7B	Innovación	Innovación: Ingenioso, dispuesto a tomar riesgos y espontáneo	Disfuncional	Funcional -	Funcional +	Ideal

Continuación Cuadro 3. Valorización de los rasgos MIPS.

INVENTARIO ESTILOS DE PERSONALIDAD THEODORE MILLON (1994)							
EJES	ESCALA MIPS	CONSTRUCTO BIPOLAR	DEFINICIÓN DE LOS RASGOS	VALORIZACIONES			
				Presencia Ausente 1 a 49	Presencia Moderado 50 a 69	Presencia Marcada 70 a 89	Presencia Extrema 90 a 100
RELACIONES INTERPERSONALES	8A	Distanciamiento Físico/emocional	Retraimiento: Pasivo, silencioso, indiferente y reacio	Ideal	Funcional +	Funcional -	Disfuncional
	8B	Gregarismo	Comunicatividad: Carismático, atento y simpático	Disfuncional	Funcional -	Funcional +	Ideal
	9A	Inseguridad	Vacilación: Indeciso, nervioso, sensible y emotivo	Ideal	Funcional +	Funcional -	Disfuncional
	9B	Seguridad	Firmeza (decisión): Decidido, talentoso, competente y seguro	Disfuncional	Funcional -	Funcional +	Ideal
	10A	Desacato	Discrepancia: Independiente e inconformista	Disfuncional	Funcional -	Ideal	Funcional +
	10B	Obediencia	Conformismo: Respetuoso, autodominio y ennoblecido	Disfuncional	Funcional -	Funcional +	Ideal
	11A	Sumisión	Sometimiento: Obediente y sumiso	Funcional +	Ideal	Funcional -	Disfuncional
	11B	Dominio	Control: Activo, imperioso y competitivo	Disfuncional	Funcional -	Funcional +	Ideal
	12A	Descontento	Insatisfacción: Resentido, contrariado, inquieto y anhelante	Ideal	Funcional +	Funcional -	Disfuncional
	12B	Afinidad	Concordancia: Armonioso y coincidente	Disfuncional	Funcional -	Funcional +	Ideal

Fuente: Delgado, A. (2016). Realizado con base en la metodología Millon, T. (1994)

Análisis de resultados

A continuación se desglosan resultados totales con las respectivas consideraciones. En el eje *metas motivacionales*, Millon en el MIPS consideró que las representaciones de los aprendizajes contribuyen al entendimiento de los comportamientos cotidianamente expuestos por el ser humano. Estos patrones o rasgos de conducta (personalidad) son un continuo entre lo normal (personalidad normal) y lo anormal (personalidad patológica); pero, sin una línea específica que separe u otorgue un límite entre lo uno y lo otro. Tanto lo normal como lo patológico se conforman de la misma forma, aunque las disposiciones biológicas (diferencias en el carácter) y la influencia del contexto donde habita la persona (*ethos*), son asumidas de forma adaptada y en otros casos de manera desadaptada.

La anterior explicación lleva a entender por qué el MIPS no es sometido a análisis factorial, sino que se observan las conductas y se interpretan. Sin embargo, en el presente trabajo se exhiben gráficos basados en estadísticas para una mejor comprensión de los resultados.

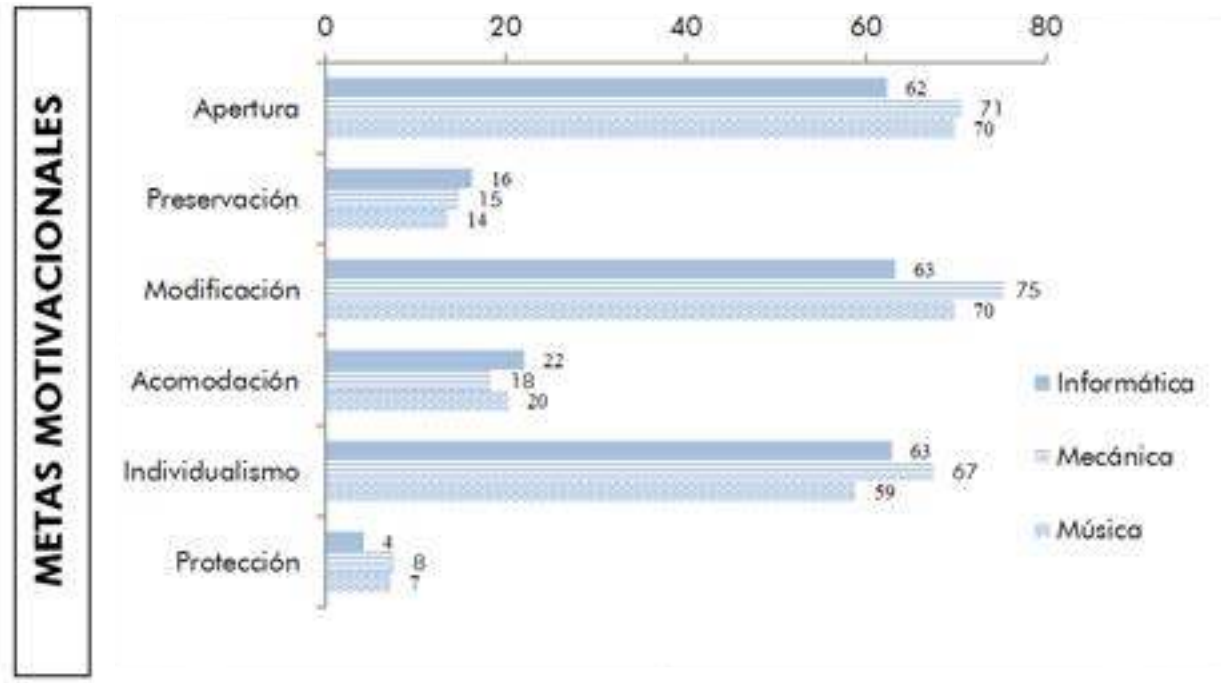


Gráfico 1. Eje Metas motivacionales

El eje metas motivacionales, valorización presencia marcada, destaca la escala 2A, rasgo modificación con puntaje de 63, 75 y 70 caracterización funcional positiva, en la carrera Ingeniería Mecánica, seguido de la carrera Licenciatura en Música. También 1A, apertura con 62, 71 y 70 caracterización funcional positiva en Mecánica y Música. Los estudiantes podrían estar direccionados a lo que desean en la vida, al optimismo, a la extroversión y a hacer uso de la resiliencia, aspectos ideales. Pero en los estudiantes de Ingeniería en Informática resalta con 63 la valorización presencia moderada en los dos rasgos modificación y apertura. Igualmente, existe la valorización presencia moderada, en la escala 3A, individualismo con 63, 67 y 59, caracterización funcional positiva, esta vez Ingeniería Mecánica e Informática mantienen una valorización mayor a Música; conviene señalar que este rasgo presencia extrema podría convertirse en una conducta disfuncional.

Por ello, se acierta que los deseos son consecuencias finales de la emoción y el sentimiento; y las metas son acciones específicas, además de concretas y alcanzadas en un determinado tiempo. Estos son elementos fundamentales en la obtención del propósito para lo cual el estado de ánimo y la toma de decisión sacian el anhelo del fin propuesto, es decir, presentan tendencia a la confianza e independencia en los rasgos modificación, apertura e individualismo.

Por otra parte, se observa la valorización presencia ausente en las tres carreras y en las escalas: 3B, protección con 4, 8 y 7, caracterización ideal, pues los individuos no se centran en satisfacer a las demás personas; seguida de 1B, preservación 16, 15 y 14, caracterización ideal, esto indica que los jóvenes no se encuentran apesadumbrados en su existencia; la escala 2B, acomodación 22, 18 y 20, caracterización ideal, porque no presentan una gran pasividad, pues esgrimen iniciativa. En este caso, la presencia ausente indica que el estudiantado no está anclado en dichos rasgos, lo cual podría ser positivo para direccionarse en la visión del futuro y, por tanto, tienden a ser estudiantes empoderados y emprendedores.

Se demuestra en el eje metas motivacionales, que no existen escalas ni rasgos con valorización presencia extrema, tanto en lo ideal (funcional) o disfuncional. Sin embargo, en los rasgos que protección, preservación, y acomodación, las menores valorizaciones contribuyen a ir en la consecución de la plenitud, armonía y trascendencia. Se podría intervenir oportunamente por medio de la concienciación del potencial humano para motivarlos a buscar estrategias que les lleven a la felicidad en la travesía de la carrera y, de esta manera, realizarla de forma más vigilante, atendiendo sus propias flaquezas para convertirlas en consistencias.

En cuanto al eje modos cognitivos, conformado por las fuentes de información usadas para apropiarse del conocimiento y de la forma de perfeccionarlas, elementos básicos para elaborar un plan dirigido a conseguir el objetivo como es la fuente y la manera de transformar la información, prevalece la valorización presencia moderada a marcada, escala 7A, rasgo sistematización con 55, 71 y 64, oscila entre caracterización funcional negativo a ideal, refleja la meticulosidad y la perfección. En 6A, reflexión con 68, 69 y 64, caracterización funcional negativa en presencia moderada, referido a la razón y al

análisis. En 5A, sensación con 49, 62 y 56, caracterización disfuncional a funcional negativa, relacionada con la confianza en la experiencia directa y concreta, en Mecánica y Música. Llama la atención que los estudiantes de Informática descendieron a la valorización presencia ausente, rasgo ineludible para los estudios de dicha carrera.

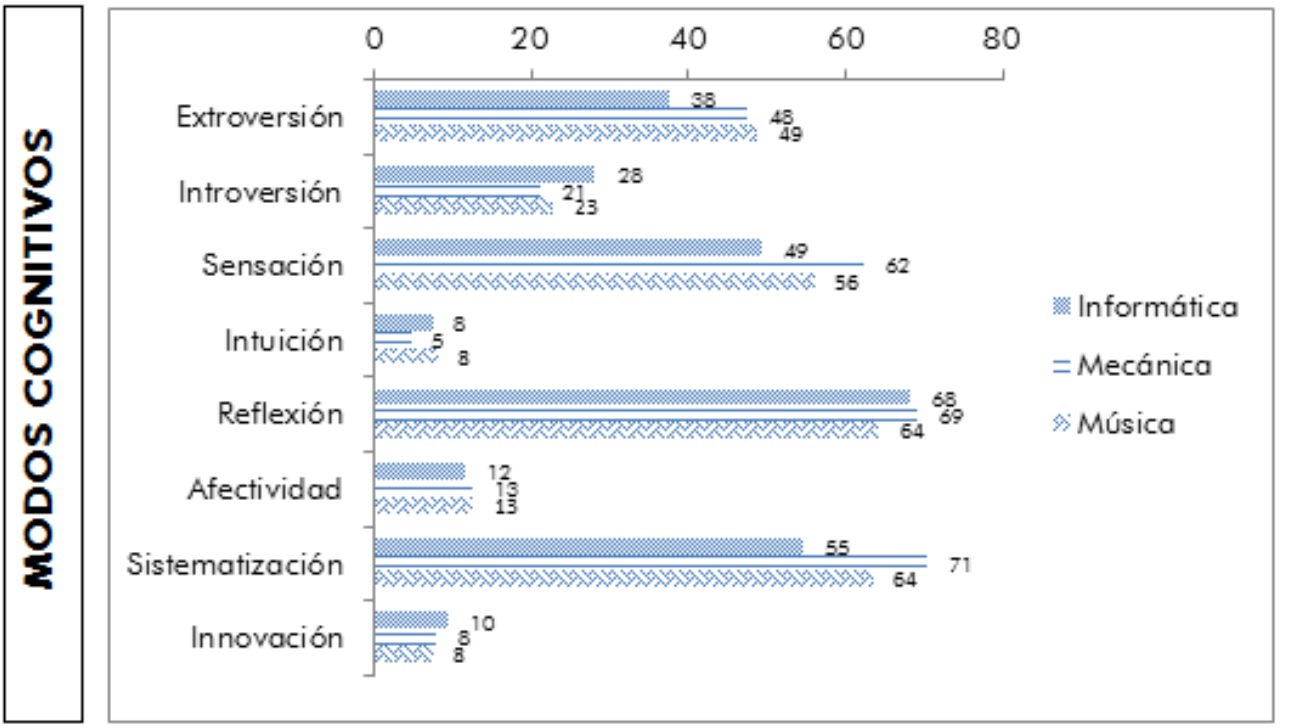


Gráfico 2. Eje Modos cognitivos

En esta parte hay que entender que el primer rasgo *sistematización* presenta tendencia perfeccionista y metódica, que en una alta proporción se convierte en una conducta disfuncional para el éxito en el desenvolvimiento académico, por cuanto la necesidad de entregar los trabajos "perfectos" puede retardar el proceso de evaluación y la fluidez en el aprendizaje. El segundo, *reflexión,* está relacionado con el uso del razonamiento y la aplicación del análisis, aspectos fundamentales y excelentes para la gestión del conocimiento y primordial para el área de Ingeniería; el tercero, *sensación*, se refiere a la aceptación de conocimientos concre-

tos, atributo que induce a la confianza en las experiencias que le subyacen. En los dos últimos rasgos, es prudente aumentarlos a la valorización presencia extrema, caracterización ideal.

Este mismo eje muestra la valorización presencia ausente en la escala 5B, rasgo *intuición*, con 8, 5 y 8, caracterización disfuncional, indicativo del conocimiento simbólico y desconocido; también es curiosa la situación que exterioriza la escala 7B, rasgo *innovación*, con 10, 8 y 8, caracterización disfuncional, ambos relacionados con la creatividad, el ingenio, la capacidad para tomar riesgos y la espontaneidad. Es extremadamente anormal que el rasgo no presente una mayor valorización, pues para cualquier persona es importante, y aún más en los perfiles pretendidos con el fin de ejercer una carrera.

Igualmente, la escala 6B, rasgo *afectividad*, enseña valoraciones presencia ausente de 12, 13 y 13, caracterización ideal, este es un aspecto vinculado a lo reactivo en la persona, pues generalmente está apegada a sus propias creencias. Por ello es conveniente la presencia ausente. El eje en su totalidad desprende que existen ciertos comportamientos asertivos y funcionales como el cálculo, la cavilación y la afectación emocional, favorecedores del estudio, pero también requieren dar cabida a experiencias subjetivas, ya que podrían proporcionar madurez, cordialidad y estabilidad.

El tercer eje, *relaciones interpersonales*, es un área integrada por comportamientos basados en las interacciones humanas y sus formas de intercambio, además de la manera de comunicarse con semejantes de su agrado o rechazo. Son actitudes indispensables para adecuarse a nuevos sujetos, como es habituarse y ajustarse al seguimiento de instrucciones, trabajo en grupo, acatamiento de normas y sugerencias de la autoridad. Del mismo modo, se devela la manera de interactuar con compañeros, docentes, personal administrativo y de apoyo dentro del campus universitario y fuera del mismo, talante que proporcionará amabilidad y familiaridad, imprescindibles para el proceso de adaptación a la cultura institucional.

Con relación a las valorizaciones alcanzadas, se despliega en primera instancia que las presencias: extrema y marcada no se contemplan. En la presencia moderada, la escala 10A, rasgo *discrepancia*, cuenta con 67, 58 y 53, característica fun-

cional negativa, donde las reglas tradicionales son rechazadas, pues la tendencia es a ejercer la independencia y el inconformismo, elementos necesarios en ciertos momentos, pero dicha conducta equivocada en la educación puede generar barreras para el aprendizaje.

También se evidencia en la escala 12A, rasgo *insatisfacción,* valorización presencia moderada a ausente con 63, 51 y 48, característica funcional positiva a ideal; en este caso no se esgrimen estados de ánimo variables, ni oscilan entre la pasividad y la agresividad que podrían conjuntamente emitir comportamientos malhumorados. La escala 8A, rasgo *retraimiento,* valorización a presencia ausente a moderada esboza 55, 44 y 51, caracterización funcional positiva a ideal, esto no indica la existencia de déficit motivacional e indiferencia ante componentes sociales como los principios morales y los valores éticos; igualmente, no son reacios a la inclusión en asuntos que podrían considerar que no son de su incumbencia como la disciplina, el orden, la jerarquía y la limpieza. Ello indica que los principios están introyectados, pero posiblemente debido al proceso *mass media*, la degradación global, la moda, el modelaje social y otros factores, tal vez, están interfiriendo en la manifestación de conductas operativas para el excelente desempeño en el rendimiento académico.

En la valorización presencia ausente, se circunscriben: 12B, *concordancia* con 6, 9 y 10, característica disfuncional no propia de comportamientos imprescindibles para la interrelación social, pues este rasgo favorece la creación de lazos cariñosos y probidades perennes, por ello, esta conducta está bien marcada en la disfuncionalidad, de ahí que fallan los estudiantes para el trabajo en equipo, la puntualidad y el respeto por las actividades a desarrollar con eficiencia. Del mismo modo, 8B, *comunicatividad* con 15, 17 y 13, característica disfuncional, expone debilidad porque no son simpáticos ni atentos, pero el ser humano es gregario, amerita ser sociable y motivado a buscar atención a través del carisma. La valorización presencia ausente: 9B *firmeza* 20, 26 y 30, caracterización disfuncional, pues los alumnos no presentan toma de decisión segura y se muestran incompetentes. 10B, *conformismo* ofrece 12, 20 y 18, caracterización disfuncional, pues exhiben conductas de irrespeto por la autoridad (burla), demuestran en algunos casos deshonestidad (robo, plagio, copia en exámenes), por tanto, revelan poco dominio de sí mismos, además de presentar déficits en la espontaneidad de

conductas asertivas para participar en la construcción del conocimiento en el aprendizaje colaborativo y cooperativo y 11B *control*, 28, 32 y 32, caracterización disfuncional, pues no son proactivos ni competitivos.

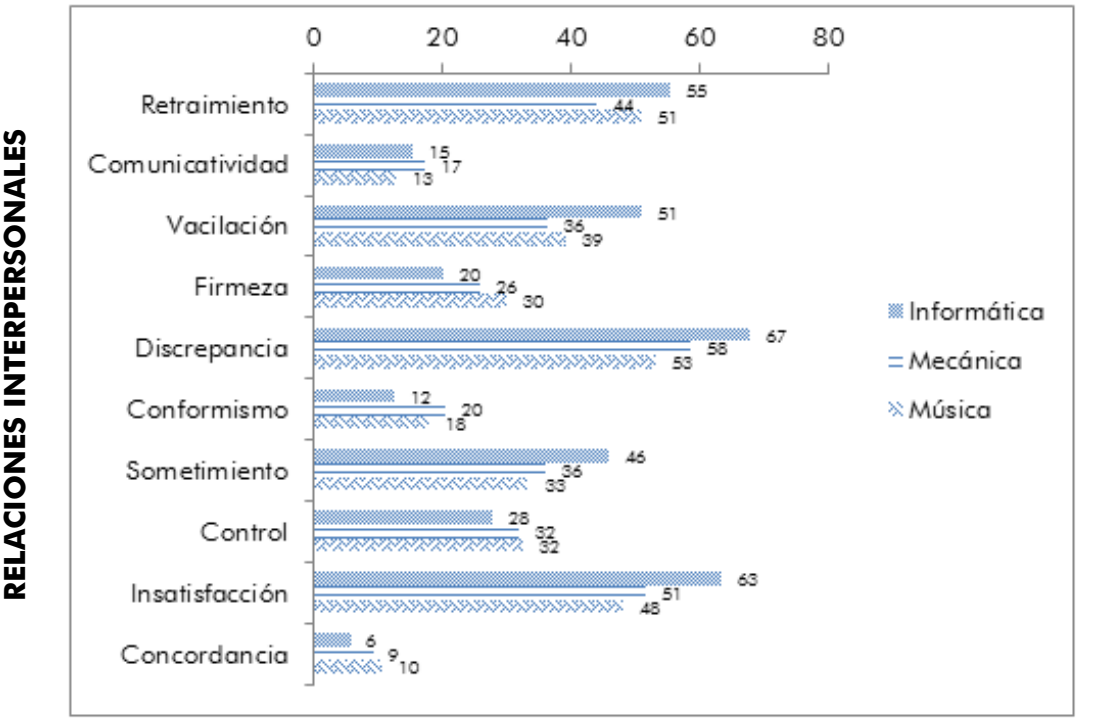


Gráfico 3. Eje, área o dimensión: Relaciones interpersonales

Al respecto, se advierte que los rasgos emitidos entre lo funcional positivo y lo disfuncional requieren ser orientadas para que las relaciones interpersonales bajo la Discrepancia, Concordancia, Comunicatividad, y Conformismo, en estos momentos de comportamientos no asertivos, sean elevados a conductas funcionales y operativas para la atractiva interrelación, pues en caso contrario, limita el éxito en el desempeño intrapersonal (podrían sentirse excluidos), familiar, social y académico. Esta sumatoria de rasgos no proactivos obstaculizan el trascender del propio metaconocimiento y son indicadores de apego al desacato e

inconformidad, por lo que seguir orientaciones, instrucciones y sugerencias necesarias les genera malestar emocional e inhibición.

No obstante, se vislumbran algunas luces con respecto a la Insatisfacción y Retraimiento, rasgos que ayudarían bastante en la obtención de relaciones personales congruentes, fáciles, flexibles y felices, pues abre el compás para generar elementos de reciprocidad y aportación en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Este último eje ha proporcionado datos extraordinarios para atender el tipo de personalidad que manifiesta el estudiante de nuevo ingreso a la institución universitaria, pues, aunque los comportamientos requeridos para la buena interrelación oscila entre lo ideal, funcional positivo y disfuncional en algunos casos, genera un alerta para unir esfuerzo en función de otorgar un mayor recibimiento por parte de las autoridades y decanos en cuanto a lo humanístico y filosófico que en toda universidad impera orientar. Finalmente, se considera meritorio exponer en una tabla el confluir de los tipos de personalidad de los estudiantes de las tres carreras, aspecto que demuestra que no existe mucha diferencia entre las mismas. Aquí no se diferencian los rasgos entre sexos ni entre carreras pues será producto de otra investigación.

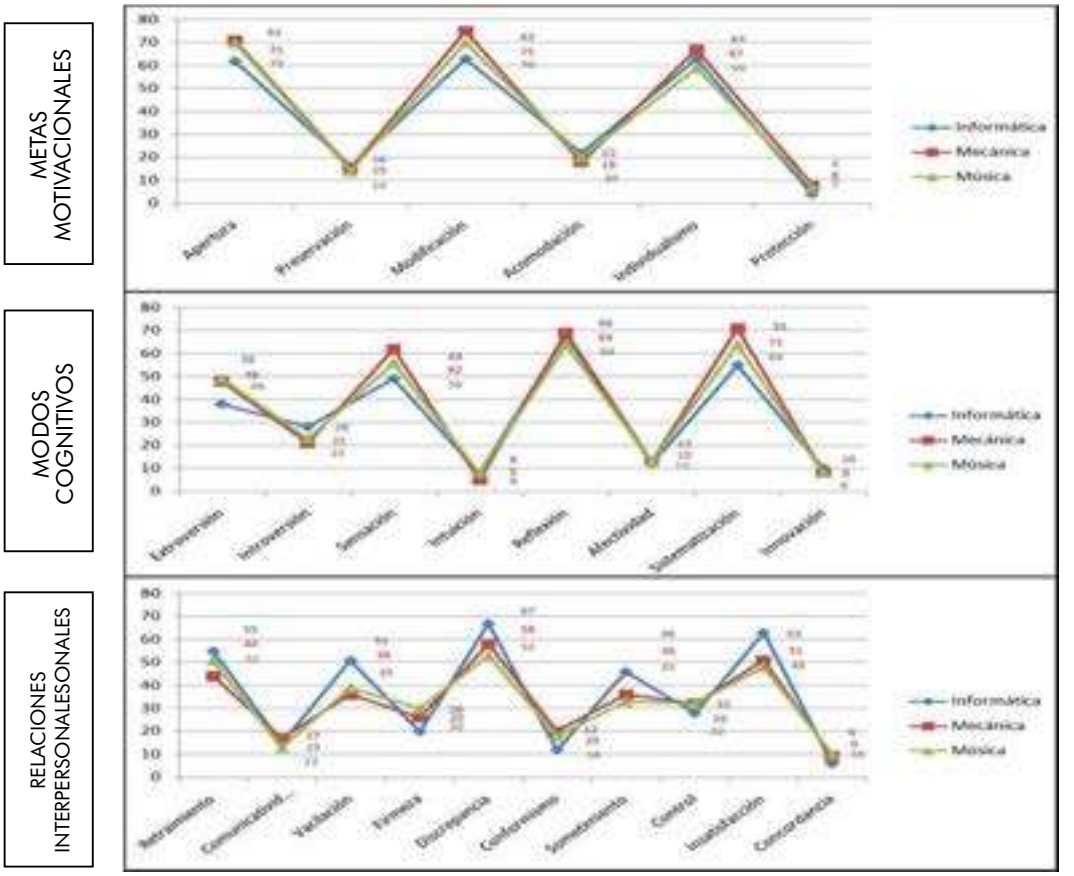
Cuadro 4. Prevalencia de puntajes en Estilos de Personalidad por carrera.

Carrera **Escala** **Rasgo**	**INGENIERÍA EN INFORMÁTICA**	**INGENIERÍA MECÁNICA**	**LICENCIATURA MÚSICA**
METAS MOTIVACIONALES			
1A. Apertura	62	71	70
1B. Preservación	16	15	14
2A. Modificación	63	75	70
2B. Acomodación	22	18	20
3A. Individualismo	63	67	59
3B. Protección	4	8	7

Continuación Cuadro 4. Prevalencia de puntajes en Estilos de Personalidad por carrera.

Carrera **Escala** **Rasgo**	**INGENIERÍA EN INFORMÁTICA**	**INGENIERÍA MECÁNICA**	**LICENCIATURA MÚSICA**
MODOS COGNITIVOS			
4A. Extroversión	38	48	49
4B. Introversión	28	21	23
5A. Sensación	49	62	56
5B. Intuición	8	5	8
6A. Reflexión	68	69	64
6B. Afectividad	12	13	13
7A Sistematización	55	71	64
7B. Innovación	10	8	8
RELACIONES INTERPERSONALES			
8A. Retraimiento	55	44	51
8B. Comunicatividad	15	17	13
9A. Vacilación	51	36	39
9B. Firmeza	20	26	30
10A. Discrepancia	67	58	53
10B. Conformismo	12	20	18
11A. Sometimiento	46	36	33
11B. Control	28	32	32

Aspecto que seguidamente se gráfica de manera conjunta



El esquema acerca a la realidad de los Estilos de Personalidad del estudiantado UNET, investigado en las carreras antes señaladas, denota la concordancia en puntajes dentro de los mismos ejes, escalas y rasgos. No se observan puntajes distantes entre las carreras y la tendencia es a conservar unicidad en los rasgos.

Hay que subrayar que en la **IP** los estudiantes aspiraron intencionalmente presentar una buena imagen de sí mismos, con un puntaje ligeramente menor en los estudiantes de Ingeniería en Informática (8), los otros dos grupos (Mecánica y Música) registraron la máxima (10). En lo concerniente a la **IN** se consideran que no mintieron y la mayor consistencia (**C**) la expuso Ingeniería Mecánica (4). Ello anuncia que los jóvenes se encuentran enfocados en el ideal de la vida, además de estar activados por el logro del objetivo propuesto, aspecto positivo que hay que rescatar para coadyuvar al entrenamiento y aumento del mismo con el fin de contribuir con la consecución de la profesionalización.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

El postulado, cada persona es única e irrepetible, no es una condición sine qua non para generar una educación antropocéntrica, ni establecida en la formación universitaria para que verdaderamente genere felicidad existencial, satisfacción emocional, bienestar físico y salud espiritual, de tal manera que contribuya con el logro de competencias para el desarrollo vocacional, aspecto que favorece la evolución del ser humano dentro de su proyecto de vida.

Quizás por ello, Littauer (1993) afirma que la personalidad puede ser entendida desde el "saber de qué somos hechos, saber quiénes somos realmente, saber por qué reaccionamos como lo hacemos, saber nuestros puntos fuertes y cómo desarrollarlos y saber nuestras debilidades y cómo superarlas" (p. 13). En síntesis, el aspecto interno es el primordial rasgo de personalidad que concluyen en estilos con los cuales cada persona es identificada; y a partir de estos poder entenderse y entender a sus congéneres.

Este conocimiento, surgido desde la investigación, requiere ser desarrollado en el ambiente académico, con el fin de enseñar de manera expedita al futuro profesional, donde efectivamente alcance construir su propia cosmovisión desde el sentir, pensar y actuar, sin desmedro de lo emocional, mediante carreras integradoras, que por ahora no son ofertadas en el país, ni en la UNET, en las que pueda existir el talante justificado en conferir una educación holística, integral y en la que la educación comparada sea el punto transversal, con el fin de agregar la pedagogía de grupo, (práctica de la enseñanza aunado al acto reflexivo), así como también se considere la pedagogía del extranjero, bajo las premisas de la sociología, la política, la psicología y la filosofía, con la mirada en la pedagogía internacional, instituida en la educabilidad (aprendizaje sustentado en los postulados de la emancipación) y la libertad (responsabilidad consciente) para cerrar con la ciencia comparativa de la educación, basada en la ciencia social, física, natural, medicina, literatura, lingüística, derecho, historia y la antropología.

Las ideas previas se consolidarán cuando no se eduque en la resolución de problemas sino en aleccionar en visionar globalmente un fenómeno inimaginable y razonar la complejidad de variables, dimensiones y estrategias para poder manejar un problema, en el que la carrera de Ingeniería Mecánica sea una carrera integradora con nanotecnología, la carrera de Licenciatura en Música con

informática y la carrera de Ingeniería en Informática con la cognotecnología. Ergo, se encuentra la universidad preparada para ofrecer estos procesos basados en lo antropocéntrico, donde la filosofía sea la estrella que brille en el firmamento del egresado UNET; y estarán los docentes interesados por la respectiva actualización; además, los estudiantes estarían dispuestos a aprender; entonces, todo ello, cuidaría la velocidad con la que la investigación genera conocimiento y el resto del mundo aborda a un compás franco.

Según lo puntualizado, el presente producto del postdoctorado coopera con el cambio de época, para dar respuesta a puntos claves como la apatía, la ausencia, la deserción, el bajo rendimiento y la inoperancia, engranajes de un mismo quid, aunque discordantes en el comportamiento de estudiantes universitarios, a la vez que se reconoce mediante la educación y la pedagogía que "el mundo que viene ya no será tan relevante el saber en sí mismo…" sino en aceptar que "la sociedad del cambio en tiempo real exigirá una nueva jerarquización del sistema de valores en el que la flexibilidad para aprender a aprender sea el eje central" Freire (2015, pp. 2-3).

De allí que el Desarrollo Estudiantil y el Bienestar Estudiantil de la UNET deben ir mancomunados para satisfacer los requerimientos físicos, psicológicos y espirituales del estudiantado, esto se logra uniendo esfuerzos entre los Decanatos: Desarrollo Estudiantil e Investigación y los Departamentos de las respectivas Carreras para que impulsen el cambio de la malla curricular y sea desde el Vicerrectorado Académico por medio del Decanato de Docencia donde se encuentra inmerso el Eje Socio Humanístico UNET, el encargado ejecutar los cambios emergentes que se requieren hace varios años atrás.

Esta novedad para la UNET, y demás universidades del estado Táchira, podría asumirse de manera inquebrantable para el cambio emergente, además las transiciones gratas y traumáticas entre lo conocido y lo desconocido, porque todo el sistema educativo requiere explicar los eventos en que suceden las situaciones de facto y de incertidumbre; esto moverá las raíces de la zona de confort en la que ha estado enquistada la educación ortodoxa. Así, realmente se atenderá la reflexión de Enríquez (2001) en cuanto a que "Somos conscientes de nuestros males, pero nos hemos desgastado luchando contra los síntomas, mientras las causas se eternizan" (p. 1), esta

afirmación lleva a rememorar lo escrito por Barroso (1998), quien explica que la sociedad venezolana está engendrada desde el abandono, maltrato e ignorancia, ello quizás ha sido producto de no tener claro el tipo de continente que queremos, ni la Latinoamérica que soñamos, lo que resulta en una sociedad que va a la deriva, sin evaluar el ciudadano que se gesta en el hogar y en las instituciones sociales como la educativa.

En virtud de las ideas previas, cabe señalar el mensaje otorgado por Jullien de París (citada en Gautherin, 1993), quien clama por una formación sincerada bajo el humanismo y las ciencias sociales, al respecto afirma:

> Sólo la educación puede ejercer a la larga una influencia decisiva y radical sobre la regeneración del hombre, la mejora de las sociedades, la verdadera civilización y la prosperidad de los estados. Cada generación, si se confiase a maestros dignos de su misión, debería ser la continuación perfeccionada de la generación a la que sustituye. De esta forma la especie humana progresaría firme y seguramente en el amplio camino del progreso en el que la organización social, prudente y firmemente constituida, no correría el peligro de funestos trastornos, crisis periódicas y espantosas catástrofes que con demasiada frecuencia la envían a caminos retrógrados (p. 6).

La reflexión anterior lleva a razonar el compromiso de atender los resultados producto de investigar la multiplicidad de aspectos transitados por los rasgos que determinan la personalidad, con el firme propósito de orientar qué personalidad presentan los estudiantes de un primer semestre y de allí poder determinar una profesiografía. De esta forma, se asumió a Millon (1990), quien ideaba la personalidad desde tres modelos teóricos, el modelo personalista, el modelo situacionista y el modelo interaccionista de acuerdo con Oliver y Lawrence (1999). El modelo personalista describe la personalidad del individuo haciendo énfasis en las características intrínsecas al sujeto, en este modelo se integran teorías psicodinámicas construidas por autores como Freud, Jung, Roger, Allport, Maslow y Kelly.

El segundo, el modelo situacionista, propone que el ambiente establece la conducta, pues la misma está ofrecida como algo observable y dependiente a las leyes del aprendizaje, el mayor defensor de esta teoría fue Skinner, haciendo la salve-

dad desde situaciones reales o percibidas; y el tercero, el modelo interaccionista, considera la personalidad producto de la interacción entre lo que el sujeto hereda y las situaciones contextuales, aunque cada individuo le proporciona su énfasis a partir de elementos cognitivos e intencionales haciendo uso de la interpretación, por ello le da su propio significado. La personalidad, en consecuencia, está consentida por una serie de variables básicas, referidas a rasgos, cada estilo constituye una sola dimensión sobre la que una persona ocupa una condición estipulada.

De este modo, para describir el estilo de personalidad de un estudiante universitario, hay que contextualizar que está inserto en el campo académico, aspecto que implica el studium, studeo y estudiar, es decir, el que estudia o se dedica a atender a algo, o tiene gran gusto por algo, o está deseoso de algo, o realiza con afán algo. Por ello, estudiante está referido al alumno inmerso en el ambiente académico, de hecho, se encuentra consagrado a tal actividad como labor fundamental de su vida, quien se propone a la aprehensión del conocimiento a través de la lectura y del saber acerca de una ciencia, disciplina o arte.

Es estudiante es una persona inscrita en una institución que esgrime una legalidad ante el Estado y, por ende, expide la debida certificación; aunque también existe la posibilidad de que la persona aprenda de forma autónoma y de manera informal. Por ello, para el Estado es primordial propiciar el conocimiento acerca del tipo de personalidad que posee el estudiante y con esta cognición induzca a crear el saber para el buen manejo de sus tipologías individuales, con el fin de generar paz interior y armonía en su diario convivir, aspecto que incidirá en la prosecución académica y con sentido de ida para el excelente desarrollo de las competencias generales y técnicas de la carrera y, por ende, del proyecto de vida. De igual manera, otros actores como los docentes y autoridades podrían interpretar situaciones que surgen a raíz de dichos estilos, determinados por los rasgos psicológicos ideales (funcionales) y disfuncionales.

El porte investigativo afirma que el este estudio es la primera vez que se ejecuta en la UNET, bajo el enfoque de Theodoro Millon, en este caso se invita a realizar otras investigaciones que complementen y nutran resultados tanto a lo interno como a lo externo del campus universitario; asimismo, para encausar los resultados, se pide a las autoridades y gerencia media de la UNET considerar, de manera urgente, los resultados entregados y exigir a las dependencias responsables meditar

los rasgos psicológicos que componen el Perfil de personalidad para desarrollar y aplicar estrategias humanistas, psicológicas, pedagógicas y cuánticas que coadyuven a la modificación, cambio y extinción de las conductas disfuncionales y a reforzar y a crear conductas ideales.

Igualmente, este aporte sugiere revisar desde lo ontológico, axiológico, epistemológico y metodológico la presencia del antropocentrismo en los procesos de formación del futuro egresado de la UNET y explorar la responsabilidad social que se desarrolla en la universidad, con el fin de incluir la filosofía del ser con el objeto de concienciar al estudiante, que estudios sin saberes sólo son conocimientos repetitivos de la información, de allí que la inteligencia ética es un aspecto imprescindible en la generación y apropiación del conocer.

En virtud de lo estudiado, se deriva que los estilos de personalidad están conformados por rasgos psicológicos bien distintivos, en consecuencia, influyen o interfieren en la eficiencia del comportamiento académico del estudiante de nuevo ingreso UNET, por ende, hay que inducir a la introyección del propio ser, para crear identidad consigo mismo, con la nación y con el mundo. Estas conductas se resaltan inmediatamente en el grafico 5.

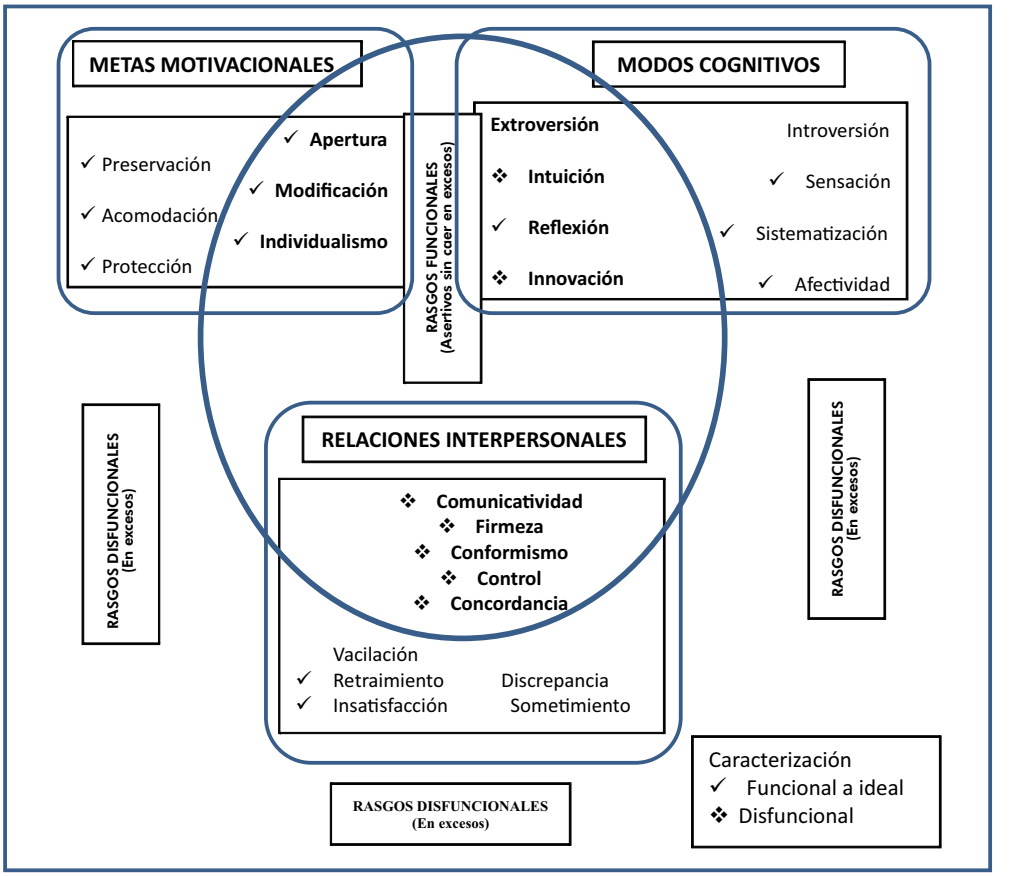


Gráfico 5. Rasgos del Estilo de Personalidad de los estudiantes UNET encuestados

Es la primera vez que se ejecuta en la UNET, la investigación bajo el enfoque de Theodoro Millon, conviene realizar otros estudios que complementen estos resultados tanto a lo interno como a lo externo del campus universitario; asimismo, para su aplicabilidad, se pide a las autoridades y demás funcionarios de la UNET considerar los rasgos psicológicos que componen el Perfil de Personalidad para desarrollar y aplicar estrategias humanistas, psicológicas, pedagógicas y cuánticas que coadyuven a la modificación, cambio y extinción de las conductas disfuncionales y a reforzar y a crear conductas ideales.

Igualmente, este aporte sugiere revisar desde lo ontológico, axiológico, epistemológico y metodológico la presencia del antropocentrismo en los procesos de formación del futuro egresado de la UNET y explorar la responsabilidad social que se desarrolla en la universidad, con el fin de incluir la filosofía del ser, ello con el objeto de sensibilizar al estudiante sobre la inteligencia ética, aspecto imprescindible en la generación y apropiación del conocimiento.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación surgió a raíz de observar reiteradamente por parte de la investigadora y otros docentes, la apatía de los estudiantes de nuevo ingreso, además de estos manifestar verbalmente el desinterés por cursar una carrera y de declarar la meta de emigrar del país en caso de culminarla. Por ello, se resolvió dar respuesta al fenómeno constatado empíricamente en el campus universitario.

En estas consideraciones finales, se confirma que la inserción de la mujer todavía en la contemporaneidad es menor en las carreras de corte tecnológico, pero con mayor ingreso en los estudios humanísticos. Se ha de aclarar que en relación a la media y a la desviación estándar entre hombres y mujeres de una misma carrera y en conjunto no fue analizada minuciosamente para comparar rasgos.

Como conclusión se establece que la hipótesis no se cumple y que el objetivo se describe bajo los rasgos de la bipolaridad (normal-anormal): activo-pasivo, placer-dolor y sujeto-objeto. Al respecto, se destaca que los estudiantes encuestados otorgaron la Impresión Positiva en casi el 100 %, es decir, mostraron una imagen idealizada de sí mismos, sin tendencia a mentir sobre la Impresión Negativa (victimizarse), por ello, se obtuvo rasgos centrados en el idealismo, congruencia, emprendedores, en satisfacer sus propias necesidades, sin manifestaciones de

autoestima enferma o baja, ni exteriorización de dependencia. Aunque con déficit bien marcado para desplegar ingenio, creatividad, espontaneidad, carisma, firmeza, control, respeto y proactividad.

Sin embargo, la anterior descripción también puede estar permeada por la situación del país y la idiosincrasia del habitante de la zona andina, además, de otros factores compuestos por la desesperanza aprendida, la desconfianza, la pérdida de valores para el buen convivir, la pasividad, la inseguridad, la desmotivación endógena y exógena, con pesadumbre por un acontecer incierto y con una economía menoscabada; todos estos aspectos podrían coartar el final feliz, pleno y trascendente en la construcción de una profesión. Dichos eventos llevan a una eminente esperanza por el cambio de la educación y de la república, por ello, se reflexiona que el estudiante sí tiene fortalezas para despertar del pesimismo, con tenacidad para reponerse porque la juventud se crece ante las crisis; simplemente, hay que ser perseverante y tener fe en que el amor, la ética, la mística y la trascendencia se lograrán bajo el emprendimiento y el empoderamiento de sus propia vidas.

En virtud de lo expuesto, urge ceder espacio a contenidos relacionados con la Neurociencia Cognitiva y Neurociencia Aplicada a la Educación, elementos esenciales en la toma de decisión y en el manejo de las acciones sociopsicológicas para un excelente desempeño social, para ello se requiere aprender desde el enigma de nuestro cerebro. A la par, incorporar el enfoque de la Constelación Familiar, aspecto que vincula al sistema original de familia para el balanceado equilibrio en la consciencia personal entre los órdenes existentes como es dar y tomar la herencia energética, espiritual, emocional, física y genética; y por último, usar la Física Cuántica relacionada con la esencia del ser y la dualidad que distingue al ser humano; este aspecto amerita ser un eje trasversal para la formación del capital humano y social. De esta forma se tendrá el país idealizado y en constante progreso, donde la corrupción solo sea una pesadilla del pasado, pues el libre albedrío proporcionará la moral merecida en todo joven universitario, pues lo que aprendió lo hizo en su ciudad natal y en la universidad de sus sueños.

REFERENCIAS

Alonso, J. (2009). El sentido social de la universidad. Educación superior y

Sociedad (ESS), Nueva Época, 13 (1), 50-62

Allport, G. W. (1937). Personality: A psychological interpretation. New York: Holt and Company.

Barroso, M. (1998). Autoestima del venezolano: democracia o marginalidad. Caracas: Editorial Galac.

Carver, Ch. y Scheier, M. (2014). Teorías de la personalidad. Séptima edición. México: Editorial Pearson Educación.

Cloninger, S. (2013). Teorías de la personalidad. Tercera edición. México: Editorial Pearson Educación.

Cury, A. (2009). Hijos brillantes, alumnos fascinantes. No hay jóvenes difíciles, sino una comunicación inadecuada. Brasil: Zenith/Planeta.

D'Andrea, A. (2012). La revolución del conocimiento y la ortodoxia educativa [entrada en blog] Biotecnología & Nanotecnología al instante. Un periódico semanal para vivir el presente pensando el futuro. Recuperado de http://infobiotecnologia.blogspot.com/2012/04/la-revolucion-del-conocimiento-y-la.html

Díaz, M. (2012). Estilo de personalidad en jugadores de fútbol profesional tomando en cuenta la posición táctica dentro del campo de juego. Memoria de grado. Universidad Centrocciden-tal Lisandro Alvarado. Barquisimeto, Venezuela.

Enriquez, M. (2001). Utopía e imaginación formando seres humanos integrales. Revista Institucional Tiempos Nuevos, 8, 20-26.

Freire, A. (21 de agosto de 2015). ¿Cuánto dura el conocimiento? El saber evolucionará tan rápido que el conocimiento será muchas veces efímero en términos de aplicación. La Nación, p. 6. Recuperado de http://www.lanacion.com.ar/1820979-cuanto-dura-el-conocimiento

Freitez, A. (2011). La emigración desde Venezuela durante la última década. Temas de coyuntura, 63, 11-38.

Gautherin, J. (1993). Marc-Antoine Jullien de París. Perspectivas: revista trimestral de educación comparativa, (UNESCO: Oficina Internacional de Educación) XXIII (3-4), 805-821.

Littauer, F. (1993). Enriquezca su personalidad. Cómo entender a los demás por entenderte a ti mismo. Título original Personality Plus, por Fleming H. Revell. (Traduc. Rosemary J. de Muñoz). Colombia: Editorial Unilit.

López, N. (2011). Estilos de personalidad en estudiantes que ingresan a la carrera de Psicología. Memoria de pregrado. Universidad Abierta Interamericana. Argentina

Millon, T., Weiss, G. y Davis, R. (2006). MIPS Inventario Millon de estilos de personalidad. Con contribuciones de Lawrence Weiss, Carrie Millon y Roger Davis. Título original: MIPS. Millon Index of Personality Styles. The Psychological Corporation, USA. Traducción, Adolfo Negrotto. Adaptación y supervisión de la versión castellana: María Martina Casullo y Alicia Cayssials. Editorial Paidós SDAICRF. Argentina

Millon, T. (2002). Assessment is not enough: The SPA should participate in constructing a comprehensive clinical science of personality. Journal of Personality Assessment, 78(2), 209-218.

Millon, T. (1999). Reflections on Psychosynergy: A model for integrating science, theory, classification, assessment, and therapy. Journal of Personality Assessment, 72(3), 437-456.

Millon, T. y Davis, R. (1998). Trastornos de la personalidad. Más allá del DSM-IV. Barcelona: Masson.

Millon, T., Everly, G. y Davis, R. (1995). ¿Cómo puede facilitarse la integración de la psicoterapia mediante el conocimiento de la psicopatología? Clínica y Salud, 6 (2), 109-129

Millon T. (1994). The avoidant personality. Vol.1. J.P.Lippincott Company. Psychiatry: Philadelphia.

Millon, T., Weiss, L., Millon, C y Davis R. (1994). Millon Adolescent Clinical Inventory (M.A.C.I.). Minneapolis: MN National Computer Systems.

Millon, T. (1990). Toward a new personology: An evolutionary model. New York: Wile

Montmollin, M (1981). Le taylorisme à visage humain. París. Presses Universitaires de France.

Núñez, I., Morales, E. y Díaz, I. (2007). El replanteamiento de las políticas educativas en Venezuela. Revista Gaceta Laboral, 13 (5), 382-398. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/pdf/gl/v13n3/art04.pdf

Oliver P. J. y Lawrence, A. P. (1999). Personalidad: Teoría e investigación, (1ra. Ed.). España: Manual moderno.

Pérez, M. (2010). Actualización en Técnicas Psicométricas II. Seminario de Postgrado. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Sánchez, M. y López, P. (1997). El estilo psicológico como base del estudio de la diversidad humana: un ejemplo basado en los estilos de vida. Revista de Psicología, 25 (2), 223-252.

Sánchez P. y Quemada I. (1998). Trastornos orgánicos de la personalidad.

Ponencia presentada en el Congreso Daño Cerebral. San Sebastián, España.

Siabato, E., Forero, I. y Paguay, O. (2014). Relación entre ansiedad y estilos de personalidad en estudiantes de psicología. Psychologia. Avances de la disciplina, 7 (2), 87-98.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ DESDE LA ESCUELA

Autora: Isabel Calderón

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón
Línea de Formación Docente

isatere21@hotmail.com

Resumen

La paz, desde un enfoque holístico, trata de buscar una armonía, un equilibrio, y precisa de sumar esfuerzos, en crear una conciencia mayoritaria a favor de la paz desde la escuela. Educar para la paz es un llamado a enseñar a resolver los conflictos de manera no violenta, y en la medida que estas prácticas se conviertan en un estilo de vida por parte de los docentes, estudiantes y del colectivo en general se estará sumando esfuerzos para instaurar la cultura de la paz en los contextos escolares y en el país. En este estudio se presentan los resultados parciales que dan cuenta de dos objetivos: (a) Examinar qué valores deberían practicarse en la escuela para la promoción de una cultura para la paz desde la mirada de los actores sociales, y (b) Construir un itinerario pedagógico que posibilite instaurar la cultura de paz desde la escuela. Metodológicamente, esta investigación es de tipo cualitativa, se utilizó la entrevista para recolectar información a partir de la mirada de 5 actores sociales. De los hallazgos y la teoría emergieron los siguientes principios generales: la enseñanza debe estar centrada en la condición humana, y se debe educar para la responsabilidad social y, asimismo, hay que vivenciar los valores, educar en valores fundamentalmente, educar la espiritualidad como un eje transversal curricular para emprender la cultura de la paz. Como conclusiones, se tiene que la tarea de construir la paz es responsabilidad de todos, se necesita sumar esfuerzos, educativos, políticos y voluntad para dialogar en la toma de decisiones que posibiliten resolver los conflictos en armonía; por último cabe señalar que esta investigación puede servir como antecedente e insumo teórico para que, de acuerdo con las necesidades de cada institución educativa, se concreten las acciones que favorezcan la creación de la cultura para la paz desde los espacios escolares.

Descriptores: paz, cultura de paz, escuel.

1. Introducción

En Venezuela se evidencia una situación de violencia en todos los ámbitos: en el económico, en el político y particularmente en el social. Por causa de la delincuencia, la inseguridad, el desempleo, entre otros, se han alcanzado altos niveles de preocupación en la ciudadanía. Los medios de comunicación han hecho eco de episodios de violencia escolar, algunos de extrema gravedad, lo que genera en la colectividad inquietud sobre lo que está ocurriendo en los espacios educativos, y, ante esto, los docentes tienen el dilema de cómo atender, prevenir y resolver conflictos de tal naturaleza.

La educación se constituye en uno de los pilares en los que se centran los esfuerzos en consolidar una nueva manera de ver, comprender y convivir consigo mismo y con los demás. Mayor (1994) considera la educación como un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar en los ideales de paz y justicia social. En este contexto, se trata de convertirse en ciudadano del mundo, sin perder las raíces propias, de participar activamente en la vida de la nación y en el entorno local.

Dada la misión de la escuela en la formación de una ciudadanía en un clima de convivencia en el que predomine el respeto por el otro, en el que los conflictos no se eliminan sino que se aprende a resolverlos, cabe preguntarse: ¿cómo concretizar estas aspiraciones en la instituciones educativas? Educar para la paz se presenta como una posibilidad es un llamado a enseñar a resolver los conflictos de manera no violenta, en la medida que estas prácticas se conviertan en un estilo de vida por parte de los docentes, estudiantes y del colectivo en general.

Sin embargo, observando la realidad, conviene plantearse: ¿se estarán sumando esfuerzos para instaurar la cultura de la paz en los contextos escolares y en el país? La naturaleza de la cultura de la paz es incompatible a cualquier comportamiento violento, su referente ético son los derechos humanos. Por eso, aprender a resolver los conflictos que surgen en la escuela tiene un enorme potencial educativo, tanto en el ámbito de los conocimientos, como en el de los procedimientos y valores. Siempre y cuando se comprenda que la paz tiene un carácter fenomenológico derivados de sus múltiples significados, socialmente construidos en concordancia con su propio contexto.

Y ¿qué es la paz? Según Muñoz y Rueda (2004, p. 391):

> La paz en su concepción actual es la suma de tres tipos de paz: paz directa (regulación no-violenta de los conflictos), paz cultural (existencia de valores mínimos compartidos) y paz estructural (organización diseñada para conseguir un nivel mínimo de violencia y máximo de justicia social). La paz es un proceso gradual y permanente de las sociedades en el que poco a poco se instaura lo que se llama justicia.

De allí la necesidad de estar conscientes de que la paz, desde el escenario planteado por los autores, es un camino emprendido, lleno de errores, y de ensayos por cuanto es una búsqueda permanente de transformar el entorno hostil por uno de sosiego para resolver los problemas del presente y, prever a futuro los posibles conflictos con herramientas que posibiliten una mejor calidad de vida. Los cambios, reformas y transformaciones suscitadas en Venezuela, y en otros países, responden al conjunto de compromisos y convenios entre organismos internacionales en no escatimar esfuerzos en desarrollar prácticas educativas con valores, en pro de la paz.

Sin embargo, en el país los esfuerzos parecieran inútiles, en tanto que con frecuencia en los contextos escolares se explicitan dificultades y limitaciones para mediar los conflictos, los docentes manifiestan impotencia ante comportamientos disruptivos, violación de acuerdos de convivencia, y actitudes que en la mayoría de los casos desencadenan en violencia. Además el docente debe lidiar con la violencia intrafamiliar, los discursos políticos con un lenguaje de permanente enfrentamiento, que refleja rabia, cargado de amenazas, irrespeto discriminación utilizando canales de comunicación como la radio y la televisión , sumándose las redes sociales, en las que una gran cantidad de personas replican y otras desahogan su violencia social.

Esto evidencia, de acuerdo con Muñoz y Rueda (2004), la necesidad de un nuevo empoderamiento pacifista guiado por un nuevo enfoque de lo que entendemos por paz, como un proceso imperfecto, inacabado que alude a un modelo de educación que, apoyándose en la realidad cotidiana y en las vivencias personales de sus actores, intente comprender y transformar la realidad. De esta manera, urge la educación

enmarcada en una cultura de paz, para ello se requiere una mirada pedagógica y curricular distinta, desde la cual la escuela sea considerada como un espacio cultural y social en las que existen maneras distintas de relacionarse, de comunicarse, de valorar, de actuar, de sentir y de pensar.

Pero ¿qué entendemos los ciudadanos por paz?, es importante reflexionar sobre este aspecto porque de acuerdo con las creencias, valores, comportamientos, estilo de vida, se orienta la práctica pro paz. La paz, desde un enfoque holístico, trata de buscar una armonía, un equilibrio con nosotros mismos, con los demás y el medio ambiente. Esto indica que no se puede esperar que se produzca una conciencia universal, de manera tal que la violencia deje de existir. El enfoque holístico precisa de sumar esfuerzos, en crear una conciencia mayoritaria a favor de la paz desde la cotidianidad, en la certeza de que convivir en paz no es una utopía, sino una realidad posible

Bajo este enfoque, la educación sustentada en valores no sólo favorece el desarrollo integral, sino la posibilidad de resolver las problemáticas a través de la adquisición de los conocimientos pertinentes que aportan los saberes disciplinares; la construcción de valores compartidos y la creación de espacios que impulsen la acción social; esto es posible, si se asume la formación ciudadana responsable de resolver de manera no violenta los conflictos, con miras a una cultura de la paz, como expresión de las prácticas surgidas de aprender a pensar y actuar de otra manera, donde cada circunstancia experiencial en la vida de las personas constituya una oportunidad para aprender.

En este contexto, es pertinente deducir que la práctica educativa no puede limitarse a desarrollar contenidos, saberes disciplinares, demostración de habilidades y destrezas que les permitan a los estudiantes desempeñarse en el aula de forma satisfactoria. Es necesario, incorporar de forma progresiva el aprendizaje de contenidos que contribuyan a incrementar el desarrollo moral y ético, es decir, debe ser un acto inclusivo en el que estén presentes la reflexión y la intencionalidad de la formación integral. Acosta y Páez (2007) refieren que la educación en valores es, ante todo, una instancia de reflexión, de crecimiento personal que facilita la incorporación de profesores y alumnos, inicialmente, a un sistema educativo que les permita desarrollarse en un plano de equidad y, posteriormente, a una sociedad donde puedan realizarse

como personas únicas y responsables de su propia vida.

La educación para la paz es una forma particular de educar en valores, porque supone educar desde y para unos determinados valores (justicia, cooperación, solidaridad, desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones), pero al mismo tiempo se cuestionan aquellos que son antitéticos a la cultura de la paz. Pero esta educación no se trata de mero discurso, es necesaria la acción pedagógica mediante el ejemplo de comportamientos y actitudes que van desde la relaciones que surgen en la cotidianidad del contexto escolar, como en la organización democrática del aula, fomentando la puesta en práctica de estrategias didácticas que impliquen la participación del alumnado en el "qué" y en el "cómo" del aprendizaje y en la resolución no violenta de los conflictos que en el proceso emerjan.

Al respecto, Parra (2012) apunta que los educadores con sus estudiantes deben hacer el ejercicio permanente de promoción y defensa de los derechos, poner en práctica el respeto al derecho ajeno y establecer un diálogo democrático que nos enseñe la resolución no violenta de nuestras diferencias. El aula es el espacio para aprender la aceptación de los que vemos como diferentes, de reconocer el valor de la diversidad cultural, de reconocer en los otros compañeros el complemento social que todo educando necesita para su desarrollo integral.

En consideración a lo expuesto anteriormente, la paz no se consigue con incorporar una cátedra o unos contenidos pues de por sí, ha de estar presente como temática en la enseñanza. Apremia ser concebida como una permanente construcción racional y afectiva por cuanto es en la cotidianidad que se ha de buscar y no tratarla como un aspecto aislado y meramente teórico. La paz es una manifestación que debe venir de adentro y se probará en los momentos más conflictivos, de mayor tensión en las relaciones humanas.

En esta preocupación de cómo construir la paz desde la escuela, en un escenario cada vez más violento en la sociedad venezolana, se formularon las siguientes interrogantes que orientaron esta investigación: ¿Qué valores deberían practicarse en la escuela para promover la cultura para la paz desde la mirada de destacados actores sociales? ¿Cuál sería la ruta a seguir para construir un itinerario pedagógico que posibilite instaurar la cultura de paz desde la escuela? De acuerdo con estas interrogantes se derivan los siguientes

objetivos: (a) Examinar qué valores deberían practicarse en la escuela para la promoción de una cultura para la paz desde la mirada de los actores sociales, (b) Construir un itinerario pedagógico que posibilite instaurar la cultura de paz desde la escuela.

2. Referentes Teóricos

Los organismos internacionales abogan por una Educación por la paz basada en valores; en el I Congreso Internacional sobre la Paz en la Mente de los Hombres en Costa de Marfil, la UNESCO (1989) puntualiza que la Paz es respeto a la vida, como bien de la Humanidad, como algo más que la finalización de los conflictos, como comportamiento y coinciden en suma como adhesión profunda del ser humano a los principios de libertad, de justicia, de igualdad y de solidaridad.

En este orden, en Octubre de 1999, se aprueba la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, en la que la cultura de paz es definida como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en (a) el respeto a la vida; el fin de la violencia, la promoción y práctica de la no violencia por medio de la educación; (b) el diálogo y la cooperación; (c) la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales que incluye la igualdad de derechos y oportunidades para todos sin distinción; (g) los esfuerzos para satisfacer la necesidades de desarrollo, protección del medio ambiente; (h) la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismos, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre naciones.

Organizaciones como la UNICEF (2002) señala que en la Asamblea General de la Naciones Unidas se proclamó el año 2000 como el año internacional de la paz, a pedido de un grupo de Premios Nobel de la Paz. Este grupo redactó el Manifiesto 2000 por una cultura de paz y de no violencia con la intención de promover una conciencia pública mundial, un clima espiritual y social general que propicie la paz, asimismo buscar soluciones para afrontar y superar las acciones de violencia. Este grupo hace un llamamiento a todos los jefes de Estado para que entre los años 2001 y 2010, se declare "Década de fomento de una cultura de paz", se insta a fomentar en todos los niveles la enseñanza de los principios de la paz. En este marco, se propone especialmente el desarrollo de una nueva educación para los niños, niñas y adolescentes, con el fin de inculcar el significado real y práctico del

rechazo a la violencia, así como los beneficios que esto supone en "sus vidas cotidianas".

Por su parte, la ONU (1999) en Asamblea General el 6 de octubre del mismo año en el quincuagésimo tercer período de sesiones por resolución define cultura de paz:

> consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de acatar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, las naciones, teniendo en cuenta un punto muy importante que son los derechos humanos, pero así mismo respetándolos y teniéndolos en cuenta en esos tratados. (Acta 53/243)

La cultura de paz es posible siempre y cuando se respeten los derechos humanos, se desarrollen actitudes que nieguen la violencia y se aborden los conflictos sobre la base del respeto, la justicia y el diálogo.

En el contexto venezolano, "Cultura de paz para la escuela en tiempos de violencia", investigación etnográfica realizada por Oñate (2015) evidencia el llamado que hace el tiempo postmoderno, a que en la escuela se aprenda a convivir una cultura de paz, ese es el gran reto que tiene la escuela en la heterogénea y fragmentada sociedad postmoderna. Ya no es posible un único referente conceptual, ético, epistemológico, la dirección de la cultura de paz en la escuela ha de reorientarse hacia una ética basada en unos procedimientos, que posibiliten el dinamismo y la interacción entre la diversidad y relatividad de principios y valores. A través de maneras que faciliten el diálogo en la escuela, para entender los presupuestos ajenos, detectar y enfrentar las contradicciones, en la búsqueda del consenso que permita la resolución pacífica de los conflictos. La investigadora llegó a esas conclusiones, luego de transitar el camino etnográfico para: (1) describir la cultura de paz que exhibe la escuela actualmente; (2) interpretar el significado que tiene la cultura de paz para sus actores escolares; (3) comprender la cultura de paz que vive la escuela en tiempos violentos, y finalmente (4) construir una aproximación teórica acerca de la cultura de paz para la escuela en tiempos de violencia.

García (2012) en la investigación "Cultura de paz una alternativa para mejorar la convivencia escolar" en la Unidad Educativa Liceo Bolivariano El

Remolino, estado Zulia, se planteó promover actividades participativas en los docentes de primaria a través de cultura de paz que permitan mejorar la convivencia escolar. El paradigma utilizado fue el crítico reflexivo porque permite la participación plena de todos los involucrados para modificar la realidad existente y así llegar a una transformación. Los resultados fueron satisfactorios, porque en la actualidad los miembros de la organización educativa resuelven los problemas mediante el diálogo, los recreos son dirigidos y, sobre todo, la puesta en práctica de valores permite un ambiente escolar más armonioso.

También existen innumerables experiencias de educación en valores, de educación en derechos humanos y de educación para la cultura de paz. Entre estas experiencias, Parra (2012) refiere el Proyecto "Educándonos para la Paz". Grupo temático: Educación para la promoción de derechos. Voces diferentes, identidades comunes. La finalidad es promover la cultura de paz, educación en y para la paz y derechos humanos, en niños y adolescentes escolares del Estado Mérida, Venezuela, para la prevención de la violencia social. Está dirigido a las comunidades educativas, en especial a niños y adolescentes con sus docentes. Se impone un encuentro semanal con cada salón seleccionado, una previa formación al docente, y la visita permanente del promotor a la escuela. Además, se proponen herramientas para que el docente incorpore a su proyecto de aula criterios y valores de la cultura de paz, para darle transversalidad al planteamiento

Por otra parte, Tuvilla (2004) describe algunas experiencias en Latinoamérica: «Aprender a vivir juntos». Este programa argentino implica el conocimiento del otro y la participación en proyectos comunes que resaltan la interdependencia entre los individuos respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz. En Chile se desarrolló el programa «Formación de formadores en educación en valores», cuyo objetivo principal era proporcionar al profesorado los fundamentos teóricos y prácticos para el desarrollo de estrategias metodológicas de educación en valores. La experiencia ha tenido gran repercusión a nivel nacional. En Brasil, el programa «Paz nas escolas» se planteó contribuir a la integración y pacificación de la sociedad a través del deporte entre los jóvenes, fomentando así los valores olímpicos, de ciudadanía y de paz. Debido a su éxito inicial, el programa incorporó otras actividades como seminarios estatales de capacitación, diversos proyectos para reducir la violen-

cia en los centros educativos, elaboración y difusión de materiales didácticos y la realización de diversas campañas con participación de diferentes organizaciones no gubernamentales.

Estas experiencias dan cuenta de la necesidad de superar los modelos tradicionales de escuela, transformar las prácticas de la educación formal, para construir la cultura de paz desde la escuela, por cuanto el escenario ha cambiado debido a fenómenos cada vez más complejos, por los distintos ámbitos sociales, culturales y políticos; sin obviar que las instituciones educativas no son los únicos espacios ni de socialización, ni de adquisición de conocimientos, existen diversos y más complejos medios para obtener, hacer circular y construir el conocimiento.

Concepciones de paz

Tuvilla (2004) señala que desde inicios de la humanidad se ha estado pensando y proyectando acciones a favor de la paz, que en su momento respondieron a las circunstancias de la época, los desafíos presentes, las fuerzas dominantes o la dirección de las tendencias del pensamiento religioso, filosófico o político. El autor manifiesta que la humanidad ha ido construyendo una dimensión de la paz que en la actualidad está estrechamente unida a la recuperación de la dignidad, a los procesos de cambio y transformación, a nivel personal, social y estructural, que están implícitos en el traspaso de una cultura de violencia a una cultura de paz.

La perspectiva actual supera la tendencia largamente sostenida que la paz era la ausencia de guerra (paz negativa), evolucionando hasta la noción actual del término (paz positiva) y paz imperfecta. Tuvilla (2014) aclara que la paz no sólo está relacionada con el fin de las hostilidades bélicas, sino con otros fenómenos estrechamente vinculados con la violencia: la pobreza, las carencias democráticas, el desarrollo de las capacidades humanas, las desigualdades estructurales, el respeto a los derechos humano, el deterioro del ambiente, las tensiones, los conflictos étnicos, religiosos y políticos.

De este modo, resulta imperioso reconocer la paz, rescatarla para que ocupe un lugar fundamental en la vida, que guíe todas las acciones, y por ende, se convierta en un bien preciado, deseado en el accionar humano, de manera que se empodere de la vida, del espíritu, de los sentimientos y del raciocinio y comprender sus alcances en la convivencia humana, como lo apunta Muñoz (2004, p.22):

> Una paz que contribuya a la satisfacción de las necesidades humanas en condiciones de equidad (derecho de todos los seres humanos a la satisfacción de, al menos, sus necesidades básicas) y sostenibilidad (derecho de las generaciones futuras a no ver imposibilitada la satisfacción de sus necesidades como consecuencia de nuestras actividades.

De las ideas anteriores, se desprende que la paz no es sólo una sensación de bienestar, ha de ser un estado que se pueda sentir, vivir y demostrar que, a partir de los derechos humanos y de la responsabilidad individual y colectiva, contribuye a una calidad de vida, desde la cual cada persona cuenta en lo que hace; asimismo el Estado, los gobernantes y las instituciones, que en comunión aboguen por la sostenibilidad, garanticen a las generaciones venideras vida en abundancia, en prosperidad y en armonía.

La paz, afirma Muñoz (2004, p. 23), "es un signo de bienestar, felicidad y armonía que nos une a los demás, también a la naturaleza, y al universo en su conjunto. La Paz nos hace sentirnos más humanos, le da sentido a nuestras vidas". El autor agrega que, tal vez, la manifestación más primaria y universal de la paz sea el amor incondicional, se manifiesta en el dar y recibir desinteresadamente para promover la dicha propia y de los demás. De las ideas del autor se deriva que desde una concepción holística, la paz tiene varios alcances que van desde la paz interna, la que puede sentir el ser humano en su interior consigo mismo, la que se vive con los demás, la paz social y por último, la paz con el mundo, paz ecológica.

Preguntarse ¿si donde hay conflicto es posible la paz? Si en la medida que se reconocen y se comprenden los conflictos y se buscan las vías posibles de solución, para las partes implicadas sin detrimento de la dignidad, es posible aproximarse a la paz en tanto que los conflictos son inherentes al ser humano, y por otra parte, son útiles pues permite conocer las causas y dinámicas que emergen de las interacciones sociales. En este sentido, no basta con un cambio en los planteamientos de las investigaciones, si el objetivo último, no consiste en transformar la realidad hacia una prevención o tratamiento asertivo de la violencia y, una regulación pacífica de los conflictos a través de mecanismos como la negociación, la mediación, la democracia participativa, entre otros.

En opinión de Muñoz (2004), la paz es una palabra polisémica, porque alberga los diversos significados reconocidos por cada cultura. Es polivalente, porque puede ser utilizada en distintos ámbitos, escalas y circunstancias personales y sociales. Además, está dotada de cierta plasticidad, ya que se adapta en cada uno de estos ámbitos sin perder su significado central de regulación pacífica de los conflictos. La paz es por tanto una idea operativa transversalmente en todos los espacios humanos. Por consiguiente, sirve de cohesión para cada ámbito pero a su vez cumple esta misma función para el resto de las relaciones con otras actividades humanas; favorece el enlace, la conexión, el diálogo en y entre las distintas realidades humanas.

La paz es un proceso imperfecto tal y como son las acciones humanas, de allí, que no debemos concebirla como una meta final, como un estado inamovible. Las características que definen la noción de "paz imperfecta", señaladas por Muñoz (2004), giran básicamente en torno a dos ideas. Primero, reconocer las experiencias que se dan en todas las realidades sociales y que pueden servir de guía e inspiración en la construcción de la paz. Segundo, y en relación con lo anterior, entender la paz como un proceso inacabado, siempre en desarrollo, un fenómeno a la vez interno y externo al ser humano, no basta con conseguirla «en la mente de las personas», sino también en otros espacios: en la cultura, en las estructuras organizativas de tipo público y privado. Pero a su vez en el plano más externo: en su dimensión ecológica. De ahí que la paz tenga un enfoque holístico, pues se trata de buscar una armonía, un equilibrio consigo mismo, con los demás y el ambiente.

Tomando en cuenta las ideas anteriores, se asume la definición de paz imperfecta que implica una ruptura con las concepciones anteriores de la paz como algo perfecto y difícil de alcanzar, que requiere del reconocimiento de las realidades acompañado de prácticas pacifistas y, la posibilidad de desarrollar competencias para actuar y transformar primero el entorno más inmediato, en consecuencia los demás espacios hasta empoderar la sociedad hacia el camino de la cultura de la paz.

Educar en valores

Ineludible en la sociedad actual es la enseñanza de los valores éticos, estos constituyen componentes fundamentales en la formación, más aún en una sociedad que reclama la restitución de la práctica de la moral en todos los ámbitos de la vida en sociedad: en la familia, la

política, los medios de comunicación social, en el desempeño de las funciones públicas y privadas, en las universidades, en los centros educativos, en suma, en todo el conjunto social.

La paz precisa de la práctica de valores morales y trascendentales, desde la escuela la familia y la sociedad, razón por la que la educación en valores no sólo ha de ser pensada para la educación formal también en la informal. Según el Instituto Interamericano de derechos (2003), desde la perspectiva de la ética humanista, la escuela ha de educar ciudadanos aptos para vivir en democracia, justicia, solidaridad, desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, esto valores y otros deben estructurarse con base en el reconocimiento de la dignidad humana y de los derechos humanos, como principios de convivencia en la vida personal y en el mundo social y político.

La construcción de principios éticos en la escuela es parte de la lucha para hacer posible el acceso a una sociedad humanizada que conduzcan a minimizar la violencia en todas sus manifestaciones, a abrir espacios para la mediación de conflictos desde una concepción pacificadora; para ello es necesario que la leyes no sólo existan, sino que se cumplan, apegadas a los derechos humanos, no sólo como declaraciones de principios, sino como prácticas jurídico-políticas que garanticen el pleno desarrollo de la dignidad en cualquier contexto nacional e internacional.

Al referirse a los valores, Moreno (2010) alude que son las creencias del individuo o grupo social acerca de lo que se considera importante en la vida, tanto en los aspectos éticos o morales, como en los que no lo son. Proveen el fundamento sobre el cual se formulan juicios y se realizan elecciones. Pueden derivarse ya sea del conocimiento, de consideraciones estéticas o de consideraciones morales y se adquieren desde la más temprana edad, casi junto con el lenguaje, con los comportamientos de socialización, se consolidan y amplían con la educación y mediante el acceso a los medios culturales e informativos. Por su parte, Cortina (2001) plantea que entre el conjunto de los valores existen unos que son específicamente morales, como la libertad, la justicia, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia.

Los valores señalados sólo son tangibles en las acciones de las personas, que dan sentido y significado a los acontecimien-

tos de la vida misma, esto concuerda con las ideas de Gallo (2006), quien señala que el valor moral nace de esta íntima conexión de la vida con la dignidad personal del individuo. El valor general de la moralidad nace justamente, en este compromiso del ser inteligente y libre con la vida. Universal no significa total, sino una posibilidad sin límites a partir de la conciencia del sujeto y de todos los sujetos. Cada individuo capta los diferentes valores morales y, puede comprobar experimentalmente que estos valores se extienden a todas las personas. Esto crea la generalidad del valor moral y la conciencia general de tales valores, entre personas humanas, los valores generan su propia generalidad. Se puede agregar que el valor moral es inherente a la conducta de una persona en cuanto es guiada por un principio de coherencia con lo que esta persona es, como capta el valor moral y, como lo expresa en sus acciones.

La enseñanza de los valores es un tema obligado y necesario, si se quiere construir la paz. Cultura de paz y educación, según Tuvilla (2004), mantienen una interacción constante, porque si la primera es la que nutre, orienta, guía, marca metas y horizontes educativos; la segunda es la que posibilita -desde su perspectiva ética- la construcción de modelos y significados culturales nuevos acordes a la evolución histórico-social de las sociedades.

De allí, que la educación en valores aspira incrementar la formación ética y potenciar el desarrollo moral en los ciudadanos, a través de la educación formal en el marco de la escuela y en otros escenarios de educación no formal como la familia, la comunidad, los medios de comunicación, organizaciones pública y privadas, entes gubernamentales, de manera que la educación en valores no sea exclusiva de la escuela o instituciones educativas.

Traspasar los muros de la escuela con una sociedad educadora significaría activar la participación ciudadana fundamentada en valores que de manera consciente, con sentido de pertenencia, y autonomía gestione acciones derivadas de la reflexión crítica y competencias para tomar decisiones políticas, igualmente, exigir a sus gobernantes una sociedad con seguridad humana que posibilite la realización de un proyecto de vida en condiciones de justicia y dignidad para todos.

Teoría inteligencia espiritual

En distintas universidades del mundo, varios investigadores han identificado una nueva forma de inteligencia: la inteligencia espiritual, denominada por otros

existencial o trascendente. Torralba (2010) señala que esta modalidad de inteligencia es principalmente el ejercicio de la libertad y creación de un mundo interior que requiere de autoconciencia. El ser humano no sólo es capaz de salir fuera de sí mismo y establecer vínculos con los otros y con el mundo, sino también es capaz de adentrarse, de dialogar consigo mismo, de tomar consciencia de que existe. Esta toma de consciencia es fundamental para convertir su vida en un proyecto personal. La permeabilidad es la base de la vida espiritual. No es una vida paralela a la vida social o psíquica o física. Influye directamente en los modos de interaccionar, en los pensamientos y sentimientos que fluyen por la mente y en el mismo rendimiento físico.

La inteligencia espiritual se aprende y se desarrolla mediante la práctica de la meditación, la relajación y el diálogo, la persona la experimenta en su yo interior, igualmente, quienes comparten con esa persona que ha cultivado la espiritualidad logran percibirla en su accionar en la vida cotidiana

Por su parte, Zohar y Marshall (2002) expresan que la inteligencia con que afrontamos y resolvemos problemas de significados y valores, la inteligencia, con la cual ponemos nuestras vidas en un contexto más amplio y significativo, es la inteligencia espiritual, base necesaria para el eficaz funcionamiento de la inteligencia intelectual y de la inteligencia emocional. Las autoras la definen como la capacidad de trascendencia, de hacer las cosas cotidianas con un sentido de lo sagrado, usar recursos espirituales en problemas prácticos, capacidad de actuar con conducta virtuosa basada en la gratitud, paciencia, humildad, compasión, sabiduría y amor universal. La inteligencia espiritual es conciencia de lo universal, conciencia de la humanidad y fraternidad entre todos los seres, disponibilidad para escuchar y comprender a los demás.

En atención a las ideas anteriores, urge considerar el desarrollo de la inteligencia espiritual ante una sociedad postmoderna caracterizada por una población que muestra sus excesos en conductas autodestructivas, que sobrepasan los límites de una convivencia cada vez más insegura, alta criminalidad, desintegración familiar, abuso de drogas y alcohol y un total irrespeto a la vida propia, de los otros, del entorno, pues en algunos casos, los atentados ejecutados por una sola persona han dejado gran cantidad de muertos y decenas de heridos y sufrimiento que acompaña a familias, amigos, comunidades y países que no saben qué hacer para detener esta cadena de hechos violentos que reflejan los tres tipos

de violencia: estructural, cultural y directa.

Al respecto, Oñate (2015) indica que la responsabilidad, que tienen familia, escuela, medios de comunicación, grupos religiosos, organizaciones civiles y privadas en formar la espiritualidad, es inminente para alcanzar este desafío. Corresponde a la escuela, como corresponsable del desarrollo del humano, educar la inteligencia espiritual, como capacidad de estar en armonía, con todas las capacidades intelectuales y emocionales, y contribuir eficientemente en la instauración de una cultura de paz en la escuela.

Siguiendo las ideas de la autora, se trata, entonces, de poner énfasis en el desarrollo de las cualidades positivas, las virtudes fundamentales, para equilibrar, las dimensiones humanas haciendo brillar el corazón espiritual de los estudiantes, para que reconozcan la felicidad y la vivan, a pesar de las circunstancias no a causa de ellas. La inteligencia espiritual es, pues, un proceso de discernimiento, experiencia de vida que precisa autoconocimiento, conocer y practicar los valores universales.

De esta suerte, se estaría en el camino de la paz, si, de manera mancomunada, la escuela, la familia y la comunidad unieran sus esfuerzos en desarrollar la inteligencia espiritual y valorar las bondades que esta brinda como amor a la vida, autocontrolar las emociones negativas, revestir la vida con respeto, vocación de servicio en suma actuar con responsabilidad para resolver los problemas de manera pacífica a través del diálogo.

3. Método

La paz se ha considerado un objeto de estudio científico abordado desde varios enfoques y puntos de vista. En el caso de esta investigación titulada "La construcción de una cultura de paz desde la Escuela", la perspectiva metodológica que se ha seguido es la cualitativa, con un enfoque interpretativo. Esta perspectiva pretende comprender los significados que los individuos construyen, y de las experiencias que tienen sobre la construcción de la paz como cultura desde los espacios escolares. Se asume que el significado está inmerso en las experiencias de los individuos y que este significado es mediado a través de las percepciones propias del investigador.

Se sigue una estrategia de investigación principalmente inductiva, por lo que el producto de estudio es interpretar, desde la mirada de los actores sociales

entrevistados, qué valores deberían practicarse en la escuela para promover la cultura para la paz desde la mirada de destacados actores sociales y cuál sería la ruta a seguir para construir un itinerario pedagógico que posibilite instaurar la cultura de paz desde la escuela.

Sandín (2003) señala que el enfoque interpretativo desarrolla interpretaciones de la vida social y, el mundo desde una perspectiva cultural e histórica. Los propósitos esenciales están dirigidos a la comprensión de la conducta humana a través del descubrimiento de los significados sociales. Según este, paradigma, las investigaciones realizadas se centran en la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo particular, lo singular de los fenómenos, más que en lo generalizable.

Asumir en esta investigación de corte social este enfoque es pertinente, específicamente, porque la paz es un fenómeno posible de forjarse en el ser humano mediante la educación formal o informal. Y la educación, como proceso social, se concibe como experiencia viva para los involucrados en los procesos sociales y políticos y, en consecuencia, los educativos. Además, permite reconocer la importancia que tiene la posición social e ideológica de las personas implicadas en la investigación. Los hechos se interpretan partiendo de los deseos, intereses y expectativas de los sujetos, no de manera neutral.

Eisner (1998) señala los rasgos esenciales de la investigación cualitativa: Contextos específicos, los métodos cualitativos reivindican la vida cotidiana y, el contexto natural donde ocurren los acontecimientos como escenario para comprenderlos, interfiriendo lo menos posible en estos. En este caso, la presente investigación se ubica inicialmente en la escuela como punto de partida para crear la cultura de paz; por supuesto, no se pueden dejar de lado otros espacios que están fuera del entorno escolar, pero que no son ajenos a la influencia que ejerce la educación sobre estos o viceversa, (entes gubernamentales, medios de comunicación, grupos religiosos entre otros), razón por la que fueron abordados desde una perspectiva holística por los cinco (5) actores sociales en sus discursos. Otro rasgo es la participación del investigador, principal instrumento, que, de acuerdo con Rivas (1990, p. 71), "no es un observador frío y ajeno a aquello que investiga, sino que establece una relación personal, en una medida u otra con aquellos a los que quiere investigar". Y por último, la naturaleza interpretativa es el rasgo referido a los significados que los participantes atribuyen a las experiencias, y la investigadora trata de descubrirlos.

En esta investigación dos de los propósitos se orientaron a: a) examinar qué valores deberían practicarse en la escuela para la promoción de una cultura para la paz desde la mirada de los actores sociales, (b) Construir un itinerario pedagógico que posibilite instaurar la cultura de paz desde la escuela, por consiguiente, se consideró la entrevista para recolectar la información. Según Taylor y Bogdan (1990), la entrevista se basa en encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. De allí que se utilizó una entrevista semi- estructurada para guiar la conversación previamente acordada con los entrevistados en cuanto al objetivo de la investigación, lugar, fecha y hora, además, se solicitó el permiso para grabar. Por cuanto, quienes participan en una entrevista, tienen la misma relevancia en el proceso, es decir, para la investigación no sólo es importante el entrevistado, también lo es, el investigador, y las respuestas son tan importantes como las preguntas.

Es importante destacar que los participantes seleccionados para esta investigación reúnen tres criterios: (a) ocupar roles distintos dentro de la sociedad: religioso, militar, docente, político e historiador, (b) todos tienen un requisito en común, son profesores universitarios y otros igualmente, han sido maestros de primaria y profesores de educación secundaria, por último, (c) mostraron disposición en participar en la investigación. Estos informantes, se identificaron con los códigos: SP1, SD2, SP3, SD4 Y Sm5.

4. Resultados

Considerando que la paz es una construcción social que amerita un análisis dialéctico y pedagógico, es preciso, para apreciarlo en su complejidad, buscar significados a toda la información proveniente de las opiniones y manifestaciones de los participantes. En este apartado, se analiza e interpreta la información obtenida en el trabajo de campo, con el fin de examinar qué valores deberían practicarse en la escuela para la promoción de una cultura para la paz desde la mirada de los actores sociales y construir un itinerario pedagógico que posibilite instaurar la cultura de paz desde la escuela.

La Torre, del Rincón, Arnal (1997, p. 212) señalan que el análisis de los datos es una

"tarea que implica conceptualizar, categorizar, encontrar relaciones y evidencias, casos negativos, casos discrepantes…".En este sentido, se realizaron varias lecturas con la intencionalidad de buscar elementos que dieran cuenta del dato vivo, se decidió segmentar los datos establecer unidades significativas y pertinentes con los objetivos para luego, conformar dos categorías: la primera, Valores que deben promoverse en la escuela, de esta derivaron dos subcategorías y seis unidades de análisis; y de la segunda categoría Itinerario pedagógico resultaron dos subcategorías con tres unidades de análisis. Ver cuadro 1

Cuadro Nº 1 Sistema de Categorías

	Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis
1			*El primer valor es el amor,….y con los niños mucho más…* *……formar una persona sencilla,….humilde.* *…amor hacia el prójimo y hacia sí mismo….*
	Valores que deben promoverse en la escuela	Valores Trascendentales	
		Valores Morales	*Somos pobres, pero somos honestos* *Haz a los demás lo que quieres que te hagan a ti…* *… hay que desarrollar la sensibilidad hacia el sufrimiento del otro,...*
2	**Itinerario Pedagógico**	Desde la Sociedad: Seguridad Humana y la Sociedad Educadora	*La escuela no es una estructura aislada,…tenemos que alcanzar la seguridad humana integral para… alcanzar la paz.* *Sociedad educadora en armonía,…en paz,….en valores de comprensión, de diálogo y de discusión respetuosa.*
		Desde la Escuela: *…emprender el camino hacia la paz*	*…la construcción de una sociedad tiene que comulgar y alimentarse de valores espirituales*

A continuación se desarrollan las categorías antes mencionadas con las respectivas subcategorías y unidades de análisis, estas unidades surgieron de fragmentos o frases de los entrevistados

Categoría 1: Valores que deben promoverse en la escuela

Primeramente, es necesario definir los valores, Guevara y Zambrano de Guerrero (2007) señalan que son construcciones humanas, adquiridos a través del proceso socializador del grupo al que se pertenece (familiar, educativo, religioso, político, laboral, entre otros); pues el ser humano en sus múltiples interacciones, los aprende de las personas que le son significativas. Esta perspectiva responde al subjetivismo axiológico que parte de la idea que es el sujeto quien otorga valor a las cosas, porque las cosas por sí mismas no son valiosas, sino que cada sujeto les da un valor y las integra a su mundo esto explica por qué cada persona tiene su propia escala de valores, igualmente, cada institución o sociedad.

Los valores que deben promoverse en la escuela es una categoría pertinente en tanto que la cultura de paz resulta de un conjunto de acciones que implican un proceso de reflexión y de acciones a favor de la paz que, como lo señala Tuvilla (2001), no se dan a corto plazo sino en distintos periodos históricos y en diferentes contextos, constituyen un elemento dinamizador, abierto a las constantes y creativas aportaciones que se hagan, particularmente, la educación ocupa un importante papel por esa relación interactiva y sinérgica que mantiene con la cultura de paz, en tanto, favorece el desarrollo de los distintos ámbitos donde esta se desarrolla y construye. Precisamente, es mediante la educación que las sociedades alcanzan mayores niveles de desarrollo humano, de armonía y fraternidad basadas en la cooperación y la participación, para aprehender a convivir en un mundo cada vez más diverso y plural.

De esta categoría derivan dos (2) subcategorías: 1) valores trascendentales, y de esta, tres (3) unidades de análisis: (a) *El primer valor es el amor,…y con los niños mucho más…* (b)…formar una persona sencilla,….humilde… (c)…*amor hacia el prójimo y hacia sí mismo*. Y, 2) en la subcategoría valores morales resultan de la información tres (3) unidades de análisis recolectada en las entrevistas (a) Somos pobres, pero somos honestos*, b) Haz a los demás lo que quieres que te hagan a ti… y (c) hay que desarrollar la sensibilidad hacia el sufrimiento del otro*.

Subcategoría Valores trascendentales: son aquellos valores que encierran un visión de trascendencia; van más allá de lo material, tienen que ver con la formación y desarrollo de la vida interior; la paz, la solidaridad, la humildad, la dignidad humana y el amor son valores que entran en la clasificación de los valores trascendentales, según Marín (1993 citado en Seijo, 2009). Para efectos de este estudio, se orientan hacia una integración cósmica y terrenal que, como lo señala Arce (1996 citado por Hernández, 2002), comprende al individuo como una totalidad en su sentir, pensar, hacer y ser, en comunión con los otros, encarnación del espíritu, del "alma" humana universal, capaz de amar con una fuerza que construye individual y colectivamente. De allí los valores transcendentales en el desarrollo de la espiritualidad tienen que ver con el conjunto de ideas, valores éticos y políticos, ideales y sentimientos que inspiran el compromiso consigo mismo y con los demás

La Unidad de análisis: *El primer valor es el amor,…y con los niños mucho más…* surge al abordar a los entrevistados sobre los valores que deben fomentarse en la escuela:

> El amor primer valor es el amor, es el amor y con los niños mucho más, hay muchos niños que vienen muy heridos y muy golpeados y muy maltratados del hogar…. Entonces, si las maestras y los maestros y la dirección y la gente que está actuando en el centro educativo no los aman y ellos no se sienten queridos van a tener actitud de agresión y actitud de rebeldía y actitud de pelea entre ellos (SP1).

En la opinión de SP1, se infiere que el antídoto contra la violencia es el amor, ya sea para contrarrestar la violencia del hogar *"hay muchos niños que vienen… muy maltratados del hogar"* o la que surge por rebeldía o agresión generada por la misma violencia escolar *"si…la gente que está actuando en el centro educativo no los aman"*. Para que el amor se constituya en una condición humana es necesario crecer y formarse en el amor, pues no es suficiente enseñar el amor en la teoría, con la palabra, es preciso que las acciones den cuenta de ello. Como lo afirman Rojas y Valera (2007), que la práctica amorosa más allá de ser concebida como un estudio o trabajo dirigido, sistematizado, constituya por sí misma una condición natural, intrínseca de quienes educan, que pueda verse reflejada en cada mirada, gesto, actitud, trato, tono de voz; asumida en las

distintas actividades programadas, lo que le imprime significación y trascendencia personal en lo que se hace, para que los niños, comiencen a mostrar conductas pro sociales a temprana edad. Estas ideas coinciden con la propuesta de SP3 cuando expone: "Si colocamos el amor como centro, que en definitiva es el mandamiento del amor, eso nos funcionaria pero... eso pasa por el proceso de enseñarlo desde que somos niños".

Se infiere de los autores y los entrevistados que la educación debe ser un acto de amor que se materializa en el accionar de los maestros, al asumir el compromiso de formar personas mediante el desarrollo de competencias afectivas cognitivas y espirituales, esto se fundamenta en la aserción de Xirau (1990 citado en Barba, 2002, p. 105), "se torna significativo desarrollar la noción del *amor* y la promoción de una educación sustentada en el amor desde edades tempranas, con la esperanza de que la conformación de su vida esté signado por la grandeza del ser humano".

La grandeza del ser humano está en esa capacidad de amar, capacidad que, de acuerdo con Valverde (2001), está en proporción directa con la capacidad que posee el individuo de reconocerse a sí mismo tal cual, con sus virtudes y defectos. Este conocimiento le permite corregir aquellos defectos que le minimizan como persona y, aceptar con humildad aquellos por los que no puede hacer. La humildad y el autodominio con que se revista ese acto de conciencia, se vierten en bondad para sí mismo y para los demás, enriqueciendo su ser como persona. Este enriquecimiento que hace crecer a la persona produce un estado de bienestar y felicidad; por eso la persona que ha desarrollado la capacidad de amar se convierte en luz que ilumina a los que se le acercan.

Lo expuesto anteriormente guarda relación con la Unidad de análisis: *Formar…una persona sencilla,…humilde*. La formación de este valor trascendental, la humildad, enunciado por SP1 cuando expresa "Formar….una persona sencilla,…humilde en ese sentido con los pies en la realidad, no a la prepotencia a la soberbia…" sería una gran fortaleza para evitar la discriminación, el *bullying* y no dar oportunidad a la "prepotencia a la soberbia" e intolerancia que afecta la convivencia escolar, lo que ocasiona en niños y adolescentes traumas que luego, se anidan sentimientos negativos en la vida del adulto y en algún momento se manifiestan como conductas que afectan directamente su desarrollo emocional y la

socialización en su entorno. La humildad permite respetar a los demás, para el humilde el crecimiento personal y ayudar a los demás es centro de interés. Contrariamente, el tejido social está impregnado en un alto porcentaje por la intolerancia, el irrespeto a la persona a la vida misma, que hace insostenible la vivir en sociedad.

De allí el énfasis en señalar que cuando en la escuela se desarrolle la capacidad de amar, comenzando por que cada docente y estudiante se reconozcan a sí mismos, se acepten tal como son; y luego traten de superar aquello que altera su espíritu o que les impide convivir con los demás, entonces, le será posible aceptar a los otros, sin mezquindad y sin prejuicios.

Las opiniones de los actores en enunciar el amor como el primer valor que ha de enseñarse en la escuela, tiene relevancia en la formación de la persona desde los primeros años de vida o muchos antes, como lo declara SP3: "la formación de una persona, ya sea en ambientes de violencia o de paz se inicia con esos procesos de aprendizaje que se dan en el niño en el periodo de gestación de la madre". Esto reafirma que la educación de los valores debería comenzar con una educación del amor, según Ortiz (2012, p. 81) "el amor no es sólo el soporte del bien moral, sino que constituye además la fuente de la percepción afectiva-cognoscitiva de los valores".

Las ideas del precitado autor y la Unidad de análisis…*amor hacia el prójimo y hacia sí mismo…,* tienen gran significado en tanto el amor adquiere sentido y valor de verdadero acto moral, cuando una persona se dirige a otra en esos mismos términos; no basta que se ame así misma, es necesario que lo sea con los demás o viceversa. En palabras de SD2, "Si alguien lograra desarrollar amor hacia el prójimo y hacia sí mismo….". Ya sería un gran logro para transitar hacia la convivencia armónica

Scheler (1993, citado por Ortiz, 2012, p. 84), considera el amor como una intención espiritual sobrenatural. "El amor no es un acto sensible que se consume con la obtención del bien al que se aspira, sino todo lo contrario: por ser un acto espiritual, se acrecienta con él". El autor agrega que la tarea principal de la educación es formar buenas personas, refiere que la persona no es un qué, no es algo objetivable, tangible ni susceptible de investigación psicológica, sino un quién perceptible a través del amor y susceptible de investigación filosófico-axiológica.

Siguiendo las ideas de Scheler (1993, citado por Ortiz, 2012), el amor esencialmente se caracteriza por ser un acto espiritual, que va más allá del mero sentir psíquico o biológico del ser humano, "el amor crece con su acción" señala este filósofo muniqués. Pero la escuela y la familia tienen la tarea de ayudar a descubrir la capacidad de amar y comprender como lo señala San Agustín en la Epístola de San Juan a los partos, VII, 8: "no tenemos que salir fuera de nosotros mismos para sentir la fuente de los valores". También afirma "Sólo cuando miremos hacia el interior del corazón y descubramos nuestro amor será posible..., restablecer el orden moral en nuestras vidas y alcanzar la verdadera felicidad".

El planteamiento de los entrevistados y los autores citados exaltan el amor como un valor que trasciende del mero sentir a un acto sublime que no tiene límites, ni es mezquino, ni condicionado a lo material, la persona es un agente capaz de sentirlo y actuar en consecuencia, y, si este se enseñara desde temprana edad, nadie se atrevería a quitarle la vida a otro, pues el amor es portador de valores morales como el respeto, la honestidad, la solidaridad y la justicia.

Subcategoría Valores morales comprende las siguientes Unidades de análisis a) *Somos pobres, pero somos honestos, b) Haz a los demás lo que quieres que te hagan a ti... (c) hay que desarrollar la sensibilidad hacia el sufrimiento del otro*.

Los valores morales guían la conducta humana, con frecuencia se denominan normas que regulan el comportamiento habitualmente, estos comportamientos, al ser interiorizados como conductas buenas y practicadas, se convierten en los 'valores morales', que regirán una manera usual de comportarse en sociedad.

Al respecto, Cortina (1996) enuncia que la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la disponibilidad al diálogo, el respeto a sí mismo/a y a las demás personas son considerados como valores éticos o morales porque dependen de la libertad humana. La autora explicita que las cualidades físicas como ser feo, guapo o alto es algo que no depende totalmente de nosotros, pero ser solidarios, sí depende de nosotros.

La Unidad de análisis: *Somos pobres, pero somos honestos,* tiene pertinencia con lo referido por la autora ya que se relaciona con las ideas de SP1 "Somos pobres, pero somos honestos – Somos pobres pero no somos violentos, somos pobres pero sabemos respetar al otro". Queda claro, que los valores tampoco

dependen de la clase social; tanto el pobre como el rico pueden ser honestos, respetuosos, pacifistas.

La honestidad, según Dopico (2010, p. 3), "Expresa pautas de comportamiento coherentes con los valores de respeto a la honradez y sinceridad individual y colectiva, de probidad al enjuiciar el mundo, los hechos, las personas y el propio actuar". Pero como lo manifiesta SD4 "…si yo como docente califico a mi compañera, califico a mi jefe, denigro, pues entonces estoy modelando lo contrario de lo que quiero enseñar".

Se infiere que la honestidad es una cualidad humana que consiste en comportarse y expresarse con coherencia y sinceridad de acuerdo con los valores de la verdad y la justicia. Para enseñar el valor de la honestidad implica aprender a ser auténticos, primero valorarse a sí mismo, respetar a los demás y conocer los límites de su actuar, para no afectar a la otredad. Toda persona tiene el compromiso de vivir y practicar los valores de manera voluntaria y responsable, quien no lo haga, según Cortina (2001, p. 322) "no deja de ser persona significa más bien que renuncia al proyecto de humanidad" en otras palabras, la práctica de una vida en valores permite una sociedad más humanizada.

En cuanto a la Unidad de análisis*: Haz a los demás lo que quieres que te hagan a ti.* Es un llamado a la coherencia, en cuanto que la palabra esté acompañada por la acción. La vida en valores como ya decía uno de los entrevistados si, en la escuela se promoviera.

> Haz a los demás lo que quieres que te hagan a ti… sería un ejercicio que con la práctica se haría hábito y del hábito la virtud sería muy poca la distancia (SP3).
> [Pero como lo indica] SP1: ¿Cómo va a trabajar uno por la paz? Por la paz si eres un elemento conflictivo.- ¿Cómo va a trabajar uno por la justicia sino se respeta al otro?, ¿Si está pensando solamente en sí mismo? Y si es una persona que va atropellando, ¿Cómo va a trabajar por la justicia?, ¿Cómo va a trabajar por la paz?

Las ideas anteriores refieren que la práctica de los valores debe ser testimonial entre pensamiento y acción, pues el reconocimiento deberá comenzar por sí mismo, asumir que tiene debilidades y fortalezas, colocarse en los zapatos del otro. La empatía juega un papel importante en las relaciones

humanas, permite desarrollar el sentido de la autoconsciencia y, la habilidad para discernir los sentimientos propios y los de las demás personas al escuchar, respetar sus opiniones y valorar sus experiencias.

La Unidad de análisis: …*hay que desarrollar la sensibilidad hacia el sufrimiento del otro*. La sensibilidad es una cualidad humana y se refiere a la expresión profunda por lo bello, el arte, y sobre todo urge desarrollar la sensibilidad hacia los sentimiento de otros sobre todo hacia el dolor ajeno. En palabras de SP1 "...así como tú eres débil, el otro es frágil…entonces…como sufre cuando no se le trata bien hay que tratar bien a la otra persona porque a ti no te gusta que te traten mal". Por su parte SP3 señala que "hay que desarrollar la sensibilidad hacia el sufrimiento del otro,...la solidaridad, es un valor fundamental que hay que promover".

Al respecto, afirma Buxarrais (1998, p.1) que "la solidaridad es una actitud, una disposición aprendida, que tiene tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo". La autora explica que los conocimientos que una persona tiene son suficientes para fundamentar la actitud acompañados del componente afectivo -el fundamental-, y el conativo o comportamental que sería el aspecto dinamizador de dicha actitud.

De nuevo se confirma que las actitudes se pueden aprender, que el ejemplo o las enseñanzas de los otros influyen en las actitudes, por consiguiente la importancia del ambiente escolar familiar o social donde se desenvuelve el niño, joven o adulto, por ende, el aprendizaje vicario, en la etapa de la infancia es decisiva para sentar las bases de las actitudes básicas generales de la persona, así como la pertenencia a un grupo, la comunicación, las características de la personalidad y la conducta. Todas estas variables van a contribuir en la conformación de ciertas actitudes ante las demás personas.

Interesante el análisis del concepto de solidaridad que presenta García Roca (1994 citado por Ramos, G., 2001) quien identifica tres componentes: la compasión, reconocimiento y universalización; destaca la compasión en tanto que la solidaridad es un sentimiento que permite ponerse en el lugar del otro de manera empática, de comprender el sufrimiento del otro, que supone de algún modo acercarse a la realidad humana y social sin discriminación.

No toda compasión genera solidaridad, aserción que se aprueba ya que se es solidario cuando se reconoce al otro en su dignidad humana, de modo que cuando surge ese reconocimiento mana la solidaridad como respuesta de manera

voluntaria, y en cuanto a la universalidad, el autor la describe como la desnudez del rostro, la indefensión ante el dolor o la estrechez material que afecta la calidad de vida del otro.

Desde la perspectiva pedagógica, los entrevistados consideran que desde la escuela se pueden promover valores morales y trascendentales, universalmente aceptables que les permita vivir en sociedad y, también, formarse como personas autónomas capaces de pensar y actuar a partir de su propia conducta de allí el énfasis en un aprendizaje basado en la práctica, el ejemplo y la acción coherente entre lo que se dice y se hace.

Categoría 2: Itinerario Pedagógico

El itinerario pedagógico se puede definir como la ruta y/o procedimientos que permitirán establecer responsabilidades, orientar la selección de métodos, estrategias y fundamentalmente tomar acciones para instaurar la cultura de paz desde la escuela. Esta categoría está conformada por dos subcategorías: (a) Desde la Sociedad: Seguridad Humana y la Sociedad Educadora y (b) Desde la Escuela: Formar en valores morales y trascendentales (espiritualidad) y de cada subcategoría se derivan dos unidades de análisis que se presentarán en el desarrollo de cada subcategoría.

La subcategoría: Desde la Sociedad: Seguridad Humana y la Sociedad Educadora comprende dos aspectos importantes que de acuerdo con los entrevistados tienen gran responsabilidad en la concreción de la cultura de paz que se propone desde la escuela, uno de aspectos tienen que ver con la seguridad humana como lo reseña la Unidad de análisis *la escuela no es una estructura aislada,…tenemos que alcanzar la seguridad humana integral para alcanzar la paz*.

Los retos de una cultura de paz requieren de la información y la formación de la ciudadanía sobre los problemas mundiales, nacionales y locales con miras a buscar alternativas para la solución de las mismas. La puesta en práctica de medidas, recursos y esfuerzos humanos que construyan la paz desde los espacios más cercanos hasta los más distantes, mediante la creación de redes que posibiliten cambios y/o transformaciones en todos los ámbitos a través de la cooperación y el esfuerzo mancomunado.

Si bien es cierto que el Estado ha de ser el garante de la seguridad humana, no se puede obviar que los problemas de seguridad son cada vez más complejos (sociales, económicos, políticos, culturales, desastres naturales), y como humanos cada vez más vulnerables; se

necesita, entonces, ampliar el radio de acción para incorporar la seguridad humana, por ende, es necesario el accionar de la sociedad civil de manera organizada que promueva acciones que protejan la humanidad de amenazas o disminuya los riesgos colectivos. Al respecto, SP1 insta:

> Hay que trabajar por ir aminorando todo lo posible todas las desigualdades, las desigualdades económicas y sociales; cuando hay mucha gente que no tiene lo necesario para comer…. Por otra parte la situación política cuando arremete contra un sector de la población exacerba la lucha de clases… fomenta la lucha de clases y el enfrentamiento divide la sociedad en dos sectores

La Comisión de seguridad humana (CHS) (2003), en su Informe, señala que la seguridad humana consiste en proteger la esencia vital de todas las vidas humanas de una forma que realce las libertades humanas y la plena realización del ser humano. Proteger al ser humano contra las situaciones y las amenazas críticas (graves) y omnipresentes (generalizadas). Crear sistemas políticos, sociales, medioambientales, económicos, militares y culturales que, en su conjunto, brinden al ser humano las piedras angulares de la supervivencia, los medios de vida y rescatar la dignidad.

El concepto de seguridad humana tiene como centro al ser humano, y como lo apunta SD2 "es un derecho a la paz y a la seguridad humana,… aprobada por la asamblea general de las Naciones Unidas". Implica la libertad de vivir sin temor y sin miseria, buscar proteger a las personas de situaciones críticas o generales, además urge la creación de vínculos e interdependencia entre desarrollo, derechos humanos y la seguridad nacional, regional y comunitaria. Los derechos humanos pueden ser clasificados en tres grupos: los referidos a la supervivencia, a los medios de vida y a la dignidad es decir, seguridad económica, seguridad alimentaria, seguridad de la salud, seguridad ambiental, seguridad personal seguridad comunitaria, seguridad política. Estos derechos están contemplados en el derecho internacional, y en los instrumentos jurídicos de cada país.

Las ideas expuestas concuerdan con lo expresado por Sd2:

> …la seguridad humana es integral, está relacionada con la

> seguridad económica si no hay seguridad económica no hay seguridad social, sin seguridad social no hay seguridad humana, tiene que ver con la seguridad política, en Venezuela estamos viviendo un grave drama de seguridad política esto tiene que ver con la seguridad ambiental y tiene relación también con la seguridad comunitaria con la sociedad,….hablar de la paz sin que haya seguridad….no será posible. Esto empieza por un cambio de actitud de gobernantes y gobernados porque la carga del Estado y la carga también de los particulares ha generado graves conflictos sociales, políticos, económicos, emocionales.

Ineludible la responsabilidad del Estado de generar las condiciones de vida mínimas compatibles con la dignidad de la persona humana, y a no provocar condiciones que la dificulten o impidan. Adoptar medidas efectivas, concretas y orientadas a la satisfacción del derecho a una vida digna en especial, con las personas en situación de vulnerabilidad y riesgo. Es explícita la tarea de dar prioridad y crear condiciones para contribuir con la educación hacia una cultura de paz, para que lo que se predica y practica en la escuela sea coherente con el principio de *Enseñanza centrada en la condición humana*.

Sociedad Educadora: unidad de análisis
Sociedad educadora *en armonía,…en paz,…en valores de comprensión, de diálogo y de discusión respetuosa*.

La tarea de construir la paz es una competencia colectiva que no corresponde solamente al Estado, sino que precisa involucrar de manera clara y concreta a las familias, a los medios de comunicación, a la iglesia, a las organizaciones civiles, al sector privado es decir, es responsabilidad del conjunto o tejido social.

Aun cuando en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CBV) (1999), en sus artículos 102 y 103 de manera explícita se declara la responsabilidad del Estado de asumir como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades con la participación de las familias y la sociedad, promover el proceso de educación ciudadana y de la obligación de los medios de comunicación de contribuir con la misma, en la realidad. Igualmente en los artículos 17, 18 y 22 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) se establece, en primer lugar, el rol de las familias y su corresponsabilidad con la sociedad y el Estado en la educación de las perso-

nas; en segundo lugar la obligación de las diferentes organizaciones sociales que se ubican en las comunidades de contribuir con la educación y, en tercer lugar, la obligación del sector privado (empresas) a contribuir con la formación de sus trabajadores y a cooperar con las actividades educativas en las comunidades en las que se encuentren ubicadas.

Seguramente, como lo señala Ramos (2012), la LOE hace una lectura unidimensional del rol que juegan los actores sociales en la educación, que probablemente está matizado por una visión del sistema educativo centrada en lo que se conoce como educación formal y que, a pesar de los esfuerzos por ampliar la visión tradicional del país en este campo, no termina de asumir que la educación es un proceso de construcción social que se desarrolla en la interacción entre las personas, y entre estas y los diversos elementos constituyentes del ambiente, por tanto, trasciende los espacios considerados como formales y no formales del sistema.

Sin embargo, existe un divorcio entre la educación formal y la educación informal, entendiendo por educación formal la educación que se imparte en las instituciones educativas, mientras que la informal es la que se da producto de la interacción con y entre los diferentes grupos sociales, donde tanto niños como los jóvenes están expuestos a diferentes escenarios que en su gran mayoría pueden ser tóxicos para su formación desde sus primeros años de vida.

A continuación SP3 destaca la gran influencia afectiva y emocional que tiene la familia en la formación de los ciudadanos en desarrollo, en la etapa más vulnerable pero también más permeable como son los niños.

> se dice por ahí que la violencia se aprende en las escuelas olvidando cuanto ocurrió en la gestación de ese niño, olvidando cuanto aprendizaje hubo cuando apenas tenía un año y estaba comenzando a gatear que oye los gritos de mamá y de papá en actitudes violentas.

Asimismo, SP1 subraya la revisión de las actitudes y comportamientos que desde el hogar se modelan y luego, se repiten o se reconstruyen en otros espacios y propone que las escuelas convoque a los padres y representantes para que se reconozcan sobre su actuar en la formación de valores. A continuación se presentan literalmente sus ideas:

> …examínense un poco a ver qué lenguaje tienen en el

> hogar, que actitudes, que respuestas, que comportamientos tensan la situación y que al otro no le permite ser feliz; a ver qué es lo que tienen que cambiar porque está bien que eduque la escuela pero la educación de la escuela sirve muy poco si eso no se corresponde, no va unido o reforzado por el ambiente del hogar ; y el ambiente del hogar sirve muy poco si después no está reforzado por la educación de la escuela.

En una sociedad no se puede ignorar la educación informal que ejercen los medios de comunicación y la influencia que desde su aparición han marcado su huella en la cultura, en los estilos de vida, en los comportamientos y, principalmente en la formación de valores de niños, jóvenes y adultos. Cabe destacar que aunque existen espacios informativos o educativos orientados a la salud, al ambiente, la solidaridad entre otros, el predominio en la gran mayoría de los contenidos de los medios está orientado a imponer una moda, la competitividad, la violencia a la hora de resolver los conflictos, por otra parte, en los últimos tiempos se ha observado con preocupación el discurso exacerbado de líderes políticos en un lenguaje provocador, insultante, irrespetuoso, esto ha dado paso para que la población que los escucha y los ve se atrevan a repetir el modelo sin importar el género, edad y condición social. Pero resulta que la influencia de los medios data de muchos años, así lo resalta Sp3:

> Yo recuerdo, un comercial sobre un producto alimenticio en donde el niño le pedía a su mamá, que tenía hambre, y su mamá preparando la célebre arepa venezolana le decía: -Ya vamos a comer arepa y el niño decía: -Diablitos Underwood o huelga de hambre. -¿Ves la carga de violencia que hay allí?,- o es lo que yo quiero, o huelga de hambre, eso me lo decían los medios ¿no?

Por su parte, SD4 hace referencia al lenguaje que en algunos programas de los medios radioeléctricos se expone sin ningún filtro: "Fíjese usted en los programas de corte político…y escuche las llamadas al aire,… nadie llama a una cosa distinta si no es a descalificar, esa es la sociedad; ¿Qué pasa? esa persona drena su rabia contenida, pero ese discurso no construye".

Las ideas anteriores, dejar ver que existe una violencia verbal, enmascarada en algunos casos, explícitas en otros; tanto

en los hogares como en los medios de comunicación asimismo, ocurre en los medios de transporte:

> cuando un chofer le quita la vía a otro vehículo o no respeta las luces del semáforo…los niños pueden pensar que los contenidos enseñados se quedan para pasar un examen o pueden hacer otra lectura de esa situación, que esas conductas le son permitidas a los adultos y, que cuando ellos sean grandes harán lo mismo (SM5).

Ante eventos como estos y otros semejantes que ocurren en los distintos espacios donde se desenvuelven los niños y jóvenes, ¿qué puede hacer la escuela para contrarrestar los impactos negativos: violencia simbólica, verbal, directa, indirecta, estructural y avanzar hacia la cultura de la paz? Las instituciones educativas tienen que seriamente plantearse qué hacer ante una escuela paralela, de acuerdo con Pérez (s/f), los niños y jóvenes aprenden contenidos diferentes juegan, exploran, se relacionan con los demás (a través de la tecnología). Obviamente, en esta escuela mediática no se dan ni el estudio, ni la disciplina que pudieran resultar tediosos. La escuela paralela se ha especializado en un discurso sencillo, fácil, menos complejo que el de la escuela formal, con contenidos más visuales, más comprensibles, más directos, en general, más amigable y entretenidos.

Es menester que la escuela reconozca y aborde el poder que tienen los medios de comunicación y sus discursos persuasivos, en el consumo, en la transmisión sistemática de ideas y visiones del mundo, la capacidad de convocatoria, en la casa, cafés, sitios abiertos, por ejemplo para ver los partidos de fútbol y, cuantos esfuerzos hace la escuela formal para que los padres y representantes acudan a las reuniones o para que la comunidad asista para discutir asuntos de interés comunal.

De Haro Aramberri (1997) expone dos iniciativas para abordar desde la escuela la influencia de la escuela paralela. La primera que la experiencia escolar suponga una aportación fundamental en la Educación en valores del alumnado, dotándole de una mayor autonomía moral, permitiendo así que establezca su propio punto de vista ante los mensajes que recibe de los medios de comunicación. La segunda refiere que en la formación general del alumnado se generen espacios de discusión sobre los medios de comunicación, sea como emisor o como receptor. El análisis crítico debe aplicarse tanto a los contenidos como a los medios.

La escuela tiene que incorporar a los padres y representantes y a los medios de radios, televisión y prensa locales para que aporten ideas sobre cómo contribuir en la formación de valores, cómo hacer uso de manera didáctica de los medios tecnológicos y en suma plantear líneas de acción en conjunto para orientar la cultura de paz.

La siguiente Subcategoría marca el recorrido que desde la escuela se ha de *emprender el camino hacia la paz*. Unidad de análisis *la construcción de una sociedad tiene que comulgar y alimentarse de valores espirituales*. Caminar hacia la paz precisa el respeto a los derechos humanos y a la democracia, como bases que de acuerdo con la literatura han de fundamentar la educación para la paz. A la par, considerar aspectos curriculares, métodos, contenidos, estrategias y por supuesto, la incorporación activa de padres y representantes, medios de comunicación y organizaciones civiles. Sin duda el docente cumple un rol importante para mediar el camino hacia la paz, no basta comprender el concepto, es perentorio que actúe en consecuencia. Al educar, el docente ha de evidenciar actitudes de diálogo y no violencia; en otras palabras "los valores de tolerancia, respeto y solidaridad", no deben estar ausentes en su práctica pedagógica, además de otros valores.

En este sentido, se asumen las ideas de Hernández, E. (2002) quien resalta que la paz es susceptible de observar en la relación con los demás, de allí su alto significado social. Por otra parte, no basta lo cognitivo, es necesario lo afectivo, la paz no solo ha de manifestarse debe sentirse, vivirse de adentro hacia afuera, es "espiritual" y no se trata de librarse de los conflictos, es solucionarlos, mediarlos pero sin violencia, sin que los mismos alteren la paz interior, sin duda requiere de una practicante ejemplar de los valores.

En este orden, uno de los actores refirió la importancia de la selección de los maestros, por una parte, en las universidades crear mecanismos más rigurosos y exigentes para el ingreso de quienes desean formarse como docentes; importante, entonces, es la vocación, estar consciente de la función social de las implicaciones de su hacer su responsabilidad y por otra parte, que el docente tenga sentido de pertenencia con la profesión, igualmente, con la institución donde se desempeñe:

> no se trata solo de querer ser docente porque le gusta…, el problema es la selección, no pueden entrar todos los que deseen ….,es importante que en el futuro docente antes de ingresar y durante la carrera,

> se profundice en su condición humana, se consideren sus cualidades personales y académicas Entonces vamos a ver, puede ser que llegue una persona que de por sí es violenta por razones familiares… pienso, ¿qué puede esta persona enseñar a sus niños en el aula?, si ya su vida interior es un caos, como se le pide que construya la paz, primero debe ser tratada…de lo contrario pudiera crear un problema de allí que algunos centros educativos presenten un ambiente de división y de enfrentamiento,…como de guerra, a veces oculta, y en otras explícita. (SP1).

Es importante la formación del profesorado, revisar su perfil, sus competencias académicas, actitudinales, afectivas; en fin se necesita un profesional integral que esté consciente del alcance de su labor, formar personas capaces de convivir en valores y resolver conflictos mediante el diálogo. Así como al docente se le exigen competencias, es imperioso reconocer la loable labor que realiza en las distintas comunidades ya sean urbanas, rurales, y sectores de extrema pobreza, pues siempre hay una escuela en cualquiera de estos lugares y mantienen contacto directo con las familias de sus alumnos, conocen las necesidades y problemas que padecen. Al respecto, SD4 expresa:

> Las maestras y maestros con mística y vocación…están deteniendo ese derrumbe de todo lo que hay en la sociedad, tratando de que se salve el niño que ella le da clase; pero los dejamos solos…pero yo al maestro no lo voy a culpar, no para nada; el maestro está tratando con sus dos manos de detener el derrumbe que cae sobre 40 o más familias….yo encuentro que hay maestros que son esenciales a las comunidades, es la que orienta las primeras necesidades en los temas de salud, los primeros diagnósticos los dan las maestras, o sea la maestra en esto es más que fundamental; pero necesita ser estimulada, necesita tener el autoestima muy pero muy superior. .Ella necesita estar convencida que ella es portadora de luz porque ella es la que transmite luz.

Educar, para Segura (2010), es enseñar a vivir en las transformaciones que se suscitan en la sociedad, con actitud crítica , se trata de aprender a vivir, a

convivir y a crear un mundo de paz, armonía, solidaridad y respeto. La autora señala que los cambios educativos, parten de la necesidad de tener verdaderos educadores .

Esto significa que para ser educador se requiere mística de trabajo y vocación, ser docente o maestro es una de las profesiones que tiene una gran responsabilidad, como lo manifiesta SP1, "profesión con mayor requerimiento único válido y eficaz para salir de una sociedad conflictiva o problemática, mediante la educación". Por su alto compromiso con las nuevas generaciones y con los destinos de un país, si "los que dirigen la escuela son el ejemplo vivo de esa enseñanza en valores, podrán hacer el acompañamiento del niño como un verdadero maestro,....de lo contrario estamos enseñando un concepto para que lo ponga en un examen" (Sd4).

Construir la paz desde la educación, precisa de una metodología, que debe aplicarse en las instituciones educativas, ante la pregunta ¿cómo construir la paz? SD4 indica:

> -¿Qué recomiendo yo siempre? – el único movimiento que forma valores sin que le estén diciendo:- Hay que hacer esto porque esto es un valor esencial, son los movimientos Scouts; tienen una filosofía de enseñar, de educación, ...y cuando usted valora el crecimiento de esos muchachos entonces tienen sensibilidad frente a la naturaleza,... frente a Dios, con sus compañeros, con su comunidad;.... ¿Por qué? Ah, porque su factor fundamental es educar en valores sin que sea una educación bancaria. Ese es un movimiento para la paz, que debería incorporarse en la escuela.

El escultismo es un movimiento educativo reconocido por la UNESCO, que según Orozco (2014), es un movimiento que forma a niños, y jóvenes, a través de su metodología llamada método *scout,* enseña desde un aprendizaje significativo, a socializar con sus pares, aprenden a respetarse en su unicidad y diversidad y por ende, a respetar a los demás. Se puede agregar que es una educación integral porque orienta cómo mantener una buena salud física, mental y espiritual, ya que se les enseña cómo tener un equilibrio de todas sus potencialidades para ser cada día mejor y construir una sociedad libre de violencia, en la que todos tienen los mismos derechos.

Este movimiento representa una propuesta educativa que responde a un modelo integral, holístico, ético, y ecologista, y

basado en un marco referencial de valores. La Oficina Scout Interamericana (OSI) (2006) afirma que la adhesión a esos valores contribuye a que los jóvenes tengan una razón de ser y un estilo de vida con la consistencia suficiente para acercarse a la plenitud y la felicidad y con la fuerza necesaria para inspirar a otros en esa misma dirección. Dichos principios están basados en la relación consigo mismo, asumiendo que cada persona debe esforzarse por lograr lo mejor de sí misma; la relación con los demás, la relación con el mundo, el respeto del mundo natural, la lucha por su integridad y la participación activa por su preservación, mantenimiento y renovación; y por último pero no el menos importante la relación con Dios.

Los actores coinciden en incorporar y enfatizar en la formación espiritual *en la construcción de una sociedad tiene que comulgar y alimentarse de valores espirituales*

> ¿Qué hacemos nosotros que no estamos trabajando los temas espirituales desde la educación?- Es ahí, desde donde podemos resolver los problemas que agobian a la sociedad,… porque lo material en la persona es una necesidad que se crea, ¿verdad? Pero cuando yo tengo una cabal comprensión de lo que es mi felicidad entonces, mi felicidad no es lo material (SP1) . ¿Qué hacemos frente a los demás?, ¿Qué hacemos por el servicio de los demás? –Si no hacemos nada, no vamos a construirnos en valores. Nosotros tenemos que tener una acción por lo menos diaria que construya mi ser espiritual en el dar (SD4).

En consideración a las ideas anteriores cabe preguntarse ¿por qué educar en la espiritualidad? Para responder a esta gran interrogante, es conveniente explicar primero qué es la espiritualidad, en palabras de Gallegos (2005, p. 9), "Es la capacidad de actuar con conducta virtuosa basada en la gratitud, paciencia, humildad, compasión, sabiduría y amor universal. La inteligencia espiritual es el acceso y uso del sentido, visión y valores para pensar y tomar decisiones responsables".

Al escudriñar en las definiciones del autor se pueden extraer elementos importantes que guardan relación con la educación en valores morales y trascendentales para construir la paz, la espiritualidad a la que se refiere el autor no se reduce a creencias religiosas ni a lo paranormal, la

espiritualidad viene de adentro, la espiritualidad va más allá de los pensamientos y emociones, estos cambian, mientras que la espiritualidad no, no hay una relación de causa y efecto entre la vida espiritual y la riqueza o la pobreza material, pero lo que hacemos puede afectar a otros, en la medida que en nuestra espiritualidad esté desarrollada la actuación moral favorecerá a quienes están alrededor, pues existe una real interdependencia, en palabras de Gallegos(2005, p. 7) "que lo que nos suceda a nosotros les sucede a los demás y que lo que les sucede a los demás nos sucede a nosotros mismos".

El autor antes citado formula la interrogante ¿la espiritualidad para qué sirve?, en el contexto educativo sirve para vivir responsablemente, de manera creativa y plena en la sociedad. En tanto que la espiritualidad hace a los seres humanos pacientes, abiertos, accesibles, comprensivos, creativos. La presencia plena en la sociedad significa, más que una participación activa, una no complicidad; muchos de los problemas fundamentales de la sociedad existen porque somos cómplices de ellos, por ejemplo cuando una persona compra un objeto cuya procedencia es dudosa este es un tipo de complicidad. La actitud de no complicidad ha estado presente en muchos maestros espirituales (Mathama Ghandi, entre otros) como una acción inteligente, y no se trata de ser pasivos, de acuerdo con Gallegos (2005, p. 7) "…lo que sucede es que tenemos que usar la inteligencia espiritual para saber cuándo debemos actuar y cuándo la mejor acción es la no complicidad".

Por esta razón, educar en la espiritualidad demanda ser un eje transversal de la educación para emprender la cultura de la paz. ¿Por qué desde la transversalidad curricular?, primero porque existe un grave problema de deterioro de aprecio a la dignidad humana, a la vida, al respeto hasta el punto de quitar la vida, porque al momento de robarle la persona no tiene nada, esto indica los altos niveles de ignominia a los que se ha llegado en la sociedad. Por otra parte, no se trata de un contenido en un curso o asignatura en particular, debe ser un eje que no solo ha de incorporarse en la educación inicial y subsistemas obligatorios del sistema educativo venezolano, debería comprender hasta el pregrado en las universidades, en tanto que, si bien es cierto, en la primeras edades los niños son más fáciles de permear en la universidades están ingresando jóvenes entre quince y 18 años, edades que todavía son fáciles de manipular sus intereses y necesidades.

En el coloquio "Violencia, Inseguridad y Paz en Venezuela" organizado por la Universidad Monte Ávila, el psicólogo, profesor y sacerdote Moreno (2015) presenta algunas tendencias que caracterizan el fenómeno violento en Venezuela. "La mente del criminal de hoy está vacía del valor de la vida del otro". Con esta expresión el sacerdote hizo referencia a la adquisición de valores dañinos y destructivos de los nuevos delincuentes que, a diferencia de los viejos, no justifican la comisión de un asesinato. "Para ellos el homicidio es una medalla, sinónimo de triunfo". Otra tendencia: la disminución de la edad tanto de la víctima como del victimario. El delincuente ahora tiene entre 14 y 18 años. A medida que disminuye la edad del victimario, se reduce la capacidad tanto mental como afectiva y ética del mismo, y, en consecuencia, se reducen las posibilidades de controlar o procesar el estímulo que le indica cómo actuar ante situaciones complejas. Sobre ello advirtió que por eso son mucho más peligrosos, y menos fáciles de convencer ante una situación de crisis y evitar que ataquen. Los asesinados también son más jóvenes, solo en los primeros meses de 2015 ya se hablaba de 96 menores muertos por violencia solo en Caracas.

Sin duda, los protagonistas a los que alude Moreno (2015), fueron en algún momento de sus vidas a las escuelas y es aún momento de que la escuela se pregunte por supuesto con la familia y la sociedad ¿qué dejaron de hacer? como responsables en la formación y desarrollo de estos jóvenes y, ¿qué se puede hacer para reconstruir el tejido social?

Obviamente este itinerario, a grandes rasgos, traza líneas que son simétricas con los caminos que se han de recorrer para construir la paz, no es un recorrido rígido dada la naturaleza humana y social que implica irregularidades en el camino, modificaciones y/o transformaciones en su desarrollo, pues cada escuela de acuerdo con su necesidades, intereses, competencias, fortalezas, alegría, optimismo y compromiso ético de quienes se impliquen en este viaje han de darle su sello particular.

5. Derivaciones

Toda acción educativa necesita un sustento teórico, y jurídico, razón por la que este itinerario pedagógico se sustenta en la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, hilo conductor de la mayoría de las reformas educativas, respaldada a nivel

internacional por la Declaración y Plan de Acción, aprobada en 1995 por UNESCO. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CBV) (1999), La LOE (2009).

A partir de estos instrumentos jurídicos enunciados y de los hallazgos que emergieron de la información suministrada por los entrevistados, le permitieron a la investigadora engranar algunos principios generales para que cada institución de acuerdo con sus necesidades, concrete acciones que favorezcan la creación de la cultura para la paz desde los espacios escolares. Seguidamente se desarrollarán los siguientes principios para crear la cultura de la paz en la escuela: *Enseñanza centrada en la condición humana*.

Educar para la responsabilidad social y Vivenciar los valores.
Enseñanza centrada en la condición humana

Este principio está basado en el tercer saber de Morín (1999), y señala que la enseñanza debe estar centrada en la condición humana, en el reconocimiento recíproco de la condición humana donde reside el fundamento de una cultura universal, conformada colectivamente.

Tal aspiración contribuiría a resolver las problemáticas y desafíos del futuro, en la que cada sociedad a través de un estado de equidad y libertad coadyuve en la justicia, libertad y respeto de los ciudadanos implica que desde la escuela ha de enseñarse a reconocer que tenemos derecho a sentir, pensar y actuar con libertad, pero respetando la condición humana del otro. En consecuencia, la enseñanza no debe ser egocéntrica, necesita estar centrada en la equidad en el reconocer que la diversidad cultural es inherente a todo ser humano. Al respecto los entrevistados SP1 y SP3 manifiestan:

> Hay que trabajar por ir aminorando en lo posible todas las desigualdades económicas y sociales; hay mucha gente que no tiene lo necesario para comer….Por otra parte, la situación política cuando arremete contra un sector de la población exacerba la lucha de clases…, fomenta la lucha de clases y el enfrentamiento divide la sociedad en dos sectores (SP1). Reconocer que pobres y ricos, cristianos y no cristianos, blancos y mestizos merecemos respeto a nuestra condición humana (SP3).

Esto significa que la condición de humana no es atribuible a una determinada clase social, grupo religioso o político, ninguna

de estas características lo hace menos o más humano, pues la condición humana no la determinan aspectos circunstanciales o situacionales. La educación debe favorecer la construcción de una ética que evidencie la relación individuo y sociedad, que reduzca las desigualdades, que aumente las oportunidades mediante el respeto y el reconocimiento a la dignidad humana.

Educar para la responsabilidad social

En estos tiempos, es imperioso pasar de una postura competitiva o enfoque egocéntrico a "hacer las cosas bien y mejor que los demás" a un enfoque ecológico que comprende "hacer las cosas bien y al beneficio de los otros". Se precisa de la disposición y voluntad de todos los ciudadanos, del sentido de pertenencia por su comunidad y por su país, de tal modo, que todos los integrantes sientan y piensen en función del bien común, que la misión y visión no sea un ideal intangible; por cuanto se construye y concreta cada día en las acciones de las personas que conforman la sociedad.

De allí la importancia de educar en responsabilidad social, la cual es definida por Vallaeys (2008) como la disciplina ética que nos recuerda nuestros deberes no sólo para con nuestras acciones, en cualquier ámbito, ampliando así nuestras obligaciones morales hacia la sostenibilidad del planeta Tierra, con todos sus habitantes y todas sus sociedades humanas.

Por su parte, Urzúa (2001) explica la Responsabilidad Social (RS) como la orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que permita a todos, igualdad de oportunidades desarrollar sus capacidades, eliminando los obstáculos estructurales de carácter económico social, cultural y político que incidan o impidan ese desarrollo.

En las ideas anteriores, se destaca que las acciones individuales y colectivas bajo el principio de la igualdad de oportunidades para desarrollar las capacidades, deben reducir la desigualdad que impida su desarrollo. Cabe preguntarse, ¿por qué educar en responsabilidad social?; la sociedad se encuentra inmersa en un complejo entramado de fenómenos sociales que impiden la convivencia social y la vida en democracia así lo refiere Bernal (2011), quien señala que ya en la década de los 90, se enunciaban inquietudes que fueron debatidas y que derivan dos tipos de dificultades que entorpecen el desarrollo de nuestras sociedades y que guardan relación con el llamado de atención sobre la necesidad de educar en responsabilidad social.

Una problemática grave es el conjunto generalizado de valores, actitudes y comportamientos de las personas con consecuencias nocivas para la convivencia social y la participación ciudadana. Por otro lado, son patentes las carencias que una gran mayoría de ciudadanos presentan y que incapacitan para la actuación social en un contexto que sufre numerosos cambios y de gran complejidad.

Entre las posibles causas está la instalación del individualismo como estilo de vida, tanto para los ciudadanos que disfrutan de bienestar, para los que el hedonismo acentuado, constituye el horizonte axiológico que guía sus vidas, como para el otro sector que vive en situación de riesgo y de exclusión social y que su aspiración es lograr una nivel mejor de bienestar, ciudadanos que a veces no son reconocidos como tales en la participación y toma de decisiones de la vida en democracia, viven en la pobreza extrema y sufren todos los males que esta acarrea, asociado a la ausencia de una seguridad humana .

Se trata fundamentalmente de un asunto moral y social aunque condicionado por las circunstancias político administrativas-económicas afectan la cohesión social, la práctica de la justicia, la solidaridad, el respeto a la diversidad, en fin lesiona la condición humana.

Ante esta complejidad, se requiere para la construcción de la responsabilidad social de una sociedad educadora, pues la responsabilidad no es sólo de quien va a la escuela, es del ciudadano de a pie, del político, del profesional, de los medios de comunicación, de todos los ciudadanos sin distinción. Educar en responsabilidad social no depende sólo de la escuela, es corresponsable toda la sociedad, al respecto SP3 exhorta:

> ….la escuela recibe a un niño a los seis, siete años, el morral está bien cargado de violencia y se pretende y se dice ¿Qué están haciendo los maestros?, los maestros tendríamos que decir: ¿Qué están haciendo los padres? y ¿Qué están haciendo los curas?, y ¿Qué están haciendo los pastores?, y ¿Qué están haciendo los periodistas?, y ¿Qué están haciendo los gobernantes?, y ¿Qué están haciendo…..?

Concretar este principio precisa de cuestionamientos y de acciones que cada escuela deberá considerar para fraguar cómo hacer para educar la responsabilidad social desde sus instancias, y proyectarlas a la comunidad para que asuman su cuota de responsabilidad en la construcción de una cultura de paz

Vivenciar los valores

La educación tiene la misión de formar en valores, los valores que socialmente están integrados en la cultura, fundamentados en una dimensión ética. Según Balmes (2000), la ética es la ciencia que tiene por objeto la naturaleza y el origen de la moralidad, se encarga de estudiar y discutir de manera reflexiva ese conjunto de principios o normas que constituyen la moral, mientras que la moral es el conjunto de principios, criterios, normas y valores que dirigen el comportamiento, las reglas de conducta; no son especulativas, son eminentemente prácticas; por esto no necesitan del análisis científico para que puedan regir al individuo y a la sociedad.

La construcción de la cultura de paz ha de estar fundamentada en la práctica de los valores pero ¿Cómo educar la ética de los valores en la escuela? En este orden de ideas SP3 expresa:

> Si desplazamos toda esa teoría de valores y nos quedamos con eso de no hacerle al otro lo que no queremos que nos hagan a nosotros, mira que resolvemos todo un lío; porque ahí entra la solidaridad, el respeto;... hagámoslo como el gran mandamiento

Una vez más se reafirma que los valores se enseñan a través del ejemplo, y se aprenden practicándolos y la regla "no hagas a otros lo que no quieres que te hagan a ti", vincula el desarrollo moral al desarrollo cognoscitivo, ya que invita a ponerse en el lugar del otro para imaginarse cómo se podría sentir la otra persona ante una acción semejante. Piaget (1932 citado en Balmes, 2000) considera que para el desarrollo moral, lo fundamental es la acción cotidiana con los otros. Este desarrollo se va dando gracias a que el niño va experimentando la vida con los demás, entonces, se plantea la educación moral en los términos, no de un saber acabado, sino de una *experiencia* del sujeto, que en palabras de Guzmán (2006), es lo que cada uno hace desde la existencia, donde existir es exponerse, arriesgarse y "estar expuestos" en el día a día.

De igual manera, la moral requiere autonomía de la personalidad, la cual supone conciencia personal en la que el niño se le considere sus procesos cognitivos y las experiencias del entorno. Educar para la paz es una forma particular de educar en valores, no se trata de mero discurso, es necesario

potenciar el uso de métodos, basados en el aprendizaje por la experiencia, siempre que sea posible. Se demanda la utilización del método socio afectivo; según Largo y Fresco (2000), este método se desarrolla en tres fases: vivencia de una experiencia, descripción y análisis de la misma, contrastar e inferir la experiencia vivida a la vida real.

El método anterior contribuye al desarrollo de la autonomía es decir, capacidad de autorregulación que le permite al estudiante hacer coherente lo que piensa con lo que hace. Y esto es posible, si en la escuela de manera sistemática considerando el desarrollo biopsicosocial el docente guía el proceso de discusión de los estudiantes acerca de situaciones relacionadas con el desarrollo moral a fin de que ellos, durante el tránsito de su vida escolar construyan su propia escala de valores y actúen en consecuencia con autonomía.

A la escuela le corresponde promover la enseñanza en los valores morales y transcendentales, en este sentido los actores sociales afirman:

> … tenemos que tener una acción por lo menos diaria que construya mi ser espiritual en el dar. Por eso es que la educación hay que proyectarla desde una educación en valores en donde los valores, no sean un capítulo aparte en la educación sino que los valores sean una constante en el actuar, en el aprendizaje, en el desarrollo y en la práctica…(SD4). La escuela debe convertirse en el ejemplo vivo (SM5).

Por tanto el principio de vivenciar los valores (Educar con el ejemplo) tiene que estar en la misión y visión de la escuela, escenario del testimonio vivo del respeto la responsabilidad, la justicia, el diálogo, la honestidad, la solidaridad valores que han de ser practicados por estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo, de apoyo, padres y representantes y proyectarlos a la comunidad.

6. Conclusiones

La tarea de construir la paz no es sólo responsabilidad de la escuela, sino de una sociedad educadora con competencia colectiva que precisa involucrar de manera clara y concreta las familias, los medios de comunicación, la iglesia, a las organizaciones civiles y privadas en la que el Estado asuma la seguridad humana de manera integral en pro del bienestar y tranquilidad de quienes conforman la sociedad. En este sentido, se necesita de trabajo mancomunado, sumar esfuer-

zos, educativos, políticos y voluntad para dialogar en la toma de decisiones que posibiliten resolver los conflictos para construir la paz.

Por otra parte, educar en valores como el amor, la humildad, el respeto, la solidaridad, que permita vivir en sociedad, a partir de premisas como *"Haz a los demás lo que quieres que te hagan a ti"*, precisa educar la espiritualidad como un eje transversal curricular para emprender la cultura de la paz, centrado en la dignidad humana, con responsabilidad social razón por la que revisar la formación del profesorado (perfil, competencias y cualidades) es urgente, pues se necesita de ser humanos idóneos, comprometidos con la misión y visión de formar ciudadanos para la paz mediante el ejemplo y, como el movimiento Scout hacer de los valores una práctica de vida .

7. Referencias

Acosta de Valera, M. Y Páez, H. (2007).Estrategias didácticas para educar en valores.10 Valores con intencionalidad. *Revista Educación en Valores*, 2 (8),57-69.

Balmes, J. (2000). Ética. [Libro en Línea] Edit. Notebooks. Disponible en: https://books.google.com/books?id=htbWCgAAQBAJ

Barba, L. (2002). *Pedagogía y relación educativa*. [Libro en Línea] México: UNAM. Plaza y Valdés. Disponible en: https://books.google.co.ve/books/about/Pedagog%C3%ADa_

Bernal de Soria, A. (2011). *Responsabilidad social y educación en la familia: Nuevos Enfoques*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Navarra. Barcelona. Disponible en: www.cite.com/Comunicaciones/ Familias.pdf

Buxarrais, M. (1998). *Educar para la Solidaridad*. OEI Programas Educación en Valores Sala de lectura. Disponible en: http://www.ub.edu/valors/Estilos%20UB/Articlesdinternet/Ed.%20per%20a%20l'%C3%88tica%20i%20la%20Solidaritat/Educar%20para%20la%20Solidaridad,%20M.R.Buxarrais.pdf .

Comisión de Seguridad Humana (2003). Nueva York: Seguridad Humana Ahora.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999).Caracas.

Cortina, A. (2001). Valores morales y comportamiento social. *El siglo XX: mirando hacia atrás para ver hacia delante*. En F. García de Cortázar *(Coord.) Papeles de la Fundación N°60* (319-345). Disponible en: http://fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20130426114243el-siglo-xx-mirando-hacia-

atras-para-ver-hacia-delante.pdf

Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Aulada / Anaya.

De Haro Aramberri, I. (1997). Prólogo. Revista Comunicar, V (9), 6-7. Disponible en: http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar9.pdf.

Dopico, E. (2010). Didáctica de la honestidad: experiencias de evaluación participativa Área de Didáctica y Organización Escolar. Oviedo: Facultad de Ciencias de la educación, Universidad de Oviedo.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós. Disponible en: http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/12de20/Eisner.

Gallegos, R.(2005). Educación Y Espiritualidad. Guadalajara: Ed. Fundación internacional para la Educación Holista. Disponible en: http://www.ramongallegos.com/Ramon%20Gallegos%20-%20Educacion%20Holista%20-%20Inteligencia%20Espiritual.pdf

Gallo, A. (2006). *Introducción a los valores*. Guatemala: Guatemala C. A. Disponible en: http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/in_val.pdf

García, M. (2012) .*Cultura de paz .Una alternativa para mejorar la convivencia escolar*. (Tesis doctoral). Universidad privada Dr. Rafael Belloso Chacín, Maracaibo, Venezuela. Disponible en : http://virtual.urbe.edu/tesispub/0093278/intro.pdf

Guevara, B. y Zambrano de Guerrero, A. (2007). ¿Para qué educar en valores? *Revista Educación en valores. Institución Laboral,* 1 (7) ,96-106.

Guzmán, E. (2006). Teoría de la Educación Moral. *Revista Educación en valores,* 1 (5), 8-24.Disponible en en: http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Teoria_de_la_educacion_moral._.pdf

Hernández, O. (2002). Ética, espiritualidad y valores.- incitación al debate. *Revista ARA.- Análisis de la Realidad Actual,* 8,1-42. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/0713D045.pdf

Hernández, E. (2002). La Paz y la no violencia adquieren significado propio en Colombia en las iniciativas de paz que construyen las bases desde lo local. *Revista de Ciencias Sociales*, 9 (30),165-180.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2003). *Educación en*

valores éticos: Guía metodológica para docentes. San José, C.R. Disponible en: https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1915/coleccion-educacion-en-valores-eticos-2003.pdf.

La Torre, A., Rincón, D. del, y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Mompero-Editor.

Largo, A y Fresco, X (2000) .La acción tutorial en el marco docente. Seminario Galego de Educación para a Paz, 2000.Galicia-España. Disponible en: http://ageps.webs.uvigo.es/crasga/Accituto.pdf.

Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial* Nº 5929. Extraordinaria Distribuidora escolar. Caracas, Venezuela: Autor.

Mayor, F. (1994). *La página*. Barcelona: Círculo de Lectores/Unesco. Disponible en: w.educacionenvalores.org/.../Educacion_para_la_paz_nuevo_milenio.pdf -

Moreno, A. (2015). *Violencia, inseguridad y paz en Venezuela*. L. Martínez (Moderador) coloquio "Violencia, Inseguridad y Paz en Venezuela" Centro de Estudios para la Participación Ciudadana en alianza con la Asociación Civil Lugar: Universidad Monte Ávila

Moreno, P. (2010). *Importancia de los valores para el ejercicio ético de la profesión*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo-México. Disponible en: http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icea/LI_SisInfoFin/Demet_Polo/importanciavalores.pdf

Morín, E. (1999) .*Los siete Saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO/Santillana.

Muñoz, F. y Rueda, B. (2004). *Manual de paz y conflictos*. Granada: Universidad de Granada.

Muñoz, F. (2004) .La paz. En Molina, B. y Muñoz, F. (eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 145-170) Granada: Universidad de Granada.

Oficina Scout Interamericana (OSI) (2006) *Método Scout Para Contribuir Con El Desarrollo De Las Potencialidades De Los Niños Y Niñas*. Disponible en: https://www.scout.org/sites/default/files/library_files/BOLETIN%FINAL%

ONU (1999). Asamblea General el 6 de octubre de 1999 en el quincuagésimo tercer período de sesiones, acta 53/243.

Oñate, O, (2015).*Cultura de paz para la escuela en tiempos de violencia*. (Tesis Doctoral). Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.

Disponible en: riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/2243/omonate.pdf?

Orozco, S. (2014). Propuesta De Un Programa De Orientación Basado En El Método Scout Para Contribuir *Con El Desarrollo De Las Potencialidades De Los Niños Y Niñas*. (Trabajo especial de Grado de maestría).Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela. Disponible en: http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1596/3/4787.pdf

Ortiz, Á. D.R.(2012). Valor y educación del amor según Max Scheler y San Agustín de Hipona. *Studia Gilsoniana,* (1), 75-89. Disponible en: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element...3f83.../Article-Roman-Ortiz.pdf

Parra. M. J. (2012) . Cultura de paz aportes para la formación ciudadana desde la escuela V Seminario - Taller Sobre Espacios Públicos. Tema: Cultura Ciudadana Y Espacios Públicos Mérida.

Pérez, J. (s/f) .*Comunicación y Educación. 3 cuestiones Claves*. Proyecto Financiado por la Unión Europea. En colaboración con De Foncuberta, M. Disponible en: http://www.mediamentor.org/files/attachments/Guia_Mentor_2.pdf

Ramos, G. (2001) .*Para Educar en valores. Teoría y práctica*. [Libro en Línea]. El Hatillo: Edit. Paulinas. Disponible en: https://books.google.com/books?isbn=9802332631

Ramos, O. (2012). Educación Y Derechos Humanos. Más Allá De La Escuela...La Sociedad Educadora. En Ugalde, L. (coord.), Educación para transformar el país (pp.189-218).Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Disponible en: http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/0%20-%20Libro%20ETP%20-%20Version%20publicacion.pdf

Rivas, J. (1990). *La investigación naturalista en educación. Una revisión crítica*. Valencia, Venezuela: Promolibro.

Rojas, A. Valera, D. (2007) .El Amor: Esencia pedagógica de la (el) maestra (o) de educación inicial para habitar el mundo del niño, niña. *Revista kaleidoscopio*. 5 (9), 32-37. Disponible en: http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k09/k09_art03.pdf

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. McGraw-Hill/Interamericana de España.

Segura, M. (2010) .*El docente como garante de la paz*. Universidad José Antonio Páez. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021 http://www.adeepra.org.ar/congresos/congreso%20iberoamericano/docentes/r1574_maritza.pdf

Seijo, C. (2009) .Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. *Economía,* XXXIV (28), 145-160. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/1956/195617795007.pdf

Scheler, M. (1993) .*El resentimiento en la moral*. Madrid: Caparrós, 70.

Taylor, S. Y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Torralba, F. (2010) *El cultivo de la Inteligencia espiritual. Cuadernos Formativos. Disponible en:* https://redcvec.files.wordpress.com/2012/03/cf-cultivo-de-la-inteligencia-espiritual.pdf

Tuvilla, J. (2001). *Cultura de Paz desafío para la Educación del siglo XXI*. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Cultura%20de%20paz%20Desaf%C3%ADo%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20del%20siglo%20XXI.pdf

Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz y educación. Manual de paz y conflictos*. Universidad Granada. Disponible en: .http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/manual/Cultura_de_Paz_y_Educacion.

UNESCO (1989). Declaración y plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. París.

UNICEF (2002). Estado mundial de la infancia 2002.Capacidad de liderazgo http://www.unicef.org/spanish/sowc/archive/spanish/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202002.pdf

Urzúa, R. (2001). *La responsabilidad social de las universidades: una guía para la discusión*. Documento presentado en el taller "Elaboración de estrategia para para la expansión de la responsabilidad social en las universidades chilenas". Santiago, 4 y 5 de Octubre de 2001.

Vallaeys, F. (2008). *Responsabilidad social universitaria: propuesta para*

una definición madura y eficiente. Tecnológico de Monterrey, México. Disponible: http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaeys.pdf

Valverde, F. (2001) .*Ética y salud. Un enfoque ético para trabajadores de la salud*. San José de Costa Rica: Editorial EUNED. Disponible en https://books.google.co.ve/books?isbn=9977649286

Zohar, D. y Marshall, I. (2002). *Inteligencia Espiritual, la inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Barcelona, España: Plaza &Janes Editores, S.A.

ELEMENTOS DEFINITORIOS DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA EL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CON LA VIRTUALIDAD

José A. Cristancho

Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial
Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón
Línea de Investigación Innovación Gestión y Tecnología

josecristancho@outlook.com

RESUMEN

En la formación del ser humano del siglo XXI, la gestión de los datos es un elemento a dominar, con el fin de concretar conocimientos y entender mejor a quienes demandan formación e interactúan en los espacios universitarios. Cobra singular característica, en estos tiempos, la sobrecarga informativa (*infoxicación* o *infobesidad*), que requiere estrategias y competencias de los actores universitarios para dar un tratamiento informativo más eficiente que permita localizar, depurar, enriquecer y disponer de información para los propósitos científicos y académicos. A partir de esta visión se planteó el presente estudio, cuyo objetivo fue explicar elementos definitorios de la gestión del conocimiento para el profesorado en la educación universitaria con la virtualidad. Metodológicamente se dispuso de la investigación documental, se sistematizó la técnica de procesamiento informativo de análisis crítico como estudio de desarrollo teórico. Investigaciones y datos divulgados de forma electrónica constituyeron, en principio, el fichero y, posteriormente, el desarrollo teórico bajo un enfoque interpretativo, como elemento de la naturaleza cualitativa que enmarcó el procesamiento. El constructivismo social desde la interacción social fue la base epistémica, y los fundamentos teoréticos se basaron en la gestión del conocimiento, la virtualidad y sus herramientas. Del procesamiento emergieron los métodos que viabilizan la gestión del conocimiento soportados desde la virtualidad, lo que derivó en el informe de los hallazgos y explicación del constructo bajo los elementos del *Conted Curation* y el *Big Data*, los cuales se sustentan en filtrar y distribuir de forma segmentada, parte de la gran cantidad de contenidos, así como el análisis de grandes volúmenes de datos para apoyar la gestión del conocimiento en la experiencia del profesor universitario.

Descriptores: gestión del conocimiento, profesorado, educación universitaria, virtualidad.

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria, en su carácter más general, conserva el saber vivo, expone científica e intelectualmente la experiencia humana, así como también difunde la cultura. En esencia, es albacea y productora de conocimientos a través de la formación de los seres humanos. Refieren Azpiazu, Pazos y Silva (2010) que la universidad es la reunión entre los que saben con los que desean aprender, y en estos tiempos, ese aprender requiere de la gestión de los datos como vía para alcanzar el conocimiento. En ese orden discursivo, el tratamiento de los datos es la base fundamental para gestionar el nuevo conocimiento que hoy se sustenta desde la virtualización, en tanto que el conjunto de conocimientos técnicos que se ocupan del tratamiento automático (algoritmos) de la información referirá a la informática (software) y la computación (hardware) como los elementos que en perfecta fusión permiten el tratamiento, procesamiento y obtención de resultados.

El mundo actual está impactado por la globalización y la producción de conocimientos desde organizaciones distantes a la educación universitaria, como el caso de las corporaciones y las agencias gubernamentales que producen investigación y desarrollo (I+D), invención, innovación y patentes en todos los órdenes de la ciencia. Desde esa óptica, los requerimientos informativos, la producción de conocimientos y la formación académica tienen una necesidad sentida de incorporar elementos estratégicos que ofrezcan nuevas características para tratar, crear e innovar desde los datos al conocimiento, desde visiones muy pragmáticas, pero no por eso rigurosas científicamente; esto permitirá que se sirva a la sociedad en sus necesidades y en la calidad de vida por todos esperada.

En opinión de Mayer Schönberger y Cukier (2013), encontrar el qué y el porqué de las cosas supone un drástico cambio de enfoque en la forma como hasta ahora hemos visto la información, pues el valor de la información no reside en los datos concretos, sino en la forma de correlacionarlos para descubrir patrones que antes no se habían imaginado. Y es que el mundo vive una *infoxicación* heredada en buena parte por el acceso a la tecnología informática; en ese orden, se deben usar criterios novedosos de correlaciones, los cuales sean capaces de extraer auténtico valor de los datos y así obtener un sentido más completo de la realidad. El arduo trabajo que deben desarrollar profesores, científicos y estudiantes para analizar, procesar

información y conocimientos en estado primario, requiere, entonces, de nuevas estrategias de tratamiento de datos y conocimiento real de los avances que desarrolla, tanto el profesor en su intencionalidad didáctica, así como el estudiantado en su formación académica. Todo esto es factible con apoyo de las tecnologías virtuales, las cuales actúan como una lupa que capta el detalle que ofrecen todos los datos, que en líneas generales siempre han estado ahí; pero de forma totalmente nueva, procesados y desagregados a un nivel de detalle inédito, proporcionan una gestión de conocimiento antes impensable para el profesor y, como tal, para la universidad y sus esencias como lo son la academia y la investigación.

En este sentido, se debe precisar también que la universidad presenta nuevos retos y también nuevas oportunidades en las que el profesor debe asumir distintos roles, para incorporar una renovación del tratamiento de la información y de las formas para producir conocimiento científico, con el fin de que los participantes puedan reconstruir y producir nuevos conocimientos desde una organización académica que les aporta más diversidad en contenidos, mejores fundamentos teóricos y mayores competencias científicas e investigativas, a su vez, también les ayuda a optimizar su proceso de aprendizaje. Vale significar que todo lo anterior, requiere de un aspecto actitudinal docente, como elemento trascendente en el proceso formativo, pues, como lo indica Cristancho (2010), al enseñar se está vinculado a la producción del conocimiento desde el aprendizaje que realmente tiene trascendencia en lo social; de otra manera, se significa el que se pueda transferir al contexto profesional y social del estudiante, esta entrega pretende en el entorno de la educación universitaria vincular la mediación como parte de la cotidianidad formativa apoyada en la virtualidad, para lo cual, el docente debe tener en su perfil los elementos que le hagan actor activo en esas mismas líneas del quehacer pedagógico.

Ahora bien, desde la visión expuesta, la integración de las herramientas informáticas y virtuales, en la actividad docente, implica un cambio y un compromiso en las tareas del profesor y su gestión del conocimiento, que deberá ocuparse de nuevas actividades en el tratamiento de contenidos, así como en la auditoría sincrónica y asincrónica del desempeño de los estudiantes. Por tanto, se requiere, actualmente, de un bagaje de conocimientos y habilidades asociadas al

uso didáctico de los medios virtuales que estén a disposición de los profesores. Sobre ello, De la Cruz (2003) refiere que la formación del profesorado universitario en tecnología puede constituir un fuerte elemento de apoyo a su eficiencia docente; pues al incorporar la virtualidad desde el uso y apropiación tecnológica mejora la calidad académica y la motivación.

Desde el desarrollo de la senda discursiva, se exalta el desafío que enfrenta el profesor con la virtualidad en las universidades, pues debe crear estrategias y mecanismos, para dar respuesta al mejoramiento en la producción del conocimiento. Es importante resaltar la preeminencia cultural que ejerce el contexto y que ha venido conformando la apropiación tecnológica y, a su vez, como ello incide en su rol, su formación, la eficacia de sus acciones y su intencionalidad didáctica, todos estos elementos coyunturales en el desarrollo de la práctica misma. Este aserto ratifica que la gestión del conocimiento debe ser continua, concienciada y en la que se reflexione permanentemente sobre lo que se hace; además de la valoración de la virtualidad que se incorpora como apoyo para lograr mayores y mejores aprendizajes.

Ahora bien, la realidad indica que la educación universitaria no está propiciando un desarrollo amparado en virtualidad, que se ocupe del tratamiento de los datos con técnica y rigurosidad para su debida obtención, y producción de conocimientos. De esta manera, puede decirse que no se precisa en la gestión del conocimiento del profesor como elemento potencial el dominio, uso y sentido comprehensivo de la virtualidad en el proceso formativo. Esta situación es, por demás, preocupante, pues el exceso de información, llamado también sobrecarga informativa, *infoxicación* o *infobesidad*, presiona y ocasiona ambigüedad, duda, contraposición de datos e información, plagio, además de exponer al universitario a información inservible en términos académicos y científicos. Todo ello demanda la posibilidad de poder filtrar y priorizar la información que, en términos de rigurosidad científica y académica, sea útil para la formación y producción de nuevos conocimientos. Ante tal situación, se presenta el interés investigativo para este estudio y del cual surgen las siguientes interrogantes:

¿Cómo serán los elementos definitorios de la gestión del conocimiento para el profesorado en la educación universitaria

con la virtualidad? ¿Cómo será la gestión del conocimiento para la educación universitaria? ¿Cómo podrán ser los enfoques que le permitan al profesor viabilizar la gestión del conocimiento desde la virtualidad? ¿Cuáles serán los fundamentos teoréticos de la gestión del conocimiento para el profesorado en la educación universitaria con la virtualidad?

De estas interrogantes, se construyeron los objetivos de esta investigación, que a continuación se muestran:

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

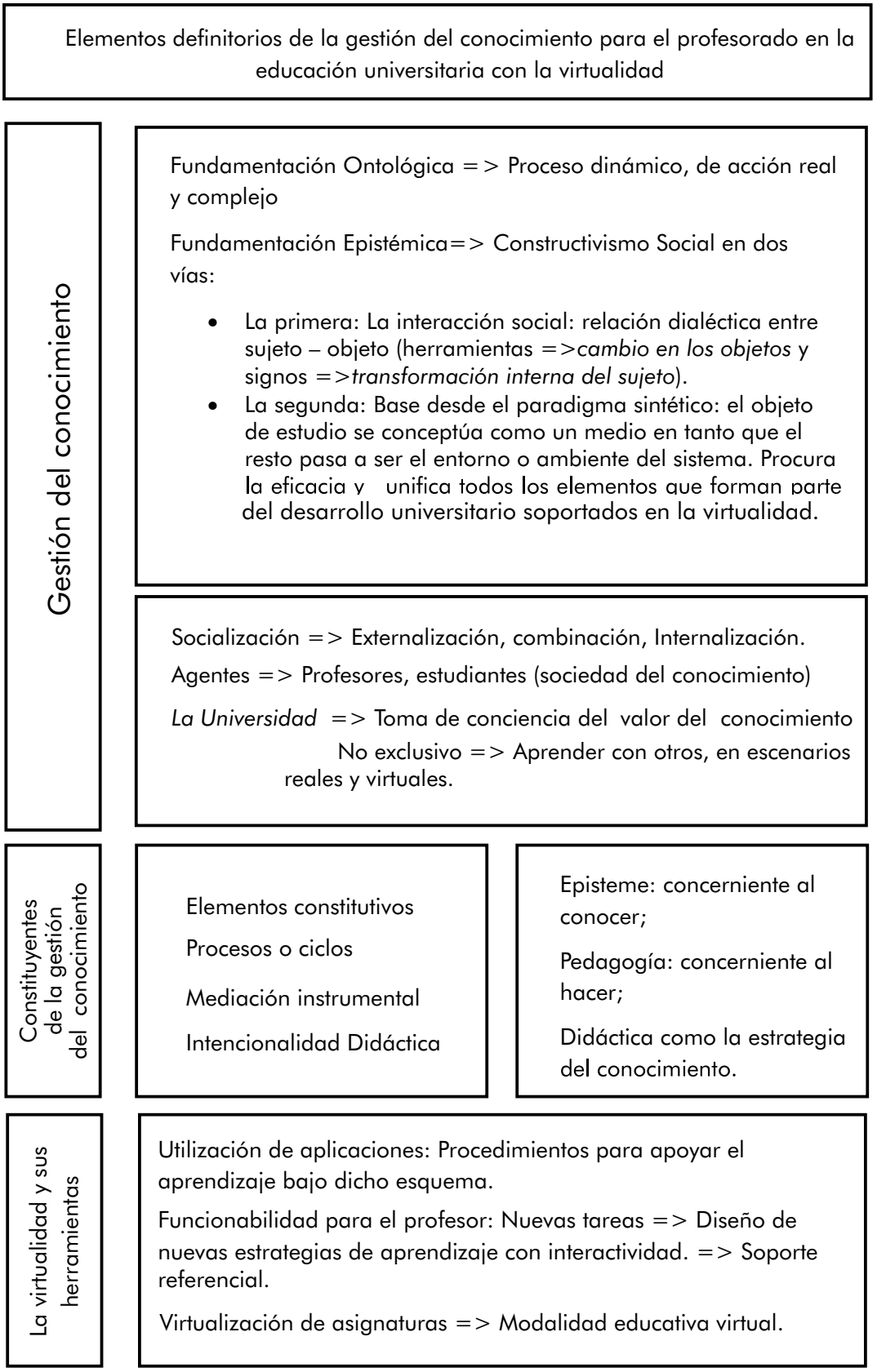
- Explicar elementos definitorios de la gestión del conocimiento para el profesorado en la educación universitaria con la virtualidad.

Objetivos Concretos

- Determinar la gestión del conocimiento para la educación universitaria.
- Considerar los enfoques que le permitan al profesor viabilizar la gestión del conocimiento apoyado en la virtualidad.
- Presentar los fundamentos teoréticos de la gestión del conocimiento para el profesorado en la educación universitaria con la virtualidad.

ASPECTOS TEÓRICOS REFERENCIALES

El presente apartado se dispone estructurar los elementos en yuxtaposición que le dan el soporte referencial teórico a la investigación. Dada la naturaleza de investigación documental, este marco responde al proceso de indagación informativa y se presenta bajo un esquema conceptual, que hila los descriptores del objeto de estudio, y, tal como lo establece Morales (2003), facilita la búsqueda e interpretación de los datos, y organiza, gráfica y estructuralmente, los diferentes elementos que se deriven del tema objeto de investigación.



Cristancho, J. (2016) *Esquema conceptual del objeto*. Fuente propia del autor.

Fundamentos Ontológicos

Según el autor de la presente investigación, la gestión del conocimiento del profesor universitario, desde los criterios de la virtualidad, debe dar a conocer su configuración bajo su naturaleza y esencia teórica, dado el énfasis connotado como objeto de estudio. En ese sentido, se presenta la gestión del conocimiento como un proceso dinámico, que se despliega en el apoyo social, atiende sus progresos y cambios. Desde las exigencias que el medio le inquiere, el docente, con una postura de actividad conjunta y de cooperación, requiere de acciones variadas, plurales que estén en sintonía con la construcción y desarrollo de la gestión del conocimiento. Este dinamismo se refuerza en la revisión del propio hecho universitario, pues las universidades son, desde hace siglos, gestoras del conocimiento. Ante lo cual, sus principales agentes son los profesores y sus adjuntos para el aprendizaje son los estudiantes, los cuales representan la formación y tarea noble de aprender y de procesar conocimiento.

Desde ese argumento, Carneiro (2009) plantea que en la sociedad del conocimiento no hay exclusividad de gestión, el profesorado no tiene el monopolio del saber. Existen otras entidades en las cuales se desarrollan competencias y adquieren conocimientos de manera espontánea y con gran efectividad, pues hoy se aprende con otros y de otros, se aprende en grupos de gran diversidad en edad, sexo, experiencia y cultura, en contextos reales y virtuales, empresariales, de gobierno, que pueden ser de función personal y social. Esta dinámica de competencia formadora plantea un dilema a la formación universitaria, donde la vía es transformarse en entes más eficaces de gestión del conocimiento o, progresivamente, el profesor irá perdiendo el status de formador y generador de conocimientos. En este sentido, el quehacer docente deberá pautarse como estrategia del conocimiento el apoyo de la virtualidad para el complemento de su didáctica.

Fundamento Epistemológico

Desde lo epistémico, en relación con la construcción del conocimiento, se plantea la visión del profesor en el Constructivismo social, desde el cual el conocimiento se desarrolla a través de la interacción de factores internos, es decir, cognitivos, y externos, en el entendido que son el entorno biológico y sociocultural. Al respecto, González (2012, p. 23) sostiene que ante la postura del profesorado "El conocimiento generado será, entonces, el reflejo del mundo externo influido por la cultura, el lenguaje, las creencias, la ense-

ñanza directa y las relaciones con los demás". Se parte de que el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que se construye por medio de operaciones y habilidades cognitivas que se promueven en la interacción social. De este modo, González (2012) señala que el profesor desarrolla un rol mediador, pues, su tarea principal será la de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes a partir de las que cada estudiante tiene almacenadas y ayudarlo para que logre conectarlos con los nuevos aprendizajes. El profesor en su mediación favorece la construcción colaborativa de conocimientos socialmente respaldados desde la experiencia previa del estudiante.

En relación con ese planteamiento, Vygotski (1979) establece que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que se está incorporado. En ese sentido, hay una relación importante con la aportación social, que se afianza en la relación dialéctica entre sujeto y objeto. En ideas de Matos (1996, p. 18), "el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objetal) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo". Es decir, para este proceso de conocimiento son esenciales el uso de instrumentos socioculturales, especialmente de dos tipos: las herramientas y los signos.

Las herramientas producen cambios en los objetos y los signos transforman internamente al sujeto que ejecuta la acción, con ello, se adviene un trabajo para la gestión del conocimiento, que, con las características propias de la pluralidad de los actores del escenario universitario, va orientado hacia esa acción intergeneracional, que procura enseñanza y aprendizajes, cuando se da la colaboración sobre un área de conocimiento determinado, que le sirva para impulsar el aprendizaje entre el colectivo y la producción del conocimiento.

Bajo esta perspectiva, la gestión del conocimiento como criterio de aportación hacia la calidad del proceso formativo, le permite al profesor universitario, bajo las interacciones que se promueven con otros, es decir, con la información y contenidos analizados que desde estándares dispuestos en la virtualidad responden a contenidos curados, los cuales se pueden entender como el mecanismo de buscar, procesar, comunicar y transformar en conocimiento la información ya dispuesta en la internet y en otras fuentes virtuales de acceso de la universidad. Desde ese argumento, el conocimiento puede apropiarse de los signos que son de origen social para posteriormente, internalizarse. Vygotski (1979, p. 141) indica que "El signo siempre es inicialmente un medio de

vinculación social, un medio de acción sobre los otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo".

En virtud de esto, el profesor y el estudiante, desde el contexto social y las relaciones que establecen, se van apropiando de la cultura que tiene un significado en la actividad colectiva, desde el sentido comunicacional que le otorga el contexto universitario que además está vinculado con la virtualidad, que, desde esta visión de contenidos curados, le da mayor eficacia tanto a la comprensión y distribución de datos así como la contribución del pensamiento crítico bajo un aprendizaje efectivo. Este aprendizaje debe ser considerado y guiado para el logro de los objetivos formativos, investigativos y profesionales que se aspiran.

En cuanto a la episteme de la gestión del conocimiento, puede apoyarse en el planteamiento sistémico, mediante el cual el objeto de estudio se conceptúa como un medio, en tanto que el resto pasa a ser el entorno o ambiente del sistema. Lo que refiere que se desarrolle un proceso de interpretación de la realidad en el que porciones de esta se van estructurando funcionalmente en un modelo explicativo de la misma. Bertalanffy (2006) argumenta que el sentido sistémico le permite al profesor identificar y estructurar funcionalmente todos los elementos que forman parte del desarrollo universitario para explicar sus relaciones, identificar problemas y plantear con mayor efectividad sus mejoras, en ello, la virtualidad y los datos que esta ofrece permiten conocer y corregir la senda de las relaciones de la formación universitaria.

La Gestión del Conocimiento

Es una toma de conciencia del valor del conocimiento como recurso y producto en la sociedad. El conocimiento es el tesoro más preciado que pueda tenerse y buscarse, sin embargo, esta búsqueda y hallazgo se dio en primer lugar en las organizaciones empresariales. En ellas, se reconoce la necesidad de acelerar flujos de información desde los individuos hacia la organización para volver a los individuos y producir un valor agregado para la organización y sus clientes en la producción del conocimiento. El tesoro se comparte en procesos de ida y retorno entre las personas y la organización hasta apropiarse de él. La información se convierte a través de los individuos en un activo de conocimiento para la organización y este, a su vez, en un activo de capital humano.

Sobre esto, Minakata (2009) describe la generación del conocimiento y señala que se realiza en cuatro fases, 1) la de socialización, de compartir experiencias e ideas personales del conocimiento tácito personal al conocimiento colectivo; 2) la de externalización, la del paso del conocimiento tácito colectivo al explícito; 3) la de combinación, en la que se efectúa el intercambio de conocimientos explícitos, documentos compartidos por diferentes modalidades, principalmente electrónicas y virtuales; y 4) la de interiorización o de aprendizaje, en la que el conocimiento explícito colectivo se transforma en tácito individual. Para ello, se configuran los constitutivos de la gestión del conocimiento: procesos y ciclos, mediaciones instrumentales y componentes de aprendizaje grupal, elementos que son sus ejes y se visualizan como una movilización, el hacer que las cosas sucedan en el ciclo de producción o generación, intermediación y aplicación del conocimiento con el apoyo de la virtualidad.

La gestión del conocimiento es un proceso que incorpora en sus ciclos a actores personales, grupales, organizacionales e internet y los relaciona con su producción y desarrollo. Al respecto, Nonaka y Takeuchi (1999) proponen el ciclo del conocimiento con tres distinciones: La primera, de índole epistemológica, en la que se reconozcan las dimensiones del conocer como representación del "conocer qué" y del conocer como acción para el "conocer cómo". Esta es necesaria para fundamentar la distinción entre el saber acerca de y el saber en acción en activo, situado e "incorporado". La segunda, de índole pedagógica, en la que se distingue el conocimiento práctico del conocimiento técnico, del conocimiento praxeológico y del conocimiento científico. La tercera, de índole organizacional, en la que se relacionan el conocimiento tácito con el explícito y sus dimensiones: socialización, externalización, internalización y combinación. Esta sirve para fundamentar y explicar las relaciones entre procesos y operaciones de aprendizaje personal y organizacional.

Bajo esta direccionalidad, se plantean, entonces, como elementos importantes en el diseño e intervención de los procesos de gestión del conocimiento; desde la postura de Minakata (2009), están centrados en los actores, que son las personas que aprenden y generan conocimientos relacionados con los fines de la organización y los resultados que esta se propone lograr, además, que forman el sistema de aprendizaje de las personas, como individuos y como grupos. En ese orden, están los entornos y

contextos de actividad, que constituyen los escenarios de aprendizaje y creación de conocimiento. Luego entrarían en esta intervención del propio proceso de gestión del conocimiento, los artefactos, mediaciones del aprendizaje personal y organizacional en los que se apoya la gestión del conocimiento, sus procesos y operaciones.

En la perspectiva propuesta, cuyo fin central es el logro de resultados educativos, el profesor como gestor de conocimiento tiene que crear articulaciones efectivas entre conocimiento y desempeños. Este proceso de articulación se enfoca en la producción del conocimiento que actúa en la realidad (que no sólo la representa) y del conocimiento para la acción (para desempeños que logran los resultados esperados). En el mismo orden de ideas, Lázaro (2001) señala que se han producido cambios acelerados en las tecnologías de información, que han incidido notablemente en las expectativas de carrera profesional y de trayectoria laboral, lo que ha replanteado, en consecuencia, el carácter y sentido de la acción del docente universitario y de la formación profesional que él gestiona; es así que incluido en este cambio está, sin duda, la dinámica de creación, tratamiento y diseminación de la gestión del conocimiento.

La Virtualidad y sus Herramientas

La virtualidad refiere el uso del software, la computación y las TIC, razón por la cual, este proceso incluye una amplia gama de aplicaciones (apps, softwares) y procedimientos apoyados en la virtualidad (inteligencia artificial, algoritmos); se vale, en sus distintas herramientas, de servidores virtuales, computadoras interconectadas en redes internas, externas (extranet e intranet) y claramente a internet. Estas herramientas determinan una nueva forma de educación y de cambio metodológico, su importancia viene dada por la interconexión basada en redes y computadores, dicha interconexión dispone de soluciones tecnológicas que potencialmente abre una ilimitada gama de información, datos primarios que desde los modelos de curación de contenidos y el análisis de datos pueden derivar en información filtrada y útil en el contexto científico y académico de la universidad.

En ese sentido, la gestión del conocimiento requerirá considerar una competencia tecnológica general y competencias específicas al profesor. Como lo plantea Salinas (2004), estas competencias giran en el manejo y dominio de las tecnologías, y en lo específico, el profesor gestionaría, además, medios para el tratamiento de la información, la comunicación electrónica

y utilizaría programas informáticos adecuados para la gestión de datos, lo cual requiere experiencia y conocimiento en cada área. Desde los planteamientos anteriores, es inevitable no contar con la virtualidad para apoyar al profesor en su acción y aplicación para desarrollar habilidades cognitivas de orden superior para él mismo como docente e investigador, así como para sus estudiantes. La gestión del conocimiento le orientará bajo el uso tecnológico para que fomente el trabajo cooperativo, es decir, el profesor con sus estudiantes y el colaborativo que es el que emerge entre los pares.

Es necesario, sin embargo, reflexionar en el hecho de que las competencias tecnológicas que desarrolla el docente no deben ser meramente instrumentales; al respecto, García y Varcárcel (2007) señalan que deben servirle al docente para que su gestión del conocimiento sea eficaz, ante lo cual, no se debe perder de vista que las tecnologías son medios y no fines, y que la reflexión pedagógica que se haga sobre ellas debe estar centrada en pensar cómo y en qué sentido benefician estos medios a los posibles usuarios, qué representan en el currículo, qué aprendizajes, actitudes y habilidades, pueden promoverse, ajustarse en los alumnos, para un óptimo aprendizaje y producción de conocimientos.

Adicionalmente, la interactividad que se genera de estas relaciones virtuales con los datos propicia la creación de un espacio que permite el intercambio de ideas, la construcción de conocimientos y el establecimiento de una relación ínter académica que requiere de fortalecimientos de los procesos cognitivos, de los cuales se podrá valer el proceso didáctico desarrollado por el profesor para alcanzar su intencionalidad en la formación académica trazada. En relación con ese planteamiento, García y Varcárcel (2007) señalan que la virtualidad influye para que la interacción y comunicación que se formalice sea significativa en el aprendizaje. Es decir, será también la actitud abierta y de criterio colaborativo que tenga el profesor para la comunicación e interacción desde la intervención orientadora que despliegue ante el proceso de datos y gestión del conocimiento.

Lo anterior permite valorar las acciones y los eventos que puede llevar a cabo el profesor como gestor del conocimiento, y el cual debe ser valorado como un proceso de alta significancia para el ser humano en su formación profesional y vida en general. Con lo expuesto se concluye el esquema conceptual propio para el objeto de estudio como lo es la gestión del conocimiento del profesor universitario con la virtualidad.

MÉTODO

En el ámbito universitario, la investigación es un elemento inherente a la formación académica. Además de la docencia, este elemento contribuye a la producción de conocimientos, la interpretación, la explicación de la realidad y forma parte de convertir un procesamiento informativo en un dato ante la comunidad científica. En ese entendido, el presente estudio se inscribe en el paradigma cualitativo y, como lo señala Sandín (2003), con lo cualitativo es posible tratar las acciones sociales propias de una situación educativa que se pretende describir, estudiar y conocer. En este tenor, se asume desde la óptica interpretativa, pues la investigación se desarrolla con el interés de comprender los hechos que suceden en el contexto socioeducativo. Es un estudio en el que los significados de las acciones humanas y de la vida social se pueden evidenciar bajo una amplia sensibilidad hacia las condiciones de comprensión, significado y acción.

Vale decir que se considera su carácter interpretativo y se centra en la descripción y comprensión de lo que es único y particular de la realidad estudiada para darle significado a sus acciones y manifestaciones. En tanto que, toma su orientación en el descubrimiento de los significados que tiene la gestión del conocimiento del profesor universitario con la virtualidad. Por tanto, busca la objetividad en el ámbito de los significados y utiliza como criterio de evidencia la información basada en la experiencia documentada sobre los hechos para el contexto educativo en estudio.

En esta perspectiva paradigmática, se seleccionó la Investigación Documental, como el método que orientó el estudio que alude en su forma más particular, como lo expresa La Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL (2006, p. 20), este tipo de investigación es pertinente de las investigaciones que "Estudian problemas con el propósito de ampliar y profundizar en conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos". Es relevante enfatizar, que dentro de su naturaleza está la originalidad que desde el pensamiento del investigador reflejó en los criterios, conceptualizaciones, reflexiones y conclusiones en general que emergieron desde la comprensión profunda de la realidad estudiada.

Aquí es relevante destacar el influjo de este método, que desde los objetivos planteados se usó el Estudio de Desarrollo Teó-

rico, el cual se plantea según UPEL (2006, p. 20), como la vía de "Presentación de nuevas teorías, conceptualizaciones o modelos interpretativos originales del autor". En ese orden, se empleó como técnica de procesamiento informativo de la investigación documental como también lo refiere UPEL (ob. cit.), el análisis crítico de información empírica y teorías existentes. Esta técnica utilizada sirve para la presentación de una nueva visión interpretativa del autor, que desde la indagación de distintos documentos referenciales presenta los resultados que pudiesen ser base para la explicación del constructo.

Vale indicar que la estructura hecha en el eje paradigmático responde a los elementos de la investigación documental que refieren Taylor y Bogdan (1987), los cuales son el ámbito de la realidad en estudio, el esquema conceptual dado a partir de la búsqueda previa de información, el procesamiento analítico crítico en el alcance de los objetivos propuestos y la presentación en informe de los hallazgos y la explicación del constructo.

PROCESAMIENTO ANALÍTICO CRÍTICO

En el proceso investigativo dispuesto y sujeto a la investigación documental se muestra en el presente apartado el espectro sintético del procesamiento de la información para el alcance de los objetivos concretos desde la técnica de análisis crítico como estudio de desarrollo teórico, referencial y propio. En referencia a ello, Hochman y Montero (1979) establecen que el análisis crítico consiste en la apreciación definitiva de los textos, a partir de los elementos hallados en ellos, desde el criterio interpretativo del investigador documental.

La Gestión del Conocimiento para la Educación Universitaria.

Se está ante un reto de la gestión del conocimiento para el profesorado universitario, que se afianza en un paradigma de socialización que abre nuevas posibilidades a casi cualquier actividad humana y, desde luego, a la virtualidad. En síntesis, un espacio social y tecnológico, el cual refiere, desde las consideraciones de Cañellas (2005), plantearse al ulterior de las concepciones docentes de una gran dimensión y en continuo crecimiento en todos sus niveles, información, usuarios, herramientas y tecnologías. De ahí hay una gran complejidad, por la gran diversidad de posibilidades que otorga para la significación del aprendizaje y formación académica del estudiante, al mismo tiempo, le posibilita al profesor de un

gran dinamismo, pues continuamente puede utilizar estrategias y herramientas como agentes mediadores que le sirven de apoyo en su didáctica y en el proceso del estudiante.

Así, para abordar este espacio social y tecnológico, desde la gestión del conocimiento, hay que partir del reconocimiento que el profesorado universitario le de a la virtualidad; así como, en la participación y sinergia de diversas comunidades académicas, todas bajo criterios de trabajo sistematizado y formalizado para tal fin. Sin embargo, estos espacios son más complejos y no pueden pretender ser controlados bajo criterios de centralismo en la gestión del conocimiento del profesor. Al respecto, Bartolomé y Alonso (2001) indican que se requieren técnicas más flexibles que permitan una organización y un control autónomo y distribuido en un espacio en continua expansión y en evolución; pero hay que considerar que no sólo hay un cambio paradigmático en cuanto a la organización sino que en la gestión del conocimiento en la visión educativa, trastoca los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues los mismos deben ser renovados desde la esencia del profesor como actor central.

A nivel macro, y de acuerdo con García (2006), se cuenta ahora con una nueva dimensión para la educación, el espectro virtual con un enfoque más social, participativo y democrático. Y desde esa mirada, se plantea el constructivismo social, referido por Castorina (2000) al considerar que se posiciona como una de las bases para definir una nueva educación que obliga a replantear el rol docente y su gestión del conocimiento, al término de enseñanza y aprendizaje flexibles, no fijos ni predeterminados, para adaptarse a cambios que se realicen continuamente en el transcurso de la formación, al integrar mayor participación tanto de estudiantes como del profesor en un proceso que comienza en lo individual y se fortalece en las experiencias con los otros.

El gran impacto humano en este nivel es el requerimiento de un nuevo rol en el posicionamiento tecnológico del profesor, pues, como lo señala González (2012), el mismo debe ser abierto y colaborativo usando la virtualidad. En particular, para el profesorado este cambio no siempre es fácil por la complejidad de las tecnologías. Desde la perspectiva educativa, se debe comprender la dimensión social en este nuevo contexto edutecnológico. No

solamente verla como una herramienta poderosa; pero pasiva, sino también como un elemento activo que contribuye y que puede replantear la gestión del conocimiento y generar mejoras sustanciales en el manejo informativo y las formas de enseñar y de aprender.

A nivel micro, es decir, en el proceso cognitivo y pedagógico, toma gran relevancia. De hecho, la irrupción del espacio virtual ya ha tenido un impacto tanto en los profesores como en los estudiantes; ya no se está aprendiendo y enseñando de la misma manera, como antes del uso de la educación apoyada en la virtualidad; por ejemplo, la gran cantidad de datos de forma global, información y conocimiento (más bien por ahora más implícito que explícito) ha obligado a utilizar estrategias para el tratamiento, organización y apropiación del conocimiento. Al incluir virtualidad, García (2006) señala que la dimensión social cobra una gran importancia, pues gracias a ella se generan procesos formativos flexibles, personalizados y adaptativos para un ambiente complejo y dinámico donde un gran número y diversos usuarios interactúan con grandes volúmenes de información. Esos criterios mencionados, no se apartan de la visión de la educación apoyada por la virtualidad, en la que el profesor como parte de esa dimensión social la incorpora a su contexto formativo.

Enfoques que Viabilizan la Gestión del Conocimiento del profesor desde la Virtualidad

La educación universitaria, tanto en la modalidad presencial como en las mediadas en la virtualidad, constata que el modelo educativo que se utiliza en general es bastante conservador. Al respecto, Sánchez (2015) refiere que aún la disposición de contenidos temáticos está muy centrado en el profesor, así como el diseño de programas preorganizados con la tecnología, donde las actividades, recursos educativos y evaluaciones se aplican por igual para todos los estudiantes, emulando muy correspondiente a la acción presencial docente. Este modelo innegablemente ha dado resultados; sin embargo, ya no es adecuado para una educación en el contexto de una sociedad muy interconectada a nivel mundial. Se debe considerar que la información no es lo mismo que el conocimiento, pues la información es un instrumento del conocimiento, ya que se compone de hechos y sucesos. En tal sentido, desde esa abundante fuente de información y las estrategias que gesta el profesor es perfectamente factible, ofrece nuevas

formas para conocer y personalizar las necesidades de formación de cada estudiante.

Un nuevo modelo educativo debe ser concebido para el profesor universitario desde el apoyo y asistencia con la virtualidad, todo ello es posible gracias a los avances en la adecuación del tratamiento informativo y el análisis que se deriva del proceso educativo, entre otras, manejo de contenidos como de análisis de datos masivos. De forma conectada, la ampliación de los espacios educativos, gracias a las redes e Internet, le dan al profesor acceso a fuentes de información y conocimiento producidos por diversas vías, dicha información y conocimiento (por lo regular no explícito) que se encuentra disponible en los repositorios, bases de datos de diversas organizaciones, universidades y la internet. En ese mismo orden, Sánchez (2015) destaca el gran potencial aún no explotado del cómputo para alimentar el desarrollo de plataformas educativas más flexibles que permiten el uso de los conceptos y la inteligencia artificial y que ofrezcan un acercamiento con la realidad, intereses de la ciencia global, la industria y los servicios que se demandan.

A partir de estas consideraciones, la virtualidad, en su aportación de una transformación educativa, tiene como propósito la creación de un ambiente flexible para la gestión del conocimiento, a fin de permitir a los profesores crear y adecuar una enseñanza basada en escenarios alternos y en la personalización del aprendizaje para los estudiantes. En los siguientes incisos, se presenta la visión de la gestión del conocimiento apalancada en la plataforma social-educativa-tecnológica; en tanto que la consideración del rol docente decantará en una educación más de estos tiempos, desde el planteamiento de Morín (1999), será como el motor del desarrollo humano y como una nueva manera de tener conciencia para transformar el mundo.

A partir de esta consideración, una primera ventaja de esta perspectiva es que el espacio educativo, como lo sustenta Carneiro (2009), es concebido como un sistema que tiene un comportamiento dinámico y complejo. Por tanto, se aparta de la concepción educativa tradicional bajo el esquema de una acción docente centrada en los dominios de los contenidos temáticos, la administración de los mismos, incluso, el alcance del proceso del estudiante, todos desde la concreción docente.

Desde ese marco de referencia, se plantean aquí condiciones por enfoques que

de forma estructural permiten sistematizar una nueva visión de desarrollo de contenidos, para una educación más actualizada, amplia, global, la cual desde la experiencia del profesor, permite la colección, selección, ordenamiento y administración de información para gestionar conocimientos. En ese sentido, se plantea en primera instancia para el enfoque de contenidos, el método de las 4S's, creado por Guallar y Leiva (2013), debe su nombre a su estructuración de cuatro fases y a las palabras inglesas *Search* (Búsqueda), *Select* (Selección), *Sense making* (Caracterización) y *Share* (Difusión).

Ahora bien, las 4S's se accionan desde la fase inicial *Search*, que es el primer paso para realizar una búsqueda exhaustiva de toda la información relativa al tema que se desea ubicar y tratar. Así pues, el profesor debe elaborar un listado de términos de uso común para comprobar qué temas son tendencia en un área del conocimiento en concreto al interés investigativo o académico. La búsqueda de dicha información se ejecutará a través de diversas fuentes virtuales. Se podrá, recurrir a fuentes personales cuando se busque hacer un seguimiento y monitorización de la actividad de determinados profesionales, colegas; al entender por seguir, como el acto de observar sus producciones a través de servicios de contenidos institucionales en las distintas redes. Es factible buscar información en fuentes documentales tanto fuera de línea (*off/online*) como en línea, caso particular, las bases de datos de las cuales disponen las universidades.

Es propicio acotar que se debe hacer uso de fuentes disponibles, públicas y las cuales en el estilo y rigor universitario e investigativo serán citadas como fuentes referenciales. De ahí que Guallar y Leiva (2013) señalan que el mecanismo de apoyo a las búsquedas, dentro del método de las 4S's, tiene como principio disponer de forma constante y deseable de información valiosa, que solo el profesor como experto puede seleccionar por su calidad. Estas búsquedas se pueden accionar a su vez, a través de sistemas de alertas y RSS (siglas de *Really Simple Syndication*, un formato XML para sindicar o compartir contenido en la web).

Tras haber efectuado una búsqueda rigurosa, se llega a la fase de *Select*, o selección, en la que se realiza una limpieza o reelección sobre lo realmente destacado y ubicado en la búsqueda. Se trata de ofrecer un producto cualitativo, altamente mejor que lo que existe actualmente. Es relevante destacar que ante el fenómeno de la infoxicación, se debe descartar la información banal y

trivial de la búsqueda hecha, pues se trata de valorar el contenido con criterios de calidad y rigurosidad informativa. En esta fase es crucial dotar de sentido a la información seleccionada, resaltan Guallar y Leiva (2013).

Posterior a la fase de selección, se activa la fase de la caracterización, la cual debe aportar un plus de calidad que viene dado por un valor añadido a los nuevos contenidos que se van a crear a partir de haber fusionado los que previamente se ha recopilado. Consiste en efectuar una reelaboración de los contenidos a partir de un concienzudo análisis desde una mirada más personal y de experiencia, resalta Boté (2014) que esta fase es de alto enriquecimiento, no puede ser desdibujada en copiar o pegar de uno u otro documento, se trata de coleccionar, enriquecer y elevar la calidad informativa de la temática.

Seguidamente, se procede a la difusión de los contenidos ya curados, bien desde plataformas basadas en sistemas de Curación (*Curation*), desde las vías online que el profesor curador suela emplear, entornos virtuales, sitios web, servidores institucionales, otros. Es menester culminar todo el proceso mediante esta fase, pues de lo contrario, la curación estaría inacabada, ya que una de las funciones más importantes de un profesional de la curación es la de participar activamente en la conversación y colocación de contenidos con su público objetivo. El propósito, en el caso del profesor universitario, es afianzar su gestión del conocimiento y disponer de información muy sustentada y rigurosa que permita derivar en conocimientos de alto nivel.

Es importante considerar del anterior método, lo que exponen Guallar y Leiva (2013) sobre la añadidura de una fase previa denominada diseño de la curación, que viene dada a la forma que se dará al contenido curado y una posterior de su evaluación, que es una fase de auditoría de la calidad del nuevo contenido, que al tratarse del profesor, debe estar referido a su calidad para gestión del conocimiento en lo académico e investigativo. Desde la visión de Boté (2014), la susceptibilidad al método de las 4S´s reporta que cualquier tipo de contenido es susceptible de ser curado. La relevancia no está en el formato, sino en el contenido. A partir de aquí, el formato sí puede condicionar el modo en que ese contenido será caracterizado y difundido, lo cual dejaría abierta la posibilidad de formatos distintos al texto en la curación de contenidos en la universidad, caso

particular los audios y videos por ejemplo.

Finalmente, desde la postura de Arroyo (2014), la aplicación del método de las 4S´s pasa por limitar el número de informaciones extraídas de una misma fuente, pues esto no sólo otorga un valor paupérrimo a los textos, sino que resta credibilidad a los nuevos contenidos. En ese orden, no se recomienda reproducir la totalidad del contenido original y siempre se debe respetar la fuente referencial en cuestión, además se debe redactar los propios títulos más allá que los originales no sean altamente atractivos. Esto evitará competir con el original cuando los usuarios efectúen sus búsquedas y hará una justa diferenciación y valor personal a los textos.

Ahora bien, en el espectro de los enfoques y en la sincronía de las vías sistemáticas para la gestión del conocimiento, se presenta el método de tratamiento de datos masivos informáticos. Vale decir que con mínima presencia en el sector universitario. Sin embargo, su empoderamiento, aún pequeño, tiene un acoplamiento asertivo, pues permite el análisis de datos que hoy se almacenan; pero no son analizados debidamente por las carencias propias de los algoritmos informáticos de la educación. Así lo refieren Mayer Schönberger y Cukier (2013) quienes crearon en Silicon Valley (California, EE.UU.) la utilidad de los datos masivos. Su ecuación es simple, si estos datos se analizan con precisión, entonces son un tesoro que puede ayudar a anticipar cualquier problema o deseo para miles de personas. Refieren los mencionados autores que muchos aspectos de la vida cotidiana se transforman en información, es decir, en forma de datos numéricos como por ejemplo, la localización de una persona, las calorías que consume o los sitios web que visita. Puede decirse que si se observan detenidamente estos datos más podría hacerse con un gran cuerpo de datos, una innovación que para el profesor representa una ayuda didáctica, pues por ahora no se podría hacer con pequeñas cantidades de datos.

Desde el planteamiento anterior, se debe referir que la infoxicación presenta cada día nuevos miles de millones de datos publicados en la virtualidad, muchos de ellos propiciados desde los dispositivos móviles y sitios web. Ante tal contraposición, Mayer Schönberger y Cukier (2013) señalan cómo el profesor universitario puede beneficiarse de esos datos y hacerlos referenciales en la masificación de los cursos en línea, por sus siglas en inglés MOOCs (Massive Open Online Course),

en los que los profesores pueden prestar atención cuando los estudiantes están viendo sus cursos, cuando se detienen y cuando releen una lección.

En ese sentido, Mayer Schönberger y Cukier (2013) argumentan que en la Universidad de Standford en EE.UU., el profesorado valora el avance de los estudiantes con los movimientos de lectura de lecciones y la forma como estos coinciden en la construcción de sus conocimientos. Si bien, normalmente, un profesor no tiene por qué conocer, con alta precisión, qué participante de la clase está avanzando o está quedándose atrás; es factible, que si pudiese estimar estos datos, podría reorientar su acción docente, pues precisaría, en primer lugar, en qué debe preparar mejor a sus alumnos; en segundo lugar, cómo insistir más en esa dificultad en particular que están presentando, gracias al análisis de datos, que le indica dónde los estudiantes se detienen y a dónde regresaban para consolidar la lección en estudio; y en tercer lugar, podría hacer gestión del conocimiento desde la base informativa que dispone.

De esta manera, Mayer Schönberger y Cukier (2013) anuncian una revolución en lo que llaman una educación a la carta, pues se adapta a las necesidades de cada uno gracias al apoyo de la virtualidad y de los sistemas informáticos que analizan datos de forma masiva. Refieren los autores que se tiene que proponer otro sistema educativo, ya que el actual fue concebido en una época diferente, en la era industrial, mecanicista, basada en una línea de montaje. Puede decirse entonces, desde los criterios planteados, que la adecuación de esta vía metódica se puede adaptar a la intención didáctica, pues las tecnologías que usan en el ámbito comercial y de servicios organizaciones como Amazon y Google tienen como base, analizar los gustos de sus clientes, sus visualizaciones, consultas y pedidos. Esto, en similitud al caso educativo universitario, reflejaría con alta precisión dónde el profesor debe realizar una mediación que vaya orientada hacia los intereses de cada estudiante y dónde supla las necesidades de aprendizaje de cada uno gracias a los datos obtenidos y analizados.

Bajo esa óptica, insisten Mayer Schönberger y Cukier (2013) en lo positivo de la adaptación de aprender de cada quien, pues el profesor puede adaptar su método, en tiempo real, en función de cada necesidad de su estudiante. Solo quedaría valorar que la utilización de estos datos deben estar en estricta aprobación de las partes, para no vulnerar la privacidad de los participantes. Desde este aná-

lisis previo, se proyecta una acción docente que pudiese incluso monitorear lo que escribe cada estudiante en su teclado, lo que permitiría analizar su aprendizaje y ofrecerle una tutoría personalizada.

En tanto, el software recoge toda la información y los datos de cada estudiante son recopilados, notas, habilidades, dificultades, etc. Se pudiese, incluso, analizar sus vacilaciones al usar el ratón del computador, lo cual permitirá que el profesor pondere dónde está el avance o el inconveniente de conocimiento de cada estudiante. Al respecto, Bloom (Citada por Mayer Schönberger y Cukier, 2013) plantea que estos avances en el tratamiento de datos permiten configurar un método personalizado que se adapta a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Se infiere, entonces, que el análisis de los datos masivos informáticos dispone para todas estas bondades de algoritmos predictivos desarrollados por programadores, que comparan las estadísticas con los datos recogidos entre decenas de miles de estudiantes. El material se personaliza automáticamente y se aplica a la enseñanza, con lo que se estaría haciendo gestión del conocimiento.

Es la perspectiva del autor de la presente investigación inquirir que este sistema permite en el profesorado una forma de avanzar más rápido en los propósitos formativos y de gestionar conocimientos al margen que el sistema detectaría en qué se está avanzando y pueda ofrecer más trabajo cuando el estudiante avanza. Esto, según Mayer Schönberger y Cukier (2013), ayuda en saber en qué debe centrarse el estudiante o alertar gracias a los datos que se revela, si el estudiante se queda atrás, lo que permite entonces, dilucidar sus dificultades, cuándo convocarlo para ayudarlo en solucionar o superar dudas y pueda obtener mayores aprendizajes.

Se puede colegir que las metodologías, consideradas en este apartado, puede enriquecer la gestión del conocimiento del profesorado de educación universitaria, a partir del tratamiento masivo de datos informáticos; su propósito está en el aporte que hace al profesor, como lo plantea González (2012), al estar partiendo de los datos que pudiera valorar, permitiría un seguimiento, acompañamiento y colaboración más acorde a las necesidades de formación de cada estudiante. Por lo que se alcanzaría el aprendizaje adaptativo y con ello, conseguir que los estudiantes tengan mayor asertividad en su proceso formativo y logren terminar sus estudios con éxito. En ese orden, el aprendizaje y nuevo conocimiento a profesores y estudiantes, no sólo permite el que

conozcan cómo recolectar datos masivos, sino que también heredarían cómo saber utilizarlos, en la educación, la economía y en los diferentes sectores industriales o de servicios en los cuales se aproximan en su formación académica y posterior para emplearse. Sin embargo, todo lo antes descrito, no sería posible, si el profesor no activa mecanismos para mediar contenidos de alta calidad en los escenarios académicos e investigativos.

En ese sentido, se realza el protagonismo del profesor, siempre como agente en el proceso educativo, para que él busque, seleccione, caracterice y difunda de manera regular el contenido que utiliza en sus procesos de enseñanza, desde las más relevantes y diversas fuentes de información en la virtualidad, siempre con la consideración de su grupo de estudiantes, la web y la organización, pues, sólo al ofrecer un valor añadido y estar estableciendo con ello una vinculación con el programa de formación y su audiencia, se podrán gestar nuevos conocimientos y competencias requeridas en la formación de los universitarios, ya que el docente-investigador debe trabajar de forma intensiva con la información, saberla diferenciar desde lo crítico a lo superfluo y hacerla circular apalancado en la virtualidad hacia el estudiantado y la sociedad.

Se puede delimitar que desde la senda discursiva previa, se presenta un escenario educativo con virtualización y un rol para el profesor, de mediar desde el manejo masivo de datos y la producción de nuevos contenidos con lo que se podrá acercar el desarrollo una educación más idónea, global y con criterios de igualdad. Relata Sánchez (2015) que la transformación educativa debe venir homologada a la sociedad del conocimiento, demandante de innovación y abundante en las transferencias de la información, la cual debe interpretar el profesor como actor de primer orden, donde la acción del proceso formativo debe enriquecerse para una educación de nuevos tiempos y nuevos conocimientos.

INFORME DE LOS HALLAZGOS Y EXPLICACIÓN DEL CONSTRUCTO

Desde los criterios de la investigación documental, se presenta el siguiente informe denominado aquí *Fundamentos teoréticos de la gestión del conocimiento para el profesorado en la educación universitaria con la virtualidad*, del cual emerge el conocimiento ampliado desde la determinación del objeto de estudio.

Desde el espectro virtual, se ha introducido cambios en la sociedad y de

forma consecuente en la educación. Sobre ello, se ha transitado de un aprendizaje centrado en el profesor, paradigma de la sociedad industrial, hacia un paradigma centrado en el aprendizaje del estudiante, propio de la sociedad del conocimiento. Los estudiantes de esta sociedad del siglo XXI tienen que moverse en un entorno rico en información, así lo afirma Sánchez (2015) cuando expone que el estudiante de estos tiempos tiene que desarrollar dos nuevas competencias adicionales a las clásicas de conocer, hacer y ser, deben aprender a buscar la información y a saber transformar esa información para resolver problemas.

Esta nueva visión del aprendizaje cambia el rol del docente y del estudiante. El docente será más mediador, como está expuesto en el constructivismo social planteado por González (2012), al referir al profesor en su mediación como el que propiciará las condiciones para el aprendizaje y el estudiante será más autónomo, responsable de su aprendizaje. Puede apreciarse desde esa visión, a la virtualidad como la constitución de una herramienta poderosa para impulsar estos cambios, que si bien muestran una forma de aprender con mayor autorregulación, no es menos cierto, que es una responsabilidad docente hacer de su uso también un apoyo y complementación ante su didáctica y gestión del conocimiento.

De ahí, que no podrá perderse de vista que la virtualidad en todas sus bondades planteadas en herramientas y espacios virtuales para el aprendizaje no puede obviar una firme intencionalidad didáctica, traducida en alcanzar mayores criterios de un aprendizaje que trascienda la mera academia y contribuya en transferir esas experiencias al campo de la vida profesional y personal del estudiante universitario. De modo que, de los hallazgos que aquí se presentaron, por más prominentes como soporte a la asistencia virtual dentro del proceso educativo, no se deben desligar de los fundamentos epistemológicos del constructivismo social con base en la interacción de Vygotski (1979), pues, la actuación docente con apoyo del espectro virtual requiere de intenciones y estrategias, sustentadas teóricamente, en las que la interacción con base en la colaboración permite transitar a las competencias digitales, que justifiquen el crear, modificar, organizar, los contenidos en lo que respecta a la cátedra de interés.

Asimismo, las debidas estrategias didácticas deben desplegarse en una acción del estudiante mucho más activa de su propio proceso formativo, así lo resalta De la Cruz (2003) al referir como un aspecto fundamental que amerita de una convicción del profesor sobre su mediación virtualizada, pues se pasa de una enseñanza, en la que el profesor es el

poseedor de los conocimientos que los entrega al estudiante en la clase presencial, a un docente mediador, que planifica el aprendizaje del estudiante y le ayuda mediante una intervención oportuna, que se basa en dar la posibilidad al estudiante de tener mayores competencias para demostrar conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas. Unido en buscar información, transformar y aplicar esta información en la solución de problemas y en la generación de nuevos conocimientos.

Se debe resaltar que el profesor universitario es un especialista con capacidad y hábitos investigativos que le permitirá ampliar sus saberes disciplinares, pero, como expone Carneiro (2009), es también un profesional dedicado a la enseñanza, con competencias didácticas que deben coexistir con las competencias disciplinares y tecnológicas orientada al cambio y a la transformación de la educación del siglo XXI. En ese sentido, la gestión del conocimiento del profesor universitario en su acción contemporánea asume la virtualidad como el medio más adecuado para el mejoramiento de la calidad educativa.

Ahora bien, la gestión del conocimiento es un constitutivo necesario de la propia dinamización del profesor, que consiste, principalmente, como lo apunta Minakata (2009, p. 84), "En transitar de una organización estructurada para enseñar a una centrada en el aprendizaje, que aprende gestionando conocimiento". Se enfatiza, entonces, en este cambio la calidad y la capacidad del profesor que mejora su gestión para transformarse en su rol, esforzándose en la renovación constante de las tecnologías, las investigaciones que realiza, las capacitaciones permanentes en las que se incorpora, las competencias que asume en su rol como ente activo de la institución universitaria que se desarrolla en un entorno de interacción y comunicación constante.

Es a partir de las premisas anteriores que emerge con acierto, la incorporación del *Content Curator* o Curación de Contenidos. El cual se plantea bajo la metodología de las 4S´s cuya función está determinada en la depuración y enriquecimiento del contenido. Por otra parte, también surge el *Big Data*, cuya base de acción se sustenta, según Camargo, Camargo y Joyanes (2015), en la programación y sus algoritmos con la finalidad de darle tratamiento a coincidencias en los datos con fines específicos. Ambos métodos son posibilidades para que desde la sobrecarga informativa el profesor pueda

hacer la aplicación de criterio y enfoque para saber investigar, discriminar, analizar, extractar los temas de interés que correspondan al proceso académico. Por lo que se posibilita la gestión del conocimiento del profesorado en educación universitaria vinculado con la virtualidad.

Desde los planteamientos anteriores y las metodologías que viabilizan la gestión del conocimiento soportados en la virtualidad, se presentan sus fundamentos teoréticos, así, se hace una propuesta para la gestión del conocimiento pautado en primer término en la curación de contenidos. En el orden de dicha metodología, se presenta para búsqueda y selección de contenidos, los cuales pueden ser apoyados en la virtualidad con herramientas especializadas agrupadas en sistemas de alerta, para recuperar nuevos resultados en buscadores de un tema concreto. Asimismo, dichos contenidos pueden gestionarse y compartirse en aplicaciones RSS (Really Simple Syndication), las cuales se utilizan para difundir información actualizada frecuentemente a usuarios que se han suscrito a la fuente de contenidos y para reunir en un solo lugar las novedades de múltiples fuentes digitales mediante un suscriptor de RSS. Se cuenta adicionalmente, con agregadores, nacidos como apps o aplicaciones para las nuevas pantallas de tablets y smartphones, sin que ello descarte el trabajo en las PC, que recogen y agrupan novedades de las fuentes seleccionadas previamente; pero las presentan de una manera más estética, en formato revista o periódico. Esto permite, el fomento y promoción a través de las redes sociales al ser fácilmente insertadas y mencionadas en las mismas.

La curación de contenidos, como metodología, ha de realizarse bajo el apoyo de la virtualidad, facilitando la disposición de contenidos altamente depurados que conducen a un aprendizaje activo, a la creación de parte del profesor de nuevos elementos referenciales. De ahí que es relevante exponer algunos criterios que le aportan mayor piso referencial a este método, visto desde el profesor y su disposición en la gestión del conocimiento, en ello, dos definiciones son ineludibles, caracterización y difusión de contenidos. El término caracterización hace referencia a la aplicación de características personales que haga el profesor o experto, diferenciado y propiciando atractivo al contenido o información que se va a mostrar. Para esta fase de la metodología se cuenta con herramientas y aplicaciones digitales agrupadas en varios tipos de productos del *content curation*.

Se cuenta con las curaciones basadas en listas, que es la curación o filtrado más elemental que hay, se basa en listados de consulta que el profesor prepara para revisiones y estrategias incluso vinculadas a una webquest donde se pudiese presentar los diez mejores recursos sobre un tema, direcciones imprescindibles para producir una actividad, etc. Esto puede estar dispuesto, en sencillos blogs, wikis o simples páginas web. Seguidamente, con esta fase, se encuentran las curaciones basadas en blogs y/o otros espacios web. Cada día, los profesores están construyendo y utilizando los blogs especializados o dedicados a temas específicos del conocimiento, esta es una buena herramienta de curación. Los blogs más comunes pertenecen a marcas en versiones gratuitas, lo cual no genera costos o inversión económica de parte del profesorado o universidad, de igual forma, los mismos pueden ser hipervinculados a la web oficial de la universidad para darle un carácter más formal e institucional. Estos recursos son muy fuertes y atractivos por la gran personalización que permiten.

Curation o curación en tiempo real. El tiempo real o real time hace hincapié en un doble sentido, como aclaran los autores, tanto en la inmediatez del envío de la información a los seguidores del mismo (filtrado, seleccionado, etc.) como al valor informativo y descriptivo basado en hechos puntuales: encuentros, jornadas, congresos, etc., donde, de una manera rápida, participativa y casi en tiempo real, se transmiten y comparten ideas fuerza y momentos importantes por parte de los asistentes. La herramienta principal aquí es sin duda la red social *Twitter*. Desde esta aplicación, se permite la creación manual de un mensaje o tuit y automática, se difunden las entradas curadas desde las plataformas que se tengan relacionadas. Al trabajar de esa manera, por uno mismo y ahorrando tiempo y esfuerzo, se permite incrustar entradas de diversas plataformas y servicios para crear una historia cronológica de cualquier evento o contenido especializado (filtrado, seleccionado) que se quiera compartir. Como se ve, siempre el factor filtro, selección y difusión está muy presente en todas las aplicaciones digitales bajo la conducción del experto o profesor.

Como se puede valorar, el *curation*, o curación en redes sociales es relevante en el espectro sociocultural, porque crean vínculos y unen a las personas, estudiantes e interesados en su uso, al compartir y crear información de forma expedita y novedosa. Las aplicaciones

que se recomiendan para este fin, evidentemente deben estar altamente especializadas en las redes sociales y las aplicaciones móviles pues dicha orientación permite directamente el filtrado, selección y difusión de temas por esa vía. Este tipo de herramientas permite la agregación de contenidos y el seguimiento de otras plataformas, pero siempre de manera filtrada mediante algoritmos y meritocracia (enlaces, votos), de una manera automática y, por supuesto, de manera manual por el usuario o profesor.

Existen en la web, otras aplicaciones que responden a la posibilidad de difundir contenidos curados por el aspecto visual. Estas herramientas admiten seleccionar y compartir información de una manera visual, al crear carpetas de imágenes y videos de los temas que se quiere difundir. Esta aplicaciones contribuyen en presentar elementos de contenido académico de forma más interesante al estudiantado, que consume por lo general en redes sociales imágenes para transmisión de mensajes. Adicionalmente, estos recursos permiten un alto grado de especialización y de comunicación con otros usuarios mediante la subida compartida de imágenes, videos, infografías los cuales podrán ser evaluados parcialmente en su efectividad con los tradicionales "me gusta", los seguimientos, etc. Es relevante que el profesor propicie todo lo relativo a la evaluación del servicio de filtrado y difusión de la información curada, pues, en cualquier proceso que haga el profesor de incorporación con virtualidad, se debe verificar su calidad y efectividad didáctica.

Es indudable que la mediación del profesor marcará la pauta para ayudar de forma eficiente al estudiante y que en una dominancia tecnológica más personal, éste se sirva para un acercamiento y compartir académico e investigativo en una producción que se fortalece desde la búsqueda informativa diversa en fuentes ya mencionada, así como la efectividad desde esta estrategia educativa virtual. Es decir, la aplicación del método, entendida como Curación de Contenidos, transforma la visión formativa de seleccionar bien las fuentes de información, el que se puedan filtrar los contenidos por temas tratados y que esa acción pueda ir direccionando el proceso académico en sí, para la acción docente y el aprendizaje del estudiante, al propiciar entonces, que el estudiantado se sirva también de esta estrategia no solo para consumir información y contenidos, sino que los produzca bajo el mismo

criterio en aras de nuevo conocimiento. Arroyo (2014) señala que la Curación de contenidos genera la interpretación y comprensión de la información tratada, que luego de difundida en forma de salida ofrece su aportación, en la educación determina la cooperación del profesor, con una acción que demanda el uso tecnológico y donde dicha información documentada trasciende a la gestión del conocimiento desde el tratamiento dado con la virtualidad.

De igual forma y en concordancia con los elementos definitorios de la gestión del conocimiento para el profesor con virtualidad, se presenta la metodología del *Big Data*, que, como lo formalizan Mayer Schönberger y Cukier (2013), es un concepto que hace referencia al almacenamiento de grandes cantidades de datos y a los procedimientos usados para encontrar patrones repetitivos dentro de ellos. Los datos masivos, desde el tratamiento analítico de la informática, podrían desarrollar cambios en el mundo de la educación gracias a una gestión de conocimiento que se deriva de resultados obtenidos en análisis de datos, pues, posibilita el estudio y el funcionamiento de un sistema educativo, detectar desigualdades, actuar para reducirlas, pero de forma directa, al permitir identificar necesidades puntuales de la formación del estudiante, de los materiales dispuestos, de la estrategia didáctica accionada, todo lo que le es pertinente a la gestión del conocimiento.

En ese orden, se puede desprender que el tratamiento de datos ayuda a los profesores en su mediación para mejorar el aprendizaje de los alumnos, pues al tener actividades dispuestas por el profesor en la tecnología virtual, permite ir capturando y almacenando datos a través del *Big Data* sobre los progresos de cada uno de los estudiantes, con lo cual el profesor apoyado en un sistema de informático de datos masivos, pueda revisarlos y desarrollar acciones para buscar patrones significativos en la rendición académica. En líneas generales, todos estos datos empiezan a mostrar cómo es el proceso de aprendizaje. En consideración de Mayer Schönberger y Cukier (2013) el *Big Data* se traduce para el profesor en la mejora constante de los métodos de aprendizaje. Como los cursos masivos en línea, ya descritos en esta investigación, donde los datos que están aportando dichos cursos al profesorado, les ayuda en desarrollar nuevos modelos de enseñanza que pretenden ser más efectivos, así como estratégicos ante la deserción y otros factores. De estos datos analizados, se han derivado los programas académicos

que combinan la educación *online* con la tutoría bajo un esquema gerencial de *coaching*, exámenes regulares y otras pruebas que miden el progreso del estudiante. En esa lógica, dicen Mayer Schönberger y Cukier (2013) que si estos datos se analizan con precisión, puede ayudar en anticipar cualquier problema educativo o aspiración que se plantee el profesor.

Asimismo, puede entenderse que el *Big Data* es una potente herramienta informativa, pues el profesor puede conocer qué debe ajustar en función de cada uno de sus alumnos. Es imprescindible puntualizar que los sistemas de análisis de datos masivos son robustos y permiten procesar grandes contingentes de datos en tiempos de segundos o incluso menos, por lo cual el profesor al acceder a lo que se suscita en los procesos de aprendizaje virtuales sincrónicos, puede tomar correctivos en tiempo real e ir favoreciendo el aprendizaje y formalizando para su praxis educativa una gestión de conocimiento.

Bloom (Citada por Mayer Schönberger y Cukier, 2013) quien es profesora de matemáticas de la Universidad Estatal de Arizona en EE.UU., donde se utiliza un sistema de Big Data, precisa que un estudiante puede avanzar sin problemas en una asignatura, mientras que otro necesitará más trabajo y dicha información permite adaptar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en función de cada cual. Asimismo, la tasa de aprobados, según la experiencia de Bloom (Citada por Mayer Schönberger y Cukier, 2013), es muy alta en su clase y refiere que la única razón por la que un estudiante no aprueba, es porque no le dedica tiempo al proceso de aprendizaje en el sistema virtual, valoración esta que le ha permitido fortalecer su gestión del conocimiento.

En este punto, la incorporación de una herramienta de *Big Data* permitirá determinar qué tipo de apoyo necesitan los estudiantes de manera personalizada, gracias a los informes que arrojan esas herramientas informáticas, donde se analiza el progreso de los estudiantes, los datos sobre el tiempo de dedicación y el éxito de las sesiones de tutoría en modalidad de *coaching*, el número de estudiantes que consiguen aprobar. Tal es el caso de la Universidad Estatal de Arizona, según datos aportados por Bloom (Citada por Mayer Schönberger y Cukier, 2013), se sitúa la aprobación estudiantil en una media del 75%. Un número significativo, que se logra, según la experiencia descrita, gracias a la gestión del conocimiento del profesor bajo el apoyo de tecnologías informáticas y de la virtualidad con base en *Big Data*.

Finalmente, el *Big Data* no es una tecnología llamada para reemplazar el conocimiento y la experiencia, ni siquiera la intuición de los expertos, profesores o investigadores que tratan directamente con la información en masa. Big data no sustituye, sino que complementa. Entre otras muchas razones, porque existe el riesgo de confundir la correlación con la causalidad. En este sentido, Zamora (2014) recomienda adoptar la actitud del "escéptico informado", a medio camino entre el pensamiento intuitivo y el pensamiento analítico.

Se puede avizorar, desde estas incorporaciones, el rol docente en términos de su productividad y eficiencia, al afianzar el conocimiento y direccionar de forma más idónea a sus estudiantes desde el seguimiento y análisis y tratamiento de datos que los sistemas expertos captan con la virtualidad. Esa conexión puede mejorar a su vez los procesos de enseñanza, estrategias didácticas y ajustes de contenidos curados o no, para un mejor aprovechamiento de la academia y la investigación. El papel protagónico del profesor sigue vigente; pero con nuevos roles donde su experticia en contenidos, áreas del saber y la didáctica con la virtualidad, las cuales enrumban los nuevos roles del profesor universitario en los primeros tiempos del siglo XXI.

No obstante, se debe puntualizar que con la virtualidad se están gestando propuestas y utilización de sistemas expertos, así como de estrategias didácticas con la tecnología para manejo de contenidos y así actuar en concordancia ante los volúmenes de datos y de conocimientos que forja la sociedad de estos tiempos. En concordancia con este planteamiento, dice Steinmueller (2005) que todas las sociedades se basan en el conocimiento debido a su dependencia de un conjunto de artefactos físicos e instituciones culturales cuya producción y articulación requieren conocimientos. El rasgo distintivo de las sociedades modernas, refiere el citado autor, están basadas en que el conocimiento es el alcance y el que apalanca el ritmo del crecimiento de esas sociedades. Por tanto, se debe contar con herramientas virtuales, conocimiento para su manipulación y estrategias sistemáticas para reconstruir información, así como nuevos conocimientos. Dicho miramiento debe ser considerado por el profesor y su gestión del conocimiento, en una educación más dispuesta, global y con el auspicio de la virtualidad para la universidad de los nuevos tiempos.

REFERENCIAS

Azpiazu, J; Pazos, J; Silva, A. (2010). La teleformación mediante Internet. En:

Actas de "*El futuro de Internet. Acceso y Teleservicios*". España: Fundación Alfredo Brañas.

Arroyo, N. (2014). Reseña del libro "El content Curator. Guía básica para el nuevo profesional de internet". *Revista Electrónica CSIC*. (Revista en línea), 37 (2). Disponible en: http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/854/1129 (Consulta: 2016, mayo 12).

Bartolomé, A. y Alonso, C. (2001). *Principios comunes para la evaluación de los resultados cognitivos de la formación*. Barcelona. España: Eurotecnet.

Bertalanffy, S. (2006). *Sistemas de Gestión del Conocimiento. Teoría y práctica*. México: Thomson.

Boté, J. (2014). Los Content Curators. (*Entrevista a Javier Guallar y Javier Leiva*). Disponible en: http://juanjobote.com/los-content-curators-javier-guallar-y-javier-leiva-entrevista/ (Consulta: 2016, junio 15).

Camargo, J.F., Camargo J. F. y Joyanes, L. (2015). Conociendo Big Data. *Revista Facultad de Ingeniería*, 24 (38).

Cañellas, J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Educación*, 33, 9-22.

Carneiro, R. (2009). *Los Desafíos de las Tics para el cambio educativo*. España: OEI. Fundación Santillana.

Castorina, J. (2000). *Las versiones del constructivismo ante el conocimiento instituido y las prácticas sociales*. Barcelona: Gedisa.

Cristancho, J. (2010). *Aproximación teórico didáctica con sustento en las TIC al rol mediador del docente*. (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, IPRGR. Rubio - Estado Táchira.

De la Cruz, M. (2003). *La redefinición de las políticas y prácticas del profesorado en la era del conocimiento*. Barcelona, España: Octaedro.

García, R. (2006). *Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos*. México: Siglo XXI.

García, A. y Varcárcel, J. (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación. *Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (02), 64-76.

González A, C. (2012). *Teorías Constructivistas. Aplicación del Constructivismo Social*. Guatemala: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural –IDIE- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, -OEI.

Guallar, J y Leiva, J. (2013). *El content curator. Guía básica para el nuevo profesional de internet*. Barcelona: Editorial UOC.

Hochman, E. y Montero, M. (1979). *Técnicas de investigación documental*. México: Editorial Trillas.

Lázaro, V. (2001). *Las Tecnologías de la Información y la metodología de la enseñanza: dos elementos de un mode-*

lo didáctico. Disponible en: http://www. cibersociedad.net/congreso/comms/g18sales-et-al.htm. (Consulta: 2014, enero 16).

Matos, B. (1996). *Variación y significado*. Buenos aires: Hachette.

Mayer Schönberger V y Cukier K; (2013). *Big data. La revolución de los datos masivos*. Madrid: Turner Noema.

Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Revista Electrónica Sinéctica,* (32),17-19.Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000100008&lng=es&tlng=es. (Consulta: 2014, marzo 6).

Morales, O. (2003). *Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía*. Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes.

Morín, E. (1999). *Los sietes saberes para la educación del futuro*. Unesco.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora del conocimiento*. Oxford: University Press.

Salinas, J. (2004). *Perspectivas y desafíos de los entornos virtuales en educación superior*. España: Universidad de las Islas Baleares.

Sandín, M (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona, España: McGraw-Hill.

Sánchez, E. (2015). *Bigdata al servicio de la educación*. Disponible en: http://es.euronews.com/2015/05/22/big-data-al-servicio-de-la-educacion. (Consulta: 2016, mayo 16).

Steinmueller, W. (2005). *Las economías basadas en el conocimiento y las tecnologias de información y comunicación*. Oxford: Oxford University Press.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Paidós.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. (4a Edición Reimpresión 2014) Caracas: FEDUPEL.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.

Zamora, J. (2014). *La hora de rentabilizar el Big Data*. Disponible en: http://www.iese.edu/es/conoce-iese/prensa-noticias/noticias/2014/marzo/la-hora-rentabilizar-big-data/ (Consulta: 2016, junio 15).

APROXIMACIONES TEÓRICAS EN LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO PARA EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO. CASO: UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA. EJE GEOPOLÍTICO REGIONAL GRAL. CIPRIANO CASTRO DEL ESTADO TÁCHIRA

Autora: Marvelis C. Gómez

Universidad Bolivariana de Venezuela
gomezmarva15@hotmail.com

RESUMEN

Durante los últimos años la concepción de educación se ha venido reestructurando de manera significativa, al reformular el proceso de enseñanza hacia la adquisición del conocimiento. Por tanto, se torna fundamental establecer los factores que intervienen en la praxis del docente que aumente apreciablemente las posibilidades representativas del conocimiento y tratamiento de la realidad latente. Desde esta premisa la presente investigación tiene como objetivo principal Construir elementos teóricos relacionados con las competencias del docente universitario para favorecer los procesos de pensamiento en el Eje Geopolítico Regional Gral. Cipriano Castro del Estado Táchira. Sustentada en algunas posturas teóricas en procesos de pensamiento, metacognición, competencias del docente y referentes universitarios. El método se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, postulados de la investigación etnográfica al bordar los diferentes tipos de problemas, entenderlos socialmente desde el modo en que las personas experimentan el mundo, la búsqueda en la comprensión de la realidad y las fuerzas que los mueven. Se seleccionó cinco (5) actores claves, se consideró la técnica de la entrevista, uso del guión de entrevista no estructurada. En cuanto al proceso de análisis planteado implico las fases de: a) descubrimiento, b) codificación c) relativización de los datos y d) meteorización. La organización y el procedimiento analítico e interpretativo de la información obtenida fue a través de los entrevistados en los escenarios donde se desenvuelven, considerando la *codificación abierta*, asociada a la identificación de conceptos y descubrimiento de datos, llevando la creación de códigos, subcategorias y categorías. Finalmente, se encontró que es posible promover procesos de pensamiento desde la metacognición como una herramienta inclusiva en procesos formativos desde las competencias del docente universitario, fomentando la resignificación de la práctica pedagógica en el quehacer diario que cada docente se proponga desarrollar en los espacios áulicos.

Descriptores: Procesos de pensamiento, metacognición, competencias, docencia universitaria.

ESTADO DE LA SITUACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

Pensar es una actividad que fomenta el desarrollo del pensamiento, el cual se fortalece en la medida que se va ejercitando, en especial cuando implica la relación entre el esfuerzo intelectivo realizado cuando se quiere procesar información en pro de un aprendizaje significativo, y la relación con el contexto real en el que se produce esa interacción, así como con aquellos seres externos, quienes contribuyan al desarrollo de ese pensamiento.

Ahora bien, ante las situaciones problemáticas que se presentan en la vida diaria, las personas, con miras a entender su propio mundo y el de su entorno, están en una continua búsqueda de soluciones, que les haga sentir satisfacción por una convivencia más humanizada, compartida, con pensamientos críticos; cuyas condiciones de vida estén vinculadas a una formación en el pensamiento, atendiendo a la diversidad de aspectos económicos, políticos, sociales, culturales, jurídicos, éticos y educativos.

Desde esta visión, Fernández-Ballesteros (2007) señala que resolver situaciones de la vida cotidiana es una necesidad práctica que reviste la adquisición de conocimientos, y específicamente, en el caso de la educación, al desarrollar el pensamiento y ser promovido durante el proceso de enseñanza, el docente se suma como mediador. Martínez, Brunet y Farrés (2000, p. 77) afirman que "es la capacidad de adaptación que tiene el agente mediador quien utiliza eficazmente las habilidades para realizar la interacción como adulto ante el joven en aumentar los éxitos en sus materias, con las habilidades específicas para salir adelante en áreas particulares". Es decir, el docente promoverá el desarrollo de las capacidades y habilidades que necesita el educando para afrontar los múltiples acontecimientos de la realidad y durante su formación para la vida, por lo que el mediador debe estar al tanto de sus funciones como docente, que le permitan impulsar el desarrollo de diferentes procesos de pensamiento, tales como observación, análisis, comprensión, inferencia, interpretación, relación, explicación, orden lógico, reflexión, creatividad, evaluación, entre otros.

Por tanto, el desarrollo del pensamiento reviste importancia fundamental, pues permite desplegar las competencias, capacidades y destrezas hacia posiciones críticas, reflexivas, contextualizadas en búsqueda de soluciones a los compromisos y situaciones cotidianas, como forma-

tivas en la resolución de contextos en situaciones problematizadas. Al respecto, Ríos (2004) expresa, desde el punto de vista práctico, que el pensamiento puede ser visto como el proceso mediante el cual se planifican las acciones cognitivas, tanto para el procesamiento de la información, como en la superación de los obstáculos entre lo que se tiene y lo que se quiere lograr. Por ello, desde el proceso de enseñanza, se pueden estimular los procesos de pensamiento previos, concepciones, nociones, principios, y hechos en el desarrollo de competencias por parte del docente al asumir de forma flexible su práctica pedagógica, el desarrollo del contenido curricular, e impulsando esos procesos mentales en función de la integración entre docente, educando, contexto y realidad social.

Por tal razón, la postura de D'Amore (2006) hace referencia a la enseñanza en la necesidad de considerar elementos que permitan repensar la acción didáctica del docente, la manera cómo se desarrolla en los espacios del aula, cómo asume la integración interdisciplinar de las diferentes asignaturas curriculares del nivel educativo en el que se encuentra, asimismo, estimular la comprensión y aprendizaje de nuevos saberes, el desarrollo de estructuras abstractas propias por parte del estudiante. Ello se logra al considerar los aspectos biológicos, afectivos, cognitivos, sociales, pedagógicos, cónsonos con el contexto en el que está inmerso, además de proveer actitudes positivas y con aplicabilidad diaria.

De esta manera, el docente debe estar relacionado, principalmente, con la forma como desarrolla sus planes, estrategias de enseñanza, los recursos, los contenidos curriculares del área y la vinculación de otras disciplinas propias del nivel donde está realizando su práctica pedagógica. En el caso del profesor universitario, es prioritario que reflexione sobre los procesos de pensamiento hacia la construcción conjunta con la formación académica en los estudiantes, la búsqueda de mejoras sustanciales en todo el proceso de enseñanza, con miras a promover el logro de aprendizajes significativos. Al respecto, Brousseau (2005, p. 65), señala que "el docente debe poseer conocimientos, experiencias, actitudes esenciales que le permitan interactuar con sus aprendices, reflexionando y compartiendo con ellos las características propias del proceso de enseñanza".

Por tanto, las habilidades cognitivas, la motivación para el aprendizaje, los conocimientos previos, la actitud hacia las diferentes asignaturas, el perfil biológico y el nivel de desarrollo cognitivo permite la

búsqueda de saberes, desde el tipo de dominio del conocimiento en general, valores, actitudes hacia la construcción, revisión, y reestructuración de la visión de antiguos aprendizajes con nuevos saberes, obviamente, entre la cooperación docente – educandos, para darle sentido a esos conocimientos que se aspira aprender.

Tejada (2009) destaca que la función del docente universitario está expresada desde su responsabilidad como formador, cuyo alcance permite traspasar los límites del aula cuando desarrolla una interacción entre Docente-Educando-Contenido-Contexto, al considerar la propia planificación como un diseño proactivo que le facilite valorar las competencias adquiridas, además de contribuir en la mejora de la acción formativa, participativa, dinámica y organizativa. Por ello, el docente universitario no podría dejar desvelar la gestión docente, como parte de su actuar didáctico, de la institución, y como miembro activo de la organización universitaria.

Así que el escenario profesional donde se desarrolla el docente universitario elude a establecer la interrelación del entorno socio-profesional, cultural, social, económico del docente, es decir, un contexto general donde haga vida, conviva e interactúe a su vez con el contexto institucional como los diferentes departamentos académicos, áreas de investigación, tutorías y asesorías que fortalecen sus habilidades, destreza, desarrollo de competencias y procesos de pensamiento. Todas estas acciones sólo se relacionan con los escenarios de actuación del docente universitario, y resaltan cada una de las funciones en la que se perfila bajo una dimensión relevante, adquiriendo características específicas según el escenario en que se situé al profesor. Por lo tanto, es evidente que ninguno de estos contextos puede estar de manera aislada, pues, cada uno de ellos está estrechamente relacionado con el resto y con las funciones del propio docente; por consiguiente, es necesario considerar dichos escenarios en los que actúa este profesional.

Es la universidad, el lugar donde el profesor despliega su trabajo académico y desde donde desarrolla momentos de transformación, algunos de estos procesos han sido provocados directamente por los cambios sociales que se están sucediendo, otros por la tendencia a las estructuras de pensamiento en las que se pretende que el educando encause durante su formación, develándose luego en su carrera profesional. Expresa Hernández y Sancho (2005) que estos cambios hacia una transformación por la cali-

dad educativa y la interinstitucionalidad conlleva alteraciones en las funciones, roles y tareas asignada al profesor, al exigírsele el desarrollo de nuevas competencias para valorar adecuadamente su avance, planes, estrategias, recursos, medios tecnológicos, para ir generando nuevas necesidades formativas en pro del colectivo tanto docente como estudiantil.

Las universidades están inmersas en profundos e imparables procesos de cambio, y, evidentemente, sobre el profesorado universitario, por cuanto se está superando el proceso de enseñanza tradicional, hacia uno más dinámico, reflexivo, crítico, que conduzca a estudiantes con pensamientos pertinentes, contextualizado y significancia social. Como afirma Tomás (2001, p. 7) "volver a pensar en la Universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión". Esto significa replantear la función docente, es decir, dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia uno con una mirada orientadora de los aprendizajes, pues, esta mediación de la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes propicia la adquisición de nuevos conocimientos pero especialmente en buscar, procesar y aplicar.

La Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), desde el año 2003 se constituye de manera significativa en los procesos de cambio para la educación universitaria, a fin de asumir al ciudadano la posibilidad de generar su propio lugar en los espacios sociales donde hace vida, abriendo caminos para asumir la responsabilidad ciudadana desde el valor y sentido ante las necesidades colectivas, promoviendo la vinculación con las concepciones emanadas desde este recinto universitario, asumiendo prácticas educativas aunadas a la construcción de una nueva cultura educativa, consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRVB,1999), en el reconocimiento de quienes ejercen la docencia, con democratización de la educación articulando en lo investigativo, interinstitucional, social, colectivo y comunitario.

La UBV nace con el reconocimiento pleno de muchos de los problemas que afronta el país, con conciencia de que su procedimiento se condiciona en buena medida a la formación de profesionales de vanguardia. Por tanto, la universidad debe verse a sí misma en una relación con la contingencia; entenderse como una estructura siempre abierta, susceptible de ser transformada sobre todo en las áreas de formación que ofrece. Es decir, estas

áreas, por lo tanto, pueden ser reformadas, transformadas, renombradas, eliminadas, sustituidas, pues con planes de estudios y carreras que se justifiquen por la auto nominación del conocimiento, el progreso del saber científico, humanístico y tecnológico hacia su avance independiente de nuevas profesiones, con multiplicidad de egresados que respondan a la demanda social y las necesidades comunitarias.

Por la perspectiva que antecede, Alves (2005, p. 40) refiere que la "UBV garantiza la integración de la educación y el trabajo como procesos fundamentales para lograr los fines esenciales de la defensa, el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad en el ejercicio democrático de la voluntad popular", en este aspecto hay una construcción hacia una sociedad con justicia, amante de la paz, promotora del bienestar colectivo, con formación en los procesos de aprendizaje, y, en especial, la articulación del trabajo académico con los problemas de las comunidades.

En este sentido, la UBV, específicamente, en el Eje Geopolítico Regional Gral. Cipriano Castro (EGRGCC), desde los programas de formación (pregrado, postgrado y comunitario) propuestos por el Documento Rector (2004), contempla el desarrollo de los procesos de aprendizaje y la articulación del trabajo académico con los problemas en las comunidades, lo que implica la contextualización permanente del currículo y la validación de su pertinencia social, a través de procesos de acción-reflexión-acción. En otras palabras, la función del docente universitario implica la interacción con sus estudiantes y sus pares ante la realidad, cuya participación protagónica busca la transformación de su entorno, exigiendo una visión del currículo como construcción cultural. Es así como los programas de formación de la Universidad contienen una vía en común que los unifica a nivel nacional, inspirados en los principios y valores de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, gestando el conocimiento, recorriendo lo histórico desde los orígenes, el pensamiento político latinoamericano y caribeño que afianza la identidad nacional, y una formación especializada flexible que responde a las necesidades como especificidades concretas del campo académico y de la acción social.

Desde este contexto local, el EGRGCC de la UBV, se hace imperioso desarrollar el conocimiento en la búsqueda de prácticas competitivas, sustentadas en experiencias docentes reflexivas, proactivas con visión transformadoras, que contri-

buyen aprendizajes sustentables en información actualizada, relevante y con pertinencia social, hacia una mayor eficiencia y eficacia; tal como expresa O´Dell (2000) que la información tratada desde un nivel cognitivo implica el desarrollo de las competencias, tanto del que las genera, como de quien las procesa, es decir, resulta ser un medio de pensamiento para descubrir, analizar, comprender, interpretar, alcanzar y aplicar el conocimiento para asegurar lo aprendido con el lugar donde será aplicado.

En la premisa descrita, desarrollar las competencias docentes requiere gestar el conocimiento desde los espacios del aula con destrezas y habilidades, lo que implica contribuir al servicio de la Educación Popular (Freire, 1960), es decir, ir construyendo con y desde los sectores populares, el conocimiento, la experiencia y la práctica, herramientas educativas que les permitirán a estos sectores participar, organizarse y transformar su realidad concreta hacia la mejora de sus vidas, como lo afirma Morín (2000, p.72) "…todo conocimiento es una consecuencia de la socialización que incluye realidad que vive cada individuo en interacción con su entorno, contextualizándolo, reintegrándolo y totalizándolo para que sea pertinente en un mundo cada vez más global, complejo y multidimensional". De manera que el conocimiento como proceso aporta referentes contextuales, reconstruye pensamientos previos ante percepciones de la realidad, permitiendo dar valor y uso a la nueva información bajo contexto humanizado, histórico, político, económico, cultural y social del propio ser como un poder transferido a una conversión tangible de quien lo sustenta.

En otras palabras, en la realidad pareciera que la práctica docente destinada a desarrollar competencias que favorezcan los procesos de pensamientos a sus educandos, desde un conocimiento cónsono a las intencionalidades de su propia área académica como de la institucional con las necesidades del estudiante, no responden a las características descritas anteriormente, por no tener los resultados esperados, por cuanto en el Centro de Investigaciones de la Universidad del Zulia (2005), estableció que entre el 20,3% y 40,6% de los estudiantes en diferentes universidades de Venezuela, son reprobados en diversas asignatura de las carreras que han seleccionado, un porcentaje alto en comparación del 57, 9% de los egresados. Lo que indica que los procesos de desarrollo cognitivo pudieran estar siendo afectados en los propios mecanismos didácticos para la enseñan-

za por parte del docente, lo que incide directamente en el desarrollo de los aprendizajes. Adicional, las estrategias pedagógicas poco contextualizadas, no contribuyen en las necesidades de los estudiantes, con pertinencia social.

La contextualización de los contenidos por parte de los docentes es un elemento social contentivo que apunta a la generación de procesos de pensamiento, tales como observación, interpretación, análisis, comprensión, resolución de problemas de manera explícita que evidencie correspondencia con lo desarrollado en las aulas de clase y la realidad a la que se enfrenta diariamente el estudiante. Además, otro elemento que pareciera incidir en los resultados estadísticos que antecedieron, es la réplica de métodos de enseñanza aun tipificados, fragmentados y sementados en un conocimiento pasivo, poco atractivo y menos contextualizado, asumidos por la ausencia de procesos formativos en algunos docentes para desarrollar competencias que impliquen un conocimiento transformador, propio de los procesos de pensamiento, y que supere la falta de herramientas, y por ende, que contribuyan elevar las capacidades en los estudiantes, ante la resolución de situaciones contextualizadas de manera que generen ventajas competitivas a través del tiempo.

A partir de estos indicativos, surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué competencias de pueden a propiciarse los docentes de los diferentes programas de formación de grado del EGRGCC, que contribuya desde sus concepciones el desarrollo de los procesos de pensamiento? ¿Cuáles serían los resultados que pudieran obtenerse desde el desarrollo de competencias de los docentes de los diferentes programas de formación de grado en relación con los procesos de pensamiento realizados en el accionar pedagógico?
Desde estas interrogantes se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Construir elementos teóricos relacionados con las competencias del docente universitario para favorecer los procesos de pensamiento en el Eje Geopolítico Regional Gral. Cipriano Castro del Estado Táchira
Objetivos Específicos

- Indagar las competencias que poseen los docentes de los diferentes programas de formación de grado acerca del desarrollo de los procesos de pensamiento.

- Deducir los elementos teóricos que fortalezcan los procesos de pensamiento desde las competencias desarrolladas por los docentes de los diferentes programas de formación de grado del Eje Geopolítico Regional Gral. Cipriano Castro del estado Táchira.

Razón de la Investigación

La necesidad de llevar a cabo profundas transformaciones en la educación universitaria requiere dar respuesta a nuevas demandas económicas, sociales, culturales y educativas, por ser aspectos que están íntimamente vinculados como la apertura de los mercados, la internacionalización de las economías, la globalización, las tecnologías y la diversificación de los sistemas productivos. De esta manera, se demanda en las universidades egresados preparados para actuar en este entorno dinámico, donde las competencias de los profesionales se presentan como factores distintivos de la calidad de su formación. En este entendido, el contexto mundial pareciera estar dominado por la tecnología emergente, por lo que la figura del docente universitario germinará como una opción indispensable en la elevada columna de la nueva estructura educativa del siglo XXI, como lo expresa Rodríguez Espinar (2003, p. 87), "reconstruir una identidad profesional requiere adatarse a un nuevos roles y funciones que contribuyan a desarrollar escenarios de actuación en la actual universidad en pro de una enseñanza con sustento investigativo, tecnológico, y transformador", por tanto, es la búsqueda de integración con sus actores en la aplicación de conocimientos que impulsen la implementación de nuevos modelos universitarios con planes curriculares actualizados y métodos de enseñanza apropiados a las necesidades del educando, la institución y la sociedad.

A partir de este planteamiento, se justifica desarrollar esta investigación, la cual permitirá, desde la construcción teórica, proporcionar aportes al conocimiento en la orientación de los procesos de pensamiento, resaltando la importancia que posee el docente universitario en su rol dentro de la educación, además como protagonista al momento de asumir la enseñanza como una vía en el desarrollo de sus potencialidades, habilidades, competencias hacia aprendizajes significativos en sus educandos, de allí es prioritario propiciar experiencias integradas y significativas durante sus acciones pedagógica en el aula de clase.

En efecto, se considera además que el aporte de esta investigación, en cuanto al método, contribuirá a propiciar epistemológicamente la aproximación de elementos teóricos relacionados con las competencias del docente universitario, lo que permitirá identificar las diferentes formas que existan para desarrollar habilidades, actitudes, destrezas y conocimientos en el logro de aprendizajes, con el fin de que domine los nuevos avances en el proceso de enseñanza. Igualmente el método desarrollado con la aplicación de técnicas, instrumentos y procedimientos desde la obtención de los datos, su análisis e interpretación en profundidad de los mismos, ayudarán a la orientación cientificista al considerar situaciones particulares, sociales y educacionales con características propias del quehacer pedagógico del docente universitario adscrito al EGRGCC; de modo que, propicie una nueva forma de visualizar y alcanzar los resultados óptimos desde estos escenarios universitarios, en el tratamiento de situaciones problemáticas contextualizadas través de procesos de pensamiento de manera ordenada, sistemática y lógica.

Esta investigación se convertirá en un aporte transformador tanto para las instituciones de educación universitaria como para los docentes del EGRGCC, donde se ejecutará la investigación, pues, se aspira que los resultados obtenidos constituyan un aporte científico desde los aspectos cualitativos que develarán de manera sistematizada un conocimiento en el área de la docencia como ciencia social, la cual puede ser tratada con métodos descriptivos que den explicación rigurosa al trabajo pedagógico de los docentes universitarios en la búsqueda de ampliar su saber en las formas de enseñar al desarrollar procesos de pensamiento.

A este propósito, la presente investigación puede ser aporte teórico a futuras investigaciones en lo referido a constructos en el área de la docencia así como para los procesos de pensamiento, que permitan desde la práctica docente tomar decisiones al contribuir con el crecimiento profesional y personal del profesor universitario en la transformación de su accionar didáctico durante su proceso de enseñanza, que por siglos ha permitido ser una razón para encontrar respuestas a las situaciones que vive el ser humano ante un mundo exigente, innovador y de retos continuos.

EL MÉTODO

El presente apartado hace referencia al método, técnicas, instrumentos, la inter-

pretación, validez y credibilidad del estudio y al análisis de la información. También, se presenta la naturaleza, tipo de investigación, informantes clave, la descripción del escenario investigativo, así como el diseño de investigación, el cual guiará el procedimiento y tratamiento metodológico en la construcción de nuevos conocimientos en relación al objeto de estudio.

En esta perspectiva, la investigación a ser desarrollada se inscribe en una investigación cualitativa, al referirse en su más amplio sentido a datos descriptivos, cualidades propias de personas, sus expresiones habladas o escritas, como lo señala Ruiz (1998, p. 15) cuando determina que la investigación cualitativa … "es un proceso que en esencia estriba en interpretar, y captar el origen, sentido, proceso y naturaleza atribuido a diferentes símbolos, emanado del significado que brota de la interacción como unas personas actúan con otras frente a las demás cosas".

Por tanto, es una investigación que permite estudiar significados diferentes en cada momento, como la categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio, registros escritos de todo tipo. Ante esta definición, la presente investigación se realizará en contacto directo con el contexto, al considerar la acción del docente universitario adscrito al EGRGCC para construir elementos teóricos relacionados con sus competencias a fin de favorecer los procesos de pensamiento.

Al respecto, la investigación se inscribe en la perspectiva etnográfica, como lo expresan Taylor y Bogdan (1992) al señalar que abordar diferentes tipos de problemas y entenderlos socialmente es estudiar los fenómenos desde el modo en que las personas experimentan el mundo, la búsqueda en la comprensión de la realidad y las fuerzas que los mueven, no solo como cuerpos humanos sino desde sus ideas, sentimientos y motivos internos. Igualmente Sandín (2003, p. 154) considera a la etnografía como "una modalidad de investigación de las ciencias sociales, se inscribe en la familia de la metodología cualitativa, por cuanto alude al modo de vida, comportamiento, creencias, lenguaje, destrezas de alguna raza o grupo de individuos". En efecto, desde esta descripción, se ofrece un estilo de investigación alternativo para comprender e interpretar los fenómenos sociales como educativos que tienen lugar a con-

textos a partir de diversas perspectivas, familias, profesorado, estudiantes, entre otros entes que se adecuen en esta perspectiva investigativa.

Informantes clave de la investigación

Sobre este particular, se hace referencia a los individuos que voluntariamente acceden a participar en un estudio, para Taylor y Bogdan (1992), en una investigación cualitativa, los informantes clave presentan las relaciones entre una, dos, o grupo de personas respetadas, conocedoras del tema objeto de estudio, además son fuentes primarias quienes dan la información o datos de manera narrativa al proporcionar una comprensión profunda del escenario. En este proyecto investigación se considerará a cinco (5) docentes adscritos a los diferentes programas de formación de grado del EGRGCC. Los criterios representativos para la selección intencionada de los informantes fueron: (a) La disposición de colaboración, participación y compromiso, (b) formación académica en los programas de formación de grado, (c) experiencia profesional en las diferentes asignaturas (d) tiempo de servicio en la EGRGCC entre dos a doce años.

Cabe destacar, que los informantes clave se identificaron con siglas de sus nombres y apellidos, combinados a fin de garantizar su confiabilidad y discreción de sus opiniones, así como sus condiciones de trabajo, se ha considerado pertinente representar códigos que sirvan de referencia como: NO, BD, JG, AP, YH, sin comprometer sus nombres y apellidos.

Descripción del escenario de la investigación

Esta investigación se llevó a cabo en el espacio donde los informantes clave desarrollan su acción docente, es decir en el Eje Geopolítico Regional Gral. Cipriano Castro del estado Táchira, perteneciente a la Universidad Bolivariana de Venezuela. Se encuentra ubicada en la Av. Paramillo, sede Principal, constituida por dos edificios, uno en el que desarrollan los procesos administrativos, coordinaciones y unidades académicas; el segundo edificio denominado Aldea El Tamá, en el que se desarrollan los procesos pedagógicos por los docentes adscritos al Eje.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

En relación con las técnicas e instrumentos para recoger la información en el pre-

sente estudio se consideró la técnica de la entrevista. De acuerdo con Sandín (2006, p. 153), "es un forma específica de interacción social, que tiene por objeto recolectar datos para una indagación, con actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas". Específicamente se diseñó y utilizó el guión de entrevista no estructurada, como instrumento; por tanto se formularon preguntas de base, que permitieron ir generando una conversación entre iguales, a fin del surgimiento del intercambio de información que estableció el rapport de empatía, buen entendimiento, conocimiento y trato que se llevará con los informantes clave a lo largo de toda la investigación.

Validez y confiabilidad del estudio

Para la presente investigación se consideró la validez interna, de acuerdo al modo como se tomaron los datos de la realidad, el compartir con los informantes clave la información recogida para contrastarla en relación con los hallazgos; por tanto, la permanencia en los espacios de la investigación permitió disponer del tiempo necesario hasta llegar a la saturación de la información. Lo que llevó un período de tiempo considerable a fin de recoger los datos, revisarlos, compararlos, contrastarlo y analizarlos de manera continua para dar consistencia al estudio (Barriga y Henríquez, 2005).

En relación con la confiabilidad, se busca describir la esencia de toda investigación al captar los datos de la realidad de la misma forma que lo haría alguien sin perjuicios, ni intereses particulares; por tanto la mediatez con que se realizó el registro de las acciones de los informantes, la perspectiva, la interpretación de los fenómenos fue considerada por la investigadora, a fin de darle la mayor objetividad, fidelidad ética a los datos, al modo de obtenerlos y de presentarlos. Los criterios estuvieron sustentados desde la postura de Ruiz (1998), lo que permitió garantizar la confiabilidad respecto a : (a) lo explicitó del modo en la recogida de datos, (b) la utilización y documentación de constructos analíticos, (c) reconocimiento de los propios sesgos de la investigadora, (d) elaboración de esquemas de auditoría, (e) la evolución garante de los informantes, (f) explicitación de la significación teórica de las interpretaciones, (g) triangulación de datos, técnicas y retroalimentación de los informantes.

Procedimiento para el análisis y la interpretación de la información

El proceso de análisis se sustentó en el método etnográfico, Martínez (1997) lo

describe como un método cuya vía depende del modo en que el sujeto vive y experimenta su realidad, así como del proceso analítico de los datos, el desarrollo de una teoría cónsona y coherente en la unicidad del contexto, información obtenida de los informantes, grupos u organizaciones objeto de estudio. Al respecto, para este proceso de análisis planteado implican las siguientes fases:

1) *Fase del descubrimiento:* esta fase se dio gradualmente con sentido, perspicacia e intuición con la familiaridad de los datos, se leyó detenidamente y repetidamente los datos reunidos de todas las observaciones, y registro de las entrevistas. La interpretación surgió de los encuentros que se dieron con los informantes clave, y esto llevó a elaborar tipologías o esquemas de clasificación de manera manual que permitieron identificar temas y desarrollar conceptos hacia la teoría emergente.

2) *Fase de la codificación:* el propósito de esta fase se sustentó de modo sistemático el desarrollo de las interpretaciones de los datos a través de siglas que permitieron ser identificadas con códigos referenciales a ser pautados por parte de la investigadora.

3) *Fase de relativización de los datos:* esta fase es considerada como la fase final del análisis cualitativo, consistió en interpretar los datos en el contexto que fueron recogidos, de modo que, no se descartó ningún aspecto que permitió la interpretación de los datos. La rigurosidad científica del presente estudio investigativo, se pretendió desde la autenticidad, eficacia, adecuación metodológica, credibilidad y coherencia con el objeto de estudio, como auditoría externa, adecuación instrumental y triangulación.

HALLAZGOS DESDE EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Organización y procedimiento de la información

En este apartado se presenta la organización y el procedimiento analítico e interpretativo de la información obtenida a través de los entrevistados en los escenarios donde se desenvuelven, todo ello con el propósito de indagar las competencias que poseen los docentes de los diferentes programas de formación de grado acerca del desarrollo de los procesos de pensamiento. Por tanto, se buscó explicar los constructos a partir de

dichos procesos metacognitivos que coadyuven en el fortalecimiento de la enseñanza desde las competencias formativas del docente Ubevista. Para lograrlo se requiere un estudio riguroso de la información, inmerso en un proceso cíclico, en el cual se interactúa con los datos encontrados y se hace una revisión exhaustiva en la búsqueda de relaciones y hechos que contribuyan con la comprensión del fenómeno en estudio. (Rodríguez, Gil y García, 1999; Taylor y Bogdan ,1992).

De tal forma, para la organización y el procesamiento del análisis de la información se recurrió a la codificación como un proceso dinámico y recurrente, del cual emergieron códigos, sub categorías y categorías, a fin de determinar los conceptos emergentes, producto del proceso de análisis permanente de los datos. (Strauss y Corbin, 2002). Para el procedimiento de análisis, en primer lugar, se transcribieron las entrevistas y observaciones en formato Word. En segundo lugar, se prepararon los textos para incorporarlos a un procesamiento que identifica cada fila y párrafo propio del programa Word, con el fin de realizar la estructuración de la información, desde las dimensiones, subcategorías, y categorías emergentes. Sin embargo, es necesario aclarar que esta estructuración surge con el fin de contribuir a las tareas mecánicas en la segmentación del texto de las entrevistas, como citas, codificación, escritura de comentarios y anotaciones para la reducción progresiva de los datos que a su vez idean el proceso de conceptualización más abarcadora y no de automatizar el proceso de análisis *per se*.

Seguidamente, se procedió a trabajar la codificación señalada por Strauss y Corbin (2002), inicialmente, se empleó la técnica de *codificación abierta*, asociada a la identificación de conceptos y descubrimiento de datos desde sus propiedades y dimensiones, que llevaron a la creación de códigos y categorías. Asimismo, se usó la técnica de la *codificación axial* que busca relacionar categorías con subcategorías para alcanzar los niveles de conceptualización y finalmente, la *codificación selectiva* que lleva hacia los procesos de integración y refinación de la teoría con las categorías para emerger la segmentación en unidades de significado, que confieran explicación esquemática y argumentativa hacia constructos emergentes propios y develados bajo una explicación caracterizada procedente de la información genuina.

En palabras de Rodríguez, *et al*. (1996), la categorización es entendida como una operación que tiene la particularidad de agrupar o clasificar conceptualmente un conjunto de elementos como datos o códi-

gos, que reúnen o comparten un significado. Por tanto, es concebida en un nivel de abstracción superior que está más próxima a un nivel relacional conceptual que a un nivel de datos brutos, es decir, "supone en sí misma una operación conceptual de síntesis" (p. 211). En este sentido, el proceso de análisis se estructura en varias actividades sistematizadas que llevan al procedimiento general de análisis de datos cualitativos, considerado por los autores señalados como acciones de datos que giran en función de tres tareas fundamentales: reducción de datos, disposición, transformación de datos, la obtención y verificación de conclusiones; dichas tareas, poseen operaciones específicas que están en constante interacción a lo largo de todo el proceso analítico.

A continuación, en el gráfico 1 se presenta el proceso general del análisis, donde se aprecia el proceso seguido, desde la reducción de la información, las tareas de análisis, síntesis y agrupamiento; todo ello, para la disposición y transformación de datos en dimensiones, subcategorías y categorías que emergen de la realidad encontrada y constituyen la base para concretar los conceptos emergentes y llegar hasta las conclusiones relativas al fenómeno estudiado.

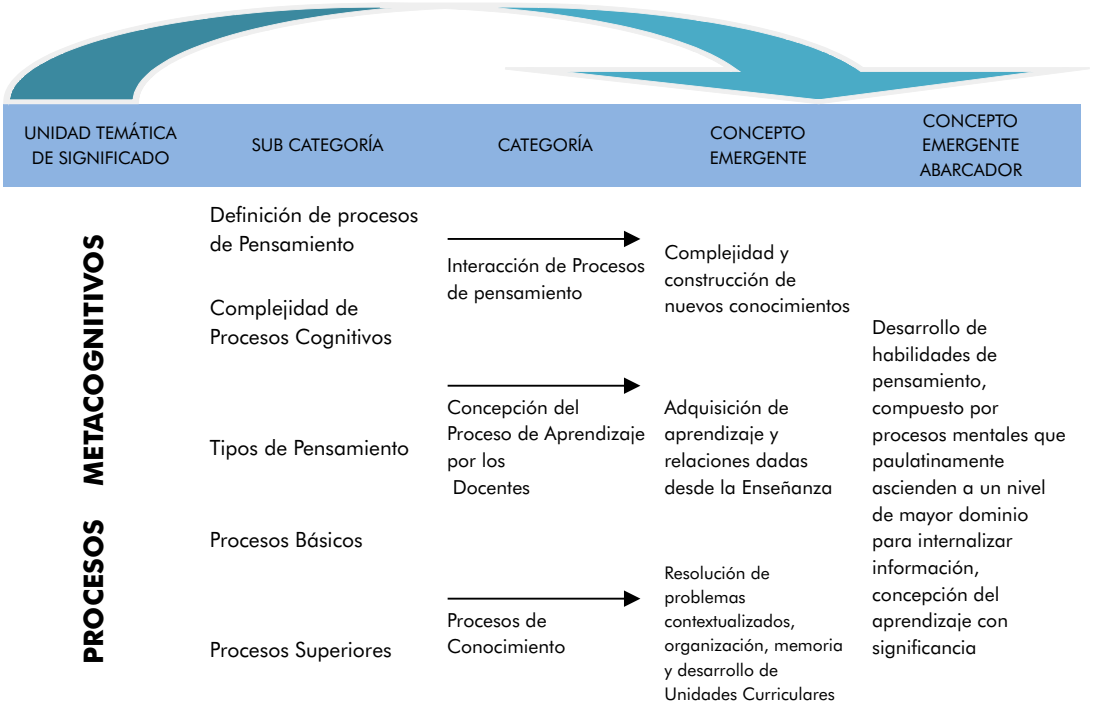


Gráfico 1. Unidad Temática de Significado. Procesos Metacognitivos. Procesos de la Investigación, Gómez (2016)

Tal como se aprecia en el gráfico 1, el proceso de codificación es simultáneo y recurrente para dar con la categorización, y vislumbrar de manera más natural las posibles unidades de significados no previstas por la investigadora, lo que permitió contrastar con la teoría y con la experiencia de la investigadora.

Esta etapa del análisis se apoyó en el programa Word 2007 y Power Point 2007; ello con el propósito de aportar una mayor visualización y comprensión en los diversos diagramas relacionales en los que se presenta la organización detallada. En primera instancia, las relaciones con los códigos caracterizados por la opinión de los sujetos clave más generalizada, seleccionando los datos más relevantes y significativos en segmentos textuales denominados citas, las cuales están identificadas con las iniciales de los sujetos clave, primero el nombre segundo el apellido ejemplo: YH1. Luego, se da la agrupación entre códigos para indicar las propiedades relevantes al primer nivel de abstracción como dimensiones, (número de línea donde inicia el relato muestra, como número, dónde finaliza el relato muestra), seguida con denominación de subcategorias; posteriormente, se da el nivel superior y finalmente, se logra unificar las relaciones conceptuales emergentes para llegar a construcciones teóricas propias consideradas por la investigadora y relativas a la realidad en la que se desarrolló la presente investigación.

Proceso de categorización

En relación con las entrevistas realizadas a los informantes clave, se establece la sistematización categorial de los datos obtenidos. A continuación, se presentan las categorías emergentes:

Categoría: Procesos metacognitivos

En relación con la categoría Procesos metacognitivos se elaboró un resumen de lo encontrado (ver Cuadro 1) en el cual se sintetizan las dimensiones, subcategorías y finalmente, la categoría emergente. Desde las bases de la psicología cognitiva, la perspectiva teórica se centra en comprender la percepción, el pensamiento y la memoria de los seres humanos; por tanto, las personas son seres capaces de construir de manera activa y de este modo, mejorar su proceso de pensar. Ríos (2004) expone que en el pensamiento intervienen diversos procesos, desde los complejos hasta los más sencillos, en los que su evolución es rápida e inconsciente que no se logra memorizarlos en su totalidad. Buscar

mecanismos para dar su explicación ha requerido décadas en estudio y experimentación hacia el modo como los procesos cognitivos y metacognitivos puedan ser desarrollados por las personas desde sus actuaciones como ser humano.

Cuadro 1

Síntesis de las sub categorías, categorías y la unidad temática de significado: procesos metacognitivos

CÓDIGO	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	UNIDAD TEMÁTICA DE SIGNIFICADO
	Conceptos Emergentes		
Proceso Progresivo del Pensamiento	Definición de Procesos de Pensamiento	Internalización de Procesos de Pensamiento	Procesos Metacognitivos
Concepción de Proceso Cognitivo			
Identificación de los Procesos Cognitivos			
Complementariedad de Procesos	Complejidad de Procesos Cognitivos		
Diferenciación de Procesos Cognitivos			
Enseñanza por Procesos Cognitivos			
Adquisición de Conocimientos	Tipos de Pensamiento	Concepción del Proceso de Aprendizaje por los Docentes	
Pensamiento Divergente			
Pensamiento Reflexivo			
Pensamiento Crítico			
Pensamiento Inductivo			
Pensamiento Deductivo			
Pensamiento Práctico			
Ritmo de Aprendizaje			
Observación	Procesos Básicos	Procesos del Conocimiento Pedagógico	
Comprensión			
Memorización			
Semejanza			
Descubrimiento	Procesos Superiores		
Análisis			
Analogía			
Toma de Decisiones			

Fuente: Proceso de investigación, Gómez (2016).

Cada persona tiene la capacidad de desarrollar procesos cognitivos como: la percepción, el análisis, comprensión, clasificación, síntesis, toma de decisiones, interpretación, resolución de problemas, entre otros. Por cuanto, todo proceso cognitivo está relacionado con representaciones gráficas, símbolos, movimiento, sensaciones, emociones, que se hacen presentes ante una situación problemática. Por ello, se pretende que el estudiante frente a los problemas que se le presenten y que exigen solución, puedan poner en marcha estrategias cognitivas para analizar o establecer interrogantes o las relaciones necesarias, este proceso es un sistema de representación general que contribuye con la construcción de conocimientos del estudiante.

Desarrollar procesos metacognitivos desde la concepción de los docentes es favorecer el progreso de habilidades cognitivas como elegir, interpretar, transformar, almacenar, describir, comprender, observar y reproducir la información percibida, desde la realidad para acciones cónsonas con el medio donde está conviviendo. Por ello, se hace necesario que los procesos mentales sean activados, a través de estrategias, métodos, técnicas, actividades propiciadas por el docente durante el proceso de enseñanza de modo que se puedan hacer uso de ellas y se generalicen en diferentes situaciones.

Así, surge la unidad temática de significado Procesos metacognitivos, referida al análisis que se desprende de los datos suministrados por los informantes, relacionados con su concepción sobre procesos de pensamiento, la complejidad de estos, la cognición, los estilos de aprendizaje y los procesos básicos y superiores desde la mirada de los entrevistados (ver Cuadro 1). Una vez determinadas estas subcategorías, emergen las categorías: (a) internalización de los procesos cognitivos, (b) concepción del proceso de aprendizaje por los docentes, y (c) procesos de conocimiento, todo ello conforma esta unidad temática que pretende profundizar en la perspectiva docente en relación con estos procesos fundamentales en la enseñanza y aprendizaje desde la competencia que desarrollan los docentes en sus prácticas universitarias.

Los informantes consideran importante la promoción de los procesos de pensamiento al proceso de enseñanza que realizan los docentes en sus diferentes unidades curriculares, tal como se refleja en el Cuadro 1, el cual muestra cómo definen los procesos de pensamiento, su función y su desarrollo.

Los diferentes elementos que conforman la dimensión: *definición de procesos,* la cual se relacionan en función de la *concepción, identificación y proceso evolutivo de los procesos cognitivos*; los alegatos de los entrevistados indican una definición con mayor énfasis en el conocimiento en cuanto al proceso que se da en el pensamiento, como lo afirman:

> NO: Es un proceso que se da en el pensamiento del alumno, a través de la enseñanza y aprendizaje... están en las capacidades propias de los educandos...para que ellos las desarrollen, cuando van a las prácticas ambientales.... Además, la metacognición, es considerada un nivel superior de pensamiento [p1] [L2-4]. Código: [Concepción de proceso cognitivo].

> NG: Yo considero que los procesos metacognitivos son procesos mentales que están en cada persona, es decir en cada estudiante en cada uno de nosotros, los cuales los podemos desarrollar como habilidades, en especial cuando los contenidos están plantados por ejemplo en políticas de estado. Pensando en lo que se piensa. [p1] [L4-9]. Código: [Concepción de proceso cognitivo].

> RO: Bueno... Los procesos de pensamiento para mi... viene siendo la formas cognitivas innatas que poseen los estudiantes o cualquier persona, además de siempre estar relacionados entre ellos mismos, es decir, hablar de metacognición, es referirse a pensamientos de alto nivel, pensamientos, cognición, ideas.... [p1][L2]. Código: [Concepción de proceso cognitivo].

De igual manera, expresan los entrevistados que la interiorización cognitiva que desarrollan los estudiantes en su proceso de aprender están basadas en criterios de autoreflexión con prácticas activas que los docentes pueden proponer en el aula. También, creen que deben estar relacionados con la vida cotidiana del estudiante, así lo afirma cuando ellos expresan:

> NO: ...es la actitud de interiorizar que poseen los estudiantes, donde ellos los pueden desarrollar, mucho de ese proceso de aprender bajo parámetros de elementos que son necesarios incluso para el desenvolvimiento de la vida. [p5][L26-29]. Código: [Proceso evolutivo del pensamiento].

> BD: ...los estudiantes en la medida que reciben la información la almacén, progresivamente hacen uso de la memoria, análisis, comparación lo que hace que el nuevo

> pensamiento tenga correspondencia con lo que pueda hacer de nuevo, en especial cuando se le da material para que lo estudie, analice luego lo exponga [p4][L14-19]. Código: [Proceso evolutivo del pensamiento].

El énfasis en la forma como el pensamiento evoluciona, según los encuestados, es considerar sus relaciones de pensamiento dentro y fuera del aula, así como la distinción que hacen los estudiantes con la realidad en la que viven, igualmente cuando van a sus trabajos comunitarios. Cabe destacar que las expresiones de los docentes encuestados señalan los tipos de procesos cognitivos tales como la observación, síntesis, comparación, experimentación, clasificación, entre otros; al identificarlos plenamente unos de otros, se evidencia la concepción que tienen sobre los procesos de pensamiento.

> JG: Bueno, entre los que distingo esta la comparación, el análisis, la interpretación, la observación, eh... la toma de decisiones, memorización...entre otros. [P2][L33-35]. Código: [Identificación de los procesos cognitivos].

> AP: ...pueden ser tanto la observación, el análisis, la comparación, la descripción, interpretación todas aquellas formas mentales en las cuales las personas o los seres humanos captamos ante cualquier tipo de información para luego obtener un conocimiento acerca de ello. [p2][L4-7]. Código: [Identificación de los procesos cognitivos].

> YO: ...los procesos cognitivos que desarrollo durante mis clases, pues en la misma área de trabajo estaríamos hablando de poder hacer que los estudiantes tengan la posibilidad de llegaran hacer análisis, síntesis, resolución de problemas, la memorización también entraría allí, la experimentación, la clasificación. [p5][L26-29]. Código: [Identificación de los procesos cognitivos].

Otro aspecto relevante que emerge en los testimonios de los informantes es la dimensión *complejidad de procesos cognitivos*, tal como se advierte en sus revelaciones, los docentes discurren en el tratamiento que le dan a la información cuando se desarrolla en el aula e integrando el contexto desde las diferentes formas como enseña cuando pretende incentivar los diferentes procesos cognitivos como la observación, el análisis, interpretación, comprensión, analogía, entre otros. Asimismo, expresan que desarrollan estrategias que

consideran oportunas para promover el progreso de los procesos cognitivos y también comprender el grado de dificultad cognitiva en los estudiantes, lo cual ayuda a orientar el aprendizaje de contenidos matemáticos con significado. En este sentido, los informantes expresaron:

> NO: ...es decir, al desarrollar las estrategias durante las clases, los estudiantes van realizando el proceso de observación, al detallar cada parte cuando se coloca en el pizarrón, problemas, contenidos, o cuando se les entrega las guías de trabajo, o en las mismas actividades didácticos, entonces ahí ellos deben comprender la situación problemática que se está presentando, cuando observan [p3][L10-15].Código:[Complementariedad de procesos]
>
> AP: ..que ellos hagan exposiciones de manera sencilla y después otra actividad de mayor dificultad, aquí ellos analizan, interpretan, expresan sus ideas, bien de donde es que se obtiene cada cosa y de acuerdo al resultado obtenido uno como docente les fortalece el aprendizaje para precisar si se logro el objetivo en ese momento, donde cada uno entendiera como se alcanza un resultado, que se puede ir poco a poco aumentando el grado de dificultad para así llegar, hasta lo más complejo, y así lograr de verdad, buen concepto o buen conocimiento con relación a lo que es un contenido dado dentro del aula de clase.[p4] [L17-21]. Código: [Enseñanza por procesos de pensamiento].
>
> NO: Bien, una manera de lograr incentivar estos procesos de pensamiento es cuando uno en los estudiantes logre que memoricen o analicen un texto, o una en específico por decir algo, cuando les está enseñando, por ejemplo en una referencia histórica de Bolívar, Rodríguez y/o Martí [p4] [L4-6].Código:[Complementariedad de procesos].

En efecto, se hace apreciable cómo los docentes señalan algunas estrategias para que los estudiantes comprendan, también hacen mención a recursos como, guías de trabajo, textos, investigación, que pueden ayudar al estudiante. Se evidencia un docente que pretende estimular los procesos de pensamiento y establecer relación con las nuevas ideas y conceptos que desea enseñar. Esto pudiera corresponderse con la enseñanza por procesos como un camino para orientar la complejidad que subyace en el pensamiento del educando, donde el discente pueda integrar, ampliar y consolidar la

información. Para Díaz y Hernández (2002), la enseñanza por procesos sigue siendo un recurso que puede utilizar ampliamente el docente, hacia la construcción de vías necesarias donde los estudiantes progresen en la consolidación y profundización del conocimiento.

Igualmente, la complementariedad de procesos emerge desde la opinión de los docentes cuando expresan las características de los diferentes procesos cognitivos, los profesores enuncian la *complementariedad entre los procesos* que desarrollan los estudiantes, como se evidencia en sus testimonios:

> BD: Para mí los procesos cognitivos son semejantes en algunos momentos, hay otros que son diferentes, de verdad,... que unos van agarrados de la mano de otros.... por cuanto como son procesos innatos en las personas ellos se complementan cuando se van a realizar acciones o actividades para desarrollar sus habilidades; [2.106] [65]. Código: [Complementariedad de procesos].

> AP: sin embargo, creo que entre ellos se complementan en cada persona, porque sin primero, observar no podrían ellos analizar, o interpretar por ejemplo; no todas las personas tienen la misma capacidad o la misma manera de obtener esa información obtener los conocimientos. [3.93][61]. Código: [Complementariedad de procesos].

> RO: Además, hay momentos que cuando se desarrollan las actividades, hay procesos cognitivos, como la observación, el análisis, la comparación, la interpretación y la resolución de los problemas que están unidos, es decir que se necesitan para precisamente, dar respuesta a las situaciones problemáticas que uno como docente les plantea al alumno. Bueno, cuando se realiza en la práctica dentro del aula y más aún cuando en su quehacer el estudiante puede desarrollar cada uno de sus procesos cognitivos de manera complementaria en función de los contenidos que ellos estén desarrollando en ese momento, así como también hay procesos mentales que no están aislados, se requiere que varios de ellos puedan actuar. [1.98][55]. Código: [Complementariedad de procesos].

Con base en lo anterior, puede inferirse que los docentes expresan la importancia y funciones de los procesos cognitivos y señalan que se manifiesta de manera conjunta, con sus características propias, con su esencia adicional, cuando el análisis, comprensión, interpretación, comparación "van de la mano" hacia el

desarrollo de diversos contenidos. Cabe agregar que los procesos de pensamiento son innatos en cada persona y su desarrollo pudiera dar respuestas más cónsonas e idóneas para procesar y transformar la información, superar todos los posibles obstáculos que se le presenten, en efecto, esta relación complementaria es un mecanismo para pensar como lo señala Arroyave (2006, p. 3) cuando expresa:

> Un efecto de complementariedad en procesos es especial y añadido a la norma, por cuanto mayor sea la capacidad de relación, mayor será la eficacia de la información aportada a la memoria; pero al mismo tiempo, será la información aportada por tener un mejor gestor de la memoria. Es decir, la inteligencia y las estructuras mentales operan dos veces, la primera como gestor y la segunda como analista de la información, por tanto la optimización tiende en función de los recursos disponibles.

La complementariedad de los procesos implica generalización al realizar representación conjunta entre procesos de pensamiento, cuando, de manera abstracta, se agrupan y se clasifican entre los esquemas mentales almacenados de información junto con los datos nuevos recibidos de la realidad que se van observando o aprendiendo; por tanto, el desempeño docente puede incentivar la interacción de los elementos que conforman las actividades mentales de los estudiantes, generando en ellos nuevas formas de utilizarlos para el desarrollo de capacidades y destrezas, siendo a su vez una manera distinta de ser considerados en el proceso de enseñanza por parte del docente.

Del análisis emerge la subcategoría Internalización de procesos cognitivos como un constructo conformado por la definición y la complejidad de los procesos cognitivos, se concibe la posibilidad de construir conocimientos y significados particulares en torno a los elementos de la enseñanza del docente con miras a despertar el interés de los estudiantes por las propias competencias del docente, su comunicación desde la conversación, diálogo, su pertinencia con la realidad y con el entorno en la que se encuentre inmerso.

La Subcategoría Concepción del proceso de aprendizaje que poseen los docentes, en la cual emergen las percepciones que poseen éstos acerca de este proceso tan importante, el aprendizaje de los estudiantes desde la cognición, la

manera como se adquiere y las relaciones dadas desde la enseñanza, cuando hay un descubrir y aprender a través de los procesos básicos de pensamiento, dirigidos a diseñar, incorporar y difundir acciones capaces de plantearse nuevas formas de pensar y solucionar situaciones de la realidad:

> BD: …Ellos pueden construir nuevos conocimientos, construir nuevas ideas a través de otras ideas, mejorando las ideas que tienen anteriormente en sus saberes previos, entonces ellos pueden iniciar con observar la exposición de un contenido por ejemplo, o analizar e interpretar n texto, ley o documento determinado, ellos lo pueden analizar , comprender e interpretar mejor, hasta lo ven con mayor detalle, inclusive al compartir este análisis con el mismo docente, entonces, aquí pueden establecer una lluvia de ideas, para establecer espontaneidad de los alumnos, surgir nuevas ideas… [p.12][L48].Código:[Adquisición de conocimientos]

No obstante, hay que decir con lo expresado por los informantes, sólo uno de ellos hace referencia al pensamiento divergente, cuando considera las diversas vías del pensamiento del estudiante cuando resuelve situaciones problemáticas.

> YO: ..Proceso evolutivo de su pensamiento que están pasando de una etapa a otra y precisamente a las etapas de operaciones concretas, donde ellos resuelven las situaciones problemáticas con una diversidad de vías de pensamiento diferente hacia una solución de resultado único, desde esta diversidad de pensamiento del estudiante,… [p15][L36].Código:[Pensamiento Divergente].

> AP: Cuando se dan la relación que tiene cada uno de ellos con sus otros compañeros y, lo que producen en clase como realizan las actividades, analizando, pensando, compartiendo con nuevas estrategias, hay una producción de nuevo pensamiento entre ellos,… [p.90][L47]. Código: [Ritmo de aprendizaje].

En todo proceso de aprendizaje se requiere el esfuerzo permanente en el aula de clase por parte del docente, tal como lo develan en sus expresiones, al hacer énfasis en la relevancia que conceden a los tipos de aprendizaje como el colaborativo y también el significativo, afirmando que un docente debe estar atento a los ritmos de aprendizaje, para ayudar a los educandos a aprender haciendo, conociendo y construyendo su propio aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, la interacción mutua que surge entre los estudiantes y docente favorece las acciones que se dan en el aula de clase, y, por ende, facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la construcción y desarrollo de habilidades sociales, relaciones intergrupales e integración mutua con empatía y atracción hacia el área que pueda estarse desarrollando en cada programa de formación, sin duda, contribuye cada educando a su propio aprendizaje significativo, vinculado sus experiencias de vida, al desarrollo cognitivo y a establecer nuevas relaciones para alcanzar nuevos conocimientos.

Díaz y Hernández (2002) enfatizan en la relevancia que tiene el aprendizaje significativo, al ser representacional de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas del aprendiz, en tanto, puede transformar e interactuar con la nueva información y la construida previamente.

En relación con la subCategoría los procesos del conocimiento pedagógico, los informantes asocian los proceso básicos del pensamiento y los superiores como intervinientes en la resolución de problemas contextualizados, en la organización, relación, memorización y verificación de la información dada durante el proceso de enseñanza, es decir, afirman que tales procesos son necesarios para poder acceder y enriquecer la construcción de los conocimientos, cuando se van desarrollando las unidades curriculares.

En el Cuadro 1, se presenta la dimensión que está relacionada con los procesos básicos de conocimiento sustentado con los procesos cognitivos como la memorización, semejanza, observación y comprensión, considerados por el grupo de docentes entrevistados.

> JG: ...la memorización permite que el estudiante puede retener a corto, mediano y largo plazo la información que está procesando como aprendizaje que se da durante las clases como resultado de lo desarrollado en ella, [p.9][L41]. Código: [Memorización]
>
> NO: ...la memorización pues sabemos que lo que ellos hayan aprendido lo pueden utilizar para guardar en su mente la información, recordar más adelante los temas o momentos que han vivido o aprendido, o para poder resolver algún problema en el acto... [p.12][L. 29]. Código: [Memorización].

En cuanto a la memorización, cada instante que se logra pensar se recurre a

este proceso mental básico para poder comunicar los pensamientos, las ideas, almacenar, retener y recuperar información de eventos pasados, esta premisa reflexionada como una acepción genérica más elemental.

Por tanto, la memorización ocupa un lugar importante en los procesos cognitivos de pensamiento, gracias a ella se puede recurrir a la capacidad de recordar momentos a corto, mediano y largo plazo, por ello surge la relación estrecha entre aprender y memorizar, es decir, no se puede aprender realmente sin la capacidad para recordar datos o información anterior, por lo menos en el caso de diversas disciplinas, como es el caso de Estudios políticos, ambiente, educación emancipadora, políticas públicas, lógica, entre otras, de esta manera supone ser una herramienta aprovechada por el docente, cuando se proponga dar inicio a una clase, introducir un nuevo tema, o incentivar otros procesos mentales.

Al respecto, Ríos (2004, p. 61) señala que al estudiar se planteen estrategias que favorezcan la retención de lo aprendido, por lo que "la memoria es la base fundamental para el aprendizaje y el pensamiento por cuanto nos permite almacenar y recuperar conocimientos acumulados, evocar experiencias vividas…". Cabe agregar que la memorización como parte del ser humano implica codificar, almacenar y recuperar la información desde la diversidad de acciones para realizarlo, para Puente (2008, 348) esta diversidad está en "… el recuerdo, el reconocimiento, el reaprendizaje, la memoria reconstructiva, la confabulación, la reintegración, la memoria dependiente del contexto".

Dadas las consideraciones respecto a las subcategorías *internalización de procesos cognitivos, concepción del aprendizaje por los docentes y los procesos de conocimiento*; se sintetiza la unidad temática de significado procesos metacognitivos, según los datos, estas relaciones entre los constructos señalados son reconocidos por los profesores como necesarios para el desarrollo de habilidades de pensamiento, compuesto por procesos mentales que paulatinamente deben ir ascendiendo a un nivel de mayor dominio que permita internalizar información, concebir el aprendizaje con significancia entre los pares, en la resolución de situaciones de la vida social, comprensión de la realidad y el desenvolvimiento de experiencias vivenciales cónsonas con las necesidades del educando.

En el cuadro 2, se presenta la sintetización de los códigos, las subcategorias, categorías referidas a la unidad temática de significado: práctica pedagógica en las competencias que poseen los docentes de los diferentes programas de formación de grado. La práctica pedagógica es definida como un proceso complejo, dinámico, transformador, y es caracterizada por su nivel alto de complejidad, con múltiples interacciones entre lo humano y las competencias que se desarrollan durante la práctica docente, donde lo disciplinar, científico y contextualizado juegan un papel prioritario en las competencias del docente ubevistas en sus diferentes programas de formación de grado gestadas en las aulas de clase.

En este constructo abarcador, es posible la resignificación de las prácticas docentes, por cuanto se produce desde su compromiso, estilo didáctico, como la gesta del conocimiento en la incorporación de estrategias de enseñanza propias a las necesidades de los estudiantes con una visión contextualizada desarrollada en el aula de clase, como lo establece Hernández (2008, p. 112) al señalar que todo docente... "puede tratar de pensar el cómo reunir todos los recursos disponibles que permitan a los alumnos un aprendizaje vivencial acorde a sus intereses y necesidades". Así mismo, lo reafirma Pozo (1996, p.172) al expresar que "una cierta cantidad de práctica, aprender, sobre todo de modo explícito o deliberado, supone un esfuerzo que requiere buenas dosis de motivación, en el sentido más literal o etimológico, de moverse hacia el aprendizaje".

A continuación la organización de la información por subcategorias y categorías emergen como conceptos para develar la Unidad Temática de Significado: Práctica Pedagógica, presentados en el cuadro 2.

Al determinan las dimensiones de los datos primarios emerge entre ellos aspectos, que agrupados, responden a la categorías: *(a) destrezas del docente, y (b) estrategias de enseñanza,* todo ello conforma la unidad temática: práctica pedagógica, la cual pretende profundizar en la perspectiva docente en relación con la actividad durante las competencias del docente de los diferentes programas de formación de grado.

En suma, puede señalarse que esta unidad temática de significado explica, desde las perspectivas de los informantes, cómo conciben el desarrollo de procesos de pensamiento, el aprendizaje y la construcción de conocimientos; todo ello permite inferir que los profesores otorgan importancia a estos aspectos para el aprendizaje y enseñanza de diversos contenidos, temas históricos, políticos, educativos como ambientales, según sus propias voces. Como puede aún evidenciarse, en el cuadro 1, estos procesos relacionales, se asocian entre ellos en el avance de procesos mentales desde la enseñanza, entonces puede desde este análisis encontrar aspectos fundamentales capaces de relacionarse, y converger a un proceso más abarcador de pensamiento desde las conexiones entre las dimensiones, subcategorías descritas en los párrafos anteriores, por cuanto como seres humanos, las acciones no son independientes del proceso cognitivo, pues son procesos a tener en cuenta cuando los docentes desde sus aptitudes, habilidades desarrollan sus competencias docentes

Unidad temática de significado: práctica pedagógica

UNIDAD TEMÁTICA DE SIGNIFICADO	SUB CATEGORÍA	CATEGORÍA	CONCEPTO EMERGENTE	CONCEPTO EMERGENTE ABARCADOR
PROCESOS METACOGNITIVOS	Definición de procesos de Pensamiento Complejidad de Procesos Cognitivos	→ Interacción de Procesos de pensamiento	Complejidad y construcción de nuevos conocimientos	Desarrollo de habilidades de pensamiento, compuesto por procesos mentales que paulatinamente ascienden a un nivel de mayor dominio para internalizar información, concepción del aprendizaje con significancia
	Tipos de Pensamiento	→ Concepción del Proceso de Aprendizaje por los Docentes	Adquisición de aprendizaje y relaciones dadas desde la Enseñanza	
	Procesos Básicos Procesos Superiores	→ Procesos de Conocimiento	Resolución de problemas contextualizados, organización, memoria y desarrollo de Unidades Curriculares	

Cuadro 2
Síntesis de las Sub categorías, Categorías y la Unidad temática de Significado:
Práctica Pedagógica

CÓDIGO	SUB CATEGORÍA	CATEGORÍA	UNIDAD TEMÁTICA DE SIGNIFICADO
Ambiente de Aula	Organización Previa	Destrezas del Docente	PRÁCTICA PEDAGÓGICA
Estrategias por Objetivos			
Revisión Previa de Asignación			
Activación de Conocimientos Previos	Contextos de Aula		
Organización Global de la Clase			
Retroalimentación	Intencionalidad de la Enseñanza	Estrategias de Enseñanza	
Atención Personalizada al Estudiante			
Participación Voluntaria del Estudiante			
Uso de Textos	Recursos Didácticos y Tecnológicos		
Uso de Videos			
Uso de la Tic's			
Guías de apoyo	Materiales Convencionales		
Uso del Pizarrón			
Uso de Material Concreto			
Visita Guiada	Práctica en Sitio		
Trabajo Individual			
Trabajo Grupal			
Uso Contextualizado			
Estudiante Preparador	Métodos de Enseñanza		
Método Inductivo			
Diversidad de Estrategias			
Obstáculo Didáctico			

En los siguientes relatos, se describen como el ambiente de aula y la organización global de la clase forma parte de los contextos de aula:

> NO: ...Para mí, ha sido una manera práctica y diferente de enseñar estudios políticos, porque primeramente, considero que el ambiente que uno puede encontrar en el aula dependerá de los grupos de estudiantes, ya que con ello se dispone con entusiasmo a desarrollar los diferentes contenidos... [p4] [L11]. Codes: [Ambiente de Aula].

> NO: Pues, otro elemento sería también con los recursos con los que dispongo en el salón, si de repente, el salón es cómodo en su ambiente, al momento de dar la clase considero que de esta manera, las condiciones están dadas para dar la clase o si de repente, tengo libertad de hacer alguna otra cosa que de pronto no esté en la planificación. [p4.][L29]. Codes: [Ambiente de Aula].

> AP: ... otras de las consideraciones en la planificación es cuando uno conociendo antes estrategias lo que tiene planificado una va organizando el ambiente, los contenidos, las actividades... los recursos, todo lo que permita el proceso docente y también tomo en cuenta la forma individual o grupal, las reacciones de cada estudiante, en el momento en que estamos en el desarrollo de las clases... [p3.][L17-23]. Codes: [Ambiente de Aula].

Según lo planteado por los informantes, el ambiente de aula está referido a la disposición para aprender y enseñar, se trata de un espacio cómodo y entusiasta, se trata de condiciones primordiales en los espacios físicos que pueden favorecer o dificultar la interacción docente y estudiante. En este mismo orden, lo expresado por un entrevistado indica su manera de organizar la clase con un ambiente, contenidos, actividades, recursos, que le lleven a tomar en atención los procesos individuales y grupales de los estudiantes al desarrollar sus clases.

Asimismo, la atención personalizada que los docentes dan desde sus unidades curriculares a los estudiantes desde sus opiniones, se considera en *la intencionalidad de la enseñanza* que persigue el docente, por ser un enfoque de acompañamiento, hacia la orientación y priori-

dad de las inquietudes, surgidas durante el acto didáctico.

> AP: también tomo en cuenta la forma individual o grupal, las reacciones de cada estudiante en el momento en que estamos en el desarrollo de las clases, de acuerdo a como ellos van manejándose y van desarrollándose durante ese proceso de aprender, y se va obteniendo, se van ayudando a cada uno de esas necesidades e inquietudes de los temas o en aquellas dificultades que se van manifestando durante cada proceso. [p3.][L.29]. Código: [Atención Personalizada al Estudiante].

Cabe destacar que solo un docente ha expresado atender a los estudiantes en lo individual y grupal, lo que pudiera evidenciar la escasa presencia de estrategias de trabajo cooperativo, durante las diferentes clases de los programas de formación de grado por parte de los docentes entrevistados. También, se evidencia la manera como logran la participación voluntaria de los estudiantes:

> BD:...busco que él haga participación voluntaria, para que diga lo que piensa, se sienta libre de sus ideas y las comparta durante la clase. [p2][L13-15]. Código: [Participación Voluntaria del Estudiante].

> AP:...ahí observo hasta donde llegó el estudiante con ese tema, su participación es voluntaria... donde se logre interacción y valorando si hay o no hay alguna dificultad en realizarlo, y de ahí podemos arrancar tomando en cuenta este aspecto... [p3.][L11-L15]. Código: [Atención personalizada al Estudiante].

La estimulación a participar es un impulso importante que proporciona apoyo a la construcción de conocimientos, de allí la importancia de motivar a los estudiantes a participar a fin de lograr los objetivos planteados. En relación con la participación, Freinet (2007, p. 111) señala que "...la intencionalidad de la enseñanza se expresa directamente en la definición que tiene el de docente cuando se propone lograr sus metas u objetivos, atendiendo directamente o en colectivo el avance del estudiante...".

Por otra parte, el uso de recursos didácticos y tecnológicos fue mencionado por los informantes para ayudar a los estudiantes a aprender, así se mencionan los materiales literarios, textos, los videos y el uso de las TIC, como materiales válidos para el aprendizaje y medio de utilización estratégica como parte de la planificación y sus competencias. Asimismo, comentan los profesores que

diseñan de materiales sencillos, con aplicabilidad a la cotidianidad del aula, para corregir errores, confrontar su pensamiento, y especialmente, aprender haciendo.

> YH:...lo que más me gusta desarrollar como estrategia es el uso de recursos didácticos, porque allí los alumnos se interesan más, indagan más, se relacionan entre ellos, hacen las comparaciones con el usos de material investigativo, después de eso, ellos desarrollan actividades prácticas; se propicia el intercambio de ideas, la relajación personal, además hay apropiación de significados, por tanto allí se está dando un aprendizaje con más énfasis sobre el tema tratado. [p2.51][L15-22]. Código: [Uso de las Tic´s]

> NO: ...en la comunidad de puente real se colocaron de manifiesto lo que fue el intercambio con los voceros comunales, donde el intercambio de saberes, las prácticas ambientales, es parte de la cultura de siembra que se realiza en el estado Táchira y estee... para poder que los estudiantes internalizaran un poco más todo lo que se había estudiado en el aula de clase, se contextualizo el pasado con el presente, para que no olvidaran sus raíces y todo donde la comunidad hace vida...., es relacionarlo con todas las áreas del saber.[p4.][L16-24]. Código: [Visita guiada].

> JG:...paso videos, algunas veces, para que ellos desarrollen mejor su pensamiento,..[p3.][L27]. Código: [Uso de videos].

> BD: también les he mandado a trabajar con las Tics... porque para ellos, ni para nadie no es un secreto, que ellos se lo pasan en ese mundo, los alumnos ponen en práctica la imaginación y la creatividad, lo que busco es que los alumnos encuentren herramientas mas idóneas hacia la investigación, hacia el desarrollo de maneras de pensar diferente, además hay muchos programas tecnológicos donde nosotros podemos trabajar así, hay muchos programas de tecnología de punta donde ellos se pueden desarrollar y mandar a investigar por internet, para ellos eso es fascinante, es diferente, los pone a analizar, a interpretar..[p2.][L23-30]. Código: [Uso de las Tic´s].

Se evidencia la importancia que le dan algunos docentes al uso de los recursos didácticos y tecnológicos como vías alternativas y estratégicas en el desarrollo de sus objetivos, además consideran que

despierta el interés en sus estudiantes, les brinda el intercambio de ideas, significancia por lo que hacen, el desarrollo de algunos procesos mentales como la imaginación, creatividad, comprensión, y las habilidades en los programas internos que posee estas herramientas tecnológicas. Lo cual permite construir discursos, reflexión en los temas actuales y así como la consulta de temas propios y simultáneos, al considerar una manera diversa de abordar las unidades curriculares de cada programa de formación de grado.

En el cuadro 2, se evidencia la dimensión *materiales convencionales,* los cuales están integrados por las guías de apoyo, uso del pizarrón y uso de material concreto utilizados durante el desarrollo de sus clases. Las guías de apoyo son suministradas a los estudiantes al realizar los diferentes ejercicios, éstos van de lo más sencillo al más complejo. De igual manera, consideran algunos docentes que pueden ser utilizadas para conocer el grado de concentración o captación de los estudiantes cuando las van desarrollando en la clase. En este caso, se evidencia una confusión conceptual en cuanto a considerar las "guías prácticas" una estrategia, cuando en realidad se trata de un medio o recurso convencional:

> AP:... también en el manejo práctico de otras estrategias para estos procesos mentales pueden ser las guías prácticas para saber el grado de concentración o de capacidad que tiene cada estudiante o de captación de la información que se da en el momento de la clase, como la pueden desarrollar ellos, y como la van desarrollando poco a poco... [p3.][L24]. Código: [Guías de apoyo].

> RO: ...los empleo primero para manejar lo que son guías de apoyo donde planteo diferentes ejercicios que van de los más sencillos a los más complejos,... [p3.][L17]. Código: [Guías de apoyo].

En cuanto al uso del pizarrón, un docente define para qué lo utiliza:

> JG: ...paso los estudiantes al pizarrón con regularidad si es necesario ante un ejercicio, esquema, aclaro dudas... [p3.][L12]. Código: [Uso del Pizarrón].

El uso del pizarrón es un recurso convencional con el que cuenta todo docente, al desarrollar las actividades durante las clases, como copiar fechas, títulos de los contenidos, esquemas prácticos, esquemas, otros aspectos relevantes que considere el docente, Esté

(1994, p. 128) establece que "el espacio del pizarrón se transforma, según el uso que le da cada docente, es un nuevo lugar para el estigma o su contrario, y el fortalecimiento de la autoestima". Como un recurso convencional, que no se ha dejado de utilizar, es el reflejo de la destreza del docente durante su proceso de enseñanza y su buen uso dependerá de la orientación e intencionalidad del docente.

Otro aspecto relevante que emerge de los datos es la experiencia de los profesores durante sus prácticas docente en sitio, constituidas por: (a) visitas guiadas, (b) el trabajo individual, (c) el trabajo grupal y (d) el uso de la investigación. Por lo que se infiere el desarrollo de procesos de pensamiento desde la acción docente, a través de experiencias que estimulan la curiosidad de los estudiantes, contribuyen en la construcción de nuevos pensamientos desde la investigación, les permite la solución de problemas y la interacción comunicacional docente educando.

Es relevante agregar que los métodos de enseñanza anunciados por los informantes con mayor aplicabilidad durante su proceso enseñanza y aprendizaje, abarcan el método inductivo y la diversidad de estrategias y el obstáculo didáctico; por tanto, el método de enseñanza le da sentido a los pasos que realiza el docente cuando realiza su práctica de aula, apoyada además en la variedad de estrategias y recursos, tanto tecnológicos como convencionales.

La diversidad de estrategias utilizadas por los docentes entrevistados se orientan a realizar una práctica variada y transformada, con miras a lograr capacidades y aprendizajes en sus estudiantes al recurrir a un método que organiza, la relación docente-educando y aprendizaje; por tanto, el papel fundamental del profesor cuando planifica a través de un trabajo grupal, exposiciones, visitas guiadas, entre otros, facilita el desarrollo de objetivos y contenidos desde cada una de sus unidades curriculares. La diversidad de estrategias, a las que hacen referencia, permiten inferir que se busca un aprendizaje adecuado incorporando recursos didácticos, técnicas e instrumentos al realizar actividades y asignaciones específicas, que le posibilite un procesamiento más profundo de los saberes matemáticos y con aplicabilidad a su realidad en la que vive.

Las descripciones anteriores dan cuenta del proceso valioso de las destrezas expuestas por los docentes durante su quehacer pedagógico en el proceso de enseñanza; para Díaz y Hernández (2002) se trata de estrategias que permiten al docente mejorar su atención hacia el proceso de aprendizaje al educando, para detectar la información principal, y así conceptualizar mejor los contenidos hacia una instrucción mas organizada, estructurada a interiorizar ideas importantes.

Cabe destacar que con apoyo de las subcategorías surgidas a través del proceso develativo, las relaciones entre ellas y los códigos develados en el cuadro 2, un concepto emergente condujo a la Categoría *Estrategias de enseñanza*, entendida como el proceso que establece la interacción de los docentes al develar sus acciones pedagógicas en el inicio, durante y al final de cada sesión de enseñanza.

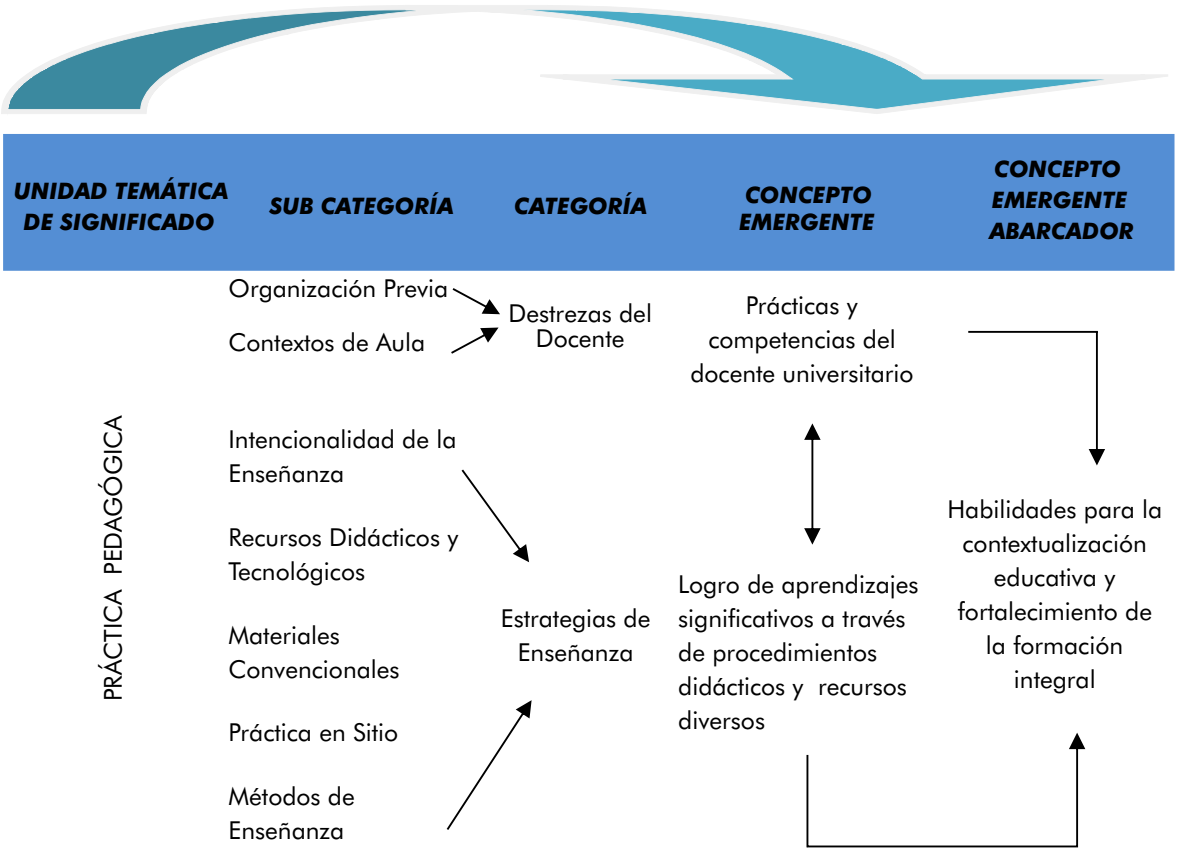


Gráfico 2
Concepto abarcador emergente desde la Unidad Temática de Significado: ***Práctica Pedagógica***. *Proceso de la Investigación* (Fuente. Elaboración propia)

Por tanto, se refleja cómo se relacionan y organizan las ideas de los docentes, sus destrezas, habilidades y competencias, como el uso de los materiales didácticos seleccionados, el contexto para lograr la promoción de los procesos mentales en sus estudiantes cuando establecen el proceso de enseñar en cada unidad curricular asignada. La sustentación de este concepto emergente, lo plantea Díaz y Hernández (2002, p. 89), quienes consideran que las estrategias de enseñanza como "un proceso que permite ir apoyando y ajustando el progreso constructivo de los educandos, en términos de las actividades propuestas por el docente hacia el logro de aprendizajes significativos".

CONCLUSIONES

Toda experiencia indagatoria conduce a la formulación de un conjunto de conclusiones, las cuales constituyen la sistematización y precisión del aporte teórico obtenido a partir del trabajo realizado, aplicable a los escenarios en donde se desarrollo la investigación, en función de los objetivos orientadores de todo el proceso.

En relación con el primer objetivo referido *indagar las competencias que poseen los docentes de los diferentes programas de formación de grado acerca del desarrollo de los procesos de pensamiento*, está directamente relacionado con las distintas actividades que diariamente realizan los docentes universitarios en sus espacios de aula, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los recursos didácticos, el método, y las concepciones como parte de sus experiencias y saberes propios, representados en sus acciones como docente formador e innovador en cada una de sus unidades curriculares del cual es el actor activo en los diferentes programas de grado.

Cabe destacar las opiniones dadas por los entrevistados, quienes exteriorizan los comportamientos y actitudes hacia sus prácticas docentes que a lo largo de su participación como formadores dieron un panorama en cuanto algunas distorsiones, debilidades y fortalezas que tienen cuando desarrollan sus destrezas en cuanto a los procesos de enseñanza hacia el proceso de aprendizaje que continuamente se enfrentan con sus estudiantes.

Es así que el aprendizaje lo conciben como construcción del conocimiento, reconociendo el proceso progresivo del pensamiento, identificación de cognición como diferenciación de los procesos básicos y superiores en el contexto donde se encuentra el estudiante a la hora de

aprender, se devela el aprendizaje significativo, por cuanto se enriquece progresivamente nuevos conocimientos y experiencias previas, superando los niveles anteriores de formación.

Se reveló en los procesos metacognitivos, los docentes expresan claridad, definiendo estos procesos como *inherentes al ser humano, formas o capacidades innatas que cualquier persona posee*, así como se nota la importancia que otorgan al proceso de aprender en las diferentes unidades curriculares. En otras palabras, se evidencia, en teoría, la identificación de los procesos mentales como la observación, comprensión, memorización, análisis, analogía, toma de decisiones, descubrimiento y semejanza; este reconocimiento se traduce en una manera de enseñar los procesos de pensamiento. Así saben expresar cómo hacen para desarrollarlos. Conceptualmente, distinguen entre la diferenciación y complementariedad de los procesos tanto básicos como superiores. Sin embargo, en la práctica, se nota un desfase por cuanto en el análisis derivado de los análisis que se desarrollan en los diferentes materiales que se utilizan, leyes como usos de las TIC´s, se nota un marcado énfasis en la estimulación de la memorización, y en menor grado la práctica la promoción de los tipos de pensamiento como reflexivos, crítico, deductivo como inductivo, predominando la explicación del profesor.

En relación con la convergencia de los hallazgos hacia la unidad temática de significado práctica pedagógica, se evidenció la presencia de estrategias para el inicio, desarrollo y cierre de la clase. Asimismo, los docentes afirman que sus acciones están dirigidas a promocionar los procesos de pensamiento, destacándose en las destrezas instruccionales, el uso de recursos didácticos y tecnológicos como parte del desarrollo investigativo, videos y las TIC.

Paradójicamente, en las clases que describen, predomina la explicación del docente, el uso recurrente de materiales convencionales como guías de apoyo, uso del pizarrón y materiales concretos, adicional ausencia de herramientas, contenidos contextualizados, estrategias innovadoras, como recursos prácticos. En ocasiones, la práctica en sitio, reveló que los profesores intentan desarrollar actividades prácticas, se apoyan en actividades como el uso de participación comunitaria, socializando las políticas educativas como las propias de la UBV, trabajo grupal e individual, el uso de la pregunta con poca recurrencia para activar conocimientos previos y algunas veces para suscitar el pensamiento crítico.

No obstante, predomina la explicación del profesor apoyado en el pizarrón, lo cual permite inferir que promover los procesos de pensamiento es todavía una tarea inconclusa. Es preciso mencionar, el caso de uno de los participantes, que aprovecha a los estudiantes para realizar trabajo colaborativo, es decir, fomentar el aprendizaje entre pares, lo cual reviste importancia, en tanto es favorable para aprender juntos, especialmente en disciplina que lideran con las comunidades, y a su vez compartir la responsabilidad de aprender, motivar en la comprensión y desarrollo de contenidos sociales, ambientales políticos y educativos.

En cuanto a los aspectos teóricos referidos a las competencias del docente universitario Ubevista, se evidencia el énfasis en ajustar cambios en cuanto a la planificación, objetivos y contenidos en los programas de formación de grado, de acuerdo a las necesidades actuales de emancipar en las comunidades el trabajo individual como colectivo de los estudiantes en sus proyectos como una cultura organizacional que desde la universidad se promueva hacia una cultura generadora de espacios vinculantes y democráticos. Asimismo, ser formador desde de sus espacios áulicos, gestando conocimientos como mediador a fin de desarrollar las competencias que bien están en su perfil profesional, elevando su propio nivel de exigencia e innovación.

Finalmente, puede afirmarse que este estudio respondió a las intencionalidades planteadas, así que los profesores universitarios desde sus acciones procuran promover los procesos de pensamiento con desarrollo desde los procesos cognitivos básicos y poco de orden superior, aun cuando deben hacerse mayores esfuerzos por fortalecerlos mediante las destrezas y habilidades en el proceso de enseñanza de las diferentes unidades curriculares. Así, también se buscó profundizar en relación con las concepciones de los docentes, por lo que puede señalarse que en teoría, identifican y comprenden de qué se trata cada una de sus habilidades como destrezas, aunque es todavía difusa su concreción en las estrategias de enseñanza que utilizan con mayor frecuencia.

En suma, el trabajo constituye un referente por cuanto emergieron un conjunto de constructos teóricos que generaron una serie de categorías, que permiten explicar cómo se estimulan los procesos de pensamiento, las competencias que bien están develando en sus prácticas docentes, usos de recursos didácticos, métodos como vinculación social y sobre esta base tomar acciones para mejorar los procesos de enseñar y aprender desde su saber previo

en cada una de las disciplinas que realizan mediante la cual pueden promoverse procesos de pensamiento contextualizados, pertinentes y retos fundamentales que tienen ante sí las instituciones de educación Universitaria y particularmente la Universidad Bolivariana de Venezuela.

RECOMENDACIONES

La elucidación de las conclusiones, a partir de la comprensión, interpretación y análisis de los hallazgos, permite exponer algunas recomendaciones que en este recorrido investigativos tiene pertinencia ante las situaciones detectadas y apego a los objetivos planteados. Es imprescindible que los profesores de los diferentes programas de formación de grado deben ser incorporados a procesos de formación permanente a fin de desarrollar competencias para enseñar con capacidad crítica y reflexiva que les permita apropiarse de herramientas conceptuales y procedimentales a fin de impulsar el aprendizaje desde los procesos cognitivos, teniendo en cuenta el momento histórico y social que vive el país. Esto debe ser coherente con los procesos educativos y políticos que se aspira que los docentes universitarios contribuyan al desarrollo social, económico, cultural y educativo, así como la conformación de comunidades en procesos pedagógicos hacia el desarrollo de la enseñanza, que podría ser una alternativa válida para estimular el proceso de formación de docente desde sus destrezas, habilidades y competencias profesionales.

Las competencias desarrolladas por los docentes deben estar orientadas hacia la construcción de aprendizajes, tomando como referencia el contexto en el cual se desenvuelven tanto los alumnos como los profesores, lo cual implica que también debe impulsarse la implementación de diversos y variados recursos y medios que permitan aprender los diversos contenidos en un contexto, donde predomine la innovación y se equilibre el uso de los recursos tradicionales como pedagógicos.

Durante el estudio, se evidenció la necesidad de propiciar un clima afectivo favorable que permita la construcción de los aprendizajes en disciplinas diversas en especial las de formación integral, de allí que es muy apropiado que se intensifique la creación de un clima afectivo a fin de crear significados, favorecer la comprensión de los contenidos, con desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y se minimice el rechazo hacia las vinculaciones comunitarias. Es indispensable que los docentes, intensifiquen sus acciones hacia la

utilización de sus destrezas docentes como estrategias vinculadas con el contexto del estudiante para que pueda vivenciar su aprendizaje y establecer relaciones entre la teoría y la práctica. Es decir que tanto los profesores como los alumnos comprendan la necesidad de concretar lo que saben en acciones que contribuyan a aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a conocer, es decir, que se geste una relación de relaciones, aprenda tanto el docente como sus estudiantes.

Se hace imprescindible, la formación de manera permanente del docente, con la intención de mejorar su proceso de enseñanza, por ende, el de aprendizaje, esto es posible desde la colaboración, la investigación, la reflexión que sin duda, pueden contribuir con la reconstrucción de la didáctica en cada unidad curricular desde la experiencia del educador, así servir como mediador para resolver con sus estudiantes la vida cotidiana, sin obviar el carácter científico de la disciplina. Ello implica conocer, comprender su trascendencia en la vida de los ciudadanos y su contribución con la formación integral, se exige, entonces, un docente que posea y reconstruya su conocimiento didáctico, pedagógico, disciplinar y práctico, un docente que vaya transformando la ecología del aula, sus propias responsabilidades, compromisos entre lo teórico como práctico, hacia un nuevo paradigma de enseñanza dando lugar a un nuevo paradigma de enseñanza desde métodos y roles nuevos como profesionales de la docencia.

APROXIMACIÓN A UN CONSTRUCTO

Develar los elementos teóricos que fortalezcan los procesos de pensamiento desde el desarrollo de los programas de formación de grado sobre la base de las competencias del docente universitario

El propósito del constructo teórico es ofrecer las condiciones para fortalecer los procesos de pensamiento desde las competencias del docente, cuando desarrolla su práctica pedagógica en los diferentes Programas de Formación de Grado en el Eje Geopolítico Regional Gral. Cipriano Castro de la Universidad Bolivariana de Venezuela; por cuanto se expone, sobre la base de la interacción sistemática e interactiva de la información tratada, un esquema que tribute a un construcción teórica en el recorrido tanto experiencial como teórico, desde la relación establecida en los códigos, subcategorías y categorías, conceptos emergentes como abarcadores que propicien todo el proceso investigativo del presente estudio.

En este sentido, se consideran fundamentos teóricos, principios que rigen la organización como síntesis del proceso de desarrollo a partir de la disquisición que se le ha realizado a la información hallada desde la concepción que poseen los docentes ubevistas de los diferentes programas de formación de grado. Por tanto, puede indicar que se ha llegado a un nivel de teorización, como lo afirma Martínez (2001, p. 67) al indicar que "la categorización y el análisis, así como el esquema organizacional, los nexos y algunas relaciones entre las categorías o clases se desarrollan, básicamente, partiendo de la propia información de los propios datos", obviamente estas relaciones derivan de los conceptos emergentes abarcadores.

Por otra parte, Strauss y Corbin (2002, p. 39) establecen el desarrollo de la fase de teorización desde la construcción de significados con base a la relación de opiniones obtenidas por los informantes clave y la experiencia de los mismos; indicando que "es un modelo teórico explicativo que permite explicitar e interpretar fenómeno determinado; procediendo a un último momento de codificación selectiva, para la reconstrucción teórica de las relaciones entre las categorías encontradas a un fenómeno descubierto". Destaca las revisiones como acciones en el nivel normal como endógeno de la teorización, que dan apoyo esencial en la aproximación al nuevo constructo.

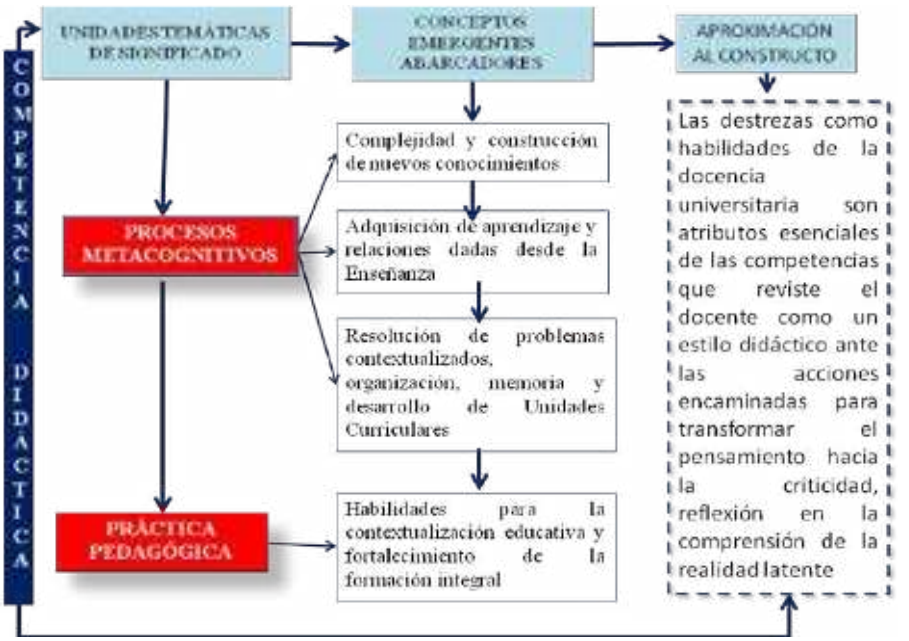


Gráfico 3
Relación de las unidades temáticas de significado, conceptos emergentes, aproximación a un constructo (Fuente: elaboración propia)

De acuerdo con lo presentado en el gráfico 3, en relación con la aproximación al constructo competencia didáctica, definida como las destrezas y habilidades de la docencia universitaria cuyos atributos esenciales de las competencias que reviste en el docente un estilo didáctico (comprensible) ante las acciones encaminadas para transformar el proceso de pensamiento hacia la criticidad, reflexión ante la realidad latente, si bien está relacionada desde el desarrollo de los procesos metacognitivos gestados en los procesos básico como superiores que permitan la adquisición de un aprendizaje nuevo dado desde el saber hacer, con habilidades y actitudes en la relación directa con la enseñanza más concreta.

Por tanto, el aprendizaje visto desde la adquisición de la realidad hasta la construcción de conocimientos, por cuanto en las aulas universitarias desde la perspectiva de los informantes predomina las clases expositivas, temas poco contextualizados, uso exclusivo del pizarrón y una interacción tímida ante los proyectos comunitarios; siendo las competencias del docente estar ligada a los conocimientos y a la manera en estos hacen permanencia en la memoria a corto, mediano y largo plazo. La resignificación de la práctica pedagógica está superpuesta en el quehacer pedagógico que cada docente se proponga desarrollar en los espacios áulicos, al recurrir a las habilidades para la contextualización educativa y fortalecimiento de la formación integral desde la experiencia como el dominio propio del área profesional para el cual se formó.

REFERENCIAS

Alves, E. (2005). *La Universidad Bolivariana de Venezuela: Construyendo el pensamiento y la acción revolucionaria*. 3er Encuentro Mundial de solidaridad con la revolución bolivariana. Abril 2005. Venezuela.

Brousseau, G. (2005). *Los roles del maestro*. En parra, C. y Saiz, I. (Comps). Aportes y reflexiones. (pp. 65-94). Buenos Aires: Paidós.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999) *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.453, Marzo 24, 2000.

D'Amore, B. (2006). *Didáctica de las ciencias naturales*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivistas (2da. ed.)*. México: McGraw-Hill.

Puente, A. (2008). *Teoría del esquema y comprensión de los procesos de pensamiento*. Madrid. Pirámide, S.A.

Freinet, C. (2007). *La enseñanza del cálculo. La enseñanza de las ciencias.* Caracas: Laboratorio Educativo.

Fernández-Ballesteros, R. (2007). *Calidad de vida en los distintos contextos y solución a partir del uso del conocimiento*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO).

Hernández, G. (2008). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernández, F. y Sancho, J.M. (2005). *Tecnología para transformar en educación*. España: Editorial AKAL.

Martínez, M. (2001). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica.* (2ª. ed.). México: Trillas.

Martínez, J., Brunet, j. y Farrés, R. (2000). *Metodología de la Mediación en el Programa de Enriquecimiento instrumental*. Madrid: Bruño.

Morín, E (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Ediciones FACES-UCV.

O´Dell, C. (2000). *Potenciar la capacidad de la gerencia del conocimiento para crear valor. En Centro Internacional de Educación y Desarrollo, Gerencia del conocimiento: Potenciando el capital intelectual para crear valor.* Caracas: Ediciones FONCEID PDVSA.

Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros. La Nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Ríos, P. (2004). *La Aventura de aprender*. (4ta. Ed). Caracas: Cognitus.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Ruiz B., C. (1998). La estrategia didáctica mediadora: Ocho años después. *Investigación y Posgrado*, 13(1), 15-37.

Sandín E., M.P. (2006). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. *Revista de Investigación Educativa* 1. vol. 10. n.34. p. 228 . Meridad, 2006. .

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, Colombia.

Taylor, S.J. y Bogan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Tejada, J. (2009). *Competencias docentes. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* 13 (2), 1-15. Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf. [Consulta: 12/01/2015].

Tomás, M. (2001). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia en educación superior*. Córdoba: Material policopiado.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (TÁCHIRA)

María Cecilia Salvatierra Vivas.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Centro de Investigación Educativa "Georgina Calderón"
mariasalvatierra527@hotmail.com

Resumen

Esta investigación tiene como propósitos a) interpretar el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de la revisión del sistema de evaluación del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (núcleo Táchira), y de las opiniones los tutores de pregrado, y b) caracterizar la evaluación de los aprendizajes desde estas opiniones. Metodológicamente este estudio es cualitativo, para la recolección de datos se utilizó la entrevista en profundidad, los participantes fueron docentes en servicio, responsables de asignaturas relevantes en la carrera de educación. El análisis de los datos fue categorial, y como resultados se obtuvo lo siguiente (a) el discurso de los tutores se caracteriza por enfatizar en un concepto de evaluación que se aproxima a la evaluación de segunda generación y tercera generación; (b) La evaluación de resultados es centrada en su mayoría en los productos obtenidos, en la verificación de conocimientos, dependiente del tutor quien selecciona unidireccionalmente los criterios para evaluar; (c) hay ausencia de claridad conceptual y procedimental sobre las competencias lo que implica que el estudiante no participa como evaluador de sus aprendizajes; (d) relación entre la concepción de aprendizaje y la de evaluación es impalpable, y se mencionan ligeramente los aprendizajes significativos; (e) el discurso sobre la evaluación para un aprendizaje autónomo es imperceptible y el error no es mencionado como elemento natural del proceso evaluativo; (f) son limitados los procesos de descripción sobre la mejora continua puesto que las estrategias y actividades que mencionan no evidencian acciones reflexivas que generen desarrollo del pensamiento crítico. De esta investigación se deriva que es necesario que los tutores comprendan y se apropien de la evaluación autónoma requerida por las demandas del contexto y la UPEL IMPM.

Descriptores: evaluación de los aprendizajes, procedimientos, competencias e indicadores de evaluación.

1. Introducción

La evaluación de los aprendizajes, como proceso superior del pensamiento en la universidad a distancia o semidistancia, requiere de una atención especial, pues la exigencia de esta modalidad es generar autodirección, autorregulación, autonomía. Por tanto, la atención a los aprendizajes depende más del compromiso de los aprendices y de los enseñantes que ayuden a desarrollar procesos de reflexión, acuerdos, diálogo y consensos sobre los aspectos a evaluar y los medios para hacerlo. El Vicerrectorado de Investigación y Posgrado de la UPEL (2010,7) concibe la educación a distancia, semipresencial denominada también educación autónoma, como "una modalidad educativa sustentada en el proceso Orientación-Aprendizaje que se realiza sin que predominen las asistencias personales del Participante y el Facilitador en un mismo espacio físico."

El propósito que debe orientar la educación a distancia es la enseñanza de procedimientos de regulación autónoma por parte del estudiante, lo que supone la independencia progresiva de ayudas externas y permita la investigación permanente a los fines de fijar posturas en el intercambio de sus ideas. Tal independencia no involucra alimentar el individualismo, por el contrario, el que funge de tutor debe procurar el intercambio a través del uso de las TIC, sin abusar de ellas.

La educación a distancia y semipresencial ha mejorado su eficiencia y calidad con la incorporación de la atención virtual, el acceso a Internet y a las herramientas de la web que favorece no sólo la búsqueda individual de información en la red, sino la producción de contenidos mediante la construcción social de conocimiento. Todo esto contribuye con la generación autónoma de aprendizajes, cuya regulación parte del estudiante, lo que permite la toma de decisiones consciente y detallada sobre su propio aprendizaje. En este sentido, también los procesos de evaluación han venido trastocándose desde el punto de vista de los protagonistas de la evaluación, quienes deberán asumir su responsabilidad y compromiso ante sus propios aprendizajes y enseñanza.

Los procesos evaluativos para la modalidad de educación a distancia y semipresencial requieren e incluyen una concepción de evaluación innovadora, que para López e Hinojosa (2000), es evaluación alternativa, y permite centrar su atención en documentar el crecimiento de la persona en un tiempo y lugar determinado sin compararlo con otros estudiantes. Los principios que rigen esta

perspectiva de evaluación, según los autores señalados, son énfasis en las fortalezas de los estudiantes, atención a los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas y los niveles de estudio.

Es decir, el procedimiento para hacer posible la evaluación integral consiste en plantearla durante el proceso de aprendizaje de manera interactiva, comunicativa, como lo sugiere Gimeno Sacristán (1989), conocer al estudiante de manera que el compromiso del tutor o docente preste atención de manera consciente y reflexiva, manifieste su interés, decisión y acción de enseñar. Además, el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y la Oficina de planificación del sistema Universitario (OPSU) (2009) citados en el Documento base del currículo UPEL (2011,9) consideran la

> Evaluación de los aprendizajes como un componente del proceso educativo, a través del cual se observa, recoge y analiza información significativa, con respecto a las potencialidades, necesidades y logros de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas, para el mejoramiento de sus aprendizajes.

Estas dos definiciones requieren de un proceso de calidad en la educación superior a distancia o semipresencial, entendida como el conjunto de características óptimas que contribuyen con el mejoramiento constante de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación.

A pesar de lo señalado anteriormente, la evaluación de los aprendizajes en la educación superior a distancia o semipresencial provoca una serie de dudas y temores en los tutores del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Táchira (UPEL Táchira), pues ha sido poco estudiado y comprendido por los docentes responsables. De ahí que existan criterios equivocados respecto a la pertinencia y calidad de la modalidad a distancia, semipresencial. Este reconocimiento de incertidumbre plantea la revisión de los procesos de evaluación y acreditación, la existencia de las características de complejidad y calidad en la educación superior a distancia requeridas en los fundamentos teóricos, filosóficos, psicológicas y pedagógicas del currículo que la rige.

Además, la evaluación, cuyo objetivo es el aprendizaje del estudiante, es vital para la construcción de los procesos de

enseñanza y aprendizaje con base en teorías de aprendizajes significativos y socioculturales que contribuyen con el aprendizaje auto dirigido para estimular una formación continua. Por tal razón, en el contexto de la educación a distancia y semipresencial es un proceso que se debería realizar de manera continua y sistemática. Ante esto ¿La evaluación concebida de esta manera la aceptan y ejecutan los tutores del IMPM (UPEL Táchira)?

Partiendo de esta interrogante, el presente artículo muestra los resultados parciales de una investigación cuyo propósito se centra en indagar el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de las opiniones de los tutores y de la revisión del sistema de evaluación del IMPM (UPEL Táchira); y, asimismo, las características de la evaluación de los aprendizajes desde las opiniones que expresan dichos tutores.

Las interrogantes que guiaron la exploración son: ¿Cómo los docentes tutores de pregrado del mencionado IMPM realizan desde su perspectiva los procedimientos de evaluación de los aprendizajes? ¿Cuáles son las características que manifiestan los docentes acerca de la evaluación que ejecutan? ¿Cuáles son las opiniones que asumen sobre la evaluación por competencias en el IMPM?

Para responder las interrogantes, esta investigación se enfoca en estos dos objetivos:

- Interpretar el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de las opiniones de los tutores y de la revisión del sistema de evaluación del IMPM.
- Caracterizar la evaluación de los aprendizajes desde las opiniones de los tutores del IMPM.

2. Referencias Legales y Teóricas

La investigación se realiza en el IMPM (UPEL Táchira) y por tanto es necesario reseñar que este instituto funciona bajo la modalidad de educación a distancia semipresencial. En este contexto es importante referir lo planteado por el Vicerrectorado de Investigación y Posgrado (2010, p.7)

> La UPEL en 1988, el Consejo Interinstitucional de Coordinación Académica del Programa de Formación Docente, conformado por las Universidades: Nacional Abierta, Simón Rodríguez, Central de Venezuela y Pedagógica Experimental Libertador, dio respuesta a las políticas del Estado

> en lo referente a la formación docente a través de la educación a distancia, como estrategia flexible e innovadora adaptada a las capacidades individuales de los participantes en servicio, permitiéndoles un aprendizaje significativo sin desprenderse de su quehacer habitual en los centros de enseñanza y combinando, de esta manera, la teoría y la praxis pedagógica.

En este sentido, la educación a distancia, semipresencial, requiere de una evaluación alternativa e innovadora que pueda conjugarse con esta modalidad con la intención y base del desarrollo de la evaluación por competencias; como lo plantea el desarrollo curricular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL 2011, p.9), definida de la siguiente manera:

> La evaluación curricular es un proceso reflexivo y autorregulador del desarrollo curricular, que permite la toma de decisiones oportunas, sobre la base de la construcción colectiva de los saberes, está caracterizado por ser autónomo, continuo y re orientador, al responder a los principios de pertinencia, flexibilidad e integralidad, operacionalizados en acciones correctivas generadas para garantizar la calidad de la formación. La evaluación curricular, está sustentada en la investigación como acción humanizadora, con énfasis en la postura teórica del modelo de formación y del modelo curricular, a partir de la cual se generan los referentes de evaluación curricular que asume la UPEL.

Las características referidas por el IMPM muestran un sustento teórico que promueve la investigación, reflexión y autorregulación como ejes transversales que garanticen, con base en los principios de pertinencia, flexibilidad e integralidad, la revisión y transformación constantes de las acciones requeridas por las persistentes situaciones complejas y cotidianas que se presentan y que afectan la evaluación permanente, tanto del currículo como de los aprendizajes de los estudiantes. Como derivación de esta evaluación curricular, el IMPM de la UPEL (2011, p.) define a nivel institucional la evaluación de los aprendizajes:

> Como un proceso científico que permite valorar todos los aspectos que lo caracterizan, a partir de la interpretación de las evidencias acumuladas, desde las actitudes, las percepciones, la comunicación y las vinculaciones existentes en contextos situados, donde el equilibrio, la coherencia y la correspondencia en la línea de

> evidencias acumuladas permita la valoración compartida y promuevan el desarrollo de las capacidades humanas.

Cuando se plantea la evaluación como proceso científico, es importante reflexionar sobre la labor del docente en cuanto a la detallada e intencional observación que se requiere para recoger, registrar, sistematizar y procesar la información necesaria que permita valorar las actitudes, concepciones y procedimientos que manifiestan los estudiantes en contextos específicos. En este sentido, el estudiante a partir de la reflexión sobre las competencias o capacidades cognitivas, afectivas y sociales utilizadas en realidades específicas, obtiene la información necesaria y posibilita la aproximación confiable a la realidad sobre sus necesidades para reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Perrenoud (2004, p.8), define la competencia como "la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones". Agrega que para desarrollar las competencias, es imprescindible trabajar con la estrategia de resolución de problemas y por proyectos, como manera de estimular en el participante la movilización de sus acervos de conocimientos, habilidades y hasta cierto punto a completarlo. Esto implica una pedagogía activa, cooperativa y constructivista, planteada por la UPEL (2013) en la transformación curricular; los lineamientos definen las competencias en función del ámbito laboral, las tendencias y los enfoques que orientan el área de conocimiento, sustentadas en el saber-hacer. Además, plantean un enfoque inacabado y en constante construcción, deconstrucción y reconstrucción, orientadas a la formación integral; a la par establecen la redacción de las competencias en presente y en tercera persona.

Estas competencias coinciden con los planteamientos de la transformación curricular del IMPM (UPEL 2011) en el que se propone que no deben estudiarse de manera aislada de las perspectivas teóricas, vinculadas con la concepción de hombre, sociedad, educación, pedagogía, didáctica, enseñanza, aprendizaje y evaluación, que subyacen en los argumentos de los tutores. Estas perspectivas permiten comprender los procesos que concluyen en la formación profesional de una persona, donde la visión del ser y de la sociedad se

relacionan de manera cónsona con los desafíos emergentes: formar para la paz, para el trabajo cooperativo, para preservar la salud, el ambiente, la cultura, la vida en libertad, en armonía con el desarrollo universal y el equilibrio ecológico. En este sentido el currículo plantea fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociales

El fundamento filosófico, derivado del planteamiento emitido por el IMPM (UPEL, 2011), se sustenta en el humanismo, dado que sus postulados abarcan la producción del conocimiento científico, el acervo cultural, el saber experiencial, la información previa del estudiante, su autodeterminación como un ser único, la aceptación de la particular perspectiva de cada persona derivada del entorno sociocultural, histórico y ecológico. Ello implica que el proceso de formación debe trascender la adquisición de conocimientos y habilidades hacia la formación integral y la concepción del estudiante como objeto, al de sujeto en su tránsito profesional.

Este hecho permite asumir un sistema de valores cónsono con una sociedad democrática, como lo refiere la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), con la posibilidad de que sus actores enfrenten la complejidad social, tomen decisiones justas y prudentes que contribuyan a la consolidación de los principios de democracia, libertad de pensamiento y de acción, activación de la equidad, pluralidad, solidaridad, respeto a los demás, desarrollo de la ciudadanía, responsabilidad, diversidad, paz y diálogo, como valores que se deben practicar.

Este fundamento filosófico deja claro la concepción de ser humano, ciudadano, persona activa y responsable que se asume en el IMPM, lo que constituye un reto para la institución formadora de formadores, institución base para la transformación social constante, esta formación está centrada en el desarrollo humano integral.

Por otra parte, los fundamentos psicológicos se plantean bajo el enfoque sociohistórico cultural: el aprendizaje es concebido por el IMPM (UPEL 2011) como un proceso colaborativo, dialógico y situado. El aprendizaje colaborativo se entiende como un proceso de socioconstrucción, lo que permite conocer diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia, entendida como empatía y expresión de respeto,

aceptación y reconocimiento en torno a la diversidad y el potencial para reelaborar nuevas alternativas de manera conjunta.

El aprendizaje dialógico aporta propuestas y reflexiones coherentes con la visión crítica de la educación y la sociedad. Se requiere además enseñar la condición humana a fin de la toma de conciencia de su identidad compleja y común a todos los demás seres humanos. Esto permite fomentar la educación en derechos humanos, la paz, la tolerancia, la comprensión mutua, promover los principios y las prácticas democráticas para lograr el desarrollo integral, endógeno y sostenible. El aprendizaje situado es pues necesariamente el que corresponde responder a las contingencias del entorno y las necesidades de los estudiantes.

Siguiendo las ideas propuestas por el IMPM (UPEL, 2011), en cuanto a los fundamentos pedagógicos, la intención de toda pedagogía es la formación humana, busca siempre mejorar los procesos de comprensión, explicación y reflexión. La pedagogía es la acción educativa y método apropiado para mediar una experiencia de aprendizaje; como saber en acción, es coherente con el modelo de formación al concebir el quehacer educativo como un proceso complejo, dinámico, continuo y orientado hacia la emancipación del ser humano para lograr una convivencia planetaria, mantener y promover los valores sociales, ético-morales y ambientales desde la formación.

En este sentido Ramírez (2008) plantea que la pedagogía crítica es la base de los fundamentos pedagógicos, y se caracteriza por ser problematizadora, cuestionadora e interrogadora, orientada a desarrollar el sentido crítico y la participación activa en procesos de transformación social, y pretende resolver la oposición teoría-práctica por medio de la praxis ética. La praxis se guía siempre por una disposición moral a obrar correcta y justificadamente, dirigida por un interés emancipador que tiende a la liberación de la irracionalidad en el discurso, de las injusticias en las interrelaciones humanas y de toda forma coercitiva de poder. En este ámbito, el IMPM (UPEL 2011) asume la didáctica como la que orienta el aprendizaje al ofrecer las oportunidades y promover las condiciones para que los actores asuman de manera consciente el acto de aprehender y construir su conocimiento.

El propósito de la pedagogía es formar para una creciente autodeterminación, codeterminación y solidaridad en todas

las dimensiones de la vida. En tal sentido, la didáctica es crítica, centrada en el aprendizaje, por lo tanto, sugiere una referencia permanente al contexto mediante la indagación, investigación, la práctica y la identificación de valores, costumbres, tradiciones, intereses y creencias para la formación integral del ciudadano con autonomía, responsabilidad, visión crítica y libre en el ejercicio de sus deberes y derechos.

Desde esta perspectiva institucional, el aprendizaje se concibe como un proceso integral y especializado de construcción del conocimiento en interacción permanente con la realidad. Se produce con el fin de que la persona en formación identifique, analice y ejecute roles propios del quehacer profesional, desarrolle competencias que le permitan interacciones efectivas, creativas y la incorporación a diferentes contextos, mediante la confrontación de teoría y práctica para clarificar y consolidar su vocación profesional de manera que optimice permanentemente su labor.

Con base en los planteamientos anteriores, el IMPM (UPEL 2011, p. 17) concluye que el profesional e investigador a formar se proyecta como un ser libre, autónomo, crítico, reflexivo, investigador, participativo y protagónico, comprometido con el país de sólidos conocimientos para diagnosticar, diseñar, desarrollar, evaluar, formular y ejecutar proyectos, atendiendo a necesidades de escenarios diversos y cambiantes, con amplia formación cultural, real comprensión del tiempo y el contexto histórico, manejo efectivo y ético de las tecnologías de la información y la comunicación, claridad en su expresión oral y escrita, conciencia ambientalista y responsabilidad social, evidenciada en su constante interacción con la realidad intra y extrauniversitaria

Éste perfil del docente proyecta una desafiante responsabilidad a la institución y a la modalidad del sistema de educación a distancia semipresencial, puesto que debe promover y modelar los procesos que aquí se plantean.

La evaluación de los aprendizajes

Antes de evaluar, todo docente debe tener una precisa y pertinente definición de evaluación que incluya con claridad la finalidad de la misma. La evaluación es útil para determinar los aspectos claves, importantes y débiles, acerca de la temática, habilidades destrezas, actitudes y procedimientos que incluyen la posibilidad de desarrollo de la competencia.

Es interesante y relevante tener claro los objetivos de la evaluación, simplemente para promover el aprendizaje o con el fin de saber para qué se aprende, y a partir de allí adecuar los instrumentos de evaluación y alcanzar la intencionalidad definida o acordada con los estudiantes. Para el IMPM (UPEL 2011, p. 40) la evaluación es concebida como:

> El acto evaluativo corresponsable, se realiza en y desde un enfoque democrático caracterizado por la activa participación de los actores que se reconocen en la institución como, innovadores, críticos y orientadores de su quehacer con base en los hallazgos, la experiencia, la información y la valoración del desarrollo curricular, con implicaciones en las nuevas formas de evaluación institucional.

Una vez definida y clarificada la intencionalidad de evaluar en función de la temática, las habilidades, procedimientos, actitudes, valores, intereses, entre otros, se eligen las técnicas adecuadas para recopilar información relativa a los aspectos de interés y las características del canal de percepción y expresión de los aprendizajes de los estudiantes. La función principal de una institución educativa superior es la formación de estudiantes para que desarrollen las competencias necesarias que les permita la formación integral como docentes. El papel que adquiere la evaluación dentro de esta función es primordial, ya que es el proceso que le proporciona convicciones necesarias para que puedan emitir un juicio de valor sobre el aprendizaje de los estudiantes que los ayudarán a formarse de manera integral con criterio ético.

Además, los teóricos de la evaluación tienen variedad de perspectivas, y todas dependen de la manera como conciben la evaluación, y simultáneamente se ajustan a las características teórico-evolutivas contenidas en las diversas generaciones que históricamente han definido el proceso evaluativo. Guba (1989) señalan cuatro generaciones y Muñoz (2007) plantea la quinta, basada en la calidad.

La primera generación se basa en el logro de objetivos, dominio de contenidos, en que lo enseñado puede evaluarse con pruebas de memorización, y su función es calificar para promover. Mientras que en la segunda generación, es necesario evaluar otros elementos como el currículo, programas, estrategias pedagógicas, materiales instruccionales, entre otros. A pesar de que surge para superar la generación anterior, mantiene la comprobación de logro de los objetivos

y de los efectos del programa en relación con las necesidades de los interesados. La tercera generación se apoya en el análisis de sistemas: entrada-proceso-salida, considera la realimentación; la función principal es el establecimiento de juicios, responde a la necesidad de mejorar los procesos, las actividades, los productos y el desempeño académico de los actores involucrados, a fin de evaluar la calidad del rendimiento.

En la cuarta generación, la evaluación es concebida como un proceso de valoración permanente, cualitativo, integral, negociado, reflexivo, para la toma de decisiones, multidireccional, interactiva y consensual. Es preciso que exista una auténtica comunicación entre los participantes, así como el respeto aceptación de sí mismo y de los demás, en un clima de libertad y confianza, para la confrontación de ideas y búsqueda de acuerdos e intereses comunes. Pérez, Mc Donald y Gimeno (1993) toman en cuenta los procesos, y su propósito es comprender la situación objeto de evaluación mediante las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesitan en orden a entender, interpretar e intervenir de la mejor manera.

La quinta generación de evaluación, aun en discusión científica, refiere la perspectiva humana y ética, relevante para comprender las concepciones curriculares y del docente en cuanto a la calidad de la triada enseñanza, aprendizaje y evaluación. Muñoz (2007) define la evaluación como una decisión personal para ejecutarla según el estilo de vida del maestro, estudiante o actor, quien de acuerdo con el escenario, la convertirá en un ejercicio profesional, en una investigación permanente, en un desempeño de libertad y, sobre todo, en una práctica de amor. Además es un proceso de formación permanente, humano, fundamentalmente subjetivo, en el que la prédica de "objetividad" se cambia por la de "honestidad", pues, la actitud hace la diferencia entre evaluar y medir. A la par, en esta generación la evaluación para la calidad se da cuando evaluador-evaluado, además de evaluar, miden, ponderan, acreditan, valoran y acrecientan lo evaluado; serán capaces de reconocer sus fortalezas, debilidades y buscaran la opción para mejorar y crecer, se constituye en un compromiso ético entre dos, un "nosotros".

Por otra parte, precisan Bordas y Cabrera (2001, p.12) otras intenciones para evaluar: "la evaluación para valorar, la

evaluación para mejorar el aprendizaje y la evaluación como contenido a aprender para su utilización futura", por lo que plantean como principios orientadores para la evaluación: a) evaluar y aprender son dos procesos íntimamente relacionados que se autoalimentan, b) La evaluación como proceso para aprender, c) La evaluación debe estar abierta a lo no previsto, d) Las estrategias de evaluación cualitativa benefician los aprendizajes significativos, e) Las estrategias usadas en la evaluación contribuyen al aprendizaje de la evaluación.

Es decir, la evaluación se aprende como proceso que ayuda a desarrollar la comprensión y la resolución de los problemas en el contexto. Estos principios son referentes importantes que ayudan al discernimiento del docente para la toma de decisiones sobre la planificación de la enseñanza, el aprendizaje significativo y los procesos evaluativos flexibles, es decir, constituyen una guía que permite la mejora constante de la perspectiva profesional, reflexionar sobre la importancia de repensar cada uno de estos principios en el acceder a la información para transformar la práctica evaluativa y de enseñanza.

Pérez, Legañosa y Nieto (2001) sugieren que la evaluación a distancia semipresencial, durante la formación de docentes, debe vigilar la aplicación de las habilidades de cada curso en los contextos docentes. De esta manera, debe haber selección y síntesis de tales habilidades para resolver problemas que se presenten en la práctica docente; participación efectiva en grupos de colaboración para la resolución de problemas docentes y proyectos de trabajo, uso de esas habilidades para comunicar ideas, reflexión crítica sobre su propia práctica docente, despliegue de habilidades asociadas con la investigación, selección de las actividades correctas que respondan a esas habilidades, utilización efectiva de las bondades de la plataforma que se utilice y utilizar diferentes técnicas de evaluación.

Estos planteamientos coinciden con lo planteado por Perrenaud (2004), "diez nuevas competencias para enseñar" como una guía básica para evaluar la enseñanza de los tutores a los maestros en servicio: (1) organizar y animar situaciones de aprendizaje, (2) gestionar la progresión de los aprendizajes, (3) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, (4) implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, (5) trabajar en equipo, (6) participar en la gestión de la escuela, (7) informar e implicar a los padres, (8) utilizar las nuevas tecnologías, (9) afrontar los deberes y los dile-

mas éticos de la profesión y (10) organizar la propia formación continua. Estas competencias tienen como hilo conductor la incentivación del desarrollo del pensamiento crítico que, a su vez, generará la autonomía que permita la autogestión del aprendizaje integral, tan necesario para el éxito de la educación a distancia semipresencial.

Estos aspectos llevan a los tutores a reflexionar sobre los criterios que tiene cada docente/estudiante para revisar, pensar, cuestionar, discriminar acerca de lo que observa y/o evalúa, es indispensable aproximarse a los pensamientos sobre lo que hacen, a fin de comprender cómo evalúan. Otra manera de aproximarse a la forma en que evalúan los docentes es saber cómo definen el objeto de evaluación, la intencionalidad y la dimensión epistemológica que sustenta la perspectiva sobre aprender y evaluar.

En este sentido, la universidad plantea que la evaluación en la educación a distancia semipresencial es democrática, lo que implica el consenso y la participación de los actores de la evaluación, por tanto la evaluación requiere de elementos innovadores que permitan nuevas perspectivas de análisis y participación.

De este modo, López e Hinojosa (2000) refieren la evaluación alternativa como medio para centrar su atención en documentar el crecimiento de la persona en un tiempo y lugar determinado sin compararlo con otros estudiantes. Los principios que rigen esta perspectiva de evaluación, según estos autores, son los siguientes: énfasis en las fortalezas de los estudiantes, atención a los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales, educativas y los niveles de estudio. Estos elementos son relevantes para obtener información sobre el potencial integral de la persona. Además, las características de la evaluación deben repensarse constantemente para poder obtener la información que revele las necesidades de los estudiantes.

Características de la evaluación

La evaluación de los aprendizajes en la modalidad a distancia y semipresencial debe considerar los aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales, el mismo proceso de aprendizaje y enseñanza, los objetivos, contenidos, la metodología, las estrategias didácticas y las características sociales e individuales de los estudiantes. En este sentido, las características establecidas en el diseño curricular del IMPM se sintetizan en el siguiente gráfico:



Gráfico 1
Características de la evaluación UPEL
(Fuente: elaboración propia a partir de la Normativa de evaluación UPEL, 2011)

La evaluación de los aprendizajes para el IMPM es integral, porque valora todas las dimensiones del aprendizaje del estudiante; sistemática porque se sustenta en una planificación y en la secuencia pedagógica prevista conjuntamente con la utilización de métodos, técnicas y procedimientos pertinentes; reflexiva porque considera la construcción y aplicación de criterios válidos para los juicios sobre las dimensiones de aprendizaje; transformadora porque los estudiantes asumen la responsabilidad y pueden decidir sobre su realidad inmediata; justa porque pondera y utiliza igualdad de condiciones y criterios en las potencialidades del estudiante; interdisciplinaria porque fusiona la participación e integración de disciplinas científico pedagógicas dentro de situaciones de aprendizaje; flexible porque permite incluir adaptaciones a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; pertinente porque se adecua a las características y naturaleza del proceso educativo; acumulativa porque registra la valoración de los logros del proceso de aprendizaje del estudiantes; continua porque estima permanentemente los logros del estudiante; permanente porque se realiza durante todo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas características se concretan al evaluar los aprendizajes de los estudiantes universitarios en la modalidad a distancia y semipresencial cuando a) se genera la reflexión sobre su actuación en relación con las competencias que debe desarrollar como docente; además de reflexionar sobre como procesa la información que lee y le es útil para su labor, b) cuando se asume la evaluación como formativa y

formadora: recoge información durante todo el proceso con el propósito de tomar decisiones para orientar al estudiante mientras éste está siendo evaluado y para la mejora del proceso.

Igualmente, en el artículo 5 del Reglamento de Evaluación Estudiantil del IMPM UPEL Táchira, (2001), se consideran diferentes formas de participación, tipos y estrategias de evaluación, las cuales se obligan a responder a la naturaleza y modalidades de administración de los cursos, las fases y las actividades de extensión acreditables, según lo pautado se sintetiza en el siguiente cuadro resumen:

Tipos y formas de Evaluación / Referente de	Diagnóstica	Formativa	Sumativa	Autoevaluación	Coevaluación	Evaluación docente
Intención	Valorar el aprendizaje previo, potencialidades, fortalezas, debilidades y limitaciones del estudiante.	Determinar el progreso del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. una unidad, contenido o bloque de objetivos de los cursos, las fases y las actividades de extensión acreditables.	valorar, certificar y registrar cuantitativamente el nivel de logro parcial o final, o ambos, alcanzado por el estudiante durante el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje	valoración que realiza el estudiante sobre su actuación académica, ...	Valoración de la actuación académica de cada estudiante y del grupo: logros alcanzados y las limitaciones confrontadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	La evaluación por parte del docente: Es la determinación y valoración de manera continua del progreso y los logros del estudiante en función de los aprendizajes previstos en la programación didáctica en cada uno de los cursos, las fases y las actividades de extensión acreditables.
Utilidad	Ajuste en la planificación del curso, la fase o la actividad de extensión acreditable, la Planificación de actividades individuales o grupales,	Planificar actividades individuales o grupales, o ambas que permitan al Estudiante superar sus dificultades cuando así se requiera. Modificar o mejorar las estrategias didácticas y de evaluación empleadas. Comprometer al estudiante para que optimice su proceso de Aprendizaje.	Requisito indispensable: toda evaluación sumativa tiene necesariamente resultados para calificar y promover	Permitirá desarrollar la capacidad de autocrítica. Fomentar valores como; la responsabilidad y la Honestidad.	Incide en la comunicación discente-discente y en la formación de habilidades para el trabajo grupal. ...	Evaluación para la promoción, acreditación
Registro acumulativo	Se registra debilidades, necesidades sin ponderación acumulativa	Se registra el proceso sin incidencia cuantitativa.	Se registra la ponderación acordada	La ponderación máxima: 5% del total.	La ponderación máxima: 5% del total.	Registro acumulativo cuantitativo de todo el proceso.

La diversidad de tipos y formas de participación en la evaluación, establecida en la normativa UPEL, constituyen una herramienta para la planificación y ejecución de las actividades evaluativas de los docentes. Por otra parte, la evaluación formativa puede asumir la perspectiva formadora para el estudiante si se basa en el auto aprendizaje, y por tanto la responsabilidad del estudiante es primordial para el desarrollo de la autonomía.

Es necesario empezar el proceso evaluativo con una evaluación inicial (según la normativa diagnóstica), al empezar el curso para obtener una dilucidación de la situación individual y grupal, de las características sociales, nivel cognoscitivo, intereses y expectativas de los estudiantes. Es preciso prestar atención a las diferencias culturales, étnicas, religiosas, socioculturales y personales existentes en el grupo. Una forma de realizar una evaluación multicultural es proporcionar diversas alternativas y que sea el estudiante quien elija entre unas u otras. Es necesario atender las sugerencias sobre las técnicas e instrumentos de evaluación que diversos autores plantean, por ejemplo, Pérez, Legañosa y Nieto (2001, p. 8) recomiendan en la educación semipresencial y a distancia para la formación de maestros:

> 1.- Evaluación individual: Autoevaluación del discente…aumenta el compromiso, la motivación por el curso, la autenticidad de las tareas y la posibilidad de transferencia al contexto docente… 2.- Evaluación grupal Co-evaluación… orientadas actividades grupales… incide en la comunicación discente-discente y en la formación de habilidades para el trabajo grupal… Esta técnica aumenta el compromiso del discente en el proceso de evaluación, incide en su actitud crítica al permitirle juzgar su desempeño y el de otros creando una sensación de propiedad con respecto a los propósitos y prácticas de la evaluación.

Las formas de participación en la evaluación autoevaluación y coevaluación, que estos autores señalan como técnicas, son esenciales para estimular el desarrollo de la reflexión y autonomía durante los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y representan una fuente de información necesaria para fortalecer la evaluación formadora, y los procesos de enseñanza de los docentes responsables de orientar los aprendizajes en las asignaturas del currículo.

Por otra parte, Boivert (2004) sugiere evaluar el pensamiento crítico, considerado aquí como relevante, puesto que el pensamiento crítico contribuye con el desa-

rrollo de la autonomía, autorregulación, el autoaprendizaje, aspectos medulares de atención en la educación a distancia y semipresencial. Barón y Kallet (1985) citado por Boivert (2004) proponen como técnica de evaluación la observación constante y los instrumentos útiles serían la bitácora para consignar las actividades de la clase, también las grabaciones en audio y video son relevantes pues permiten estudiar comportamientos verbales y no verbales. La recolección de información por periodos largos es un medio para obtener información sobre el pensamiento del grupo.

La bitácora consiste en un registro que elabora el estudiante para plasmar la reflexión sobre lo que aprende y el estudio que hacen sobre su forma de pensar. Por otra parte, el docente que oriente esta evaluación puede plantearse preguntas como ¿Se ha registrado cambios progresivos en la calidad de los trabajos en equipo? ¿Utilizan cada vez más los estudiantes sus habilidades y estrategias de pensamiento para enfrentar situaciones nuevas? ¿Las discusiones en clase llevan más tiempo que al principio? ¿Por qué los estudiantes hablan más sin avanzar o por qué se procedió a una revisión más profunda del tema? Estas interrogantes son esenciales para que registre en sus bitácoras las percepciones que tienen y así poder hacer conciencia para avanzar o revisar y tomar decisiones luego del análisis de acuerdo con lo requerido.

Por otra parte, las pruebas constituyen técnicas de evaluación que recogen información sobre textos, artículos, experiencias, experimentos, procedimientos, elaboraciones conceptuales de los estudiantes, durante las actividades presenciales o virtuales. Otra técnica sugerida es la entrevista dirigida por el docente a los estudiantes o entre estos últimos y así comparar sus estrategias de pensamiento. La entrevista ayuda a evaluar la participación y desarrollo de sus propias ideas al confrontar la elaboración de preguntas para sus compañeros y confrontando las respuestas con sus propias ideas.

Hechas las consideraciones anteriores, es necesario referir que los docentes entrevistados en la investigación son de las diversas fases, es decir, las asignaturas que constituyen el componente de práctica profesional, por esta razón es importante consultar la normativa de evaluación que rige este componente. A continuación, se presenta un gráfico con la información relevante sobre la normativa de evaluación para el componente de práctica profesional, ya que cuatro de los tutores entrevistados son responsables de ejecutarlas.



Gráfico 2
Normativa de Evaluación UPEL
(Fuente: elaboración propia a partir del Cap. III Art. 5
Reglamento de Evaluación estudiantil UPEL, 2001)

La relevancia que establece la normativa en relación con la evaluación está relacionada con el énfasis en el proceso formativo a seguir, puesto que debe considerar la valoración de las funciones propias del desempeño del estudiante, ya que la práctica profesional se constituye en el eje integrador de la teoría en la práctica, cuya finalidad consiste en validar y construir una praxis que consolide el perfil profesional del egresado.

3. Método

Cuando se estudia un fenómeno social, en este caso educativo, es fundamental tener presente que se trata de una actividad humana, por consiguiente, el investigador se enfrenta a la búsqueda de una verdad relativa en tanto el hombre con su experiencia y saberes interfiere en los acontecimientos y en la construcción del conocimiento. De allí la necesidad de elegir los caminos para emprender una

investigación, es decir, debe reflexionarse en profundidad sobre los métodos para encontrar respuestas a las interrogantes planteadas sobre el objeto de estudio, en este caso, el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de los tutores y el sistema de evaluación del IMPM. Por tal razón, es oportuno el investigador exponga el paradigma que orienta su búsqueda, de acuerdo con la naturaleza del estudio, sin obviar, que se trata de fenómenos humanos e impredecibles.

Dado que en esta investigación se pretendió interpretar el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de las opiniones de los tutores y el sistema de evaluación del IMPM, así como caracterizar la evaluación de los aprendizajes desde las opiniones que expresan los tutores del pregrado, se asumió la investigación cualitativa como el procedimiento más útil para aproximarse a la realidad; porque mediante este se permite una visión holística de los fenómenos estudiados, facilita la descripción del contexto natural, es útil para reconocer el significado de la percepción del tutor y la profesión educativa, y estrechar la coherencia y pertinencia del pensamiento del tutor, para lo cual se requiere extraer una versión detallada de la situación objeto de estudio.

En tal sentido, según Guba (1989), la investigación cualitativa se sustenta en las siguientes premisas: (a) La naturaleza de la realidad descansa sobre el supuesto de que hay múltiples realidades cuyos elementos constituyentes están interrelacionados, de tal manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las demás; (b) La naturaleza de la relación investigador–investigado, ambos interactúan y mantienen una estrecha relación de influencia, es en esencia interdependiente, aunque el investigador debe procurar mantener una distancia entre él y el fenómeno, sin ser impenetrables; (c) La naturaleza de los enunciados legales, parte del supuesto que las generalizaciones no son posibles, por ello se propone desarrollar conocimiento ideográfico, lo cual permite comprender la realidad evaluativa desde los significados de las personas y su relación con el contexto.

Se decidió abordar la realidad desde la perspectiva cualitativa, en tanto el estudio ocurrió en su contexto natural y se apoyó en descripciones detalladas, creencias, modos de pensar de los profesores, en fin, las percepciones de un grupo de tutores a fin de comprender sus perspectivas acerca de un hecho tan complejo y relevante como es el proceso de evaluación de los aprendizajes. (Goetz

y LeCompte, 1988; Sandín, 2003; Latorre, del Rincón y Arnal,2003).

En otras palabras, la investigadora consideró el carácter holístico, la condición naturalista, la vía inductiva y tratar los datos contextualizados, aspectos fundamentales de la investigación cualitativa (Latorre et al., 2003), que facilitan la comprensión e interpretación a fin de deliberar sobre lo que sucede con la evaluación en el contexto donde se desarrolló el estudio.

Igualmente, en esta investigación se desarrolló un conocimiento ideográfico, producto de la interacción de los tutores y el proceso de investigación, tomando en consideración los procesos de aprendizaje y enseñanza, esta interacción refleja las diferencias y semejanzas que contribuyen con la comprensión de la realidad evaluativa. Visto de este modo, se recolectó información del tutor, en la que las palabras, gestos, miradas, ideas, creencias y actitudes son relevantes para comprender e interpretar el fenómeno, se intentó profundizar en este, la evaluación de los aprendizajes explicitada por los tutores, en la que ocurren una infinidad de relaciones procesuales, actitudinales que inciden en la conformación de un todo complejo, en una realidad específica.

El procedimiento de investigación, se efectuó en dos fases que, en forma general, atienden a la definición de la situación o problema, a la revisión teórica y a la exploración de percepciones de los tutores sobre el proceso de evaluación que realizan. Asimismo, los acuerdos con los tutores colaboradores en la investigación, definieron aspectos relevantes para precisar las entrevistas y culmina con procesamiento de la información y la síntesis de los resultados de la investigación.

En relación con la posición de Álvarez (2003), el proceso evaluativo está intrínsecamente relacionado con el aprendizaje, lo que amplía la complejidad planteada, pues todos los procesos cognitivos afectivos y sociales que intervienen en la evaluación interactúan con los elementos y situaciones del contexto, convirtiéndose en proceso fundamental para la transformación de la realidad individual y social. Es decir, la evaluación debe ser constantemente formativa, la persona debe aprender de ella; la evaluación entonces es aprendizaje y debe promover la autoevaluación, para que pueda formar a quien aprende.

La investigación consistió básicamente en dos fases. En la primera, se recogió la información a través de las grabaciones de las entrevistas en profundidad a docentes en su mayoría de las asignaturas de Fase o Práctica Profesional y Evaluación de los aprendizajes. La segunda fase consistió en la organización y transcripción de los datos, el análisis categorial que se realizó a la información recolectada, consistió en la lectura, subrayado y selección de fragmentos de información significativos que, con un proceso de selección y comparación, fueron conformando las categorías y subcategorías que al contrastarla con la teoría y las disposiciones curriculares y normativas del IMPM sirvieron de sustento para emitir conclusiones acerca de los procedimientos y características de evaluación utilizados por los docentes tutores.

4. Resultados y discusión

El procesamiento de la información fue producto de la lectura y contrastación de la información obtenida de las entrevistas en profundidad que se realizaron. De esto se logra la consecución de los propósitos interpretar y caracterizar los procedimientos que los tutores expresan sobre lo que realizan al evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.

Características de la evaluación

La identificación de las características evaluativas de las docentes del IMPM se hizo desde la información que suministraron en la entrevista, las teorías referidas, la experiencia que la investigadora vive en esta institución y como docente de algunas de las asignaturas en que coincide con los tutores entrevistados. En este sentido, es preciso profundizar sobre las características de la evaluación que establece el currículo de dicha institución, que favorecen el aprendizaje significativo y autónomo.

El documento base del currículo de la UPEL (2011, p.40) define el proceso de evaluación como científico y en consecuencia las características se derivan y ajustan a este proceso como lo expresa a continuación:

> La evaluación del desempeño estudiantil como proceso científico se caracteriza por ser: continua, sistemática, reflexiva, integral, interactiva y dialógica. Se desarrolla tomando en cuenta diferentes técnicas e instrumentos, apoyados en fuentes diversas, a lo largo del proceso formativo, en el que el docente mantiene la interacción constante con los estudiantes. Es imprescindible que al evaluar el desempeño estudiantil se conozca la disciplina

> o área de conocimiento, se favorezca la integración de los saberes mediante la elaboración de estructuras conceptuales y se organizan en función de las competencias definidas en el perfil, tomando en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes.

Cabe decir que el espíritu de la normativa es ventajoso para los actores del proceso evaluativo, pues la característica dialógica encierra la responsabilidad de estimular la interacción con el estudiante, la participación y a la vez servir de modelo y ejemplo de atención, comprensión, exigencia, disciplina y sistematicidad. El ideal de evaluación concebido en el documento base para el currículo, requiere del docente evaluador una formación integral que la concrete en su contexto, puesto que debe haber vivido el proceso de formación y evaluación que le permita estimular y ejecutar con propiedad el proceso evaluativo con sus estudiantes. Específicamente debe ser un docente investigador, autónomo y reflexivo que le permita puntualizar y ejecutar las características entre otras de observador, sistematizador, dialógico, empático, requeridas por la normativa y por la necesidad de transformación de la realidad evaluativa.

Por su parte, el concepto de evaluación que expresan los docentes se manifiesta en las afirmaciones sobre lo que evalúan y como lo hacen; más aún, tal concepción se basa en los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueve, pues son procesos que están íntimamente relacionados. En pocas palabras, el paradigma evaluativo constituye una forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje en la institución educativa (Antúnez y Aranguren, 2004). Igualmente, la forma en que es realizado el acto evaluativo deja en evidencia nociones no sólo técnicas relativas a la evaluación, sino también significaciones de carácter psicológico, político, social y ético del docente (House, 1997; Santos, 1998).

Además, la evaluación hace visible aspectos fundamentales del docente, como los conocimientos profesionales y sus creencias y, además, tiene efectos directos sobre los estudiantes y su calidad de aprendizaje. Es decir, la forma de entender y de explicar la evaluación permite derivar cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta.

Adicionalmente, la perspectiva teórica y legal establecida en el documento base de la UPEL (2011) se constituye en otro referente básico para el análisis de la

información obtenida en las entrevistas; en este sentido, las características sobre la evaluación que expresan los docentes son, entre otras, las contenidas en sus opiniones, que derivaron en la categoría características de la evaluación, en la que se señalan aspectos declarados de manera reiterada y específica sobre lo que dicen que hacen; esta categoría está conformada por las siguientes sub-categorías: planificación de la evaluación, uso de estrategias y factores que inciden en el aprendizaje y la evaluación. La subcategoría que emergió de la información fue la planificación de la evaluación, los docentes expresan ideas que vislumbran la forma como conciben y planean la evaluación.

> Hago una evaluación diagnóstica para verificar qué conocimientos poseen los estudiantes, en cuanto a lo que ellos saben sobre la unidad o temática que voy a desarrollar durante el semestre. EC (10-12)... Yo observo un estudiante que no logra llegar a los indicadores establecidos, entonces trato de buscar la manera de que ellos alcancen, pero todo va a depender del estudiante. EC (42-45)
>
> El diagnóstico lo hacemos para verificar que es lo que los estudiantes ya tienen o ya traen de sus conocimientos anteriores, que les han enseñado, que han aprendido, que no han aprendido, por eso se les hace el diagnostico... EJ (88-91)
>
> ...y también puede ser que la estrategia de evaluación que yo utilice no estén acordes a lo que es necesario evaluar, la forma de evaluar. Si entonces, es allí, donde estamos en un nivel medio, porque no hemos podido alcanzar el tope de la excelencia, porque no estamos haciendo lo adecuado. Y lo adecuado es sentarnos hacer mesas de trabajo, idear estrategias de evaluación adecuada para cada una de las unidades. EC (78-84)
>
> Prueba escrita no le voy a decir que por ejemplo la cuarta generación, la quinta generación, sino que yo le solicito a ellos a través de los ejemplos apliquen la evaluación por ejemplo un diagnóstico, como a través del ejemplo lo que es el desarrollo de la parte formativa y parte sumativa, entonces yo me ubico en la formativa, generalmente aplicabilidad, memorístico no, incluso me ha dado mejor resultado trabajar de esa manera y más que todo aplicación EF (50-57)
>
> Para elegir un instrumento de evaluación, pues que por lo menos yo elijo independientemente si me va a servir para poder medir ese día lo que voy a desarrollar en la actividad... EA (84-87)

En relación con la definición que hacen los docentes sobre la evaluación, se plantean tres perspectivas claras relacionadas con una evaluación en la que:

1) La intención de la evaluación es verificar conocimientos, el estudiante debe "alcanzar los" indicadores, "medir lo que voy a desarrollar en la actividad". Estas definiciones se aproximan al enfoque epistemológico conductista, ubicado en la segunda y tercera generación de evaluación, cuyo objeto de evaluación está fuera del sujeto, se basa en la comprobación del logro de los objetivos o indicadores y de los efectos del programa: "unidades, conocimientos" en relación con las necesidades de los estudiantes y se emite juicios sobre lo evaluado. La función principal del establecimiento de juicios, responde a la necesidad de mejora de procesos, actividades, productos y el desempeño académico de los actores circunscritos, a fin de evaluar la calidad del rendimiento. Esta característica es relevante, pues dos de los tutores entrevistados son docentes en servicio de la educación inicial cuya evaluación es cualitativa desde hace más de 20 años.

2) Se plantea una evaluación útil para la reflexión y posterior mejora de la enseñanza, es decir, uno de los tutores se pregunta si será que una de las estrategias no es adecuada, se asume como investigador, en este caso, manifiesta intenciones de indagar sobre las unidades y formas de evaluación más adecuadas para la situación de enseñanza y aprendizaje. Como lo plantea Santos (1998), la evaluación es un proceso de comprensión y mejora, proceso superior de pensamiento imprescindible para obtener información sobre el aprendizaje, para la toma de decisiones, mejora, renovación, cambio de las prácticas habituales, es una actividad permanente y flexible, cada vez más científica.

3) Una evaluación que apoya la prueba escrita pero no con preguntas "memorísticas" sino "aplicativas", esta intencionalidad tiene ascendencia con el enfoque tecnológico pues se requiere la especificidad del conocimiento a evaluar. De lo que se deduce que la dimensión ontológica de la evaluación no ha sido valorada, porque la naturaleza de la evaluación es compleja, en ella intervienen diversidad de elementos, cognitivos, afectivos, sociales y contextuales que se precisan en función de las interrelaciones que se generan entre estos, y según lo planteado por el tutor, pareciera que esta concepción de "aplicabilidad" no considera todos los elementos que le ayudarían a enriquecer la calidad de lo evaluado.

Además, es importante destacar que la intencionalidad básica de la educación semipresencial es contribuir con el desarrollo de aprendizajes autónomos que requieren igualmente del pensamiento crítico como base para la evaluación autó-

noma de los docentes y estudiantes. El pensamiento crítico según Boisvert (2004) describe a una persona capaz de manifestar autonomía para tomar decisiones importantes, hacer evidente el respeto hacia los demás y comprender las situaciones de la vida, sin sentido peyorativo.

La planificación de la evaluación se define como la particular manera que se elige para prever las acciones que llevaran al tutor a evaluar. La planificación se caracteriza por ser flexible, organizada y sistemática.

Los procedimientos de evaluación constituyen los pasos o conjunto de acciones que siguen los docentes para evaluar; se concretan las intenciones del docente para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, como uno de los objetivos de la investigación es interpretar los procesos que mencionan los docentes cuando evalúan, como una vía para aproximarse a la realidad evaluativa cotidiana, surge esta categoría por las coincidencias y especificidades de la información referida por los participantes durante la entrevista.

Para facilitar el acercamiento a la realidad y a las intenciones de investigación se plantearon dos sub-categorías: Planificación de la evaluación y Uso de instrumentos de la evaluación; en ambas se consideraron los siguientes aspectos: tipos, momentos de evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación.

En este sentido Gimeno (1991, p. 358) afirma:

> …que de alguna manera la enseñanza se realiza en un clima de evaluación, en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos a realizar y en los productos de ellas esperados y, por tanto, se puede afirmar que existe un cierto clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza, sin que necesariamente deba manifestarse en procedimientos formales que, por otro lado son muy frecuentes. Un alumno sabe que lo evalúan cuando le preguntan, le supervisan tareas, cuando el profesor propone una línea de trabajo, cuando le desaprueban.

De esta cita se desprende que la formalidad de los procedimientos de evaluación está implícita en el proceso de enseñanza pues las actividades de enseñanza, y, por tanto, de aprendizaje poseen sus propios criterios de calidad y control de la dinámica formativa, cuando se pregunta: ¿sigue el desarrollo de la tarea o termina por reprobar la acción?

En esta investigación se obtuvo información sobre la forma en que evalúan los docentes, cómo conciben al estudiante y la relación con los procesos de evaluación que planifican, los instrumentos que utiliza.

En esta categoría se consideran las coincidencias y diferencias en que convergen los docentes y los aspectos relevantes inéditos que serán comparados con la normativa de la UPEL (2001) como referente legal.

Entre las ideas planteadas por los docentes encontramos las referidas aquí en relación con:

> Un estudiante hay que primero verlo con respeto… realmente asuma esto, porque es necesario que usted como docente, lo vea como un ser integral, que es capaz de aprender, pero que también puede, no aprender. Entonces que debo tomar en cuenta para poder evaluarlo… tener un objetivo claro… yo si establezco competencias… especificar la competencia general, que se desea alcanzar en él, en el curso que se va a dar, a partir de allí, voy a desglosar que criterios me van a permitir a mí esto… van a haber indicadores más pequeños que me van a permitir alcanzar esos criterios, si, y luego pues tengo que tener en claro, cual es la técnica y el instrumento que voy a utilizar para evaluar… si puedo utilizar una escala de estimación, si utilizar una lista de cotejo, si voy a utilizar una rúbrica EC(251-264)

El tutor EC manifiesta que se debe considerar al estudiante como una persona integral, digna de respeto, aprendiz o no; este comentario lo justifica porque vivió una experiencia que la lesionó como persona, pues al desconocer los criterios de evaluación, su calificación no fue óptima, por esta razón afirma que los criterios a evaluar deben ser conocidos por el estudiante. En este sentido Muñoz (2007) plantea la evaluación como una decisión personal, para ejercerla de acuerdo con la percepción del estudiante, al estilo de vida del maestro, quien, de acuerdo con el contexto y necesidades, convertirá la evaluación como un proceso transformador y de expresión del ser, o pudiera interpretarse como una manifestación de amor a través del respeto al ser integral del estudiante.

Por otra parte, el tutor manifiesta que toma en cuenta para evaluar "objetivos claros", asume las competencias como

criterios a alcanzar, así como los indicadores de evaluación. En este aspecto, se hace necesario describir que los criterios son normas, referentes o aspectos relevantes que contribuyen con la identificación de los indicadores de desarrollo de las competencias, estas últimas también pueden constituirse en criterios según el interés, intencionalidad y elección pensada del docente sobre los resultados de la evaluación.

De la misma manera, autores como Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011) plantean que pueden entenderse los criterios útiles para monitorear el ejercicio de la competencia en niveles de complejidad (diferencial, efectivo, pertinente, congruente, coherente),modalidades (decir, hacer, hacer del decir, decir del hacer, decir del decir) y criterios de tarea (identificar, definir, instrumentar, relacionar y formular) originado por criterios observacionales (nominar , describir, instrumentar, relacionar y argumentar).

Esto implica que los criterios también se conciben como las competencias u objetivos que se evaluarán pero los criterios deben ser amplios y flexibles pues la idea no es estandarizar, sino evaluar más allá de una norma o estándar; por lo tanto, es necesario identificar en la competencia, su carácter integrador, la posibilidad de transferencia y su carácter dinámico es decir evoluciona de acuerdo con niveles, para lo cual se requiere apertura para aproximarse a las relaciones e interrelaciones complejas que surgen en el contexto de una situación de evaluación.

Por otra parte, el procedimiento de evaluación, enunciado por los tutores entrevistados, que se sigue en el IMPM, se plasma en las afirmaciones que a continuación se expresan

> Normalmente hago los registros y seguido a eso siempre que hago la planificación de cada encuentro siempre la hago por escrito y luego… hago una escala de estimación, me acostumbro mucho a hacer las escalas de estimación porque… puedo colocarles varios indicadores o relacionados con lo que vamos a evaluar en ese momento, ya sea la participación en clase, una exposición, la creatividad, el ingenio, la parte del contexto teórico todo lo que es también la fluidez EEl (200-206) bueno, primero hacemos el diagnóstico con ellos… partiendo de ese diagnóstico es que nosotros sabemos cómo lo vamos a trabajar, durante el semestre hay cosas que uno pregunta en ese diagnóstico… entonces ahí es donde viene el feedback, donde uno hace ya como esa evaluación formativa… con ellos de saber qué lograron y

> qué no lograron también como estudiantes, y uno también, cuando ellos le dicen, profesora yo no entendí nada, yo estoy fallando en lo que les estoy explicando, si y ya la sumativa, pues es lo que uno les pone a realizar a ellos en el aula que ya lleva un porcentaje y que ellos saben que se tienen que esmerar hacerlo para poderse ganar si es 5%, si es ese 15%, si es ese 10% que vale la actividad, entonces yo creo que eso todo el tiempo uno está en un diagnóstico en una formativa, en una sumativa desde que comienza hasta que termina… ahí nada se corta, eso es un ciclo, eso es un ciclo y siempre se hace y bueno yo siempre lo hago con ellas, siempre les estoy preguntando, siempre... EJ(369-405)

En la reconstrucción del procedimiento de evaluación a partir de los datos, coinciden tres de los entrevistados en planificar la evaluación, lo que implica tener un objetivo claro, especifican la competencia como logro a "alcanzar", desglosar los criterios para "trabajar"; "ver indicadores para alcanzar criterios"; posteriormente tener claro la técnica y el instrumento a utilizar para evaluar la actividad. Esta perspectiva sugiere que la intencionalidad del docente para evaluar está fuera del estudiante. Otro de los entrevistados plantea los tipos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, para explicar el proceso que realiza para evaluar. El tutor EJ deja entrever la confusión sobre lo que considera es la evaluación formativa que la define como el feedback, pero al explicarla refiere el logro o no del estudiante y docente, es decir, expone características de la proceso sumativo. Estos procedimientos son disímiles entre sí, por las experiencias, conocimientos, actitudes, valores y acciones de los entrevistados;

A la vez, coinciden en que todos planifican de alguna forma la evaluación, seleccionan competencias, indicadores e instrumentos, igualmente coinciden en que los indicadores se "alcanzan", manifestando así un referente epistemológico, en el que el objeto de evaluación está fuera del sujeto, lo que entrevé una coincidencia con la concepción positivista de la evaluación que plantea la evaluación por objetivos a alcanzar, y del aprendizaje como expresión de conductas observables.

Por otra parte en el documento base del currículo UPEL (2011) define las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de un individuo implicados para el desarrollo de una tarea. Además, en los artículos 45 al 49 del reglamento que rige el sistema de educación a distancia en la UPEL

(2011) establece los tipos y formas de evaluación (autoevaluación, coevaluación y evaluación docente), con énfasis en la evaluación formativa, igualmente el contenido de estos artículos incluyen el referente epistemológico orientado a mediar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y a que se propicie en el estudiante la reflexión, la creatividad, la autonomía, la colaboración y los valores en la construcción de sus aprendizajes, por tanto éste se considera como un proceso dinámico e intrínseco cuyo responsable es el aprendiz.

Es decir, corresponde prever los aprendizajes que a distancia el tutor promoverá en el aula y en cada área, así como su correspondencia con las necesidades, intereses, inclinaciones, pues esto les permitirá reconocer los indicadores de evaluación necesarios para apreciar durante la evaluación exploratoria, formativa y final, los logros, avances y alcances de los estudiantes mediante el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación.

Por otra parte, el carácter formativo de la evaluación se concreta en las formas de participación en la evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de todos los autores en los procesos de enseñanza y aprendizaje que impulsa la interacción dialógica orientada a la detección de necesidades, intereses, contexto y debilidades de los protagonistas del proceso. Asimismo, pueden aprovecharse los tipos de evaluación fundamentalmente porque el aprendizaje se contrasta con la evaluación inicial de los procesos cognitivos de los estudiantes y con la intencionalidad pedagógica del docente. Esto contribuye con la reflexión sobre la acción docente en el quehacer diario y en un tiempo delimitado previamente, en la generación de oportunidades para prever el desarrollo de un pensamiento crítico, todo ello, con la intención de transformar las prácticas evaluativas.

Además, la perspectiva cualitativa de la evaluación profundiza en la descripción y comprensión de los detalles de los procesos inmersos en el hecho educativo y las interacciones dialógicas que se suceden entre los autores de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Esto hace que el docente dialogue consigo mismo, con los otros, estudiantes y colegas, y el entorno al evaluar; revise sus propios procesos para dar cuenta de las observaciones que realiza sobre lo enseñado y el aprendizaje del estudiante. En suma, se plantea una evaluación dinámica basada en las exigencias evaluativas del currículo

y las autoridades. La interacción de estas situaciones, que contribuyen con el afianzamiento y/o incertidumbre del docente, de acuerdo con sus creencias, conocimientos, habilidades y actitudes que pueden incidir en la visión y práctica de la evaluación.

Para efectuar todo el proceso evaluativo el docente debería registrar de manera sistemática su práctica y también describir el desempeño del estudiante, de tal modo que el análisis e interpretación de los insumos recogidos le permitan reorientar su acción docente y la labor de apoyo virtual. Como lo afirma, Imbernón (1998, p. 45):

> Un docente capaz de evaluar individual y colectivamente la necesidad potencial y la calidad de la innovación, que posea ciertas destrezas en el ámbito de las estrategias de enseñanza de la planificación curricular, del diagnóstico de necesidades y de la evaluación que sean capaces de modificar tareas educativas en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado y del contexto social.

El papel principal de la evaluación en el proceso individual de aprendizaje es obtener información útil, que al ser comunicada al estudiante, genere reflexión sobre lo que hace, le permita saber en todo momento, si va por el camino apropiado para alcanzar las metas que se ha propuesto. Dicha información permitirá al estudiante por sí sólo, o con la guía del profesor, conocer sus debilidades, sus fortalezas, y en el primer caso, le posibilitará idearse actividades o estrategias que contribuyan a superarlas. Este es el propósito esencial de la evaluación, el aprendizaje, articulado con el mejoramiento de la enseñanza.

En suma, persiste en las expresiones de los tutores entrevistados del IMPM, las características de la evaluación que a continuación se describen: a) El discurso de los tutores se caracteriza por enfatizar en un concepto de evaluación que se aproxima a la evaluación de segunda y tercera generación: con énfasis en resultados, medición y juicios; b) La evaluación de resultados está centrada en su mayoría en los productos obtenidos, en la verificación de conocimientos, dependiente del tutor quien selecciona unidireccionalmente los criterios para evaluar; c) existe incipiente claridad conceptual y procedimental sobre las competencias, lo que implica: la falta de integración de elementos cualitativos en la evaluación; la poca pertinencia entre criterios e indicadores de evaluación y el estudiante no participa como eva-

luador de sus aprendizajes; d) la relación entre la concepción de aprendizaje y la de evaluación es impalpable, se mencionan ligeramente los aprendizajes significativos; e) el discurso de los tutores sobre la evaluación para un aprendizaje autónomo es imperceptible y el error no es mencionado como elemento natural del proceso evaluativo; f) Los procesos de descripción sobre la mejora continua son limitados puesto que las estrategias y actividades que mencionan no evidencian acciones reflexivas que generen desarrollo del pensamiento crítico; según Boisvert (2004) este pensamiento es la base para el desarrollo de la autonomía y por tanto de la transformación de los aprendizajes y en consecuencia de la realidad; g) el procedimiento de evaluación es disímil entre los tutores se da con base en las experiencias, convicciones y preparación de cada uno.

5. Derivaciones de la investigación

Una de las funciones de los docentes en la práctica educativa es evaluar, por lo cual se debe tener competencias para realizar los procedimientos necesarios que los ayuden a tomar las decisiones que incidan en la transformación del entorno. En este sentido, movimientos mundiales como el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe PRELAC (2005) promueven las intenciones evaluativas orientadas a la generación de reflexión y autonomía sobre lo que se evalúa, requiere que los participantes en el proceso evaluativo sean competentes para construir su autonomía de pensamiento y acción, cuya intencionalidad primordial es la mejora del hecho evaluado en este caso el aprendizaje.

Se exige, entonces, el desarrollo de competencias del tutor y estudiante que articulen la práctica educativa con sus aspectos determinantes y las necesidades contingentes del entorno, lo que requiere de un plan de actualización y formación continua efectivo y eficiente que se caracterice por la ejecución testimonial de los principios democráticos, desarrollo de pensamiento crítico y la calidad de los aprendizajes.

Los aspectos mencionados con anterioridad, sentarán las bases para la comprensión y apropiación de la evaluación por competencias concebida por Cano (2008) y Perrenoud (2004), con la intención de que las personas desarrollen capacidades amplias (saberes, micro-competencias, valores y actitudes) que les permita aprender, desaprender, (rápida, pertinente y creativamente) durante su

existencia y adecuarse a situaciones cambiantes, para que el cambio planteado por la UPEL desde el 2011 sea real y efectivo.

6. Reflexiones finales

Es importante que se reflexione sobre el proceso de transición hacia la evaluación democrática, crítica, autónoma y de calidad, en la que sus participantes se integren, de manera activa y consensuada, y con esto, obtengan la responsabilidad necesaria para la evaluación autónoma, que sólo se da cuando se propicia desarrollo del pensamiento crítico y la transformación del ser de manera integral. Igualmente es relevante pensar que el problema de la evaluación en la universidad no es exclusivamente técnico, es más complejo, y requiere, como lo afirma Ríos (1999), de una reflexión profunda, filosófica, teórica, ética y sólo luego podremos pensar en los instrumentos pertinentes con las conclusiones a que se llegue.

Los aspectos mencionados con anterioridad sentarán las bases para la comprensión y asunción de la evaluación por competencias concebida por Cano (2008) y Perrenoud (2004), con la intención de que las personas desarrollen capacidades amplias (saberes, capacidades, micro-competencias, valores, actitudes…) que les permitan aprender, desaprender, (rápida, pertinente y creativamente) durante su existencia y adecuarse a situaciones cambiantes, para que el cambio planteado por la UPEL desde el 2011 se real y efectivo.

Quedaría pendiente también repensar sobre los tres elementos que caracterizan las competencias de los estudiantes y de sí mismos (tutores), planteada por Perrenoud (2004) en Cano (2008): a) la articulación del conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal junto con la decisión de seleccionar de entre estos, el pertinente y desechar el superfluo para resolver la situación o reto a que se enfrenta, b) vinculación con los rasgos de la personalidad pues las competencias no son permanentes, se desarrollan con formación inicial y continua y c) toman sentido en la acción pero con reflexión, lo que supone transferir conocimientos a la resolución de situaciones de la realidad, pero con reflexión sin mecanización.

En suma, es necesario considerar en la formación continua de los tutores del IMPM el desarrollo de las diez competencias para enseñar planteadas por Perrenoud (2004), que tienen como hilo conductor la incentivación del desarrollo del

pensamiento crítico y ético, que a su vez generará la autonomía necesaria para la autogestión del aprendizaje integral y su propia formación continua, tan necesaria en la consecución del éxito de la educación a distancia semipresencial.

Referencias

Álvarez, J. (2001). Evaluar para conocer, Examinar para Excluir. España: Morata.

Álvarez, J. (2003). La Evaluación a Examen, ensayos críticos. Argentina: Niño y Dávila.

Antúnez, A., Aranguren, C. (1998). "Problemática Teórico-Filosófica De La Evaluación En La Educación Básica Durante Las Dos Últimas Décadas Del Siglo XX" Revista Educere 8 (25)149-153 Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19874/2/articulo1.pdf 4

Barberá, E. (2004). La educación en red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje. Barcelona, España: Paidós.

Boisvert, J. (2004) La Formación del pensamiento Crítico. Teoría y Práctica. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.

Bordas, M. I. y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Revista española de pedagogía, 218, 25 - 48.

Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. Profesorado. Revista de Currículo y formación del profesorado, 12 (3), 1-16. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875011

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo3, 2000.

Gimeno, J. y Pérez. A. y (1989). La Enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: AKAL

Gimeno, J. y Pérez. A. y (1991). El currículo una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata

Goetz, J. y Lecopte, M., (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

Guba, E. (1989). Criterios de Credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Comps.). La enseñanza su teoría y práctica (pp.148-165). Madrid: Akal.

House, R. (1997). Evaluación, ética y poder. Madrid: Morata.

Imbernón (1998) La formación y el desarrollo del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Tercera edición. Barcelona Graó.

Irigoyen, J., Acuña, K., y Jiménez, M. (2011). Análisis de las interacciones didácticas: ¿Cómo auspiciar la formación de estudiantes competentes en el ámbito científico? Enseñanza e Investigación en Psicología, 16(2), 227-244. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/292/29222521002.pdf

López, B. e Hinojosa, E. (2000). Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. México: Editorial Trillas.

Muñoz, G. (2007). Un nuevo paradigma: La Quinta Generación de evaluación. Laurus. Revista de Educación, (23), 158-198.

Pérez, O.; Legañoa, A. y Nieto, N. (2005), La evaluación del aprendizaje en la educación a distancia y semipresencial para la formación de maestros, Revista Iberoamericana de Educación, número 38/3, 25 de marzo de 2004. http://www.rieoei.org/deloslectores/Perez.PDF

Pérez Gómez, A. (1993). Modelos contemporáneos de evaluación. En Pérez Gómez, B. Macdonald y Gimeno Sacristán. (1993). La evaluación: su teoría y su práctica. Cuadernos de educación, 143. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva. Barcelona (España): Graó.

Perrenoud, P. (2004). Diez Nuevas Competencias Para Enseñar: Invitación Al Viaje. Barcelona (España): Graó.

Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Revista Folios, (28), 108-119. Disponible en: http://www.redalyc.org/ articulo.oa?id=345941358009

Reglamento General de Evaluación Estudiantil (Resolución Nº 2000.215.685.74, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario). (2001, Mayo 2). Gaceta Universidad Pedagógica Experimental Libertador, mayo 2,2001

Ríos, P. (1999).Evaluación en tiempos de cambio. Revista Educación y Ciencias Humanas. VII (12), 9-31. Disponible en: http://contexto-educativo.com.ar/2004/3/nota-03.htm

Rizo, H. (2005) La evaluación del desempeño docente. PRELAC No.1. [Revista en línea] 147-150 Disponible en:

http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf#144746

Sandín, M.P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.

Santos, M. (1998). Evaluar es comprender. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Vicerrectorado de Investigación y Posgrado (2010). La Investigación: plataforma de la transformación curricular de la UPEL. Documento en construcción [material mimografiado no publicado]

Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2011). Transformación del Currículo de Postgrado de la UPEL. En construcción. [Material mimográfiado no publicado

Vicerrectorado de Docencia (2013). Lineamientos Curriculares Documento Base Del Currículo. [Documento en línea]. Disponible en: http://geminis.upel.edu.ve/vdoc/repositorio/TransformacionCurricular/Lineamientos/CCP_LINEAMIENTOS_MAR_13.pdf

EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE DE PREGRADO

Autora: Nancy Escobar

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Núcleo Académico Táchira
Centro de Investigación Educativa "Georgina Calderón
Línea de Investigación Formación Docente

nancye@ciegc.org.ve

RESUMEN

El dominio del saber pedagógico y la didáctica centrada en el aprendizaje representan focos trascendentales para que el docente pueda asumir los retos que se le plantean. Este documento responde a una investigación más amplia que tiene como propósito aproximarse al pensamiento sobre el conocimiento didáctico del contenido (CDC) de los profesores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) Táchira, y derivar elementos teóricos que permitan ser considerados en los procesos de formación continua del docente. Para ello se asume el enfoque interpretativo, por cuanto constituye una alternativa para acercarse, comprender e interpretar los fenómenos educativos, a partir de la interacción con las personas, sus pensamientos, sentimientos y acciones. Se recurrió a la entrevista como técnica que permitiría comprender las perspectivas que tienen los tutores de pregrado sobre este conocimiento. Del análisis de la información recogida, se pudo apreciar lo complejo de este conocimiento en el que emergieron los siguientes constructos constituyentes del CDC: conocimiento conceptual, conocimiento práctico, conocimiento experiencial, pedagógico; estrategias de enseñanza y reflexión docente. Estos aspectos, al ser considerados, podrían contribuir en la formación continua del docente en el pregrado del IMPM.

Descriptores: conocimiento didáctico del contenido, formación continua del docente, pregrado UPEL.

Introducción

En el desempeño docente, son diversas las competencias que se requieren para asumir profesionalmente las exigencias de la sociedad; y es que en el docente y en su formación pertinente y actualizada, continúa reposando el mayor compromiso del sistema educativo venezolano, razón que hace imperante la construcción de alternativas que, derivadas de los problemas detectados en la formación profesoral y la realidad en la que se desarrolla la universidad, propicien el consenso, la toma de decisiones, el diálogo, la discusión, la crítica y la reflexión necesarios para la conformación de proposiciones de formación que contribuyan a la mejora del quehacer docente.

Enseñar implica, por parte del docente, la activación de múltiples competencias, acción que se sustentará en la experiencia, el conocimiento que tenga sobre el área disciplinar y, en particular, sobre el conocimiento didáctico del contenido. En virtud de esto, el presente estudio se propuso como objetivo: aproximarse al pensamiento sobre el conocimiento didáctico del contenido de los profesores de la UPEL IMPM Táchira, y derivar elementos teóricos que permitan ser considerados en los procesos de formación continua del docente. En este sentido, la simbiosis que hace el docente entre la didáctica y la pedagogía le permitirán acceder al estudiante, desde la consideración de sus experiencias previas y del contexto en que desenvuelve la práctica pedagógica.

Referentes Teóricos

El ejercicio de la enseñanza requiere del docente las competencias que le permitan optimar la enseñanza, de acuerdo con Aguerrondo (2010), estas son: (a) dominio de un saber legitimado; (b) capacidad de diagnosticar problemas y encontrar por sí mismo soluciones a los problemas irrepetibles y específicos de la práctica docente; (c) autonomía y responsabilidad individual respecto de su tarea, y, a la vez, responsabilidad colectiva en relación con el rendimiento del alumno, de la escuela y del sistema. Implica entonces repensar qué saberes se justifican en estos tiempos en cada uno de los cursos, y la responsabilidad del docente es reorientar esos saberes, en consonancia con los problemas de los diversos contextos, que al mismo tiempo le permitan en cada contenido precisar la intencionalidad pedagógica pertinente a la realidad en que interactúa.

De esta manera, enseñar supone un dominio conceptual, procedimental y actitudinal del contenido a enseñar, y también,

conocimiento sobre cómo se aprende; por ello la experiencia del docente y su conocimiento teórico y práctico le permitirán, a partir de la consideración de la epistemología del contenido, diseñar estrategias que posibiliten aprendizajes en sus estudiantes. Al respecto, Díaz Barriga y Hernández (2002, p. 10) afirman que el conocimiento didáctico del profesor no es sólo de naturaleza técnica o práctica, sino que además es de índole experiencial "…y constituye una síntesis dinámica de experiencias biográficas constructivas que se activan por demandas del sistema cognitivo y están en función de los contextos directrices y conflictos que plantea la cultura organizada de la escuela".

En el acto didáctico interactúan estos saberes que van a determinar la acción pedagógica, la cual se ve fortalecida, o no, por las concepciones del docente; procesos que requieren ser concienciados como punto de partida para el desarrollo de su autonomía. Por otra parte, Díaz Barriga y Hernández (2002) resaltan la tendencia a centrar la enseñanza en los contenidos, en vez de los objetivos o propósitos; estas consideraciones obligan a repensar la relación objetivos-contenidos como orientadores de la intencionalidad pedagógica en el desarrollo de la clase y en el dominio que tenga el docente del conocimiento didáctico de ese contenido.

En todo caso es relevante que en el aula se atienda concienzudamente cada contenido, a la luz de la intencionalidad pedagógica; esto implica el respeto a los procesos necesarios para su aprehensión por parte del grupo de estudiantes, por lo que los contenidos deberían constituirse en una vía para desarrollar sus potencialidades, más que un fin en sí mismos.

El conocimiento didáctico del contenido, constructo propuesto inicialmente por Shulman (1986, p. 9), implica la capacidad de un docente para "encontrar y recrear representaciones del contenido que tengan virtualidad pedagógica". Este incluiría según el autor:

> … las formas más útiles de representación…, analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, es decir, las formas de representar y formular el tema que lo hacen comprensible a los otros… además de la comprensión de lo que hace fácil o difícil el aprendizaje de un tema concreto: las concepciones e ideas previas que los estudiantes de diferentes edades traen al aprendizaje.

Entra en acción el conocimiento experiencial del docente, su conocimiento teórico y práctico; así como el conocimiento de otras experiencias, su capacidad innovadora para crear estrategias que posibiliten la comprensión del contenido por parte de los estudiantes, por lo que debe incorporarlas en el momento oportuno y con el contenido pertinente.

En atención al conocimiento que el docente activa en su hacer, Shulman (2005) propone las siguientes categorías: (a) conocimiento del contenido, (b) conocimiento didáctico general, (c) conocimiento del currículo, (d) conocimiento didáctico del contenido, (e) conocimiento de los alumnos y de sus características, (f) conocimiento de los contextos educativos y (g) Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Destaca entre estas categorías, el conocimiento didáctico del contenido por cuanto, como plantea Shulman (2005, p. 11), "Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza". Este conocimiento representa, según este autor, una mixtura entre la materia y la pedagogía "que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional."

Este estudio se enfatizó en este conocimiento y en los tutores de pregrado, pues como lo declara el Documento Base del Diseño Curricular (UPEL, 2011, p.14-15), los formadores de formadores representan un bastión fundamental en el contexto social, cuya función comunicativa orientadora apunta a la transformación y:

> … lleva implícito un conjunto de reflexiones y reconceptualizaciones para que el hecho educativo centrado en el ser humano promueva su trascendencia social, política, ideológica, intelectual, espiritual y emocional tanto individual como colectivamente, al brindar escenarios de indagación, investigación e interacción dialógica continúa para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

De esta manera, el dominio del saber pedagógico y la didáctica centrada en el aprendizaje representan focos trascendentales, los cuales, de acuerdo con este documento, sobre la base de los ejes curriculares: (a) Práctica Profesional, (b) Investigación, (c) Tecnología de la información y la comunicación, y en los (d) ejes transversales: Lenguaje, Interculturalidad, Creatividad, Gestión de riesgos,

Ambiente, Ética y Valores, posibilitarán que el docente cumpla con su rol protagónico en la sociedad; y es que indudablemente un buen docente se caracteriza, no sólo porque conoce los contenidos de la materia, sino porque, además, es capaz de transponerlos a partir de la consideración de la epistemología del contenido, las características de sus estudiantes y las particularidades del contexto.

El diseño curricular de la UPEL (2011, p. 22) declara que la didáctica es una disciplina que orienta el aprendizaje, al promover en los aprendices la consciencia sobre el acto de aprendizaje y construcción de conocimiento, y al ofrecerles las circunstancias para que aprendan; en este sentido, se asume la didáctica crítica por cuanto considera las particularidades, diversidad, heterogeneidad, pues reconoce al sujeto como un ser libre y autónomo.

En consecuencia, la acción docente debe partir de la investigación de la práctica docente, conocimiento del contexto del estudiante, "de sus valores, costumbres, tradiciones, intereses y creencias para la formación integral del ciudadano con autonomía, responsabilidad, visión crítica y libre en el ejercicio de sus deberes y derechos". Así, el aprendizaje en el pregrado se concibe como:

> …un proceso integral y especializado de construcción del conocimiento en interacción permanente con la realidad, que se produce con el fin de que la persona en formación identifique, analice y ejecute roles propios del quehacer profesional, desarrolle competencias que le permitan interacciones efectivas, creativas y la incorporación a diferentes contextos, mediante la confrontación de teoría y práctica para clarificar y consolidar su vocación profesional de manera que optimice permanentemente su labor. (UPEL, 2011, p. 22).

Como se aprecia, en nuestra institución, los fines de la formación en pregrado están centrados en los procesos de desarrollo humano integral, lo cual implica, "el fortalecimiento de las capacidades intelectuales, la potenciación de la innovación y la transformación, el fomento de la creación de nuevos conocimientos para atender los problemas sociales, así como la búsqueda y desarrollo de la personalidad." (p. 11). Concretar estas aspiraciones representa, para el docente de pregrado, un verdadero reto por cuanto atiende a estudiantes que provienen de contextos diversos, con historias particulares, creencias, valores, y experiencias pedagógicas que deberían servir de punto de partida para los itinerarios de aprendizaje que construya.

Desde la consideración de estos aspectos, logramos aproximarnos al pensamiento sobre el conocimiento didáctico del contenido de los profesores de la UPEL IMPM Táchira y derivar elementos teóricos que permitan ser considerados en los procesos de formación continua del docente. Centrándonos en el caso del IMPM, en el que se forman estudiantes en las carreras de Educación Inicial, Educación Integral, Educación Especial, e Informática; y donde, en los actuales momentos, tanto tutores, como estudiantes están inmersos en un proceso de transformación curricular, ya expuesto y poco conocido por la gran mayoría, este estudio es relevante para la orientación de procesos de formación continua de los docentes, lo que sin duda repercutirá en la mejora de los procesos formativos.

Modelos de formación para el cambio de las concepciones en los profesores

Las concepciones implícitas y explicitas en los profesores representan gran importancia como guía de su práctica, lo cual, según Martín y Cervi (2006, p. 419), tiene relevancia "…en la manera de entender la formación inicial y permanente del profesorado"; esto obliga a pensar en la formas en que se relacionan la teoría y la práctica en la formación inicial y lo que estas autoras plantean en cuanto a la organización de los contenidos: "¿Su organización y contenidos reflejan ser conscientes de la necesidad de partir de las concepciones implícitas ya existentes y muy resistentes al cambio?". De acuerdo con las mencionadas autoras, los estudios sobre el conocimiento del profesor han avanzado desde el enfoque proceso producto, hasta las propuestas del profesional reflexivo.

Al respecto, Martín y Cervi (2006) plantean las siguientes características de estos estudios: el paradigma proceso producto centra la atención en identificar aquellas características de las prácticas que mejores resultados de aprendizaje consiguen en los alumnos. Se reconocen en este paradigma los supuestos del conductismo. Por su parte, el paradigma del pensamiento del profesor desplaza el foco desde las conductas del profesor y el alumno hacia los pensamientos del profesor; se entiende al profesor como un sujeto estratégico que toma decisiones a partir de sus teorías y creencias antes, durante y después de la interacción con los alumnos. El pensamiento del profesor es el objeto básico de estos estudios, que poco enfatizan en la naturaleza representacional de este pensamiento, ni en su carácter implícito o explicito; "…ni en lo que de ella se deduce para la posibilidad de cambiarlas" (Martín y Cervi, 2006) Asimismo,

las autoras afirman que estos estudios adoptan un "supuesto excesivamente lineal y unidireccional de las relaciones entre pensamiento y acción" (p. 420). Se refleja en este paradigma, el auge del procesamiento de la información.

En cuanto al paradigma del profesional reflexivo, Martín y Cervi (2006), sustentadas en la postura de Schön (1983) y Argyris y Schön (1978) y (1996), afirman que este enfoque supone una ruptura clara con respecto a la racionalidad técnica del proceso producto y del pensamiento del profesor. De este modo, este enfoque propone, según la autoras mencionadas, "…una epistemología de la práctica que identifica tipos de conocimientos muy valiosos desde el punto de vista pragmático, y que, sin embargo, no son necesariamente accesibles a la conciencia ni pueden verbalizarse" (p. 420); y plantea los niveles recursivos de reflexión para mejorar la acción; la relación entre concepciones y prácticas no es ya unidireccional. Este enfoque supone una perspectiva del conocimiento y el aprendizaje coherentes con el constructivismo.

Estos modelos de formación representan un aspecto importante en el estudio del conocimiento didáctico del profesor, por cuanto permiten comprender cómo ha avanzado desde posturas ligadas al enfoque proceso producto hasta las propuestas del profesional reflexivo.

Modelos de Enseñanza

Estos modelos son también denominados indistintamente por algunos autores como modelos didácticos, a continuación se presentan los modelos de enseñanza de Pérez Gómez (1998) y los modelos didácticos planteados por García (2000). Ambas propuestas se derivan de la revisión de otros autores como: Walker (1935), Study (1943), Ryan (1967), Ferrández (1997), Anderson (1939), Flanders (1960), Amidon y Hough (1967); Porlán, (1993), Toscano, (1991), entre otros.

De acuerdo con Pérez Gómez (1998), cuatro son las perspectivas que conciben la enseñanza y orientan la práctica de la misma con características específicas y diferentes entre sí; afirma que, para entender la enseñanza, es necesario comprender y analizar cuatro enfoques: (a) transmisión cultural, (b) entrenamiento de habilidades, (c) fomento de desarrollo natural y (d) producción de cambios conceptuales.

En el enfoque transmisión cultural, denominado también tradicional, la función de la escuela y la práctica docente del pro-

fesor es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen la cultura. Se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades, destrezas, intereses de los alumnos y la comprensión significativa de la información.

El enfoque de la enseñanza como entrenamiento de habilidades, por su parte, indica que el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales como la lectura, escritura, solución de problemas, planificación, reflexión, entre otras, son lo sustancial en la enseñanza; sin embargo, deja de lado la necesidad de vincular la formación de esas capacidades a los contenidos informativos, analíticos, propositivos y al contexto en donde tanto las habilidades como la comprensión y empleo de los conocimientos adquieren significado al ser empleados en la vida cotidiana y profesional.

El modelo de enseñanza como fomento del desarrollo natural plantea que la enseñanza debe facilitar el medio y los recursos para el crecimiento de los estudiantes, dicho crecimiento, sea físico o mental, se regirá por sus propias reglas, considerando el desarrollo espontáneo del alumno. Los orígenes más significativos de este enfoque se encuentran en la teoría de Rousseau, quien planteaba la importancia y fuerza de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje. Esta perspectiva idealista y naturalista permite visualizar la importancia de promover un equilibrio entre los contenidos académicos, el desarrollo del individuo y la sociedad; entre las tendencias que priman la socialización y aquellas que difieren el desarrollo individual, sin restar importancia a ninguna de estas conceptualizaciones.

La enseñanza como producción de cambios conceptuales se deriva de los planteamientos de Piaget y los neopiagetianos sobre la enseñanza como producción de cambios conceptuales, en los que el aprendizaje es un proceso de transformación más que de acumulación de contenidos. El alumno es un activo procesador de la información que asimila y el profesor es el sujeto que motiva, dirige y proporciona las herramientas para que esa asimilación y transformación se presente. Los enfoques antes descritos indudablemente orientaron la investigación sobre la enseñanza.

Por su parte, García (2000) propone los siguientes modelos: el modelo presagio-producto, modelo de investigación de la enseñanza, que tiene su desarrollo a partir de los años treinta con el nacimiento de

trabajos realizados por quienes indican que la conducta observable está directamente ligada a la estructura de la personalidad del profesor. Plantea la eficacia docente como dependiente de las experiencias formativas de cada profesor, de las experiencias profesionales como docentes así como las características del profesor al enseñar, su conducta, inteligencia, personalidad; estos aspectos marcan la variable presagio; además, se toma en cuenta la variable producto, que se refiere a los contenidos, actitudes y conductas adquiridas por el aprendiz a través de la instrucción y la configuración de su personalidad como un sujeto maduro y adulto, así como sus conductas profesionales y ocupacionales a largo plazo.

El modelo proceso-producto se desarrolla a partir de los años cuarenta y prevalece hasta los años setenta; se establece a partir de que se percibe la necesidad de romper el hermetismo de la caja negra y empezar a considerar variables del proceso de enseñanza-aprendizaje, variables internas que ejerzan un influjo mediador entre las capacidades del profesor y el rendimiento del alumno y que sean capaces de explicar el resultado diferencial de profesores con capacidades y características personales similares. Se conceptualiza la enseñanza-aprendizaje como una reducción a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor cuando enseña y el rendimiento académico del alumno; tomando como base, la definición de las competencias del profesor, que deben ser aprendidas por él, para repetirlas con todos los grupos y en cualquier contexto, como parte de un diseño sistemático de la instrucción.

El modelo mediacional es resultado de la evolución de los modelos conductuales que se pueden observar tanto en el modelo presagio-producto como en el proceso-producto y enfatiza los aspectos cognoscitivos y de entorno mediato que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Frente al tipo reproductivo, del modelo proceso-producto, en el que el profesor aprende aquellas conductas, competencias y funciones que debe repetir con sus alumnos, aparece el modelo mediacionista, también denominado cognitivo, como un enfoque constructivo, donde el profesor y los alumnos construyen su propio conocimiento a través de los procesos mentales que cada uno de ellos desarrolla.

Este modelo ha tenido tres tendencias que, a pesar de mantener las mismas bases, han hecho patente en su evolución, la inclinación hacia alguno de los actores que participan directamente en el

salón de clases: (a) centrado en el profesor, (b) en el alumno, y (c) integrador de la interacción del pensamiento y toma de decisiones del profesor y del alumno. En la primera tendencia, se cree firmemente que la enseñanza es un proceso complejo, en el cual se presentan diversas relaciones e intercambios, dentro de un contexto natural y constantemente cambiante, donde el profesor interpreta, diagnostica cada situación, elabora, experimenta y evalúa las estrategias por medio de las cuales intervendrá; pues reconoce que de poco le sirve, al docente, memorizar rutinas, actitudes y comportamientos definidos como óptimos, pero a la vez rígidos, que deberán ser empleados en contextos distintos.

Como la aportación más significativa de mayor desarrollo e influencia en la investigación de la enseñanza en la actualidad, está el enfoque mediacional integrador, que tiene como elemento definitorio la interacción y relación de los procesos mentales del profesor con los procesos mentales del alumno, aquí se considera al alumno y al profesor mediadores del proceso, como individuos que activan procesos cognitivos y toman decisiones generando entre sí una influencia recíproca.

Si bien es cierto que ya se reconoce la influencia de la reflexión, toma de decisiones, autoevaluaciones tanto del profesor hacia el alumno como del alumno al profesor, sólo se tiene en cuenta la relación directa y causal del pensamiento a la conducta, ignorando los elementos no cognitivos, las estrategias de procesamiento, las estructuras conceptuales, las variables contextuales, los escenarios, los elementos psicosociales y no cuestionando la relación directa entre el pensar y el hacer. Al profesor y al alumno, se les considera como entes individuales que se influyen por los resultados de sus procesos cognitivos, pero se olvida la actuación de ellos como parte de un grupo y de las interacciones que los otros miembros del grupo pueden también desarrollar.

El modelo ecológico se complementa de los lineamientos y preceptos del modelo mediacional integrador, asumiendo que en la enseñanza existe, como se ha denominado, una influencia dialéctica en las relaciones entre el profesor, los alumnos y sus procesos cognitivos. De esta manera, se pone énfasis en que cada individuo es un sujeto activo de procesamiento de información en donde la creación e intercambio de significados que subyacen a los comportamientos impacta los resultados del proceso de enseñanza; pero, se concibe la vida en el aula desde el punto de vista de intercambios socioculturales que nos lleva a integrar los mecanismos, factores

y sistemas sociales y culturales que dan sentido y características específicas al flujo de los acontecimientos en el aula.

De acuerdo con Doyle y Tikunoff, (1977 y 1979, citados en Portilla, 2004) se distinguen como características específicas del modelo ecológico: (a) una perspectiva naturalista que profundiza en los procesos de interacción que se manifiestan dentro del aula, y que tienen como objetivo describir, analíticamente y a profundidad, los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del contexto sociocultural del aula, lo cual aleja a los enfoques y modelos que trataban a los individuos como elementos de laboratorio, plenamente descontextualizado; (b) la detección de las relaciones entre el medio ambiente, los comportamientos individuales y colectivos, además de los procesos cognitivos. Con lo que se borra la insistencia de pensar los comportamientos del discente y del docente como respuestas mecánicas, y se apunta la relevancia de los contextos físicos y psicosociales; (c) ambos aspectos se analizan desde una perspectiva sistémica, esto es, el aula y las interrelaciones que en ella se dan se considera como un ambiente social, abierto, de la comunicación, y por lo tanto, de intercambio, lo que significa conocer la estructura y funcionamiento de la vida en el aula y sus conexiones con suprasistemas y sistemas externos; y (d) lo que exige entrar a los conceptos que se han definido como multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia.

En este estudio, se asume la enseñanza como cambio conceptual y el paradigma interpretativo ecológico por cuanto se aproxima al pensamiento de los Tutores de Pregrado en relación con el conocimiento didáctico.

La formación docente

La formación docente constituye un proceso teórico, práctico, complejo, dinámico, inacabado y multidimensional; sustentado en el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. De acuerdo con la naturaleza de los constructos que conforman esta entidad: formación – docente, este proceso es complejo, en tanto el docente es un ser humano con una cosmovisión, valores, concepciones, sentimientos que inciden de manera inevitable en su acción pedagógica y que interactúan con las intersubjetividades de quienes intervienen en el proceso; por su parte la formación es un proceso integral que debe atender a los aprendizajes fundamentales: ser, hacer, conocer y convivir; es decir, promover competencias generales, específicas y competencias

instrumentales que posibiliten la acción articulada del conocimiento cotidiano, escolar y científico; a partir de la consideración del contexto local, regional y mundial.

Es un proceso dinámico e inacabado, debido a que su objeto es el conocimiento; el que pretende enseñar y el que sirve de sustento a su hacer, el cual es temporal, falible, y condicional, por lo cual el proceso debe valorarse y ajustarse a las características de los sujetos que se forman y al contexto de la formación, rehacerse de manera permanente a lo largo de la vida. Constituye un proceso multidimensional, porque en él confluye lo personal, experiencial, social, afectivo, psicológico, económico, político de los sujetos y los contextos.

De estas características de la formación docente, derivan una serie de factores que no siempre son considerados en el proceso y que dificultan los procesos de formación bien sea a nivel de pregrado, postgrado, formación continua; por lo que las prácticas pedagógicas de los docentes han sido foco permanente de cuestionamientos y críticas, tanto desde la perspectiva de los modelos teóricos referidos al acto pedagógico, como desde las evidencias empíricas que dan cuenta de las características actuales de las prácticas y los resultados de aprendizaje que ellas producen. Entre los señalamientos que se hacen, se puede referir la escasa conexión entre la formación de los docentes, su desarrollo profesional y las necesidades de las escuelas y de los contextos en que ellas están inmersas.

En las actuales propuestas curriculares oficiales en Venezuela, dirigidas hacia los niveles de la Educación Inicial, Educación Básica, Media Diversificada y Profesional, bajo los Programas Educativos denominados: Simoncito, Escuelas y Liceos Bolivarianos, Misiones, se plantea la enseñanza y el aprendizaje desde los principios curriculares de la transversalidad e interdisciplinariedad. Este enfoque exige repensar en torno a la pedagogía, la didáctica, la intersubjetividad, la alteridad y el diálogo en el lugar específico de la escuela. Así, el currículo se presenta como una posibilidad para la negociación de significados, en el que el conocimiento escolar incorpore los saberes cotidianos, la realidad comunitaria y los encuentros desarrollen actos dialógicos, en dinámica permanente que favorezcan la innovación, la participación y la puesta en común.

La propuesta curricular de la escuela Básica, de acuerdo con el Ministerio de Educación (1997, p. 8), se orienta hacía el

desarrollo de la formación integral y holística del educando, "…un ciudadano capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social…el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, el uso racional de los recursos naturales…"; por ello, se enfatiza en la necesidad de reorientar la práctica pedagógica.

Por otra parte, se incorporan algunas estrategias relacionadas con la planificación en la escuela básica bolivariana: Proyecto educativo institucional, Proyectos de aprendizaje, Proyectos de desarrollo endógeno, Proyectos productivos, conformados por diversos componentes que el docente debe incorporar en su hacer docente. La orientación recibida sobre estos aspectos, de acuerdo con Calderón, Escobar, Ramírez, Salvatierra (2007), ha sido exigua, mayormente, desarrollada en reuniones masivas de docentes, por lo que se conforman más bien en espacios informativos, en los que es difícil el intercambio de ideas y la expresión de dudas o desacuerdos. Aunado a ello, es preocupante la ausencia de referentes teóricos, bibliográficos, en muchos de los documentos que circulan en las escuelas emanados de la zona educativa o de algunas instituciones educativas; documentos destinados a orientar y apoyar estos procesos.

En consecuencia, preocupa que el docente pueda haber ido incorporando en su discurso una terminología escasamente comprendida, por lo que los procesos de reforma parecieran consistir en ir sustituyendo unos términos por otros, con escasa reflexión sobre lo que realmente significa una u otra estrategia, y las implicaciones en el quehacer escolar. Estos procesos también han pretendido que quienes interactúen en los espacios escolares asuman la construcción curricular desde sus propias realidades; lo cual sería acertado, siempre y cuando haya conciencia de la trascendencia de las decisiones que se tomen y su incidencia en el logro de las finalidades educativas.

Calderón et al. (2007) señalan, a propósito de la 'transformación educativa`, que resulta arriesgado "… dejar la responsabilidad de la transformación educativa en una especie de suerte, de quienes puedan tratar de entender nuestras realidades educativas…". Aunque parecieran contradictorios estos planteamientos con la propuesta de autonomía de la escuela y la consideración de la realidad contextual, en realidad lo dicho consiste en una reflexión, exhortación sobre la necesaria consideración de las aptitudes y compromisos del docente para asumir propuestas de tal magnitud, aspectos que deberán ser incorporados en los procesos de formación del docente en la escuela.

La formación docente en pregrado implica considerar la investigación, la reflexión, el intercambio de saberes, la valoración de la sistematización de las experiencias pedagógicas y el procesamiento crítico de la información; implica también una mediación pedagógica que permita la evaluación procesual de la acción educativa. Luego, es importante repensar y tomar decisiones, a partir del consenso, la participación, la reflexión, la crítica argumentada, que contribuyan a reconocer la investigación en sus diversos enfoques y la herencia del conocimiento pedagógico universal, independientemente de donde se haya originado; sometido a revisión, validación sobre la pertinencia con las múltiples realidades; adecuar, replantear, contextuar lo que sea necesario.

MÉTODO

Este estudio enfatizó en este conocimiento y en los tutores de pregrado sobre la didáctica del contenido; para ello se recurrió a la investigación interpretativa, la cual, de acuerdo con La Torre, Rincón y Arnal (1997, p. 200), es "…holística, inductiva, ideográfica." Utilizan el término holística para referir la condición de globalidad del fenómeno, sin fragmentarlo en variables; inductiva para indicar que la construcción de categorías, patrones o interpretaciones, se hace a partir de la información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previas; la característica de ideográfica porque está orientada a comprender la singularidad de los fenómenos sociales.

Por consiguiente, desde estas consideraciones el proceso investigativo es "interactivo, progresivo y flexible", La Torre et al. (1997) señalan las siguientes características relevantes de los estudios constructivistas, cualitativos: (a) el diseño es emergente, (b) son contextualizados, la recogida de datos tiene lugar en situaciones naturales, no controladas, (c) enfatiza el papel del investigador como instrumento principal de la investigación, (d) los métodos de recogida de información son interactivos, (e) la decisiones deben negociarse respondiendo a cuestiones de tipo ético, (f) el investigador debe desarrollar una teoría o modelo de lo que ocurre en la situación social.

Como se aprecia, la investigación interpretativa constituye una alternativa para el estudio de los hechos sociales, desde una concepción humanista que aspira acercarse a la totalidad de los fenómenos, a partir de la interacción con las personas, sus pensamientos, sentimientos y acciones. Sandín (2003, p. 56) plantea, entre los supuestos básicos del interpretativismo, la naturaleza interpretativa,

holística, dinámica y simbólica de los procesos sociales, el contexto como factor constitutivo de los significados sociales, el objeto de la investigación es la acción humana en vez de la conducta humana, el objeto de la construcción teórica es la comprensión teleológica antes que la explicación causal, la objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para sus protagonistas.

Desde estos planteamientos, el estudio de los fenómenos educativos, al corresponderse con prácticas humanas, está constituido por acciones que pueden ser entendidas desde las finalidades, situaciones y significados que las personas les asignan; de allí que la hermenéutica es esencialmente el método para comprender estas prácticas. Para ello, se utilizó como técnica la entrevista en profundidad, por cuanto, Taylor y Bodgan (1992, p. 101) señalan que en este tipo de entrevista lo que el investigador persigue es "…la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras".

En el análisis se asignó el código ED1 para referirse a entrevista docente uno, y así sucesivamente a cada docente. En la realización de la entrevista se utilizó un guion, se grabó la información en audio y se transcribió para posteriormente realizar una codificación, a partir de la cual emergió el sistema categorial. Por otra parte, se le pidió a cada docente que describiera una situación didáctica con el propósito de que el estudiante comprenda para qué hacer un diagnóstico pedagógico. Esta información permitió contrastar lo expresado en la entrevista con lo descrito en la situación didáctica. Igualmente se utilizó de manera general el término 'docente', indistintamente del género para reservar la identidad del docente.

El estudio se desarrolló en el pregrado del IMPM Núcleo Táchira, con tutores que respondieron a los siguientes criterios: (a) dispuestos a apoyar la investigación, (b) dos docentes noveles en el pregrado, (c) dos docentes con cinco años de experiencia y (d) dos docentes con más de diez años de experiencia y (e) cursos relacionados con la planificación.

Resultados de la investigación

El análisis de la información permitió el establecimiento de dos categorías, 1) Fase pedagógica de la planificación, compuesta por tres subcategorías: (a) Diagnóstico, (b) propósitos, (c) actitud docente; y 2) Concepciones sobre el conocimiento didáctico del contenido, forma-

da por dos subcategorías: (a) Saber docente, (b) Formas de representación del saber. En este documento se expondrá la categoría Concepciones sobre el conocimiento didáctico del contenido de manera detallada por considerarla muy significativa para los propósitos declarados.

Concepciones sobre el conocimiento didáctico del contenido

Esta categoría recoge los puntos de vista de los informantes docentes sobre el conocimiento didáctico del contenido, la conforman dos subcategorías: (a) conocimiento docente y (b) Formas de representación del saber. La primera subcategoría está representada por dos dimensiones: Saber conceptual y Saber práctico; y la segunda subcategoría por las dimensiones: Estrategias de enseñanza y Reflexión docente; las cuales se desarrollaran en este apartado.

Las concepciones del docente representan la plataforma desde la cual emprende el acto didáctico, estos saberes van a determinar la acción pedagógica, la cual se ve fortalecida, o no, por ellas; de allí la necesidad de que estos procesos sean concienciados como punto de partida para el desarrollo de su autonomía. Al respecto, Pozo (2006, p. 32) afirma que, si lo que se quiere es cambiar las prácticas pedagógicas, las formas de aprender y enseñar, se "…requiere también cambiar las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos, en especial profesores y alumnos… interpretan y dan sentido a esas actividades de aprendizaje y enseñanza".

De acuerdo con Pozo (2006), las concepciones deberían constituir la primera fuente a considerar si se tiene la intención de cambiar las prácticas pedagógicas; por cuanto constituyen una "herencia cultural", lo que implicaría no sólo situarlas en el contexto de la cultura del aprendizaje actual, sino en la historia del "…aprendizaje como actividad social". Indudablemente el docente actúa desde su cosmovisión, con sus creencias, valores, actitudes que explicarían cada una de las acciones que emprende; o de las que no; por cuanto actúan como un "currículo oculto", mayormente no se tiene conciencia de ellas.

A continuación se presentan los eventos derivados de la información recolectada en el proceso investigativo.

La subcategoría Conocimiento docente recoge evidencias referidas al discernimiento que los informantes consideran que activan en el conocimiento didáctico de un contenido. Sin duda el docente acti-

va múltiples saberes en su quehacer pedagógico; Martín del Pozo 1994 (citado en López Ruiz, 1999, p. 77) considera los siguientes componentes del conocimiento profesional: conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico general y del contexto, conocimiento didáctico específico; supone una trasposición didáctica del contenido para que sea objeto de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Según esta autora, constituye la categoría principal del conocimiento profesional, conocimiento práctico.

Clandinin y Conelly 1986 (citados en López Ruiz, 1999, p. 61), afirman que "Cuando hablamos de conocimiento queremos referirnos a ese cuerpo de convicciones y de significados conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional y que se expresan en las acciones de una persona". Por consiguiente, en esta subcategoría se encontrarán las opiniones de los docentes sobre lo que consideran que es el conocimiento didáctico del contenido.

Dimensión: Conocimiento conceptual

Desde una perspectiva específica, cada profesor debería comprender el contexto histórico, socio-cultural e ideológico en el que se elaboraron y definieron los principales problemas, hechos, principios y nociones de la disciplina particular, así lo plantean Porlán y Martín 1994 (citado por López 1999, p.88) al afirmar que "han de saber además cuáles son los conceptos puente que permiten establecer conexiones con otras disciplinas próximas", el conocimiento de los conceptos propios de la disciplina posibilitan su representación y transposición al aula de clase, de allí la importancia del saber conceptual en el conocimiento didáctico del contenido (CDC). A continuación se exponen las ideas de los informantes al respecto:

> …antes de enseñar uno tiene que tener mucho dominio de lo que usted va a enseñar… porque por allí dicen que cuando uno no sabe algo es mejor callarse, …cuando uno va a enseñar determinada cátedra también tiene que enseñar valores, pienso que así por ejemplo sea planificación pues usted debe enseñar también valores porque somos docentes al mismo tiempo… (Ed1).

> Es que en el caso de conocimiento didáctico del contenido es prácticamente como de parte del mismo tutor cómo voy hacer, cómo o que arte me planteo para poder llegar a los muchachos y saber el conocimiento va a ser efectivo productivo y que va a ser asimilado como esperamos, es prácticamente la estrategia que yo voy a utilizar para que esos resultados sean los más óptimos, lo que nosotros realmente esperamos tener (Ed4).

En las apreciaciones de ED1, resalta el dominio que debe tener el docente sobre lo que va a enseñar, asigna una responsabilidad en este sentido, declarando que si "uno no sabe es mejor callarse"; y la relevancia de enseñar valores aunque no resalta ninguno en especial. Mientras que ED4 afirma que es innovación o creatividad, expresa su preocupación "para poder llegar a los muchachos", y tener la certeza que "va a ser asimilado", asoma al docente como artista en la formulación de estrategias al señalar "que arte me planteo".

Destacan en estas evidencias el dominio que el docente debe tener sobre lo que va a enseñar, sus propósitos que deben ir más allá de la materia que enseña, debe enseñar valores y competencias relevantes como la innovación, creatividad que, finalmente, lo define como el arte que el docente tener para asegurarse de que sus estudiantes aprendan efectivamente. Los informantes ED5 y ED6 expresaron sobre el CDC lo siguiente:

> … es el cómo llevar lo que quiero que ellos aprendan para que sea productivo; en qué sentido, en que sea un aprendizaje significativo para ellos que lo pueden aplicar en otros conceptos, en otros tiempos y que realmente sea usted aceptable y que lo puedan utilizar no solo por un determinado tiempo sino para toda la vida (Ed5).

> …la parte teórica conceptual, las definiciones de los diferentes aspectos que puede tener esa definición, los tipos de planificación que se pueden desarrollar en un aula o dentro de una institución, esos elementos que lleva ese proceso, esa fase previa a la planificación que es incorporar toda esa información que se tiene, para luego plasmarla a la planificación y posteriormente llevarla a la ejecución (Ed6).

Se observan en estas expresiones del informante ED5, la necesidad que tiene el docente de que los aprendizajes de los estudiantes sean transferidos a "otros conceptos y a otros tiempos", y también que el docente quede bien, "sea usted aceptable". En las declaraciones del informante ED6, se destaca el desglosamiento de las definiciones, los elementos del proceso en este caso de planificación, que posibiliten transferir toda la información al plan y a su ejecución.

Se puede inferir de estas opiniones de los informantes que el CDC, incluye principalmente conocer la epistemología de lo que se va a enseñar y el arte que se debe plantear al enseñarlo. Shulman (1986) en relación con este conocimiento señala

que no es solamente el dominio del contenido, ni el dominio de las técnicas didácticas sino una mirada orientada pedagógicamente. Indudablemente, implica del docente comprender la disciplina, los procesos que conforman cada concepto, conocimiento sobre los estudiantes; en consecuencia el docente debe tener una comprensión, que, en acuerdo con Grossman (2005), no es exclusivamente técnica ni reflexiva, para que definitivamente sea comprensible al alumno; es decir, el docente debe comprender el contenido, si él no lo comprende no podrá hacer que el alumno lo comprenda.

Dimensión: Conocimiento Práctico

En esta dimensión se ejemplifican los enunciados de los informantes en relación con la naturaleza práctica del conocimiento didáctico del contenido. De acuerdo con Abell (2008, citado en Medina y Jarauta, 2013), el CDC es construido en la práctica y desde la práctica y "…a través de un proceso de organización, incluye la comprensión de lo que significa la enseñanza de un tópico particular y de los principios, técnicas y manera de representar didácticamente ese contenido"; al respecto, a modo de ejemplo, los informantes expresaron algunos aspectos de esta dimensión.

> …vamos a enseñarle a los estudiantes a planificar… cómo la voy a enseñar por medio de estrategias, actividades,…cómo voy a lograr yo que se planifique de una manera de que no sea siempre la misma, o sea que haya diversidad, sí que esos contenidos sean diversos. Si yo les voy a enseñar la parte de vamos a redactar objetivo… ¿cómo redactaría yo el objetivo? … los objetivos tiene que ir correcto desde el principio, sino puede, este existir más de un verbo dentro del mismo objetivo hacer una explicación y después colocarlos a ellos a trabajar (ED2).

> …es como estar en sintonía con ellos porque hay unos que son pasivos y se quedan solamente con lo que uno les dice o lo que uno está planteando en el aula de clases, pero hay otros que son más expresivos y que de repente quieren conflictuar de una o de otra forma y entonces en ese momento es que uno tiene que usar una estrategia, una herramienta para poder orientar y para poder si se tiene que reorganizar …y sino pues revisar para saber que ellos tienen que cumplir con una programación que ellos tienen que ver un programa o contenidos para poder que ellos salgan con una competencia al finalizar la materia, entonces de hecho en ese momento se lleva a la reflexión y se les indica cual es el deber ser o que es lo que en realidad ellos deben fortalecer (Ed3).

> Más que teoría es la práctica, allí en esa parte didáctica de cómo manejarla, cómo hacer una planificación, cómo lograr que esa planificación dé el resultado que esperamos,...si la misma esta adecuada o no que es la parte de evaluación, sabemos que la evaluación aunque la tratamos por separado básicamente es la respuesta a lo que hemos planificado... el conocimiento didáctico del contenido está relacionado con la parte de cómo planificar y como hacer llegar una información o un contenido previamente seleccionado es lo que en este momento me viene a la mente (ED6).

En las opiniones de los informantes, se destacan algunos aspectos que evidencian su postura en relación con el (CDC); por una parte el ED2 considera que está relacionado con la diversidad en la planificación, las diferencias individuales de los estudiantes y el docente como modelo de los procesos que los estudiantes desarrollarían "¿Cómo redactaría yo el objetivo?" representa esta concepción. El ED3 señala que el docente debe estar en sintonía con los alumnos, destacando que "algunos quieren conflictuar" y es cuando el docente tiene "que usar una estrategia"; reorganizar de tal forma que se cumpla la programación y "salgan con una competencia al final de la materia".

El docente reflexiona sobre la forma en que haría en este caso el objetivo, en un esfuerzo por comprenderlo para que el otro lo pueda comprender; también sobre la naturaleza incierta del hecho pedagógico. La reflexión docente representa un proceso relevante en la formación docente; sin embargo, Erault (2000, citado en Martín y Cervi 2006, p. 427) advierte que "...la reflexión puede mejorar la comprensión, pero ello no se traduce necesariamente en un cambio en la práctica."; se requiere que las nuevas representaciones se traduzcan en acciones en el aula de clase.

El ED6 afirma que el CDC "más que teoría es práctica", "cómo hacer llegar una información o un contenido", incorpora la evaluación como un aspecto que le va a dar respuesta sobre el resultado que se espera, no se aprecia consideración de los procesos intervinientes; este sentir pareciera corresponder con el enfoque de transmisión cultural, se centra en los contenidos disciplinares más que en las habilidades, destrezas, intereses de los estudiantes.

Indudablemente, el CDC requiere del docente ingenio y creatividad, al respecto Pérez Gómez y Gimeno (1988, p. 55) afirman que en su mayoría los docentes "no son diseñadores creativos que se

preocupan de incorporar nuevas estrategias de enseñanza con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos.". Por el contrario, advierte que son "programadores, conservadores que, en general, muestran resistencia a las innovaciones, encontrándose muy influidos tanto por los materiales curriculares como por, básicamente, los textos escolares.".

Conocimiento experiencial

Esta dimensión muestra la visión de los docentes sobre el pensamiento integral que activan al enseñar un contenido, en el que se vislumbra la perspectiva que tienen sobre la enseñanza y su rol en el aprendizaje derivado de su experiencia laboral. El informante ED5 hizo referencia a la creatividad necesaria para abandonar la rutina, la investigación como alternativa y la necesidad de que el estudiante se sienta a gusto; también reflexiona sobre la "poca producción" de parte de los estudiantes. A continuación se muestran sus expresiones:

> para planificar primero desarrollar bien el tema conocer a fondo cada uno de los temas que se van a trabajar allí o de las unidades que se van a impartir, primero profundidad por que se te va a dar la garantía de que la creatividad va a estar siempre jugando en ti …sin que se vea una rutina porque la parte de innovación que voy a llevar …como le voy a plantear es una de las cosas que nosotros vemos …para llevarlos a motivar de manera que se sientan a gusto en lo que van a desarrollar, …investigar buscar por internet a través de las páginas de la web …hay poca producción de parte de ellos (Ed5).

> …es la pedagogía, es saberles hablar, es saberles llegar es ponerse en el lugar del otro, porque yo a veces les digo a ellas ustedes…saben más que de repente que yo que estoy aquí, pero el saber o la experiencia te hace a ti creer que lo estás haciendo bien, pero hay que revisar más allá de las teorías (Ed3).

> …pienso que tampoco la experiencia nos va a decir a nosotros si es un experto o no, lo determina realmente la experiencia de un docente investigador preocupado que diga bueno que es lo que está ocurriendo por ejemplo el caso que a mí me preocupa últimamente es como se dirigen los docentes en cualquier espacio, uno realmente ve los perfiles de antes; que los términos utilizados hoy en día no los utilizaba un docente de antes … en aquella época bueno la gente dice que eran maestros, pero un maestro sabia dirigirse a un público, sabia resolverse problemas estar inmerso en un

> grupo sin que le hagan observaciones desfavorables (Ed5).

En esta dimensión el informante ED3 afirma que el CDC "es la pedagogía" reflexiona en relación a que muchos estudiantes saben más que él, y refiere que la experiencia "te hace creer a ti creer que lo está haciendo bien". El informante ED3 enfatiza en la importancia de la relación que se establezca con los alumnos, para "formar", "revisar más allá de las teorías", lo que permite inferir una intencionalidad pedagógica que va más allá del currículo, con la intención de generar cambios y transformaciones. El informante ED5 advierte que en realidad "tampoco la experiencia nos va a decir a nosotros si es un experto o no", haciendo la salvedad que tendría que ser un docente inquieto e investigador preocupado.

López (1999, p. 58) plantea entre las características de las teorías implícitas del profesorado que "Se trata, en conjunto de una estructura de conocimiento que integra tanto la dimensión singular, personal y experiencial, como la dimensión sociocultural...". El conocimiento docente tiene una base experiencial pero además está constituido por la cosmovisión del docente, el contexto sociocultural del entorno en que actúa.

Subcategoría formas de representar el contenido

Esta subcategoría muestra las estrategias que los informantes señalan que incorporan en su práctica pedagógica vinculadas a la didáctica del contenido, y al mismo tiempo, la reflexión derivada de su experiencia docente. Se asume que el docente, al pretender representar el contenido, debe considerar los conocimientos previos de los alumnos; sin embargo, Pozo (2006, p. 183) advierte que cuando los docentes consideran los aprendizajes previos "...la mitad de ellos lo hacen para superarlos -ya que se consideran errores- y no para que los alumnos se den cuenta de lo que piensan y los puedan comparar con otras explicaciones y modelos". Promover la consciencia en los estudiantes sobre lo que creen representa un buen punto de partida para la enseñanza.

Dimensión: Estrategias de enseñanza

Se muestran las expresiones de los informantes sobre las estrategias que incorporan en su práctica pedagógica; en estas se muestran sus predilecciones y también las formas cómo van incorporando las estrategias en su labor docente. Díaz Barriga (2003) destaca que los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento situado es

parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. A continuación se presentan sus puntos de vista.

El informante ED3 señala que la prueba diagnóstica "no es que me dé en realidad la base de lo que es el grupo de estudiantes", pero sí reconoce que es una estrategia que le permite detectar confusiones, reorientar la práctica y hacer aclaratorias, en particular mediante la entrevista que le revela aspectos laborales y personales del estudiante; pareciera que olvida que la entrevista representa una técnica del diagnóstico. El ED6 revela aspectos interesantes que inciden en la elección de las estrategias al momento de la planificación.

> ...cuando aplico la prueba diagnóstica, una normalmente se la lleva a la casa, las revisa y en ese momento uno sabe dónde está de repente, donde hay confusiones, por lo menos a mí me ha pasado hay confusiones en... en el registro hay mucha confusión o entonces uno dice, bueno por ahí me voy a ir en la próxima clase o vamos hacer una aclaratoria en esto; pero realmente la prueba diagnóstica no es que me dé en realidad la base de lo que es el grupo de estudiantes que llega a mis manos, es más bien la entrevista que yo hago con ellos inmediata o el conversatorio que se hace o yo les voy preguntando ¿de dónde vienen?¿cuántos años tiene en la parte de la docencia?, o qué grupo trabaja, entonces todas esas cosas yo las voy tomando nota (ED3).

> ...podríamos encontrar elementos en primer término el grupo de estudiantes, el contexto en el que ese grupo de estudiante se ubica, sus particularidades, sus necesidades y pues todo eso, aunado al conocimiento y al saber que maneja el docente también para complementar todos esos aspectos (Ed6).

Por su parte, el informante ED5 sugiere que hay docentes con veinte años de experiencia "haciendo lo mismo", afirma que lo importante es valorar si hay resultados, la estrategia "es un puente a lo que se puede hablar de lo que es el arte en didáctica.". El ED1 enumera algunas estrategias que le han gustado como los talleres; también enuncia los foros y el cine sobre los que reconoce que no tenía conocimiento pero que le "hablaron hace días" y "me gustaría hacerlos". Se infieren dos aspectos relevantes en estas opiniones; por una parte, la comunicación informal del docente que toma de otro sus experiencias; tendría que revisarse si antes consulta los elementos teóricos para hacerlo; y otro aspecto es esa creación mental del docente que asoma previa al acto de enseñar.

> …la experiencia que haya sido de un docente que es inquieto, porque si durante años va a estar haciendo lo mismo no vale la pena; decir que paso 20 años haciendo lo mismo, la idea es determinar como antes lo había señalado, si hay resultados positivos usted puede aplicar una estrategia, un puente a lo que se puede hablar de lo que es el arte en didáctica (Ed5).

> …hasta el momento me parece que son los talleres me han gustado, sin embargo a medidas que ha transcurrido el tiempo me he dado cuenta que hay más cosas, que en el próximo semestre me gustaría incorporar a la planificación por ejemplo los foros, no tenía conocimiento de eso me hablaron hace días y me gustaría hacerlos, también me hablaron del cine…seria la manera en que usted idea, la manera en que usted va a enseñar, en su contenido, supongo que es eso profe. Porque en realidad no tengo conocimiento sobre el conocimiento didáctico pero supongo que es eso la manera en como yo voy a enseñar (Ed1).

Dimensión: reflexión docente

Esta dimensión reúne parte de las opiniones de los informantes, que permiten apreciar niveles de reflexión en su labor docente y al mismo tiempo la importancia que le dan a este proceso en los aprendizajes de sus estudiantes; implica el reconocimiento que los sujetos hacen en relación con sus preocupaciones acerca de sus saberes y competencias; es decir, se declara la importancia del autoconocimiento, y otro aspecto resaltante es su calificación como aprendices. Los siguientes ejemplos evidencian estos puntos de vista.

> …que se aspira con el ciudadano que se va a formar y también cuales son las aspiraciones que tiene el estado con ese ciudadano; el otro detalle es determinar los saberes previos que tienen…en relación con la situación didáctica que se ha planteado. Pienso que cuando hay un elemento o un tema nuevo que no conocen, ese no conoce del tema muchas veces lleva a bloquearse o aislarse más de lo nuevo que se va a aprender, nosotros necesitamos como docentes conocer qué saben, hasta que nivel o aspectos importantes tienen (Ed5).

> …si , porque no solamente se puede quedar uno con llegar y leer y leer, hacer lectura de un material y utilizar la pizarra, hay que hacer otras cosas más …la forma como lo voy a desarrollar, la forma o sea, en el momento si yo tengo un contenido equis para aplicar o desarrollar en un encuentro, yo me imagino como lo voy hacer, aparte de que yo planifico el día; porque me acostumbro a escribir dos días antes o el día antes de la actividad yo escribo todo, que voy hacer en la

> primera hora, en la segunda hora después del receso y resulta que yo lo llevo escrito, …entonces muchas veces lo que iba a hacer después del receso termino haciéndolo al principio, y en estos días reflexionando yo decía pero por qué hice eso si habíamos quedado que lo iba hacer después del receso …y veo que se me prioriza cualquier situación, que es el momento de hablar ese contenido o de llevarlo en ese momento al aula yo lo hago, así lo tenga planificado después del después del receso o lo tenga planificado a última hora …no es lo mismo hablarlo, interactuarlo y ver de qué forma le va a llegar ese aprendizaje a ellos, yo digo que para mí es la forma como se aplique, es la forma cómo se explique, cómo se desarrolle (Ed3).

Se observa en los informantes ED5 y ED3 expresiones que indican reflexión en su labor docente; por un lado, sobre el ciudadano que se forma y sobre la intención del estado en esa formación; y también la reflexión antes, durante y en la acción docente, "veo que se me prioriza cualquier situación, que es el momento de hablar ese contenido o de llevarlo en ese momento al aula yo lo hago", y los cambios que introduce sobre la marcha ante lo impredecible del hecho pedagógico.

> …yo también estoy en un momento a veces errada y he tenido momentos en que llego a mi casa a reflexionar, …pero es eso es saberle llegar al otro, no solamente llegar y dar dirigir y dar una orientación y que el otro siga sino que también tenga momento de reflexionar…yo les digo a veces ustedes hacen muchas cosas pero es inconscientemente y no saben porque lo hacen, porque durante una jornada de trabajo se hacen demasiadas cosas …he visto que eso es lo que ha fallado, porque como inconscientemente si aplican una estrategia para esto, aplican la otra, pero a veces no está ni siquiera escrito todo lo que hacen durante una jornada (Ed2).

> …muchas veces no, muchas veces no, por la experiencia que tengo hay docentes que ni siquiera saben o conocen la intencionalidad de la educación, ni siquiera la conocen, entonces si no partimos de esa intencionalidad, cómo voy yo como docente a establecer una relación con ese conocimiento didáctico del contenido, …establecen esa forma de enseñar rutinaria, ni siquiera cambian, sino lo hacen como lo hice el semestre pasado es decir,… ¿y me dio resultado? (ED1).

El informante ED2 expone que reflexiona ante algunos incidentes en lo que está errada, que le han dado la posibilidad también de promover la reflexión a sus estudiantes sobre las "cosas" que hacen en el aula, pero que las hacen

"inconscientemente", por cuanto no aparecen en los registros. EL ED1 orienta su reflexión sobre la relevancia de la intencionalidad relacionada con el CDC, lo que motiva a enseñar de forma rutinaria.

Al respecto, en el Documento Base del Currículo de la UPEL (2011, p. 18) se propone la reflexión desde una perspectiva crítica de la profesión docente, lo cual "da sentido a lo que se piensa, se hace y se dice, orientado por los valores de libertad, independencia, paz y solidaridad, así como por el compromiso social, la conciencia ecológica, equidad, autonomía, respeto y aceptación de las diferencias."

Aportes de la Investigación

El análisis de la información derivada del proceso investigativo permitió precisar algunas contribuciones en relación con el CDC y la formación en pregrado UPEL IMPM. El estudio permitió aproximarse a las concepciones de los docentes informantes en relación con el CDC; en este sentido, estas concepciones se vislumbran como un conocimiento complejo, multidimensional, intrínseco, inconsciente, que sin duda incide en los procesos de formación continua del docente en el pregrado y, por supuesto, en la calidad de la formación.

Estas concepciones permiten apreciar lo complejo de este conocimiento en el que emergieron los siguientes constructos constituyentes del CDC: conocimiento conceptual, conocimiento práctico, conocimiento experiencial, pedagógico, formas de representar el contenido, estrategias de enseñanza y reflexión docente. Asimismo, se evidenció la relación entre el CDC con la intencionalidad pedagógica y otros aspectos relevantes como la actitud del docente frente a sus estudiantes, el contexto de enseñanza, la competencia comunicativa y la motivación como un obstáculo en la construcción de ese conocimiento.

La creatividad y la innovación se revelan como competencias necesarias para la construcción de este conocimiento; dos de los informantes reconocieron no tener conocimiento sobre el CDC, lo que permite inferir la escasa consideración de esta área en la formación profesional. Por otra parte, pareciera no existir una relación directa entre la experiencia docente y el CDC.

La reflexión representa un aspecto fundamental en la formación continua del docente, acción que potencia al docente promoviendo la comprensión del contenido didáctico, se pudo apreciar como

este proceso posibilita la reconstrucción transformación del CDC. Se requiere que las nuevas representaciones se traduzcan en acciones en el aula de clase, lo cual coincide con otras investigaciones al respecto.

Es relevante que el docente de pregrado que asume la responsabilidad de enseñar, evidencie que conoce, comprende y puede trasponer el CDC desde la consideración de las características de los estudiantes y del contexto en el que ellos enseñan y la consideración de las tendencias y exigencias curriculares y sociales. Aunque el conocimiento de las teorías y métodos de la enseñanza son importantes, el CDC se muestra como un constructo multidimensional y complejo.

Es importante recordar la célebre frase de George Bernard Shaw (1903): "He who can, does. He who cannot, teaches", se transformó hacia 1985 en "He who can, does. He who cannot, but knows some teaching procedures, teaches" y que se debe transformar en "Those who can, do. Those who understand, teach".

La investigación sobre la enseñanza debe orientarse a la comprensión del CDC, como estrategia para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje en pregrado, en el que frecuentemente se advierte inconformidad por parte de los tutores sobre el rendimiento de los estudiantes, y en los estudiantes, inconformidad por los aprendizajes, en particular en el área de planificación de los aprendizajes y en las prácticas profesionales en las que también deben planificar. Además, las concepciones sobre el CDC, debe ser base para la formación continua de los tutores en pregrado.

Referencias

Aguerrondo, I. (septiembre 2010). Retos de la calidad de la educación: perspectivas Latinoamericanas. Trabajo presentado en el Seminario Internacional "Desafíos de la Educación Contemporánea: la calidad como asunto de derechos". Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Bogotá. Disponible en: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/Aguerrondo-Bogota-2010-Retos-de-la-calidad-de-la-educacion.pdf [Consulta: 2015, Enero 5].

Bolívar, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado; El programa de Shulman. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 16, 113-124.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento Didáctico del contenido y

Didácticas específicas. Revista de currículum y formación del profesorado, (9) 2, http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf [Consulta: 2014, Enero 5].

Argyris, Ch. y Schön D. (1978). Organizational Learning: A Theory of Action Perspective C.A. Chicago: The Dryden Press.

Calderón, I., Escobar, N., Salvatierra, M., y Ramírez, R. (2007) Teoría que subyacen en la Educación Bolivariana. Ponencia presentada en el XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación. ENIN 2007. Santiago de Chile.

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.

Díaz Barriga (2003). Cognición Situada y Estrategias para el Aprendizaje Significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 . Disponible en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htlm [Consulta en: 2014, Enero 10].

García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 207. Disponible en: http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm [Consulta: 2009, Marzo 16].

La Torre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (1997). Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: Mompeo-Editor.

Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. (pp. 419 – 434). Barcelona (España): Graó.

Pérez, A. (1998). La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A.I., y Gimeno, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. Investigación en la Escuela, 17, 51-73.

Porlán, R., y Martín, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. Investigación en la Escuela, 24, 49-58

Portilla, A. (2002). La Formación Docente del Profesorado Universitario: perfil y líneas de formación. Disponible en http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=19655 [Consulta: 2009, Abril 16].

República de Venezuela. Ministerio de Educación. (1997). Currículo Básico Nacional. Caracas.

Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Barcelona, España: McGraw Hill.

Schôn, D. (1992) La Formación de Profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, España: Paidos.

Shulman, L. (2005).Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma.1Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9 (2), 1-30. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202 [Consulta: 2014, Diciembre 15].

Santos, M. (2004). Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Buenos Aires: Paidos.

Torres, J. (1998). El Curriculum Oculto. Madrid: Ediciones Morata S.L. Disponible en: http://www.formacioramoncid.es/moodle/pluginfile.php/209/mod_label/intro/Torres_Jurjo_-_El_Curriculum_Oculto.PDF. Consulta en Abril 10 2015

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011). Documento Base Del Currículo UPEL. [Documento en Línea] Disponible en: http://www.upel.edu.ve/vdoc/Repositorio/TransformacionCurricular/Lineamientos/DOCUMENTO_BASE_CURRICULO_UPEL.pdf. [Consulta: 2014, Noviembre 12]

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y MATERIALES UTILIZADOS POR EL DOCENTE DE PRIMER GRADO EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Jemima Duarte Cristancho

Universidad de Los Andes
Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Núcleo Táchira

jemimaduarte@gmail.com

Resumen

El presente estudio tiene como objetivos analizar la satisfacción con la enseñanza de la lengua como una necesidad propia de los profesores en la alfabetización inicial, e identificar los materiales de lectura que los docentes utilizan en su trabajo cuando enseñan a leer. Teóricamente, se fundamenta en el concepto de desarrollo profesional docente (Fernández, 2006), la didáctica de la lengua (Shulman ,2005; Ferreiro y Palacios, 1982; Rosenblatt, 1996) y materiales didácticos (Arriola, 2009. [et. al.]), entre otros. Metodológicamente, se enmarca en un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y como método un estudio de casos (Stake, 1999; Taylor y Bogdan, 2002). Los sujetos de estudio son 10 docentes en ejercicio, de primer grado de escuelas públicas de la ciudad de San Cristóbal, y para la recolección de datos se utilizó un cuestionario y una lista de cotejo. Como resultado se tiene que (a) la caracterización socio demográficas de los sujetos de investigación responden a los modelos teóricos de las etapas de vida profesional de los profesores (Huberman, 1989; Oja, 1993, citado por Fernández, 2006), (b) aunque se declara satisfacción con la enseñanza de la lectura, soportan la satisfacción en la edad de los niños, la cantidad de niños en el aula, enseñan la lengua como creen que se enseña, (c) destacan debilidades como desconocimiento total de los procesos de construcción de la lengua escrita en los niños, (d), formación específica en el pregrado es deficiente, hay un desconocimiento en el contenido del área de lengua, escasa adquisición y apoyo en libros sobre didáctica de la lengua y predominante uso de enciclopedias, cartillas, silabarios, letras, laminarios y abecedario como los materiales más utilizados. Se concluye que hay identificación del docente con su campo de trabajo, reconoce a los niños del nivel como sus educandos, pero requieren formación específica en enseñanza de la lectura.

Descriptores: materiales de lectura, alfabetización inicial, desarrollo profesional docente.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y MATERIALES UTILIZADOS POR EL DOCENTE EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Introducción

La alfabetización es un concepto que se ha venido transformando a lo largo del tiempo, como toda construcción social está determinada por las corrientes de pensamiento que la utiliza. Al respecto, Ferreiro (2012, p. 12) señala que "todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión (*Como lo hacían los escribas en la edad media*) sino una obligación, que leer no era una marca de sabiduría sino marca de ciudadanía". Tanto ha costado definirla que Venezky, (1990, citado por Braslavsky, 2003) comparó el término *literacy* (equivalente a alfabetización en castellano) como un término autopositivo igual que 'libertad', 'justicia', 'felicidad' asunto que hace más compleja la definición. Además, se utiliza como metáfora selectivamente con actividades de dominio mental por ejemplo: alfabetización en computación, alfabetización científica, alfabetización académica, entre otras.

La alfabetización se asume desde la literacidad (del inglés *literacy*), definida por Cassany (2006) como el concepto que incluye el uso del código escrito con todas sus convenciones establecidas, el reconocimiento de uso y función de los géneros discursivos, incorpora los roles del autor y del lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad y los valores y representaciones culturales. Por tanto, se evidencia que leer es "también una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales" (p.38).

Asimismo, el concepto sobre el proceso de leer como parte de la alfabetización inicial en los niños ha variado. Actualmente, el docente ocupa un papel central en la mejora de la enseñanza y en consecuencia en el aprendizaje de los alumnos. Más aún, la alfabetización inicial, proceso que transita por dos niveles de la educación, la inicial y la primaria, siempre ha tenido críticos. Durante los últimos cuarenta años, la investigación ha mostrado a través de sus publicaciones alternativas que el docente tiene para transformar sus prácticas en la enseñanza de la lengua con los nuevos lectores. Marcan pauta *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño,* de Ferreiro y Teberosky A (1979) y *Las nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* compilación de

Ferreiro y Gómez Palacio (1982). Tanto así, que a los veinte años de su publicación La Universidad Nacional del Rosario en Argentina hace una conmemoración y reconocimiento de los aportes a la investigación y alfabetización en América Latina (Ferreiro, E., Teberosky, A., Castorina, J., Grunfeld, D., Avendaño, F. y Baez, M., en: Avendaño y Baez, 2000), señalando el antes y el después de estas investigaciones. Estas repercusiones, por supuesto, aparecen reflejadas en las reformas de los currículos en los sistemas educativos en América Latina.

En Venezuela, desde 1985, para la enseñanza de la lectura y escritura, se registra el enfoque psicolingüístico en los programas de estudio para primer grado, según el Ministerio de Educación (1990). Se hace énfasis en la competencia comunicativa a través de hablar, oír, leer y escribir y se incorpora la lectura funcional. La bibliografía sugerida en el programa de lengua y literatura está destinada a niños y está caracterizada por literatura infantil. La de los docentes incluye literatura infantil, estrategias de enseñanza, uso de la biblioteca, promoción de la lectura y fundamentación teórica, registra el libro *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje* (1983).

El Currículo Básico Nacional (1996) trae más explícita la enseñanza de la lengua, define un enfoque por competencias, en un marco de evaluación cualitativo, implanta la planificación a través de proyectos, da entrada a la globalización en los contenidos y en la construcción del conocimiento. Señala cuatro ejes transversales: lenguaje, desarrollo del pensamiento, trabajo y valores. Adosa una bibliografía que incluye especificidades en didáctica de la lengua, con investigaciones y experiencias nacionales e internacionales en alfabetización inicial, en el marco de un fundamento teórico psicolingüístico y sociolingüístico como Ferreiro y Teberosky (1979), Jolibert, J (1992), Lerner, D. (1990), Lomas, C. (1993), Cassany, D (1994), Páez (1985), Palacios, Muñoz y Lerner (1994), entre otros.

Este cambio en el currículo llevó un proceso de formación desarrollado a lo largo y ancho del territorio nacional por equipos que el Ministerio de Educación organizó y preparó en cada estado. Atendían todas las áreas de conocimiento, específicamente el área de lengua y literatura, se unió la Fundación Comisión Nacional de Lectura (FUNDALECTURA), que apoyaba con el desarrollo del proyecto Plan Lector en un número determinado de escuelas por estado. Las escuelas fueron dotadas de bibliotecas de aula y por municipios

funcionaba una biblioteca escolar donde los docentes podían consultar materiales y bibliografía en calidad de préstamo.

En 2007, el Ministerio del Poder popular para la Educación en Venezuela plantea, en el Currículo Nacional Bolivariano, una planificación globalizada a través de proyectos, la enseñanza de la lengua con función comunicativa, denomina el área como Lenguaje comunicación e interculturalidad, e identifica siete ejes integradores desde lo curricular: ambiente y salud integral, interculturalidad, trabajo liberador, soberanía y defensa integral de la nación, derechos humanos y cultura de la paz, lenguaje y tecnologías de la información y comunicación. Implementa la formación con equipos organizados para tal fin.

Es importante acotar que la bibliografía del fundamento teórico y los programas por áreas de aprendizaje señalan una solamente a Vigostky (1983). Las referencias tienden a la evaluación y otros aspectos de ideología e identidad nacional. Se entregó una colección de 25 libros a cada niño denominada Biblioteca familiar, impresa en Cuba para el Ministerio de Educación Cultura y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela, en su mayoría literatura infantil y latinoamericana, con formato de revista en papel periódico (sin fecha de impresión).

Como material de apoyo, en 2011, se les entregó a los docentes cuatro libros por grado que abarca las áreas de Lengua y Literatura *El Cardenalito*, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias sociales, denominados Colección Bicentenario. También recibieron un libro titulado *Orientaciones para el uso de la colección Bicentenario* (2012), con un apartado para el libro *Cardenalito* titulado *Unas palabras para el docente*.

Con esta documentación contextualizada, se analiza las necesidades y las condiciones de los materiales y recursos del docente según los tres últimos diseños curriculares en la República Bolivariana de Venezuela. En el caso de la lengua, implica revisar cómo se toma en consideración las orientaciones curriculares del enfoque de enseñanza por los docentes en servicio, qué materiales de lectura utilizan los docentes para la enseñanza de la lectura y cómo vienen resolviendo la situación en estos tiempos de cambio.

Si partimos de los documentos oficiales para analizar el fundamento teórico actual del sistema educativo venezolano para la enseñanza de la lengua, detectamos de entrada que se han recibido libros para el uso en el aula, pocos manuales u orientaciones precisas en el área de lengua, en consecuencia los docentes se auxilian de otras alternativas

bibliográficas. Esto no quiere decir que en las aulas sólo debe tomarse en cuenta las líneas u orientaciones curriculares del sistema educativo, pero sí, contar con fundamentos teóricos necesarios para ayudar y orientar el trabajo de aula y la formación permanente de los docentes.

Normalmente, los docentes adquieren libros que les complementan la organización del trabajo escolar, para atender la didáctica e inquietudes que por diversas razones necesitan fortalecer. Analizamos tres diseños curriculares que proponen el proceso de construcción de la lengua escrita en un marco de acciones comunicativas con un enfoque que responde a un modelo de enseñanza por competencias, sin embargo, específicamente, en el proceso de alfabetización inicial, las cartillas han permanecido en las aulas de clase desde el último nivel de preescolar, en primero y segundo grados hasta este momento como material didáctico para la enseñanza de la lengua.

En este sentido, partiendo de la necesidad de detectar cuáles son las orientaciones o materiales didácticos que se utilizan en el aula y la frecuencia de uso, resulta esencial verificar con los docentes en servicio la decisión de mantener la toma de lecciones en cartillas, las planas y las copias como las principales actividades para la enseñanza de la lectura como componente fundamental en la "alfabetización inicial".

De la misma manera, considerar la disposición y, sobre todo, la actitud del docente para trabajar en primer grado (grato para unos e ingrato para otros), cómo se sienten los docentes cuando asumen esta responsabilidad, si les satisface hacerlo como parte del compromiso de su ejercicio profesional, es un aspecto importante que se une a la alfabetización; por tanto, es decisivo, asimismo, determinar si a los docentes les satisface enseñar a leer.

Es así que en la alfabetización inicial y, específicamente en la enseñanza de la lectura es indispensable pensar en la disposición, en la actitud del docente para asumirla. Aunado a esto, tener buenos recursos es importante, saberlos utilizar también. Son distintos los casos poder, saber y querer hacerlo, todos muy significativos. En este momento nos ocuparemos de la satisfacción al hacerlo, como una necesidad propia del docente como profesional de la educación (Marcelo y Vaillant, 2009). En virtud de esto, para la presente investigación se atendieron los siguientes objetivos:

1. Analizar la satisfacción con la enseñanza de la lengua como una necesidad propia de los profesores en la alfabetización inicial.
2. Identificar los materiales de lectura que los docentes utilizan en su trabajo cuando enseñan a leer.

Para explicar la satisfacción como una necesidad del docente nos referiremos a un marco conceptual más amplio que es el desarrollo profesional docente, ese proceso de toda la vida del profesor, en el que se renueva individual y colectivamente. Al respecto, Joyse (1980, en Fernández 2006) señala tres necesidades básicas:

a. Necesidad social, de un sistema eficaz y humano.
b. Necesidad de encontrar alternativas de ayuda entre el equipo y el personal.
c. Vida personal y profesional satisfactoria y estimulante.

Es así que los docentes más exitosos serán los que están satisfechos con su ejercicio, asunto que en la educación primaria, específicamente en el primer grado, se relativiza por factores diversos como el conocimiento de los procesos de construcción de la lengua, la edad de los niños, la obligación, el dominio de una metodología, del área de lengua o la didáctica específica. Tener a la mano recursos y textos de lectura interesantes y apropiados es fundamental, sin embargo es indispensable la actitud que se tiene para ese compromiso de enseñar a leer.

Las necesidades son polifacéticas para su estudio, así que existen diferentes tipologías a considerar, citaremos algunas oportunas para este estudio.

Cuadro 1
Necesidades de formación según diferentes autores

CARACTERÍSTICAS DE LAS NECESIDADES	NECESIDADES	AUTOR
Son impuestas por parte de la política educativa o de la investigación.	Normativa	Tejedor (1990)
Orientadas por las carencias de los profesores	Percibida	
Se reflejan en función de la demanda de un programa.	Expresada	
Surgen de comparar diferentes situaciones o grupos.	Relativa	

Continuación Cuadro 1
Necesidades de formación según diferentes autores

CARACTERÍSTICAS DE LAS NECESIDADES	NECESIDADES	AUTOR
Docentes Individuales	Individuales	Oldroyd y May (1991) necesidades en función de los grupos a las que se dirigen:
Grupos de Docentes	De grupos	
Personal completo de la institución	De la totalidad de la escuela.	
Tienen que ver con sus necesidades de aprendizaje, tratamiento de la diversidad, problemas de disciplina, rendimiento, motivación, etc.	Con respecto a los alumnos	Newton(1998) Cuando se plantean proyectos de formación centrados en la Escuela
Considera el desarrollo de nuevos diseños curriculares, necesidad de desarrollo profesional de los profesores, la adquisición de nuevos estilos de enseñanza, esquemas de presentación de información , de comunicación, de evaluación, objetivos, etc.	Con respecto al currículo	
Se refieren a aspectos profesionales y personales, incluyendo la carrera docente, la mayor satisfacción con el trabajo , reducción de ansiedad, etc.	Propias de los profesores	
Atienden el currículo, los alumnos (formas de agrupamiento), la organización y el profesorado (roles y responsabilidades, comunicación entre el profesorado), clima de centro, relación con el exterior (padres y otros)	De la escuela como organización	
La formación como una necesidad práctica. La integración del adulto en la empresa o en la sociedad.	Necesidades Organizacionales	López-Barajas Zayas (1997)
Como oportunidades de promoción. Para la mejora la relación persona-puesto de trabajo. Desarrolla capacidades y prepara para innovaciones futuras. Ayuda a realizar una tarea de manera más eficaz.	Necesidades Personales	

(Fuente: elaboración propia a partir de autores citados)

Otro elemento muy importante son las etapas de vida profesional de los profesores, sobre todo cuando los contextos tienen características particulares relacionadas directamente con las necesidades de los docentes. Al tener datos precisos sobre niveles de instrucción y años de servicio pueden hacerse inferencias sobre el perfil del profesor basándose en estudios realizados al respecto.

Cuadro 2
Ciclos vitales del profesor

Estudios de ciclos vitales del profesor, desarrollo cognitivo e integración .					Fases
Oja (1993) Integración entre desarrollo cognitivo y períodos de vida	Oja (1989) Desarrollo cognitivo del profesor	Huberman (1989)	Nias (1989)	Burden (1980)	
Inicio de carrera	Autoprotección	Tanteo 1 a 3 años de experiencia	Iniciación Primer año de experiencia	Supervivencia Primer año de experiencia	1 Inicial
Transición de los treinta	Conformismo	Consolidaci - ón 4 a 6 años	Identificaci- ón de 2 a 4 años	Regulación de 2 a 4 años	2 Crecimien- to
Asentamiento después de	Transición al autoconocimi ento	Diversificación 7 a 18 años	Consolida- ión de 5 a 7 o 9	Madurez a partir del quinto año	3 Madurez
Descubrimie nto de la propia identidad	Conciencia	Distanciamien- to o estanca- miento 19 a 30 años	Preocupación por el impacto 7 o 9 años de experiencia		4 Madurez y crecimiento
Transición de la mitad de la vida	Individualismo	Retirada 31 a 40 años			5 Conserva- durismo
Estabilización después de los 40 años	Autonomía				6 Desencanto
Transición de los 50					

(Fuente: elaboración propia a partir de Marcelo y Vaillant, 2009, y Fernández 2006)

Etapas de la vida profesional del docente

Con la intención de comprender un poco más a los docentes en estudio, comparamos los datos para dar explicación a las fases en el desarrollo docente. Estudios realizados en diferentes contextos coinciden en un perfil que pueden generar estadios para comprender más las actitudes del docente. Explicar la importancia de la evolución que deja la experiencia es primordial, pero es necesario agregar factores motivadores como las necesidades y aspiraciones del docente para comprender el potencial humano en las distintas fases del desarrollo del profesor. El Estudio de Oja (1993, citado por Fernández, 2006) hace este aporte significativo para entender que la satisfacción, como una necesidad del docente, es importante para su ejercicio y desarrollo profesional.

Un aspecto fundamental que se relaciona con el ejercicio docente es la evaluación, asunto que puede generar estrés, satisfacción e insatisfacciones. Enseñar a leer implica un compromiso muy cercano con la evaluación de procesos de aprendizaje de la lectura, más aún cuando se transitan por modelos tradicionales en la alfabetización. No resulta cómodo asumir responsabilidades de evaluación frente a padres y a administradores escolares que aspiran que los niños se apropien del proceso de lectura con el mejor de los éxitos. Se acentúan suficientes tensiones e incertidumbre cuando hay innovaciones en los sistemas educativos, y además, "la situación es más grave cuando los docentes presienten que no encontrarán, en un nuevo sistema de evaluación, las satisfacciones–confesables e inconfesables- que les aporta la evaluación tradicional" (Perrenoud, 2010, p. 209).

El desarrollo profesional docente es un proceso que empieza con la formación inicial recibida en la universidad o en la instrucción técnica, en las que se espera la comprensión y el dominio de un conjunto de conocimientos construidos académicamente. También, los docentes necesitan calificar en la actuación práctica o capacidad de aplicar algunos modelos de enseñanza. De esta manera, puede señalarse cinco rasgos que caracterizan la calidad del trabajo docente: compromiso educativo, dominio de la materia, flexibilidad, reflexividad y capacidad para el trabajo en equipo (Fernández, 2006)

En tal sentido, el trabajo docente es influenciado por diversos factores para que alcance las características mencionadas. Todas deben evidenciarse de manera positiva, y eso espera la sociedad, en este encargo que se le hace al docente a

través de las instituciones que crea con el fin de formar a los ciudadanos lectores.

Ferreres (1997), Imbernón (1998), Moral (1998), Solá (1999), Marcelo (2002), Fernández (2006) coinciden en ver el desarrollo profesional de los docentes como un proceso que se prolonga a lo largo de toda su vida, durante la cual van superando etapas que les ayudan a construir cambios en pro de mejorar su desempeño, y en consecuencia, se benefician ellos, sus estudiantes y el entorno escolar. Por su parte, Avalos (2001) propone el desarrollo personal, profesional y social del docente, un ampliado concepto para la formación, que igual como se ha venido trazando con otras profesiones incluyen lo personal y lo social en su formación.

En este escenario, es ineludible retomar el tema de la formación permanente en la búsqueda del desarrollo profesional, cada día los docentes requieren responder a las necesidades del contexto y la sociedad en general, sobre todo por la aceleración de la información, la comunicación, la inmediatez que ha generado la globalización y la tecnología. Así, hemos venido observando que la cultura se transforma constantemente a través de las prácticas sociales, influye y casi podemos decir que obliga a la escuela a generar cambios y mirar sus funciones dentro la sociedad.

Los cambios también se reflejan en la formación de los docentes. Estos cambios han sido denominados reciclaje, actualización y formación, y se desarrollan a través de diferentes modalidades, a distancia apoyados en materiales impresos, audiovisuales, aulas virtuales, presenciales a través de talleres, cursos, encuentros, congresos entre otros, propuestos por diferentes entes como el Estado, las universidades, las instituciones en sus diferentes niveles, los sindicatos, los representantes o el mismo docente. Igualmente, se ha venido construyendo una compleja trama de opciones en el ambiente editorial que ofrecen al docente alternativas para su acción en el aula y sobre las cuales requiere tomar decisiones.

En Venezuela, entre las publicaciones específicas revisadas en este estudio para advertir el estado del arte de las propuestas y orientaciones didácticas, generadas de investigaciones podemos mencionar: La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral de Iraset Páez Urdaneta (1985); experiencias como la dirigida por Wallis de Gómez, en Comprensión lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica (Palacios, Muñoz, y Lerner, 1996); El proceso

de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva de Tellería (1996); La Comprensión de la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica de Morles (1998); Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna de Bruzual (2002); Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas, de Serrano et al. (2002).

El Plan lector de cajas viajeras al aula. Un aporte de maestros venezolanos para el cambio social (2002), Evaluación interna del proyecto presentado por FUNDALECTURA (2002), Orientaciones didácticas para la alfabetización inicial en la escuela básica, de Ortiz (2010), entre otros.

Este conjunto de publicaciones son una pequeña muestra específica de cuánto tenemos sobre la materia. Sin embargo, el reto consiste en acercarse a las aulas y constatar si se han tomado en consideración o permanecen como una producción académica para la investigación teórica. En todas estas propuestas se sostiene que para la enseñanza de la lectura deben utilizarse textos reales o auténticos, de tal manera que el estudiante pueda advertir el uso que pueden tener en la sociedad y, además, pueda plantearse su uso para resolver un problema. Es decir, estos estudios se encuentran amparados en un enfoque comunicativo y funcional tal cual lo proyectan los currículos revisados en el sistema educativo venezolano. Ninguno propone el uso de cartillas para enseñar a leer en los primeros grados, más aún recomienda sustituir estos materiales por otros diversos para que el niño interactúe con la sociedad a través de ellos.

Marco metodológico

La investigación se circunscribe en el paradigma interpretativo de la investigación educativa, por la naturaleza del problema se generaron datos cuantitativos que servirán para enriquecer las interpretaciones cualitativas a lo largo del proceso y responder a los objetivos de estudio. Como lo señala Stake (1999, p. 41) la distinción entre las investigaciones cuantitativas y cualitativas es una cuestión de énfasis y naturaleza de las preguntas de investigación. En este caso, se requiere de datos clasificados, es decir, se tienen asertos basados en frecuencias y descripciones específicas. Este es un ejemplo donde los instrumentos cuantitativos se ponen al servicio de la investigación cualitativa.

En relación con el método se determina como un estudio de casos, se sigue a Stake (1999, p. 91) cuando afirma que

"el objetivo de la investigación no es descubrir la realidad pues es imposible, sino construir una realidad 2 más clara y una realidad 3 más sólida, realidades sobre todo, que puedan responder a la duda sistemática". En este marco se delimita más el campo de acción y puede profundizarse sobre el objeto de estudio.

El caso se orienta al estudio de las acciones docentes, relacionadas con la selección y uso de materiales instruccionales o de apoyo para la tarea didáctica de enseñar a leer en primer grado. En el análisis de datos se utilizó la inducción y la deducción (Rodríguez, Gil y García, 1999), se complementa con la idea de Taylor y Bogdan (2002, p. 159):"la investigación cualitativa ofrece espacios para que el investigador enfoque sus intereses e inicie análisis desde el momento que recolecta los datos, sin embargo, el análisis intensivo implica etapas diferenciadas". Por tanto, desde la revisión inicial de la fundamentación teórica se inicia la comprensión del problema para su análisis.

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos, un cuestionario y una lista de cotejo validados por expertos en el área. El cuestionario permitió identificar a los informantes en edad, tiempo de servicio y nivel de instrucción, datos para analizar los ciclos de vida del profesor y la satisfacción en la enseñanza de la lengua, fundamental cuando se trata de alfabetización inicial. La lista de cotejo tuvo el objetivo de determinar los materiales utilizados para la enseñanza de la lectura por los docentes en su práctica diaria.

El estudio se efectuó con diez docentes en ejercicio de educación primaria, que trabajan en primer grado, en escuelas ubicadas en la ciudad de San Cristóbal capital del estado Táchira en Venezuela. El nombre de las escuelas no se registra para salvaguardar la identidad de las docentes que gustosamente han ofrecido la información. Los resultados obtenidos se mostrarán, a continuación, mediante tablas:

La identificación profesional

A través del cuestionario se tienen los siguientes datos sociodemográficos: edad, tiempo de servicio y nivel de instrucción.

Cuadro 3
Identificación profesional

Número de docentes por años de servicio							Mención de los postgrados	Número de docentes	Nivel de instrucción
Total Doc	*17 años*	*16 años*	10 años	*11 años*	5 años	7 años		10	Licenciados en educación básica integral
10	1	1	1	1	1	5			
	x	x				x	1 Gestión educativa 1 Evaluación educativa 1 *Promoción de la lectura	2	Postgrado Especialización *La misma docente tiene dos postgrados.
		x		x			1 Gerencia educativa 1 *Innovación educativa	2	Maestría Estudiando

(Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos a través del cuestionario)

Cuadro 4
Edad de los profesores

Frecuencia	Edad de los docentes
2	Entre 26 y 30 años
2	Entre 31 y 35
1	Entre 36 y 40
3	Entre 41 y 45
1	Entre 45 y 50
1	51 o más

(Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos a través del cuestionario)

Los 10 docentes tienen formación inicial en Educación Básica Integral, en consecuencia se espera que tengan formación prevista para enseñar a leer a niños de primer grado. También es importante hacer notar que cuatro es decir 40% de la muestra tienen o están estudiando postgrado. Seis han realizado algunos cursos o talleres de formación permanente, dos recordaron el tema: actualización del diseño curricular, cuatro de ellos no recordaron los nombres de los cursos.

Estos datos permiten afirmar que el grupo no tiene un programa ni un plan de formación permanente, se advierte en las profesoras con postgrado que la formación es decisión propia o auto formación. Tomando en cuenta los ciclos vitales del profesor, según las investigaciones citadas Burden (1980) y Nias (1989), Huberman (1989), Oja (1989, 1993) (según la tabla 3), los sujetos de estudio se encuentran en una fase de madurez y consolidación en su profesión, de acuerdo a la experiencia, y asentamiento después de los 30 años de edad y transición al autoconocimiento.

Según las características de este perfil, los sujetos de investigación demuestran las particularidades teóricas, es un grupo identificado con su profesión. Cuatro docentes tienen menos de 35 años y una, menos de 45 años de edad, en este

intervalo se encuentran los profesores que han visto los postgrados como alternativa de desarrollo profesional. En relación con los postgrados, solo uno se relaciona con la lectura, uno está dirigido a la innovación, uno a la evaluación y dos a la gerencia. Es manifiesto que los modelos de formación, orientados individualmente, se fundamentan en la planificación autónoma del profesor para su formación y contribuye a la profesionalización y al desarrollo de los alumnos (Iranzo, 2012).

Caracterizados los docentes participantes del estudio, se continúa con las necesidades propias de los profesores, puntualmente la satisfacción con la enseñanza de la lengua. Para este análisis se toman los siguientes resultados del cuestionario con la siguiente escala de frecuencia: Siempre, Muchas Veces, Pocas Veces, Alguna Vez, Nunca. Tras el análisis de la satisfacción resaltan los siguientes indicadores como reactivos.
Ante las siguientes afirmaciones:

Cuadro 5
La enseñanza de la lengua la realiza

N	AV	PV	MV	S	
1	1			8	a) Con agrado en primer grado
	1		3	6	b) Con agrado en el segundo grado
2	6	2			c) Desagradado en algunas ocasiones
		2	4	4	d) Indiferentemente del grado y el contenido a enseñar
2	6	2			e) Con desagrado porque se me dificulta
2					f) Por obligación

(Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos a través del cuestionario)

La edad y la cantidad de niños no son razones que aparezcan como necesidades del profesor, son circunstancias del contexto que pueden modificarse desde el exterior. Es preocupante la baja frecuencia en el dominio de la metodología y el desconocimiento en el proceso de construcción de la lengua, sobre todo en un sistema educativo que se fundamenta teóricamente psicosociolingúístico (Cassany y Aliagas 2009).

Cuadro 7

Le satisface enseñar a leer y escribir en cualquier grado porque:

N	AV	PV	MV	S	
		4	3	3	a) Enseña lengua como cree que debe enseñarse
		6	2	2	b) En la formación de pregrado tuvo formación específica al respecto
			6	4	c) Comprende y acepta a los niños en sus procesos
			3	7	d) Lee con frecuencia y lo disfruta
		4	4	2	e) La lengua me gusta porque es mi especialidad
		3	6	1	f) Maneja bastante bien el contenido del área de lengua
		2	2	6	g) Es docente de educación básica integral
		2	6	2	h) Ha desarrollado una metodología para la enseñanza de la lectura y la escritura

(Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos a través del cuestionario)

Definitivamente los docentes tienen muy claro que su función está con niños de este nivel. Manifiesta la inseguridad del cómo enseñar y la formación en pregrado evidencian la necesidad de profundizar en el conocimiento del área. Enseñar cómo se cree que debe hacerse es la reafirmación de las prácticas tradicionales, esto coincide con la tradición del uso de las cartillas.

Cuadro 8

Para apoyar la enseñanza de la lectura y la escritura le gusta

N	AV	PV	MV	S		
	1	4	3	2	a)	Adquirir libros y materiales específicos del área de lengua
	4	1	4	1	b)	Desarrollar lecturas sobre temas de su interés personal
		4	4	2	c)	Leer y apoyarse en materiales y libros sobre didáctica de la lengua escrita
	1	4	3	2	d)	Disponer de suficiente tiempo para leer diversos materiales: periódicos, revistas entre otros
	1	2		7	e)	Leer para los niños en forma oral y comentar artículos sobre diferentes temas

(Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos a través del cuestionario)

Prepararse y documentarse de acuerdo con la tarea docente que desempeña debería ser la prioridad en una acción gratificante de la profesión. El 50 % de los docentes no adquieren materiales ni se fundamentan didácticamente para enseñar a leer. Con todos los cambios que se asumen en las nuevas formas de leer en soportes y medios de comunicación, se evidencia la poca valoración por la formación del lector como un encargo social. Siguen evidenciándose dos docentes preocupados por su actividad en el aula.

Cuadro 9

Cuando enseña la escritura a los niños le agrada

N	AV	PV	MV	S	
		4	4	2	a) Escribir con ellos diferentes tipos de textos (publicitarios, literarios, periodísticos, instruccionales, epistolares, entre otros)
		5	5		b) Preparar los planes y documentos de la enseñanza porque se expresa con facilidad por escrito
			4	6	c) Hacer seguimiento al proceso de aprendizaje de la escritura en los niños
		6	2	2	d) Usar la escritura para comunicarse con otros miembros de la comunidad escolar
	1	3	2	4	e) Apoyarse en libros específicos como enciclopedias del grado

(Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos a través del cuestionario)

Plantearse la producción de diferentes géneros textuales en el aula implica la lectura de los mismos, el conocimiento y la función social que cumple la información que contienen. El 50% de los profesores no considera la planificación como asunto fácil en ese tema, puede darlo por obvio a través de las prácticas tradicionales o se convierte en un problema la elaboración de los textos profesorales.

Cuadro 10

Como docente de educación de primer grado, puede afirmar que enseñando lengua se encuentra:

4	a)	Muy satisfecho
5	b)	Satisfecho
1	c)	Medianamente satisfecho
	d)	Poco satisfecho
	e)	Nada satisfecho

(Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos a través del cuestionario)

Enseñar a leer satisface a 9 de los 10 docentes, el 40 % de ellos se siente muy bien realizando ese trabajo. Es importante resaltar que son docentes que se encuentran en su ciclo más productivo, de acuerdo con sus características han coincidido teóricamente con los modelos de Huberman (1989) y Oja (1993). Ponen su mejor esfuerzo en identificarse con su contexto de trabajo, serían más eficientes si estuvieran mejor formados en el conocimiento específico de la lengua y la didáctica del área. Seguirán haciendo lo que creen que está bien mientras no hagan revisiones de su práctica a la luz de nuevas necesidades de formación y se sentirán satisfechos porque están haciendo un esfuerzo en lograrlo.

Como medida de complemento en la investigación, y para triangular información, se aplicó una lista de cotejo a los docentes con el objetivo de identificar los materiales que utilizan con los niños para

la enseñanza de la lectura. Entre los elementos fundamentales a considerar, cuando los niños se inician con la lengua escrita, son los materiales o textos utilizados para insertarlos en la cultura letrada. Es necesario señalar que las escuelas cuentan con laboratorios, computadoras de mesa y portátiles del programa Canaima para primer grado. Como consecuencia de la documentación y validación con docentes en ejercicio se elaboró una lista lo más aproximada a la realidad estudiada y, aunque las características del entorno lo mostraban, los docentes declararon no usar soportes electrónicos para la enseñanza de la lectura. Falta reconocimiento a los laboratorios y computadoras canaimas como recursos de alfabetización, pues son valoradas para introducir el uso de la tecnología y se encarga el profesor de informática.

Para identificar los materiales se utilizó la una lista de cotejo con la siguiente escala:

A. Lo tiene en el aula
B. Lo tiene pero No lo usa
C. Lo usó alguna vez pero no le funcionó
D. Le gustaría tenerlo
E. No lo conoce
F. Cuántas veces a la semana lo usa 1, 2, 3, 4, 5 frecuencia de uso semanal

Cuadro 11
Materiales en soporte de papel

F. de uso	E	D	C	B	A	Materiales de lectura en soporte de papel
5				2	8	Cartillas
5				1	9	Silabarios
5				1	9	Fichas de lectura
5					9	Laminario
5					10	Abecedario
5					10	Letras

Continuación Cuadro 11
Materiales en soporte de papel

F. de uso	E	D	C	B	A	Materiales de lectura en soporte de papel
2				4	6	Tarjetas con imágenes
2				4	4	Tarjetas con palabras
2				3	4	Tarjetas con texto e imagen
2					8	Tarjetas con sílabas
1					2	Trípticos
1				3	3	Dominós de palabras e imágenes
5					3	Listas de palabras
2				2	2	Fotografías
1				3	5	Dameros
1					1	Crucigramas
1					1	Cuadernos de pasatiempos
3			5	2	3	Periódicos
5					4	Cuentos
1				2	1	Cancioneros
5					5	Divertimentos: retahílas, adivinanzas, trabalenguas…
1				4	2	Poesías
1					1	Comic

(Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos a través de la lista de cotejo)

Los materiales que utilizan los docentes en el aula son muy variados, sin embargo se aprecia claramente que existe una tendencia marcada en las cartillas, silabarios, alfabetos, tarjetas con sílabas, entre otros. Como recursos específicos de los métodos silábico, alfabético y fonético, utilizan la jerarquía de habilidades para la enseñanza de la lectura, métodos que han sido superados por propuestas con enfoque comunicativo y funcional.

Aunque el diseño curricular propone tipologías textuales que permitan fomentar el uso de la lengua escrita, para resolver problemas de la cotidianidad en una cultura letrada, es evidente que no es esa la concepción que tiene la enseñanza de la lectura a través de la frecuencia de uso que presentan géneros textuales y materiales propuestos para la identificación.

La frecuencia de uso diario de las cartillas y otros materiales de silabeo fortalecen la idea que el énfasis está en la enseñanza de la lectura a través de métodos tradicionales, coexisten con otros géneros como los literarios los cuales utilizan con una mínima periodicidad. Hacer observaciones del uso de las cartillas en el aula para afirmar la necesidad de formación en los profesores sería ratificar las propuestas ya hechas por otros investigadores. Los docentes saben que su campo de ejercicio profesional está con los niños de primer grado, pero se advierte la necesidad de fortalecer el conocimiento didáctico y específicamente la selección y uso de materiales de lectura para la alfabetización inicial.

Consideraciones finales

La sociedad letrada requiere que sus docentes formen lectores para los diversos tipos de textos que el entorno ofrece a los ciudadanos. Los niños desde sus primeras experiencias escolares deben comunicarse a través de la lengua escrita en diferentes textos. La lectura comprensiva implica sistemas de representación mental, procesos inferenciales, mecanismos de almacenamiento y recuperación de información, uso de estrategias, etc. Las cartillas no representan las mejores opciones para la alfabetización.

En este sentido, el niño requiere adquirir la lengua escrita a través del desarrollo del pensamiento y el lenguaje, no de manera fraccionada. Son oportunas las unidades de información significativa, para llegar a niveles de comprensión y significación. Estar en contacto con diversidad de textos le permite hacer representaciones de sí mismo, de la sociedad y de la naturaleza.

Los últimos tres diseños curriculares en la República Bolivariana de Venezuela se deslindaron teóricamente de las cartillas como material de apoyo en la enseñanza de la lectura para la alfabetización inicial. Desde 1983, hace más de 30 años, la administración escolar del Estado venezolano está sugiriendo un modelo de enseñanza por competencias y con enfoque comunicativo funcional, es decir una enseñanza de la lectura con uso de textos auténticos o de uso real en el contexto de convivencia. Tenemos evidencia de una práctica que permanece en el tiempo y en consecuencia puede afirmarse que los cambios no se decretan en los sistemas educativos.

Es necesario implementar políticas que permitan desarrollar profesionalmente a los docentes desde su práctica, como un proceso de formación constante. Este estudio de caso genera información de interés porque, no es una sola escuela para buscar la relación con la cultura escolar de la institución, es la realidad en un municipio capital de estado, escuelas públicas y con docentes que tienen más de siete años de servicio con formación inicial específica para primaria.

Se han entregado suficientes materiales de lectura a través de proyectos de promoción de la lectura, pero la enseñanza se sigue cumpliendo con cartillas en un 90%, con una frecuencia máxima entre 90 y 100% se utilizan los silabarios, laminarios, fichas de lectura y materiales semejantes. Esto indica que la formación permanente en ese aspecto de la enseñanza no se ha atendido. Solamente una docente de este grupo, descarta 100% el uso de cartillas y es quien tiene formación específica en esta área a nivel de postgrado. La gerencia escolar y la evaluación son los campos cubiertos por los postgrados en estas docentes. La formación inicial no es suficiente para preparar a los docentes en la enseñanza de la lectura con enfoque comunicativo, la tradición de enseñanza a través de cartillas establecida en las instituciones escolares se mantiene.

Las escuelas cuentan con laboratorios de computación, computadoras portátiles del programa Canaima para primer grado, con un nivel de deterioro en uso, pero no como material de apoyo específico en los procesos de aprendizaje de la lectura. Los soportes electrónicos también cuentan con todas estas posibilidades de materiales y tipos de textos para leer en primer grado. Vale señalar que al compararlos tienen absoluta coincidencia.

Materiales de lectura digitalizados			
Fotografías	14	Cartillas	1
Dameros	15	Silabarios	2
Crucigramas	16	Fichas de lectura	3
Películas	17	Laminarios	4
Cuentos	18	Abecedario	5
Cancioneros	19	Letras	6
Divertimentos: retahílas, adivinanzas, trabalenguas…	20	Tarjetas con imágenes	7
Poesías	21	Tarjetas con palabras	8
Comic	22	Tarjetas con texto e imagen	9
Infografías	23	Tarjetas con sílabas	10
Presentaciones en Powerpoint	24	Trípticos	11
Videos sin sonido	25	Dominós de palabras e imágenes	12
Grabaciones: canciones, narraciones sin imagen	26	Listas de palabras	13

Asimismo, se evidenció que los docentes no están satisfechos de estar en primer grado para enseñar a leer, se sienten cómodos con la edad y la cantidad de niños, enseñan como creen que se debe enseñar, pero no compran materiales de apoyo didáctico, no les afana la planificación ni la incorporación de diferentes tipos de texto al proceso de alfabetización. En consecuencia, la alfabetización como la formación de lectores críticos y usuarios de los diversos géneros textuales de uso en la comunidad se están iniciando en las aulas de primer grado muy lentamente. Prevalece la codificación, la formación de palabras aisladas como inicio de los procesos de lectura. Se usan los cuentos, los

divertimentos como adivinanzas, retahílas, canciones como actividades de recreación con una frecuencia mínima de una o dos veces a la semana cuando deberían utilizarse a diario.

El trabajo en primer grado es subvalorado, también influye la falta de motivación en los maestros para estudiar profundamente los procesos de construcción de la lengua en los niños. A diferencia de lo que pasa en otros países que están ocupándose de formar a los docentes desde los primeros niveles de la educación.

Tomando en cuenta lo anterior, las universidades deben ofrecer diplomados y maestrías en enseñanza de la lengua o alfabetización inicial para garantizar que los docentes desarrollen las competencias específicas de ese grado. A nivel nacional existen suficientes experiencias exitosas como para tener una buena cantidad de antecedentes desde el punto de vista académico, el detalle es la falta de impacto en el sistema educativo venezolano. Tampoco se cuenta con registros de evaluación oficial en esta materia, ni se ha participado de procesos de evaluación estandarizada, como se está haciendo en la mayoría de países de América Latina.

Ante esto, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) (2014, p. 13) señala en el informe que:

> El aporte de este tipo de estudios consiste en mostrar el avance de los países y los factores que explican su éxito o su rezago. Lo central no es 'quién va ganando la carrera', sino entender cuáles son las razones de su éxito y así generar aprendizajes mutuos entre sistemas educativos.

En el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) (2015) presentado con el auspicio de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), participaron 15 países Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Rep. Dominicana, Uruguay, 1 estado sub nacional Estado mexicano de Nuevo León. Se evaluó el nivel Educación Primaria, específicamente, Tercero y Sexto. Venezuela no presentó datos que le permitan revisar o determinar medidas o políticas sobre la materia. Parte del valor de estos estudios radica en que se evalúa la lectura en tercer grado de primaria, grado fundamental para observar el proceso de alfabetización inicial en los niños. Ante esto el TERCE (p. 6) señala:

> Los resultados de lectura en tercer grado muestran que el 61% de los estudiantes a nivel regional se encuentra en los niveles de desempeño I y II. Los logros de aprendizaje en este ámbito se relacionan con la

> comprensión de textos familiares y cercanos, donde la tarea fundamental es reconocer información explícita y evidente; por lo tanto, el principal desafío es ampliar la comprensión hacia textos menos familiares y donde el estudiante pueda establecer relaciones, interpretar e inferir significados".

Desde estos dos estudios América Latina se prepara para participar más activamente en la atención a sus sistemas educativos y para medirse en evaluaciones estandarizadas como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), motivo que eleva y mantiene en revisión los sistemas educativos en los países desarrollados. Todos los estudios coinciden en afirmar que los ciudadanos críticos tienen que ver con la formación de lectores y que los sistemas educativos deben ocuparse de esta materia, por consiguiente, los profesores son los responsables de este encargo social.

A nivel mundial se observa con éxito las iniciativas en desarrollo profesional, surgen como una necesidad en los países asociados en la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Puso en marcha desde 1997 el PISA que ha generado los casos de Alemania, de Australia, de los Estados Unidos, el caso de Finlandia, el caso de Québec, Canadá; y la práctica docente en Noruega. La intención no es estudiar estos casos, es conocer los procesos de desarrollo profesional con éxito en otros contextos y comparar con América Latina para advertir el caso Venezuela.

Los programas de desarrollo profesional de alto impacto además de estar contextualizados tienen las siguientes características:

1. Compromiso de los profesores participantes
2. Parten de necesidades propias de los profesores
3. Cuentan con tiempo suficiente
4. Promueven actividades estimulantes para compartir las experiencias. Según Bredeson, 2002 (citado por

Marcelo y Vaillant, 2009) el desarrollo profesional debería tener tres principios. Utilitas o función, comprende el desarrollo y resultado previsto de las actividades y resultados de interés de los docentes. Firmitas o estructura, comprende los procesos materiales y contenidos que sirven a las necesidades de los profesores. Y Venustas o belleza, relación directa con la disposición artística, el uso de materiales y sistemas de crecimiento y desarrollo,

expresión, motivación, emociones positivas y sentimientos de fortalecimiento.

Apoyados en estos fundamentos, es importante afirmar que los profesores que trabajen con niños de primer grado enseñando a leer deben estar motivados y satisfechos con su responsabilidad, conocer los procesos de construcción de la lengua escrita para garantizar que entienden el proceso de aprendizaje en los niños y sobre todo estar conscientes de la responsabilidad de formar lectores para el ejercicio de la ciudadanía; en este sentido, en todos los casos la alfabetización inicial debe estar nutrida con la mayor variedad textual posible, como garantía de incluir los niños en la demanda comunicacional contemporánea.

Referencias

Arriola, M., [et. al]. (2009). Desarrollo de competencias en el proceso de instrucción. México: Trillas.

Avalos, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Seminario sobre Prospectivas en América Latina y el Caribe, Chile 23 al 25 de agosto de 2000. UNESCO.

Avendaño, F. y Baez, M. (2000). Sistemas de escritura, constructivismo y educación. Argentina: Homosapiens ediciones.

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? En: Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura. Año 14, 2, pp. 6-12.

Bruzual, R. (2002). Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna. Maracaibo: Universidad del Zulia. Vicerrectorado Académico.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Cassany, D. y Aliagas, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En: Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós Educador.

Fernández Cruz, M. (2006). Desarrollo profesional docente. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2012). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E., y Gómez, M. Comp. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Argentina: Siglo XXI.

Ferreres, V. (Coord.) (1997). El desarrollo profesional del docente: Evaluación. Barcelona. Grupo Editorial Universitario.

FUNDALECTURA (2002). Plan Lector de Cajas Viajeras al aula. Un aporte de maestros venezolanos para el cambio

social. Caracas: Comisión Nacional de Lectura.

Iranzo, P. (2012). Asesoramiento Pedagógico al profesorado. Madrid: Síntesis.

Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional. Barcelona: Graó.

Jolibert, J. (1992). Formar niños lectores de textos. Chile: Hachete.

Lerner, Delia. (1990). El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Caracas: Ministerio de Educación.

Lomas, C. y Osorio, A. (1993). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid. Narcea.

Ministerio de Educación. (1990). Programa de Estudio Primer Grado Educación Básica. Sector Urbano. Caracas: Coordinación de Publicaciones Biblioteca Nacional de Venezuela.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002). Plan Nacional de Lectura (2002-2012), Caracas. Recuperado el 10 de enero de 2013 en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27487/1/articulo11.pdf.

Ministerio de Educación. (1996). Currículo básico nacional. Caracas: Fedeupel.

Ministerio del poder popular para la cultura (2012) Estudio del comportamiento lector acceso al libro y la lectura en Venezuela. Recuperado el 6 de febrero de 2016 en:http://www.cenal.gob.ve/cenal2011/sites/default/files/files/Presentaci%C3%B3n%20comportamiento%20Lector%2015-05-2012final.pdf Recuperado el 20 de 0ctubre de 2012.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Currículo nacional bolivariano. Diseño curricular del sistema educativo bolivariano. Caracas: Fundación Imprenta Ministerio del Poder Popular para la Cultura.

Moral, C. (1998). Formación para la formación docente. Granada: FORCE Grupo Editorial Universitario.

Morles, A. (1998). La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la educación básica. Serie de investigaciones educativas. Caracas: Fedeupel.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Primera entrega de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Santiago: UNESCO. Recuperado el 15 de marzo de 2015 en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). Resumen ejecutivo. Informe de resultados (SERCE). Santiago: UNESCO. Recuperado el 18 de enero de 2016 en: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243983s.pdf

Ortiz, M. (2010). Orientaciones didácticas para la alfabetización inicial. Caracas: Fe y Alegría.

Páez, I. (1985). La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas/ Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello.

Palacios, A., Muñoz, M. y Lerner, D. (1996). Comprensión lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica. Buenos Aires: Aique.

Perrenoud, P. (2010). La evaluación de los alumnos. Argentina: Alternativa pedagógica.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Algibe.

Rosenblatt, L. (1996). "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". En: Textos en Contexto. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires: Lectura y vida.

Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito el desarrollo profesional. En: Pérez, A., Barquín, J. y Angulo, R. (editores). Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica. Madrid: Akal. pp. 681-683.

Serrano, S., Peña, J., Aguirre, R., Figueroa, P., Madrid, A., y Cadenas, I. (2002). Formación de Lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas. Mérida: Fe y Alegría / Zona Andes/ Universidad de Los Andes. Postgrado de Lectura y Escritura.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9 (2). Recuperado el 6 de noviembre de 2006 en: http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1, pdf.

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidos.

Tellería, M. (1996). El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva. Mérida: Ediciones del Postgrado de Lectura y Escritura. Universidad de Los Andes.

Vigostky, L. S. (1983). Pensamiento y Lenguaje. Moscú: Ediciones de la Academia de Ciencias Pedagógicas.


UPEL

UNET

UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
VENEZUELA

UBV

Universidad Nacional
Abierta
