DOCENTE, ENSEÑANZA Y ESCUELA Douglas A. IZARRA VIELMA Rosario RAMÍREZ

# Docente, enseñanza y escuela

Douglas A. IZARRA VIELMA
Rosario RAMÍREZ
[COMPILADORES]

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
NÚCLEO ACADÉMICO TÁCHIRA
CENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
"GEORGINA CALDERÓN"

# DOCENTE, ENSEÑANZA Y ESCUELA

San Cristóbal, diciembre de 2013

**DOCENTE, ENSEÑANZA Y ESCUELA**
**Universidad Pedagógica Experimental Libertador.**
**Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.**
**Núcleo Académico Táchira.**
**Centro de Investigación Educativa "Georgina Calderón"**

Queda hecho el depósito que previene la ley
**DEPÓSITO LEGAL:** *l.f. 46020133704569*
**ISBN:** *978-980-281-214-1*
**DISEÑO GRÁFICO:** *Lic. Fredy Calle (0416) 376 83 99*
**DISEÑO PORTADA:** *Elkin Calle*
**IMPRESO EN:** *Lito-Formas - diciembre de 2013*
*Calle 13 Esq. Carrera 15 - Barrio Obrero - Telfs: (0276) 3438334 - 3429314*
*San Cristóbal - Táchira - Venezuela*
**CANTIDAD:** *500 ejemplares en Bond base 20.*

## INDICE

pp

Proemio..... 7
**Adrián Contreras**

**I Parte**
Reflexividad e Identidad Docente: Contigüidades Teóricas y Epistemológicas..... 19

La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad reveladora de la formación docente..... 21
**Víctor Díaz Quero**

El pensamiento reflexivo en educación..... 39
**Rosario Ramírez Sánchez**

Identidad docente: definición y aproximación al estado del conocimiento..... 63
**Douglas A. Izarra Vielma**

**II Parte**
Apoyaturas y Formalizaciones Didácticas..... 85

Planificación por proyectos y mediación en el aula de clase..... 87
**María Auxiliadora Chacón Corzo y Nancy Escobar**

El proceso evaluativo en las aulas de educación primaria. Algunas propuestas para la mejora..... 127
**María Cecilia Salvatierra y Freddy Armando Rico Cárdenas**

Las redes educativas, camino para la formación docente..... 157
**Arely Díaz Peña**

La virtualidad en la educación superior..... 185
**Henry Dorián Castillo y Doris Guerrero**

**III Parte**
Vivencias Societales y Modos Transformativos..... 205

Formación de lectores para la sociedad..... 207
**Jemima Duarte Cristancho**

Acciones para mediar los conflictos derivados de la violencia escolar..... 233
**Isabel Calderón y Félix Becerra**

Estrategias docentes para la promoción de valores en el contexto escolar..... 267
**Daisy Magaly Rojas Narváez y Rita Mora de Dukón**

Reflexiones para repensar la educación inicial desde la perspectiva del desarrollo sostenible..... 289
**Mery Faviola Escobar, Zully Parra y Zulay Maldonado**

Los Autores..... 307

Árbitros..... 316

## PROEMIO

**Dr. Adrián Contreras**

Una integración, desde la diversidad y la pluralidad temática, no resulta, singularmente, sencilla. Incorporar las variopintas dimensiones del conocimiento, bien conceptuales, procedimentales o actitudinales, a partir de las reflexiones de investigadores, a veces, se torna complejo, pero, antipódicamente, en otras ocasiones, se aviene de manera llana, espontánea y podría decirse que hasta natural, cuando cultores de la indagatoria se lo proponen.

Se hace, entonces, una comprensión fácil, de lo que parece extraña y extremadamente espinoso. Lo alcanzado ha sido realizable y materializado, con imbricación no inextricable, en **Docente, Enseñanza y Escuela**. Obra académica, apuntalada y consolidada por eruditos e investigadores, para académicos, que transitan por los intersticios del cognomento con mucha avidez, y preparada para apreciarla en sus dimensiones teórica y práctica, por quienes estén comprometidos en la transformación de la docencia, la enseñanza y el contexto escolar. Este esfuerzo es mostrativo de que si bien, la mayoría de las veces se desarrolla una actividad investigativa individualizada, la conjunción de denodados esfuerzos concita obras colectivas de trascendencia y de significación.

Me ha correspondido, por la generosidad, de tan prominentes cultores de la indagatoria educativa, afrontar el acto intelectivo de construir este proemio, con la convicción de poder aproximarme a la exigencia y profundidad, que reúne la pluralidad temática, el tratamiento heterogéneo de los variados asuntos, pero que reviste significancia trascendente y, además, importante, para todo un conglomerado societal específico: los educadores. Cada entidad onto-

epistémica desarrollada, está consolidada a partir de discusiones intra-confesionales o extra-confesionales de los autores, plasmada en esta ilustración teórica-práctica, según la orientación pedagógica, epistemológica, y referencialidad teórica, que subyace en la formación de cada uno de los exponentes.

Son, de suyo, muy variados los artículos incluidos en ella, que, en un principio, pudieran dar la idea de compartimientos estancos, de fragmentariedad conceptual, con desconexión y disimilitud entre ellos. Empero, una vez que se transita en el recorrido visual por los signos gráficos expuestos, en cada uno de los apartes de cada autor, se puede evidenciar una idea relacional de gran impacto en las exteriorizaciones eidéticas dadas a conocer. Más bien, podría decirse, que desde la multirreferencialidad, se alcanza una visión relacional del pensamiento.

Es imperativo delinear las puntualizaciones referentes mostradas en cada una de esas valoraciones escriturales, vinculadas con la elevadísima misión: la enseñanza, que cada uno de los proponentes ha escogido, como su proyecto de vida. Congruos, cada uno con su hacer, sus vivencias, su reflexividad, nos dan a conocer parte de sus muchísimas producciones intelectivas, en esta nueva compilación que, convencido estoy, satisfará al lector avezado, pero, también al lego, que se aproxime a ella, con la intención muy firme de encontrar respuestas, tanto teóricas, como prácticas a sus necesidades cognitivas, procedimentales y vivenciales, en su hacer pedagógico. Por ello, impele, sucintamente, exponer las ideas presentes en cada uno de los apartes desarrollados. Quiero adelantar excusas, si no logro presentar fraseológicamente una igualdad en la estructuración *prima facie* de cada descripción de tan eximios y enriquecedores aportes de los respectivos autores.

Alguna vez o varias, quizá, se ha discurrido sobre la reflexividad epistemológica en la práctica pedagógica; ahora, se encontrará con el punto focal en la formación docente y adicionada con una

valoración de entidad reveladora de ese acto reflexivo; de modo que desde ese énfasis es lo que se muestra, en cierta forma, como criterio disquisitivo basilar que conduce a entender el constructo elaborado por **Víctor Díaz Quero**. Lo expuesto es una comprensión explicativa e incluso una explicación comprensiva de lo subyacente en la construcción de una teoría, e incluso de probar o refutar teorías, bien sean éstas explícitas o de uso, desde y en la práctica pedagógica. Ergo, se va a avanzar, con la incorporación de los enfoques, ya empirista-inductivo, ya racionalista-deductivo, ya introspectivo-vivencial en la reflexión y el alcance de la construcción del conocimiento de esa práctica pedagógica, que ha de impactar en la formación docente. Como se observa, vías cognitivas diversas, pero, que confluyen, mediante la reflexión en la reconstrucción y resignificación de la práctica pedagógica. Un punto de inflexión para no agostarlo de una única y exclusiva vez.

La reflexividad sigue siendo en la obra aspecto de importancia capital. En el aparte mostrativo de las ideas **Rosario Haydee Ramírez** nos va a conducir por una visión que se aproxima al conocimiento del conocimiento. Es decir, cuestiones teóricas y prácticas relativas a las habilidades metacognitivas, planteadas por Gregory Bateson. Por ello, la autora, se apasiona por los procesos metacognitivos bajo la mirada del pensamiento reflexivo. Se basa en planteamientos, con matiz psicofisiológico, de Gobar (1968) y el proceso disquisitivo se desarrolla en función de niveles distintivos de la reflexividad.

Ellos son: la prehensión (conciencia del objeto), la aprehensión (conciencia de la conciencia del objeto) y la reflexión (conciencia de la conciencia de la conciencia del objeto). Parece una alternancia de voquibles que nombran, pero que, a su vez, no se corresponde con lo nombrado. No es así. La autora trata de acceder y explicar, de forma gradacional, los planos superiores de la reflexión. Con su planteamiento la autora emerge disruptivamente desde la concepción clásica de reflexión, para ahondar en las vertientes diversas de trascender con la intelección a los planos teoréticos complejos, pero,

que han de simplificarse con la …"práctica reflexiva en los medios educacionales, dedicados tanto a la investigación como a la formación docente". Es poco para señalar lo mucho que podrá encontrar el lector, en los trazos expuestos por Rosario Ramírez, como aporte en esta obra: **Docente, Enseñanza y Escuela**.

Una visión identitaria del docente, parte de la visión relacional y de esa construcción del "sí mismo laboral", que está unido indefectiblemente a la concepción del otro, a lo que he llamado la otredad, pues ese atributo es vital "Para la elaboración de la identidad docente (…) que se reconozca el propio docente como diferente de los otros". De modo que la formación de la identidad del docente es una mixtura; ergo, no habrá de entenderse como puridad, puesto que en ese proceso confluyen variados y complejísimos elementos que se imbrican para dar cuenta de ese constructo complejo, complejizante y relacional vinculado con la Identidad Docente. Aspecto que podrá ser profundizado en la presentación realizada por **Douglas A. Izarra Vielma**.

**María Auxiliadora Chacón y Nancy Escobar** contribuyen con una temática de mucha actualidad para el acto pedagógico. Se trata de la planificación por proyectos y la mediación en el aula de clase. Una actividad basilar en la actuación docente, para comprender, guiar y proyectar los modos, maneras y circunstancias para la construcción de conocimientos bajo un contexto de mediación. Se discurre sobre los enfoques usuales de la planificación en el aula. Ellos son: el enfoque normativo o programático, el enfoque estratégico y el enfoque situacional. Cada uno con sus notas específicas, pero que, indubitablemente, tienen que ser dominadas por los docentes, para su uso. Además, señalan la relevancia de los proyectos educativos y sus variaciones, como vías para estimular a los alumnos en la búsqueda de soluciones a vivencias concretas, bajo una mirada problematizadora.

Otro aspecto de valor sustantivo, que incorporan las autoras, es la teoría curricular centrada en la transversalidad, como guía de

la formación del sujeto moral y social. Esta teoría vehicula el hacer cotidiano, con fundamento en el currículo, y en el encuentro de acciones remediales a las situaciones confrontadas, con matices de dificultad, para materializarse en aprendizajes enriquecedores, significativos, interesantes y útiles, para la vida de los alumnos, próximos hacedores de actividades transformativas en el conglomerado societal al cual pertenezcan.

Muchos otros elementos de importancia para el acto pedagógico se desarrollan con una sencillez, que se deriva de la práctica constante y de la construcción del conocimiento *in situ* con los futuros formadores de generaciones: los estudiantes en formación docente, que no pueden dejarse de considerar, revisar e incluir en la vida diaria del aula de clase.

**María Cecilia Salvatierra y Freddy Armando Rico Cárdenas** afrontan el estudio de una actividad, para nada simple, por contrario, matizada de complejidades: la evaluación de los aprendizajes. Con ese punto focal se presenta la aportación denominada: El proceso evaluativo en las aulas de educación primaria. Algunas propuestas para la mejora. Tarea ingente y comprometedora, puesto que, en el imaginario docente, se asume como tortuosa la aplicación de este proceso; además, pudiera entenderse que encontrarán un recetario que le permita salir avante ante la complicada tarea de evaluar los progresos académicos de los alumnos. Aparece como interesante el criterio de considerar la evaluación como un proceso superior de pensamiento. Amén de ser concebida como una fuente informativa, desde el enfoque cualitativo, una concepción preponderante en las directrices que emergen del ente rector de la educación.

Aspectos caracterizadores del proceso evaluativo, según el ente rector educativo, son los siguientes: …"sistemático, intencional, flexible, continuo, criterial, integral, sistémico, acumulativo, informativo, reflexivo, interactivo, orientado a dar respuesta a las necesidades del niño y del contexto" (p. 127). Doce notaciones que parecieran utópicas

para su concreción, porque no se ha preparado al docente, de manera suficiente, para que pueda realizar, con eficiencia, la actividad evaluativa. De ahí que los autores han precisado, con mucho tino, algunas proposiciones tendientes a superar esas debilidades en los aplicadores de la evaluación cualitativa.

Otro asunto de relevancia se centra en dar a conocer la evolución evaluativa, a través de lo que se ha denominado las cinco generaciones del acto evaluativo. Se desarrolla un marco comparativo, que permite la distinción, sustentada en la caracterización, de cada etapa evolutiva de la evaluación. Por todo ello, desvelar la intencionalidad del currículo oculto, tiene que pasar por desarrollar una cultura reflexiva dentro del espacio académico. Así que una invitación a encontrarse con posicionamientos y orientaciones evaluativas para que pueda afrontarse con mayor propiedad el acto evaluativo en educación: empresa ardua, áspera y de gran compromiso, pero de significación en la vida escolar.

**Arely Díaz Peña** nos presenta un tema de actualidad y de trascendencia en la formación docente, que repercute favorablemente en el acto pedagógico. El contenido se centra en las redes educativas camino para la formación docente. Hace algún tiempo era impensable el poder desarrollar procesos pedagógicos de manera virtual. Hoy los avances tecnológicos, la progresión de mejora de los equipos hacen que el docente, urgente y necesariamente, deba formarse en procesos *e-learning*, *b-learning*, *u-learning*, *m-learning* o *s-learning*. Tendrá el docente la obligación de hacerse experto en medios digitales, experto en entornos 3d, experto en administración web, trabajar la grupomática, la telemática y muchas opciones más, que seguramente, habrán evolucionado cuando se esté leyendo este aporte de Arely Díaz. Todo este proceso formativo, bajo el prisma virtual, tiene la firme intención de proveer mejores y significativos medios y estrategias para fomentar el aprendizaje de los alumnos.

Esta progresividad tecnológica se ubica en la necesidad de repensar el "cómo se enseña, cómo se aprende", puesto que hoy lo cognitivo, la metacognición, los metaprocesos de autorregulación, metaconciencia o metamemoria concitan desde y en la complejidad, así como en la diversidad intelectiva la búsqueda de disquisiciones sobre lo que se hace hoy en la práctica educativa. Por ello, se aviene como necesario la emergencia de la red educativa y su conocimiento por el docente con el propósito de que se realice una acción transformativa del hacer pedagógico.

Variados aspectos se integran en la explicitación realizada que amalgama todo el hacer docente con apoyo en la red educativa, que incluye la formación institucional con una poligonal didáctica, que incide y refleja la necesidad de rehacer los postulados de la formación docente. Ésta debe estar sustentada en la autonomía, la emancipación, la innovación, la transposición didáctica, la reflexividad y la creatividad, que conduzcan, bajo criterio antropoético, la construcción de un conocimiento identitario para cada docente, pero que impacte en el colectivo académico, ergo, en la formación institucional.

Con **Henry Dorian Castillo Sayago y Doris Guerrero** nuevamente la actividad colectiva se hace presente para informarnos sobre la virtualidad en la educación superior. Conexionado con el anterior ensayo se aviene la necesidad de seguir profundizando en los elementos comunicacionales, bajo la égida de la virtualidad, dentro de la formación docente. Se parte de lo basilar: el docente que coadyuva en la formación de formadores ha de demostrar competencias que le permitan provocar respuestas y generar espacios que favorezcan el aprendizaje significativo, que, por consiguiente, beneficiará el proceso educativo en general.

Nuevas acciones, quizá mejor afirmar, diferentes acciones, en contextos distintos y diversos, con formatos novedosos, impactantes que conducen a que los procesos cognitivos del ser humano se modifiquen a través de los mecanismos plurales, pero complemen-

tarios, que fueron señalados por Piaget: Asimilación, Acomodación y Adaptación. Todo ello, orlados en el fenómeno evolutivo de las tecnologías de la información y la comunicación que impulsan la construcción del conocimiento, bajo esquemas de virtualidad. Así las cosas, los Entornos Virtuales de Aprendizaje se han erigido en la pulsión para afrontar los nuevos retos que se derivan de toda la evolución de la enseñanza virtual que beneficiará y satisfará al docente. Ahora bien, estas herramientas tecnológicas han de valorarse como apoyo, o como mecanismos de impulso para el aprendizaje, pero, no como sustitución de la acción de presencialidad y síncrona, del acto docente que deviene en circunstancias, modos y criterios diferentes, pero muy valioso para el aprendizaje.

**Jemima Duarte Cristancho** revela una necesidad de activar la Formación de lectores para la sociedad, a partir de concebir "La lectura como [la] puerta de entrada a la alfabetización", y con el criterio preponderante de valorar la lectura como una práctica social. Tres aspectos o variables se imbrican en esa valoración: el uso del código lingüístico, la activación de los procesos cognitivos y la contextualización para la construcción del significado. En el tratamiento temático es importante destacar la relación que se propone con el par categorial aprender/enseñar. Nadie puede enseñar lo que no sabe. Ergo, emerge una razón imperativa para abundar en la necesidad de tener el dominio del conocimiento sobre la lengua.

Muchas son las prácticas que se realizan con la firme intención de aproximar al aprendiz a la lectura, pero, muchos son los desaciertos, posibles fracasos y consecuencias no esperadas, que se derivan de una intención bondadosa en la ayuda que se quiere dar para el desarrollo de las habilidades lectoras. Todos quienes están en rededor del aprendiz se arrogan la condición de ser enseñantes: padres, adultos significativos, hermanos, vecinos, pares,…, en fin, todos quieren apoyar el inicio del proceso lector. Esto es, quieren aproximar al niño a desarrollar "la capacidad de descodificar". Aunque no tengan la cualidad, ni las competencias para ello, pero, se saben mediadores e impulsores de la lectura.

Por ello, en el aporte dado, Jemima Duarte nos conduce por elementos teoréticos para entender y comprender la lectura, como construcción y práctica social que deviene en el interés de formar lectores proficientes, independientes y autónomos. Se destaca una interrelación entre lectura y paradigmas de la investigación educativa, así como las distintas concepciones de lectura, de conformidad con los enfoques. Concluye con tres puntos clave: la importancia del docente en el desarrollo comunicativo, el conocimiento de los textos empleados y el fomento de la investigación educativa, como vías para acercar a los futuros lectores en contextos significativos y con la incorporación de variadas estrategias didácticas, que hagan atractivo a los aprendices la aproximación al mundo sorprendente de la lectura.

**Isabel Teresa Calderón Carrillo y Félix Becerra** han trabajado sobre la mediación de conflictos derivados de la violencia escolar. Dentro de ese tópico, hay que decir lo siguiente: Hoy, de manera alarmante, se ha instaurado una cultura de la violencia, en todos los ámbitos y bajo diferentes formas. En este momento, en función de la temática que figura como eje transversal de esta obra se incluye el aspecto que trata sobre la violencia escolar, los conflictos y el desarrollo de algunas acciones, que posibiliten la mediación conflictiva derivada de ese fenómeno tan particular en la acción de los seres humanos.

Precisamente, se inquiere si ¿la violencia es producto de herencia cultural? Encontrar la respuesta requiere, entonces, hacer una revisión a lo expuesto por los autores, dentro de la obra que se presenta. Según sea el enfoque en el que se profundice, de ello deriva lo responsivo y la explicación, más bien la justificación, podría decirse, a la emergencia de tal fenómeno. Cultura, contracultura, correlato de la violencia social en la escuela.

Por tanto, en la vía de buscar minimizar el impacto, la escuela emerge como entidad socializadora y responsable de la mediación

social ha de propiciar espacios para el diálogo, la convivencia, la paz y el sostenimiento de las buenas relaciones entre los alumnos, para que luego se pueda afirmar tal estado de armonía en la sociedad en la cual participan. Entonces, necesariamente, el docente ha de ser formado para incorporar acciones que tiendan al mejoramiento de la convivencia escolar. Empero, no puede ser una acción de un docente, cual islote, por el contrario, han de sumarse esfuerzos colectivizados con los distintos agentes, que hacen vida activa en el ambiente escolar y así puedan construir y reconstruir las interrelaciones en ese contexto.

**Daisy Magaly Rojas y Rita Mora de Dukón** intervienen en esta obra con la intención de proporcionar unas estrategias docentes para la promoción de valores en el contexto escolar. Se conexionan tres aspectos, de los variados que existen, considerados como de vital importancia para la formación integral del ser humano: el docente, con la aplicación de estrategias, los valores y el contexto escolar. Pudieran haber sido otros, empero, la experticia alcanzada por las autoras se concreta y se consolida en esta recomendación utilísima en los tiempos actuales. Todos los seres humanos, según Aristóteles, podemos y debemos ser eudaimónicos u eudemónicos. Esto es, en pensar aristotélico: un bien supremo, ergo, fin último de cualquier actividad, en cuanto ha de ser la realización y plenitud del ser.

Así las cosas, las autoras reflexionan y dan a conocer la visión del *ens-entis*, que, por antonomasia, es la realidad radical, es aquella entidad que tiene la capacidad de explicarse y definirse a sí misma. De modo que, a partir de esa cavilación, se conjuga el interés por la formación en valores. Precisan, de manera clara, que los valores no se enseñan. Ellos, en cambio, sí se fomentan, se promueven, se fortalecen, pero no se enseñan. Ahora, eso no obsta que la enseñanza que discurra en las aulas esté basada en valores. Se plantea que cuando los valores sean internalizados por los seres humanos, se podrá pensar en actuar ***altius et fortius*** (más alto, más fuerte), traducido a la dimensión escolar se diría con elevación y fortalecimiento. Vale señalar: una persona altruista.

De ello y de otros elementos se trata en el ensayo que forma parte de la obra que se presenta y podrán ser, si vale el término, recreados, con delicadeza y placer, en la forma en cómo se exponen, dado que "Los valores están insertos en la humanidad del individuo"… En el ensayo se encontrará la visión eidética y la estructuración de cómo puede materializarse la promoción de los valores. Así pues, se denota, como importante, el hecho de que avancemos en la búsqueda, la construcción y en la aprehensión del conocimiento, pero, sin descuidar u olvidar la esencialidad de los valores para el ser humano.

**Mery Faviola Escobar, Zully Parra y Zulay Maldonado** dentro de esta colección de meditaciones, tres investigadoras, en consuno, nos dan a conocer las reflexiones para repensar la educación inicial, desde la perspectiva del desarrollo sostenible. Incorporan como contexto la relación que se establece entre seres humanos en el medio ambiente. Hoy, se discute, sobremanera, si es apropiado hablar de medio ambiente, por aquello, de que medio, induce a pensar en mitad. No obstante, es una explicación banal, superflua, porque el voquible medio es plurisémico. Por tanto, debe entenderse, desde una de sus acepciones, de la siguiente forma. Ha de juzgarse como el "Conjunto de circunstancias culturales, económicas y sociales en que vive una persona o un grupo humano" (Real Academia Española, 2013).

Así las cosas, bajo esa concepción en un contexto de desarrollo sostenible, y dentro de la educación inicial, nos invitan las autoras a cavilar, a pensar transdisciplinariamente en lo que se está haciendo para mejorar, proteger y preservar el ambiente, tan depauperado, o llamémoslo de forma precisa, un ambiente tan deteriorado, cuya transformación ha de iniciarse en los espacios donde se comparte con las nuevas generaciones. Los niños han de ser recipiendarios de una formación integral, con una …"concepción filosófica normativa y experienciada en la práctica educativa".

Tres supuestos, orientadores de la formación integral, son presentados de manera coherente, consistente y sólida, para guiar el

acto educativo de los docentes que apoyan, desde los primeros días de vida de un ser humano, el proceso de sociabilización y de socialización en la introyección …"de valores, normas, actitudes y formas de actuar transmitidas por el grupo social donde nace". Concluyen las autoras con aportaciones para la resignificación de la educación inicial y el desarrollo sostenible, lo que ha de ser revisado, estudiado y sometido a la disquisición permanente, por cada uno de los docentes, para la ejecución de su práctica pedagógica.

Finalmente, puedo colegir, en razón de lo expuesto y producto del hacer indagatorio, que surge la necesidad de revisar, reorientar, resignificar y valorar, en esta dimensión temporo-espacial, ya como docentes, ya como maestros, ya como investigadores, cuál es nuestra verdadera misión. Nuestra vocación, entrelazada con el proyecto de vida, que quizá hayamos escogido o bien que ese proyecto de vida nos haya topado, en cuanto partícipes en la diversidad, la complejidad y heterogeneidad societal y formativa de seres humanos, ha de conjugarse con cierta unicidad criterial, producto de la indagatoria frecuente, en la labor de ser, cada día, mejores constructores del conocimiento. Hemos de tener cuidado de no enredarnos en redes aproximativas de destrucción. Ya lo señaló el escritor y bioquímico ruso Isaac Asimov "El aspecto más triste de la vida actual es que la ciencia gana en conocimiento más rápidamente que la sociedad en sabiduría". Por tanto, todo este esfuerzo intelectivo ha de tener el impacto que se desea, una vez que se socialice, producto de la difusión con esta obra de todo lo experienciado por cada uno de los autores.

Los invito a valorar en su justa dimensión esta reflexión colectiva, que satisfará a legos y a los avezados en cada una de las temáticas planteadas. Confieso que hube de luchar entre la síntesis y la prolijidad, para poder darle concreción al bullir de ideas en torno a tan especial obra académica. Mi gratitud, por vuestra deferencia particular y singular para este cometido.

Dios los bendiga a todos.

# I. Parte

## Reflexividad e Identidad Docente: Contigüidades Teóricas y Epistemológicas

# LA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO ENTIDAD REVELADORA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

**Víctor Díaz Quero**

## Introducción

La formación docente es un proceso complejo, vista su naturaleza humana, donde se evidencia la relación entre la educación formal e informal, dominios pedagógicos, didácticos, disciplinares, éticos y estéticos y que se revela desde dos entidades: (a) La práctica pedagógica y (b) El saber pedagógico. Examinar e interrogar estas dos entidades contribuirá a obtener respuestas en relación con las concepciones, fundamentos y tendencias del proceso formativo que se configuran en el saber y el hacer del docente.

La práctica pedagógica es la actividad diaria que realizan los docentes orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los estudiantes en un contexto de múltiples referencias y para entenderla, comprenderla y reconstruirla es necesario examinarla desde las perspectivas ontológica, epistemológica y teórica como parte de un proceso útil y necesario para quienes tienen la responsabilidad de formar al otro y a los otros.

El saber pedagógico son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.

En relación con la reflexión epistemológica se trata de hacerle nuevas preguntas a la concepción y origen del conocimiento, reconstruir su itinerario cognitivo, explicar cómo se transforma la realidad; y como estas instancias pueden y deben contribuir a desarrollar un sentido crítico en una disciplina o área del saber que le permita reflexionar sobre sus fundamentos, como campo especializado de conocimiento, y en este caso de la práctica pedagógica como entidad reveladora de la formación docente.

El propósito de este artículo está dirigido a explicar la perspectiva epistemológica de la práctica pedagógica de los docentes desde los siguientes aspectos (a) La realidad del docente, (b) La reflexión epistemológica y (c) Cómo se elabora el conocimiento en relación con la práctica pedagógica. Se intenta, entonces, examinar sus instancias de elaboración, sus principios constitutivos, de legitimación y sus formas discursivas.

**La Realidad del Docente**

El docente es una circunstancia que se forma desde la interioridad de una persona. Si la persona tiene principios, valores y convicciones así las tendrá el docente y desde esta referencia axiológica, que se inicia y desarrolla en la familia, como valores fundantes, se forma el docente. Quienes ingresan a la docencia, bien por vocación primaria, tradición familiar u otras razones, configuran con sus valores, conocimientos, tradiciones y prácticas su identidad profesional. Cada docente constituye una historia por reconstruir y una biografía por escribir. Esa es la memoria pedagógica. Memoria que permite reunirse con las esperanzas, sueños, dedicación, entrega y esfuerzos que se dibujan en la rostrocidad del docente.

Existen diversas opciones para examinar la formación docente; una de ellas es la expuesta por Hargreaves (1998) quien lo hace desde tres ángulos. El primero visto como un problema individual y los

desafíos de quienes entran en la docencia. El segundo el problema de las instituciones de formación docente, dificultades y demandas del contexto y el tercero es el desarrollo profesional; es decir, la formación permanente.

Desde estas opciones el estudio de las vocaciones primarias; es decir, porque se selecciona a la docencia y no otra profesión es parte del problema individual que implica los desafíos del ejercicio de la profesión que cada día tiene más exigencias de la sociedad y según Esteves (2006, 35) "Hay un auténtico proceso histórico de aumento de la exigencias que hacen al docente, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades" Aparte del dominio disciplinar, debe ser un facilitador de los aprendizajes, ser un promotor social, cuidar el equilibrio psicológico y afectivo de los alumnos, a lo cual se agrega que cada vez que existe un problema político social se asume que es un problema de educación y su solución se pide a las instituciones educativas.

Las instituciones formadoras contribuyen con un bajo porcentaje de los saberes y dominios que podemos auscultar en la vida profesional. El mayor porcentaje procede de las múltiples relaciones contextuales que se dan en la sociedad y en los últimos años por la influencia de las tecnologías de la información y comunicación que se han convertido en una "escuela paralela" donde un elevado porcentaje de docentes, son migrantes digitales que deben formar a nativos digitales en un contexto tecnológico donde la novedad y los cambios son los rasgos distintivos.

La actuación del docente, quien debe cumplir con la docencia, la actualización tecnológica, la extensión y la investigación en la institución educativa, está en estrecha relación con los diversos contextos donde ejerce su actividad pedagógica, la cual puede analizarse de acuerdo con Tejada (2000) en tres niveles: (a) sociocultural, (b) institucional e (c) instructivo.

El sociocultural es el nivel más amplio. La dependencia de la función docente viene determinada por cuanto el profesor en el escenario de la escuela como referencia educativa tiene encomendada la integración del alumno en lo social; es decir, la socialización. Desde una perspectiva convencional, el papel del profesor se concreta como mediador de una serie de valores, conocimientos y formas de actuar que se consideran fundamentales para la conservación de la cultura.

En el contexto institucional la institución escolar posee una estructura organizativa que influye directamente en la actuación del profesor. Por una parte, el profesor, como miembro de la comunidad, desarrolla un proyecto educativo, que afecta tanto su actuación en el aula como a la propia institución; y, por otra parte, como un elemento más de la organización se inscribe dentro de una estructura de relaciones.

De este modo, el docente se encuentra simultáneamente dependiendo de ciertas instancias que afectan a su relación de trabajo con sus pares; a la vez que está investido profesionalmente de una determinada autoridad que debe ejercer con el grupo de alumnos, tanto en el aula, como fuera de ella. La función del profesor y sus roles dentro de la institución dependerá directamente de las características de la misma institución. En este caso, nos referimos a la influencia directa de la cultura organizativa y el clima organizacional que afectan la actuación del profesor en la institución.

El contexto instructivo es donde el profesor adquiere mayor protagonismo desde una perspectiva didáctica, pues, es responsable de la creación de un clima social donde la interacción es fundamental en el proceso de mediación de la enseñanza. En esta situación aparecen dos funciones básicas del profesor: el profesor como mediador y el profesor como organizador. En el primer caso, el profesor planifica la enseñanza, propone objetivos, selecciona contenidos, medios, recursos, acuerda la evaluación. En el segundo caso, realiza

una serie de actividades relativas a las formas de comportamiento del alumno en clase, materiales de trabajo, relaciones de entre los alumnos y con el profesor.

Es evidente la importancia que tienen los contextos expuestos a lo cual se agrega en opinión de Imbernón, (1994) otro factor representado por la necesidad de actualizar la formación de los profesores como una cuestión imprescindible para evitar la rutinización del profesional y la obsolescencia del sistema educativo. El vertiginoso cambio sociocultural, entendido como la organización de la vida social y familiar, necesidades de los alumnos, de las instituciones; así como cambios económicos y tecnológicos exige que los programas de formación inicial y permanente de los profesores cumplan una función de constante innovación y de conexión con los contextos de la práctica escolar. La formación del docente no es una actividad aislada, ni puede considerarse como un conocimiento autónomo e independiente de la investigación. Su concepción está vinculada a los marcos teóricos y supuestos que en determinado momento sociohistórico predominan en el conocimiento social.

Ahora bien, la formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia, en general, plantea nuevas interrogantes según las cuales no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional. ¿Cómo es o como deberá ser la formación docente? Este es el debate entre el ser y el deber ser. Se puede responder esta pregunta desde dos planos. El primero referido a la formación académica que se imparte en instituciones de educación universitaria que concluye provisionalmente con el pregrado. El segundo plano está dado por la formación que se da en el ejercicio de la profesión docente y en la decisión de asumir un plan de desarrollo personal.

Es necesario cambiar para transformar, pero no todo lo nuevo es bueno ni todo lo viejo es malo; Gimeno (2009) afirma que no es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo pa-

rezcan, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad y ese cambio debe estar centrado en el desarrollo de la persona humana esa es la razón teleológica de la educación, pues, la sociedad moderna exige cada día mayor creatividad e innovación.

Desde este referencia contextual es posible, entonces, transformar la realidad del docente, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan. Se requiere, para ello, una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro.

**La Reflexión Epistemológica**

Los términos gnoseología y epistemología explica Ferrater (2004) eran usados como sinónimos para referirse a la teoría del conocimiento, pero después que la gnoseología comenzó a ser dominante en las tendencias filosóficas se orientó su uso como teoría del conocimiento, sin precisar qué tipo de conocimiento, y la epistemología para teoría del conocimiento científico o para dilucidar problemas relativos al conocimiento cuyos principales ejemplos eran extraídos de la ciencia

El término epistemología según Damiani (1997) deriva etimológicamente de la palabra griega *episteme* que significa conocimiento verdadero y se refiere a la acción de conocer y el conocimiento supone la búsqueda de la verdad, que es el resultado de la concordancia entre el lenguaje, el pensamiento y la realidad. Se infiere de esta definición que el discurso, escrito o verbal, debe revelar la correspondencia entre el pensamiento y la realidad para así legitimar el conocimiento.

Desde la epistemología el conocimiento aspira a la adquisición teórica, verdadera de la realidad, en oposición a la creencia; es decir,

a la doxa, término griego que según Ferrater (2004) significa opinión. La epistemología, como reflexión sobre el conocimiento que busca la verdad supone una reflexión sistemática sobre la relación que se establece entre el sujeto pensante y un contenido del pensamiento que se formula en un juicio del cual se admite la posibilidad de la verdad.

De acuerdo con Moulines (1988) la epistemología se define como la rama de la filosofía que se ocupa del conocimiento científico; es decir, estudia los procesos y estructuras que se utilizan en la elaboración del conocimiento. Se trata de una definición estructural y procesual y este sentido es útil para explicar la elaboración del conocimiento en relación con la práctica pedagógica; no obstante, en relación con el origen del conocimiento Hessen (2006) señala dos concepciones: (a) una cuando para formular un juicio nos apoyamos en los datos de nuestros sentidos, la vista, el tacto o en la experiencia y (b) otra que ve en el pensamiento humano, en la razón, la única base del conocimiento.

El análisis epistemológico en su interés de encontrar la validez de modelos explicativos de la realidad no puede obviar que la ciencia y la tecnología no quedan al margen del mundo social y en el caso concreto de la práctica pedagógica tiene que hacer énfasis en la dimensión de un sujeto histórico que tiene la condición de persona, y una misión pedagógica de formar al otro sustentada en la paz y en la libertad como componentes del proceso formativo.

En este contexto la práctica pedagógica se asume como una forma de pensar la realidad y desde la cual el sujeto pedagógico pensante elabora conocimientos, sistematizados o no, que constituyen una base teórica para explicar su actuación profesional. El docente en su actuación pedagógica enseña saberes y, al hacerlo, construye saberes; no obstante, se evidencia una ruptura en cuanto al estatuto de ese saber. Ante una concepción acumulativa del conocimiento, dominante durante el siglo decimonónico y buena parte del siglo

XX, donde la práctica pedagógica se caracterizaba por la objetividad y por la distancia que guardaba el sujeto (docente) del objeto (estudiante-situaciones didácticas) y por un currículo orientado por contenidos y donde la práctica superaba a la discusión y reflexión teórica, surgen otras opciones en relación con la actuación docente y emergen otras lecturas de la realidad.

Estas nuevas opciones están orientadas por un acercamiento del sujeto hacia el objeto; de lo objetivo se transita hacia lo subjetivo y lo intersubjetivo y la práctica-práctica cede paso a la discusión teórica y a la reflexión y reconstrucción de las prácticas pedagógicas de los docentes, lo que permite resignificarlas. El docente es y debe ser un generador de conocimientos, cuando reflexiona y teoriza desde su práctica, reconstruyéndola y resignificándola.

En este contexto es útil la opinión de Perafán (2004) quien afirma que existe un conocimiento propio del profesor que ha sido construido históricamente y, fundamentalmente una diversidad epistemológica constituyente del mismo que al ser comprendida en una categoría particular permite su legitimación no sólo en la escuela, sino también en las comunidades del saber.

Este proceso de reflexión, teorización y producción de conocimientos, por parte del docente, requiere de un proceso formativo. No obstante, siguiendo a Bontá (1997) se cuestiona a las instancias de formación docente inicial respecto del bajo impacto porque perdura un modelo descontextuado, que no refleja las condiciones de trabajo del docente real. En las instituciones de formación docente la articulación teoría práctica es baja, no solo por lo señalado, sino también porque se introduce al estudiante en un discurso megateórico de difícil comprensión que tendrá mucho que ver con la actuación posterior del docente y los recursos que utilizará y aplicará para enfrentar la diversas situaciones que le impone la práctica pedagógica que se desarrolla en un contexto multirreferencial.

En esta discusión Porlán y Rivero (1998) precisan que existen autores que homologan conocimiento con saber y si los profesores aprenden adecuadamente los postulados básicos de las teorías relacionadas con los contenidos escolares y los de las ciencias de la educación, estarán capacitados para enseñar; no obstante, saber algo no es sinónimo de saber hacerlo en la práctica

Es necesario, entonces, comprender las características del conocimiento de los profesores en formación y en ejercicio, sus posibilidades reales de evolución, las alternativas de cambios deseables y posibles y las estrategias formativas que pueden favorecerlas. Se trata de definir el conocimiento profesional como un conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y radicalmente distinto al que domina y cuya construcción ha de ser gradual y progresiva, tomando en consideración las concepciones de los profesores, sus obstáculos y sus hipótesis de trabajo.

De acuerdo con estas consideraciones se distinguen cuatro tipos de conocimientos según Porlán y Rivero (ob. cit.), en atención a dos dimensiones: (a) dimensión epistemológica organizada en torno a la dicotomía racional-experiencial, y (b) dimensión psicológica, que se organiza en torno a la dicotomía explícito-tácito.

**Saberes académicos**

Conjunto de concepciones disciplinares que tienen los profesores, bien del contenido del curriculum o de las ciencias de la educación. Se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial. Son explícitos y están organizados en el mejor de los casos atendiendo a la lógica disciplinar. En general, los vinculados a las ciencias de la educación suelen tener una escasa influencia en la actividad profesional debido a su aprendizaje descontextuado y fragmentario y constituyen eso que muchos profesores rechazan llamándolo despectivamente «la teoría».

**Los saberes basados en la experiencia**

Es el conjunto de ideas conscientes que los docentes desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos (el aprendizaje de los alumnos, la metodología, la naturaleza de los contenidos, el papel de la programación y la evaluación, objetivos, fines). Estos saberes se manifiestan como principios de acción. Son el tipo de concepciones que se comparten habitualmente en el contexto escolar. Tienen un fuerte papel socializador y orientan la conducta profesional. Se expresan con más claridad en las situaciones de diagnóstico de los problemas y conflictos que se dan en el aula. Estos saberes no mantienen un alto grado de organización interna pues, epistemológicamente hablando, pertenecen al conocimiento «de sentido común» y comparten con el gran parte de sus características: adaptativo, con contradicciones internas, impregnado de valoraciones morales e ideológicas, basado en argumentos inconsistentes como los relacionados con la tradición: siempre se ha hecho así. Muchos sustentos de las prácticas educativas se asientan sobre el sentido común de un determinado grupo cultural del cual forman parte los profesores.

**Rutinas y guiones de acción**

Es el conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula y que contienen pautas de actuación concretas y estandarizadas. Pertenecen a un tipo de significado que nos ayudan a resolver una parte importante de nuestra actividad cotidiana, especialmente aquella que se repite con cierta frecuencia. Son muy resistentes al cambio. Las rutinas son inevitables en toda actividad humana. Cualquier cambio que se promueva en la enseñanza ha de traducirse, en último término, en un cambio de rutinas, si queremos que entre realmente en el aula. La demanda de la receta por parte de los docentes, tan denostada ingenuamente desde posiciones teóricas, es una manifestación de lo que decimos.

Las rutinas se organizan en el ámbito de lo concreto y se vinculan a contextos muy específicos. Se manifiestan en la conducta profesional y sólo son analizables en relación con ella, de tal manera que los profesores tienen que evocar sus recuerdos sobre lo acontecido en el aula para poder identificarlas. Este tipo de saber se genera muy lentamente. De modo que hay necesidad de ser de nuevo alumno porque cuando somos alumnos es una de las opciones como logramos encontrarnos con la mayor parte de los aprendizajes. Viendo y conviviendo con profesores que comparten algunas rutinas básicas comunes es como se incorporan en la forma de enseñanza tradicional. Sin embargo, las rutinas se pueden integrar en inconsciente, los esquemas de actuación prototípicos del modelo de redes semánticas y en esquemas estratégicos más amplios que pueden permitir grados importantes de flexibilidad ante situaciones diversas que permiten apreciar las diferencias que se pueden encontrar entre profesores expertos y noveles.

**Las teorías implícitas**

Se refieren mas bien a un no-saber que a un saber, en el sentido de que son teorías que pueden dar razón de las creencias y de las acciones de los profesores en función de categorías externas. Los profesores no suelen conocer la existencia de estas posibles relaciones entre sus formas de pensar y actuar y determinadas formalizaciones conceptuales. Por ejemplo, cuando un docente adopta una estrategia de enseñanza, basada casi exclusivamente en la transmisión verbal de los contenidos disciplinares, es posible que no sepa conscientemente que dicha forma de pensar y de actuar presupone una teoría de aprendizaje por apropiación formal de significados. Por tanto, nos estamos refiriendo a un tipo de concepciones que sólo puede ponerse en evidencia con la ayuda de otras personas, compañeros de trabajo, investigadores, pues ni son teorizaciones conscientes de los profesores, ni aprendizajes académicos que se han convertido de manera significativa en creencias y pautas de actuación

concreta. Argÿris (2009) distingue entre «teoría explícita y teorías en uso» y plantean que puede que no haya excesiva correspondencia entre ambas. La teoría explícita es la que un individuo nos comunica cuando le preguntamos cómo se comportaría en determinada circunstancia; sin embargo, la teoría que orienta su actuación es la teoría en uso. Son interpretaciones acerca de qué teorías dan razón de lo que creemos y de lo que hacemos, aunque no lo creamos y lo hagamos sin saberlo.

Estos cuatro tipos de conocimientos homologados con saberes se producen en contextos académicos, institucionales, laborales y en la vida cotidiana y son elementos constitutivos de la reflexión epistemológica, pues, los docentes, en los distintos niveles del sistema educativo, elaboran y sistematizan un saber como agentes participantes en el proceso pedagógico, que tiene como objeto central la reflexión sobre la práctica y si el conocimiento sustenta nuestra actuación profesional también coadyuva en la orientación de nuestras vidas en el mundo, asegurando con firmeza al decir de Sola (1999) el acierto de nuestra creencias, que también son una fuente de conocimientos, estableciendo ataduras entre estas y la práctica de manera que el sujeto pueda anclarse en la realidad de la vida cotidiana y profesional.

**¿Cómo se elabora el conocimiento sobre la Práctica Pedagógica?**

¿Cuáles son las reglas de elaboración? ¿En cuáles escenarios de puede demostrar? Diversas respuestas originan estas preguntas. Si se responde desde el pensamiento de Platón las ideas tendrán orientación racionalista y si se hace desde el criterio de Aristóteles tendrán con una orientación empirista. Cualquier ruta indagatoria se inclinará por una de las dos opciones expuestas anteriormente que se podrá orientar a partir de preguntas radicales que al decir de Restrepo (2009, 147), es "una pregunta que apunta a la raíz o al fundamento de lo que es. Es una pregunta divergente, es una pregunta que lleva en si la densidad de la sorpresa, que contiene la desave-

nencia, la inconformidad con que lo que es, o la duda respecto a lo que se cree como lugar común"

Es posible que el docente en su cotidianidad pedagógica no se haga estas preguntas y no piense que con sus ideas, pensamientos y prácticas elabora un conocimiento, de manera consciente e inconsciente, que fundamenta y orienta su actuación pedagógica; no obstante, se asume que en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, como espacio dialéctico, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto.

En este proceso reflexivo en relación a como se produce el conocimiento Padrón (1998) propone los enfoques epistemológicos a partir de dos criterios para clasificarlos: (a) un primer criterio es lo que se concibe como producto del conocimiento científico y (b) un segundo criterio es lo que se concibe como vía de acceso y de producción del mismo. De acuerdo con estos dos criterios existen tres clases de enfoques:

1. Enfoque Empirista-Inductivo, también llamado positivista, neopositivsta, atomista lógico. De acuerdo con el primer criterio, en este enfoque se concibe como producto del conocimiento científico los patrones de regularidad a partir de los cuales se explican las interdependencias entre clases distintas de eventos fácticos y de acuerdo al segundo criterio las vías de acceso son los sentidos y sus prolongaciones, instrumentos de observación y medición, ya que los patrones de regularidad se captan a través del registro de repeticiones de eventos.

2. Enfoque Racionalista-Deductivo, también denominado deductivista, teórico o teoricista, racionalista crítico, de acuerdo con el primer criterio, en este enfoque se concibe como producto del conocimiento científico el diseño de sistemas abstractos dotados de alto grado de universalidad que imiten los procesos de ge-

neración y de comportamiento de una cierta realidad. La vía de acceso; es decir el segundo criterio, es la razón.

3. Enfoque Instrospectivo-Vivencial, recibe el nombre de sociohistoricista, fenomenológico, dialéctico-critico, simbólico-interpretativo psicologista, hermenéutico. El producto del conocimiento son las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social estudian la realidad (humana y social, fundamentalmente). En cuanto al segundo criterio de clasificación; lo que conciben como vías de acceso, en este enfoque se tiene la convicción de que la vía más apropiada para acceder al conocimiento es una especie de simbiosis entre el sujeto investigador y su objeto de estudio, una especie de identificación sujeto-objeto, tal que el objeto pase a ser una experiencia vivida, sentida y compartida por el investigador de ahí el calificativo de vivencial.

Estos tres enfoques constituyen rutas cognitivas para elaborar el conocimiento en relación con la práctica pedagógica y contribuir al decir de Popper (1994,18) a la "Búsqueda de la verdad, la búsqueda de teorías explicativas objetivamente verdaderas" pero advierte que las verdades son siempre provisionales, pues, el conocimiento, siempre está abierto a revisión, pues, consiste en conjeturas comprobables y muchas veces son doxa en vez de episteme.

La reflexión epistemológica es una actividad persistente, que se renueva una y otra vez, donde las preguntas radicales sirven de brújulas creadoras y lejos de buscar reglas comunes, a los distintos procesos de conocimiento, o intenta dar cuenta de las dificultades con la realidad a la que se enfrenta y si la práctica pedagógica es una forma de pensar la realidad, entonces, es una opción para crear nuevos conocimientos que coadyuven en la emancipación del hombre en un contexto de justicia, paz y libertad.

Este proceso reflexivo, que se asume como reconstrucción de la propia experiencia, puede presentarse en tres momentos (a) recons-

truir situaciones donde se produce la acción, lo que conduce a que el docente redefina la situación en la que se encuentra, reinterpretando y asignando nuevo significado a lo ya conocido, (b) reconstruirse a sí mismo como docente que permite toma conciencia de la forma que se estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación y (c) reconstruir los supuestos sobre los cuales subyace la práctica pedagógica.

**Conclusiones**

La discusión que se adelanta sobre la formación docente exige un cambio radical respecto a las concepciones y prácticas que se desarrollan, a pesar de las fuerzas de cambio que emergen en los movimientos pedagógicos, y unos de esos cambios es asumir la reflexión epistemológica como una opción que le permita al docente transformar la concepción, muchas veces estática, de su mundo personal y de la realidad, mediante un profundo proceso reflexivo para así elaborar nuevos conocimientos que coadyuven a fortalecer y desarrollar su práctica pedagógica, la cual revela, en gran parte, su proceso formativo.

El docente en su ejercicio profesional continuará con su práctica pedagógica, enseñando y construyendo saberes cuando se enfrente a situaciones particulares del aula como espacio dialéctico, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto. La reflexión sobre este proceso es necesaria, pero es posible que el docente no lo desarrolle y que acepte las rutinas como el método adecuado y/o que vea como normal lo que no es normal. Propiciar esa recuperación crítica que objetiva de alguna forma la práctica pedagógica es una de las razones para reflexionar sobre esta realidad.

Un nuevo conocimiento sobre la práctica pedagógica convoca al docente como sujeto epistémico, con sus concepciones y saberes,

para que pueda armonizar la correspondencia entre pensamiento, lenguaje y realidad, sus elementos constitutivos y las formas discursivas que lo revelarán ante los otros como una vía de socialización y legitimación. La fundamentación de ese nuevo conocimiento, que deberá ser validado y con la influencias de lo múltiples contextos, estará en las teorías implícitas; es decir lo que el docente dice que hará en su actuación y la teoría en uso que significa lo que realmente hace, los saberes académicos, los saberes de la experiencia y las rutinas y guiones de acción

El docente vive en un entorno físico y simbólico al mismo tiempo que se revela en su pensamiento, interacción y acción; desde esta referencia la práctica pedagógica consiste en una nueva forma de pensar la realidad donde se evidencia un conocimiento propio que ha elaborado históricamente y que constituyen una base teórica para explicar su actuación profesional y desde este proceso reflexivo se deben crear las condiciones para que suscriba una visión crítica de su proceso formativo que le permita reconstruir sus concepciones, discursos y prácticas.

## Referencias

Argyris, C. (2009). *Conocimiento para la acción*. Argentina: Granica.

Bontá, M. (1997). *La construcción del saber pedagógico*. [Documento en línea]. Disponible:http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/autores/verdocbd.jsp?Documento=50296 [Consulta: 2002, Abril 12].

Damiani, L. (1997). *Epistemología y ciencia en la modernidad*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Esteve, J. (2006). *Identidad y desafíos de la condición docente*. En Tenti, E. (Compilador) El oficio de docente. (pp. 17-69) Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Ferrater, J. (2004). *Diccionario de filosofía*. Barcelona, España: Ariel

Gimeno, J. (2009). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1998). Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente. En Birgin, A.; Dussel, I; Duschatzy, S.; Tiramonti, G. (comps) *La formación docente*. Buenos Aires: Troquel.

Hessen, J. (2006). *Teoría del conocimiento*. Bogotá: Ediciones Universales

Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Buenos Aires: Paidós

Moulines, U. (1988). Epistemología. En Reyes R. Terminología Científico Social. Barcelona: Anthropos. *Antología de Epistemología y Metodología en la WEB*. Compilación en CD. P.1. Disponible en LIN-EA-I

Padrón J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. *Revista Educación y Ciencias Humanas*. [Revista en línea] 17. Disponible: http://padron.entretemas.com [Consulta: 2012, Noviembre 10].

Perafán, A. (2004). *La epistemología de profesor sobre propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Popper, K. (1994).*En busca de un mundo mejor*. Barcelona, España: Paidós

Porlán, R. y Rivero, A. (1998).*El conocimiento de los profesores*. Sevilla, España: Diada.

Restrepo, G. (2009). Pregunta y psicagogía. En Martínez, A. y Peña, F. (Compiladores) Instancias y estancias de la pedagogía (pp.141-174). Bogotá: Bonaventuariana.

Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En Pérez, A., Barquin, J., Angulo, J. (Editores). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. (pp. 379-398). Madrid: Akal Textos.

Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona, España: Fundación la caixa.

# EL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN EDUCACIÓN

**Rosario Ramírez Sánchez**

## Prehensión a la realidad: Educación/Pensamiento/Reflexión

El pensamiento distingue y es inherente a los seres humanos; les permite la construcción del conocimiento. Se revela, constantemente, desde la cotidianidad de los espacios de educación en los de formación docente, en los cuales se invita a los estudiantes a pensar en forma muy particular en las aulas, durante las acciones comunicativas que derivan un llamado de atención por parte del docente, sobre el propio pensamiento de los estudiantes al remitirlos hacia una evocación, percepción, juicio, razonamiento, resolución, entre otras acciones reflexivas; en algunos casos, el docente se propondrá ilustrar la ignorancia de lo que no conocen.

Frente a los cambios del saber es fundamental que los docentes, no sólo deban preocuparse ante las advertencias de la obsolescencia del conocimiento y de la tecnología, como observadores impávidos u observadores no participantes, sino que deban ocuparse y tener plena conciencia de las posibilidades que se tienen en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, para mediar, comprender y producir nuevos conocimientos, a partir del desarrollo del pensamiento con un juicio reflexivo.

Al respecto, en la primera conferencia mundial de educación superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés, 1998), se debatió acerca de la educación que se quería para el siglo XXI. Se

recomendó un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. Ruiz (2003) señala que, ante nuevos modelos de enseñanza, es necesario por demás un nuevo docente en términos de sus modelos mentales; esto hace suponer un cambio importante en los procesos de pensamiento de los educadores.

La UNESCO, para el año 2006, ocho (8) años después de la primera conferencia mundial, realizó un informe de la situación superior en el proceso de la reforma en el contexto latinoamericano y del Caribe; dicho informe sugiere el deber de retar al futuro maestro docente hacia la reflexión sobre su propia práctica, a la vez que señala la importancia de la investigación en su conocer y hacer. En otro documento preliminar de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (2009), se destacó la consideración en la construcción de sociedades basadas en el conocimiento. Estos fundamentos o tareas dependerán en gran medida de la información, conocimiento, habilidades, actitudes y acciones del profesorado y solo se revelarán en las formas de comunicación y en su capacidad pedagógica.

Luego, es así como en las conclusiones de la convocatoria anterior, UNESCO (2009), se da primacía a la investigación al titular la conferencia *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Los elementos social y cultural ofrecerán formas definidas de pensamiento y reacción que guían discusiones, la toma de decisiones y la resolución de problemas. La cultura, específicamente, la cultura investigativa.

En este orden de ideas, Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar, (2007) elaboraron un documento para dar a conocer las reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina (*Proyecto Tuning – América Latina 2004 – 2007*) donde incluyeron un mapa de área de la educación en la región, así como las perspectivas de competencias genéricas y específicas, a partir de encuestas aplicadas en los sectores académico,

estudiantil y empleador, con el cual se construyó un listado final de competencias; en las conclusiones, al comparar las respuestas entre académicos y graduandos en una escala de importancia, resultan altamente punteadas el desarrollo del pensamiento y la reflexión.

Lo expuesto por las organizaciones tiene, en sus tareas, las líneas orientadoras de la educación mundial que guían actualmente los procesos de modernización y transformación curricular, particularmente en la formación del docente; dichas líneas orientadoras se corresponden con la concepción de currículo como espacio público y bien social. Al respecto, Fernández (2008) arguye que el proceso de formación debe estar centrado en el ser humano; a su vez, la concepción del docente se asume como la de un ser reflexivo, creativo, ético, libre y responsable, que desarrolla una acción educativa.

Con respecto a la tarea de la enseñanza, Ballenilla (1997) coloca las actividades principales del docente: apropiarse de la disciplina del conocimiento, reflexionar su experiencia y meditar, además, sobre el modelo didáctico adecuado que garantice las decisiones en la práctica pedagógica. Ruiz (2003) señala que, cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de reflexión serán tan variados como los tipos de fenómenos ante él; se podrá tener la posibilidad entonces de cambiar patrones de pensamiento, cuando se toma conciencia de los pensamientos, lo que denomina *metacognición*. En cuanto a la concepción de aprendizaje y su relación con la enseñanza, Ríos (2004) anuncia que el aprendizaje debe estar orientado a la reflexión de lo que se hace y se cree y no a repetir saberes parciales establecidos, sin ponerlos en duda. Perkins (2008), acota la responsabilidad que tienen los docentes de propiciar un marco pedagógico, donde el aprendizaje gire en torno al pensamiento y en el cual los estudiantes reflexionen sobre lo que aprenden.

Ante toda esta situación presente en el ámbito educativo, existe una situación común de estudio o de búsqueda de conocimiento en otras disciplinas, tales como la psicología y las ciencias cognitivas que se refiere a la delimitación conceptual acerca de la definición de pensamiento y particularmente, en lo atinente al pensamiento reflexivo. Mayor, Suengas y González (1995) acerca del concepto de pensamiento, afirman que la delimitación de este tópico está lejos de haberse logrado porque no existe una teoría unitaria aceptada generalmente, lo que ha generado que diversos autores lo definan por su tipo o por la modalidad que contienen. Aun así, existen ideas que son referencia en los estudios de la psicología, como las de Thomsom (1959) citado por los autores anteriores, quien aporta lo siguiente "… el pensamiento equivale a recordar, imaginar, dar instrucciones, adoptar una actitud, expresar deseos y necesidades, creer y opinar, razonar y reflexionar" (p. 37).

Dentro de las clasificaciones de pensamiento, Mayor, Suengas y González refieren a Gobar (1968), quien distingue cuatro (4) tipos de pensamiento: el imaginativo, el conceptual, el hipotético y el especulativo; asimismo, distingue varios niveles que son importantes para el enfoque acerca de la concepción del pensamiento reflexivo; diferencia los siguientes niveles: prehensión (conciencia del objeto), aprehensión (conciencia de la conciencia del objeto), reflexión (conciencia de la conciencia de la conciencia del objeto); puede entenderse que uno de los niveles mayores del pensamiento es la reflexión y que ella misma contiene otros niveles.

En el quehacer educativo cotidiano hay una escasa orientación, por parte de los docentes hacia el logro del desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes. Suele postergarse la intencionalidad de potenciar habilidades para reconocer problemas, tomar decisiones, estimar supuestos, contradicciones y así problematizar la propia estructura del pensamiento reflexivo. Se planifican acciones sin sustentos teóricos, ni acciones investigativas que den valor científico a la praxis. Contreras (1999) considera que, a todas las prácti-

cas educativas se les ha denominado reflexivas, aun cuando siguen siendo guiadas por el instrumentalismo y las rutinas.

Dentro de la estructura y organización de las ideas, se utilizan como enunciados en el artículo: prehensión, aprehensión y reflexión, a manera de títulos principales. El propósito del trabajo que se presenta es indagar sobre las concepciones del pensamiento reflexivo en el ámbito educativo, a partir de estudios que sirven como referentes y sustento teórico, los cuales describen la temática en estudio y su instrumentación en la práctica educativa.

**Aprehensión: plano del conocimiento empírico y plano del conocimiento teórico**

Los estudios referenciales corresponden con acciones investigativas, describen y aportan ideas que permiten construir un marco referencial acerca de las concepciones del pensamiento reflexivo de algunos autores que, en sus experiencias investigativas dentro del contexto educativo, han realizado.

**Plano del conocimiento empírico: acciones investigativas**

La posibilidad de desarrollar el pensamiento y la atención sobre la construcción de modelos para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje; el vincular además, las habilidades de pensamiento y el proceso de investigación para el desarrollo del pensamiento, han sido suficientemente estudiados por Sánchez (2002), quien ha considerado orientaciones para el docente en la enseñanza de procesos de pensamiento y cuadernos de ejercicios prácticos, que guían el aprendizaje del estudiante; en ellos se propone y justifica un modelo integrado de investigación y desarrollo aplicable a la construcción, implantación y evaluación de proyectos para la enseñanza y transferencia de habilidades de pensamiento. Fija una posición ante el desarrollo del pensamiento y luego establece el papel de la investi-

gación en la construcción y validación de modelos educativos, para desarrollar facultades intelectuales; plantea, además, la investigación ligada al desarrollo de proyectos, particularmente, la investigación acción de la cual se encuentra mayor referencia con posterioridad, en el modelo de reflexión de Elliot.

El equipo de investigación interdisciplinaria, conformado por Sánchez, Santos y Ariza (2005) en forma colaborativa, se planteó reflexionar para mejorar el acto educativo, consideraron que las circunstancias actuales no permiten la reflexión sobre las acciones propias, ni sobre las teorías en un contexto sobresaturado de información; por ello, proponen el ejercicio del pensamiento y, especialmente, del pensamiento reflexivo, como estrategia fundamental en la formación de docentes, para el cambio de la escuela y la mejora de la calidad de la educación.

En esta línea de ideas, pero desde la formación inicial del docente, Chacón (2006) presenta un trabajo sobre *la enseñanza reflexiva* en los estudiantes de educación en situación de pasantías en las escuelas. Asume la reflexión como un acto de pensamiento y para la ejecución de su proyecto, cita el trabajo de Ross (1989) quien a su vez apoya sus ideas en la clasificación de King y Kitchener (1981), en cuanto a los juicios reflexivos y sus etapas evolutivas y en Mannen (1977) sobre la trilogía de los intereses. Propone Chacón una escala similar a la utilizada por Ross y que ella, en su trabajo de análisis de los diarios reflexivos de los estudiantes, construye en su ámbito educativo de estudio. Los niveles de la escala son: reflexión descriptiva y técnica; reflexión práctica y reflexión crítica. En otro trabajo, acerca de la formación reflexiva para una práctica reflexiva, Albertín (2007) argumenta en sus experiencias de investigación la concepción de la reflexividad, la importancia de objetivarla y la toma de conciencia, por parte del profesional, quien puede obtener cambios sobre sí y sobre su práctica.

Otro grupo colaborativo en investigación lo conformaron Figueroa y Páez (2008), quienes realizaron la *indagatoria acerca del pensa-*

*miento didáctico del docente universitario,* desde una perspectiva sobre la reflexión de su práctica pedagógica; enfatizan que el examen de los procesos subyacentes al pensamiento didáctico, se constituye a partir de la integración de sus creencias, y está conformado por el conjunto de ideas, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas que posee sobre su quehacer didáctico.

En otra experiencia, realizada por la autora del artículo, al considerar *La investigación acción en el contexto educativo* se evidenció que la reflexión se concibe como una práctica en colectivo, que se trasforma en un diálogo de reflexión crítica entre los ciclos de planificación de la acción. Las referencias teóricas posibilitan considerar el pensamiento reflexivo en los docentes investigadores, desde la formación inicial en la docencia para la apropiación o construcción del conocimiento científico.

**Plano del conocimiento teórico: consideraciones del pensamiento reflexivo y modelos teóricos**

Las ideas iniciales acerca del pensamiento *la intelección o reflexión y la acción* tienen sus mayores exponentes en los filósofos clásicos como Aristóteles, Platón y Sócrates; sus obras sustentan los aportes de los estudios posteriores y el desarrollo de las concepciones de las ciencias, particularmente de la filosofía. Otros estudios considerados como referentes de gran valía, en las teorías educativas acerca del estudio del pensamiento fueron los realizados por Piaget y Vygostky, aportes que sustentan las acciones y los currículos, en los diferentes niveles y modalidades educativos.

A continuación, se pretende mostrar el desarrollo de las concepciones del pensamiento reflexivo en el ámbito educativo, propósito del estudio; para ello, se seleccionaron los trabajos realizados por Cornejo (2003), López (1999) y Muñoz, Quintero y Munevar (2002) y se construyeron tres (3) tablas que contienen las referencias de estu-

dios pertinentes a la temática y las consideraciones que se realizan a partir de tres (3) premisas: (1) significaciones del pensamiento reflexivo, (2) estudios sobre el conocimiento del pensamiento docente y del pensamiento del estudiante, y (3) el profesional investigador reflexivo.

Los planteamientos de Cornejo (2003) examinan las significaciones y sentidos teórico – conceptuales, acerca del término pensamiento reflexivo. Asume el pensamiento reflexivo, como un pensamiento asociado estrechamente a la práctica reflexiva en los medios educacionales, dedicados tanto a la investigación como a la formación docente. De acuerdo con la indagatoria que realiza al respecto, el autor refiere la compleja problemática ligada al pensamiento de los profesores, la cual se constituye en una tarea pendiente para el mejoramiento de las prácticas desde la formación inicial, continua y profesional de los profesores en ejercicio, en los contextos que buscan el mejoramiento y la calidad de la educación. La descripción que se presenta en el cuadro 1, se organizó para el estudio y se asumieron las recomendaciones del autor, sobre contrastar con las consultas bibliográficas realizadas por él, para ampliar las concepciones expuestas.

**Cuadro 1**

**Concepciones del pensamiento reflexivo.**

| **Autores** | **Consideraciones desde las concepciones del pensamiento reflexivo** |
|---|---|
| Van Mannen (1977) | El autor consideró tres (3) niveles denominados la trilogía de los intereses: *técnico*, *práctico* y *crítico*, desde la propuesta hecha por Habermas para la caracterización de las diversas *racionalidades.* Estos niveles se aproximan en gran medida a los *niveles de reflexión* que formulará Flender (2003). |

| Autores | Consideraciones desde las concepciones del pensamiento reflexivo |
|---|---|
| Colton (1991), Sparks - Langer y Zeichner (1993) y Ávalos (1994) | Los autores analizan, en sus trabajos, la historia de la expresión *práctica reflexiva* en los Estados Unidos de Norteamérica; se acota que la aparición o los orígenes de este tipo de concepción y enfoque se remontan a la época de Dewey, en los años 30 del siglo XX. Dentro de los aportes importantes realizados por Dewey, está el de establecer una distinción entre la acción humana *reflexiva* y la *rutinaria*; Ávalos (1994) la expresa como *el profesor en cuanto agente reflexivo*. |
| Schön (1991) | El planteamiento de Schön coincide estrechamente con el título de una obra del especialista suizo Philippe Perrenoud (1996); Adler (1991) y Schön (1991), identifican otros dispositivos propuestos e implementados para la formación inicial y continua en el aprendizaje del pensamiento reflexivo. |
| Perrenoud (1996) | Realizó un amplio estudio que indicó en sus propuestas sobre la práctica reflexiva en el oficio docente, obra publicada en el año 2001. |
| Fendler (2003) | Su indagatoria, señala que los orígenes se podrían encontrar en gran parte en el pensamiento de Descartes. Postula que la popularidad de la reflexión en la investigación y la práctica educacional norteamericana, se fundamentan en una variedad de componentes, entre los que se incluyen: (1) los fundamentos epistemológicos de la racionalidad cartesiana, (2) la apropiación de los trabajos de Dewey del primer cuarto del siglo XX como *máximas ineludibles* para la educación de esta época, y (3) el valor de los planteamientos de Schön sobre el profesionalismo de los docentes y la ocurrencia de las críticas feministas al sistema establecido, los cuales como se acotó anteriormente se relacionan con la trilogía de los intereses de Van Mannen (1977). |

| **Autores** | **Consideraciones desde las concepciones del pensamiento reflexivo** |
|---|---|
| Zeichner y Liston (1987). | Presentan relevantes hallazgos acerca de programas sobre la enseñanza reflexiva y las situaciones problemáticas que se presentaron, como el caso del programa implementado por los autores. |
| Ellsworth (2002) | Resume los hallazgos de un estudio de tres (3) años en una escuela primaria, donde el uso del portafolio y otros instrumentos y dispositivos metodológicos empleados en estrategias del desarrollo profesional por parte de los docentes, lograron una comprensión profunda de sus prácticas docentes. |

Fuente: elaboración propia a partir de Cornejo, J. (2003).

Las consideraciones anteriores revelan niveles y características sobre el pensamiento como acción reflexiva, dentro de los múltiples referentes, tales como: la práctica, la formación, la enseñanza, el aprendizaje, las estrategias, la investigación en diversos contextos, particularmente en los educacionales. Los referentes permean el pensamiento reflexivo y se explicitan en acciones, las cuales requieren la mediación, acompañamiento u orientación. Se crean conceptos de supra - ordenación, como por ejemplo: enseñanza reflexiva, aprendizaje reflexivo, aparte de que contienen acciones sistematizadas y planificadas que han permitido generar programas, propuestas, experiencias y obras completas.

Otro aporte importante para el estudio es el realizado por López (1999), en cuanto refiere trabajos realizados por autores que dedican su atención al conocimiento del pensamiento de los docentes y de los estudiantes.

A partir de lo expuesto por López (1999) se señalan en el cuadro 2, los autores siguientes:

## Cuadro 2

### Conocimiento del pensamiento del docente y del estudiante.

| Autores | **Consideraciones sobre estudios acerca del conocimiento del pensamiento del docente y del estudiante** |
|---|---|
| Clark (1985) | Estudia la conducta del profesor mediador, a través de su pensamiento en la causa directa de los resultados del aprendizaje. |
| Shulman (1987) | Desarrolla un programa de investigación del conocimiento del profesor. |
| Pope (1988) | Refiere en sus estudios si el conocimiento previo interfiere y mediatiza el proceso de enseñanza. |
| Clark y Peterson (1990) | Proponen un modelo en el que representan y relacionan los procesos de pensamiento del profesor con las acciones del docente y sus efectos observables: conductas del profesor durante la clase, conducta del alumno durante la interacción didáctica y rendimiento estudiantil. |
| Gil (1993) | Realiza aportaciones de la investigación en didáctica de las ciencias a la formación y actividad del profesorado. |
| Porlán (1993) | Publica su experiencia en la obra: Constructivismo y escuela. |
| López y Ruiz, (1992) | Exploran las creencias y concepciones de los enseñantes acerca de los procesos de aprendizaje. |

Fuente: elaboración propia a partir de López. (1999).

En los trabajos expuestos sucintamente por el autor, se considera un elemento relacional entre el pensamiento del docente y el pensamiento del estudiante, atendiendo que éste se produce en la cotidianidad diaria de los sistemas educativos; es una de las acciones que más se repite y en algunos de los estudios propuestos se revela la relación causa-efecto que se puede producir en determinadas situaciones. Se estima que puede suceder en la formación inicial

y en la profesional, donde se revelan elementos muy importantes: la conducta, la mediación, el conocimiento previo, las creencias, la interacción didáctica y la evaluación.

Sobre la práctica reflexiva del pensamiento, resultan relevantes también los aportes de Louden (1991), quien recurrió a la Teoría de Habermas de los *intereses constitutivos del conocimiento*; se distinguen cuatro (4) formas de reflexión: (1) técnica: (racionalidad técnica – Shön), reglas, medios – fines derivados de forma empírica y teórica; (2) personal: conecta con el entendimiento de la propia vida. Implica crear narraciones que hagan que nuestros pensamientos, sentimientos y acciones sean inteligibles, para nosotros mismos y para los demás; (3) problemática: se centra en la solución de los problemas de la acción profesional y (4) crítica: *implica cuestionar los pensamientos, sentimientos y acciones que se dan por hechos*.

El autor mencionado expone dos (2) formas de reflexión: 1ª. El interés práctico, autorreflexión, crítica y 2ª. El interés técnico, pensamiento, instrumental. Propone validar las teorías de la reflexión, aduce que desarrolló un informe sobre la reflexión práctica que constituye una mejora de los legados por Carr y Kemmis, y Louden; aun cuando reconoce que es un informe provisional y sujeto a futuro desarrollo y perfeccionamiento, cuestión que se justifica desde la visión epistemológica que mantiene en su legado. El autor arguye que existe la idea de que las teorías se desarrollan a través de una sucesión de actos interpretativos, y no a través de una observación objetiva de las esencias universales que existen, de forma independiente, a nuestra conciencia interpretativa; no sólo la interpretación se aplica a la teoría del significado, sino que, a su vez, contribuye a su reconstrucción de la conciencia.

A partir del trabajo de Muñoz, Quintero y Munévar, (2002) se estiman las consideraciones de la propuesta del docente – investigador; tal como se muestra en el cuadro 3 a continuación:

## Cuadro 3

### Profesional investigador - reflexivo.

| Autores | Consideraciones acerca del profesional investigador - reflexivo. |
|---|---|
| Shön (1994) | Aporta el modelo de los profesionales reflexivos. |
| Lewin (1946) | Propone el enfoque de solución de problemas. |
| Stenhouse (1998) y Elliot (1994) | Promueven el movimiento de la investigación, como base de la enseñanza. |
| Kemmis y McTaggart (1998) | Sustentan la espiral reflexiva en la acción, para la emancipación de las comunidades educativas. |
| Guirox (1997) | Reclama la formación de profesionales como intelectuales. |
| Senge (2000) | Lidera los planes de acción sobre las escuelas que aprenden a aprender, en donde el trabajo en equipo, la apertura reflexiva y el pensamiento en la acción son la base para el éxito de todo profesional. |
| Wittrock (1997) | La investigación de la enseñanza. |
| Carr y Kemmis (1998) | Teoría crítica de la enseñanza. |
| De Tezanos (1998) Zuluaga (1996) | Incorporación de enfoques comprensivos cualitativos en el aula de clase, sin los cuales el educador no podría realizar una educación de calidad. |

Fuente: elaboración propia a partir Muñoz, Quintero y Munévar. (2002).

Las consideraciones realizadas en el trabajo muestran una serie de propuestas que han fundamentado diversos estudios y caracterizan la propia investigación educativa; se presentan modelos, enfoques y teorías que promueven la formación de los profesionales. La búsqueda de la solución de problemáticas sociales genera un amplio y dinámico contexto. El pensamiento reflexivo caracteriza una forma investigativa, por lo cual se puede considerar que contiene un método científico.

Es posible reconocer implícitamente el concepto de pensamiento reflexivo en la propuesta de los autores anteriormente señalados y recomendados por Cornejo (2003), López (1999) y Muñoz, Quintero y Munévar (2002). Se consideró pertinente presentar para el estudio, cuatro (4) modelos como ejemplo, atinentes a las consideraciones realizadas. Los modelos seleccionados son: Modelo práctico reflexivo: Shön (1994); Modelo constructivista investigativo para la enseñanza y el aprendizaje, de Porlán (1995); Modelo de reflexión en la investigación, Elliot (1997); Modelo de la práctica reflexiva: el diálogo reflexivo del docente con sus colegas, Brockbank y McGill (2002).

**Modelo práctico reflexivo**

Shön (1994) presenta un modelo práctico reflexivo, bajo una perspectiva constructiva dialéctica sobre el desarrollo cognitivo; su interés se ha centrado, sobre todo, en la enseñanza y en el aprendizaje de profesionales.

Los conceptos fundamentales de Shön: 1. Saber en acción; 2. Reflexión en acción; 3. Reflexión sobre la reflexión en acción. 1. Saber en acción: refiere un conocimiento tácito, revelado en las acciones inteligentes; esta clase de conocimiento no es expresado, sino revelado; se demuestra siempre que se actúa en forma razonable, aún sin ser totalmente consciente de los pensamientos que están detrás de las acciones. 2. Reflexión en acción: es el saber que no se verbaliza, las acciones consisten en respuestas espontáneas y rutinarias, en situaciones de normalidad, sin lo que él denomina *sorpresas*, que no encajan con nuestros esquemas. Shön considera que esas *sorpresas* no son necesariamente sucesos negativos; en realidad, son la clave para provocar la reflexión en acción. Es un pensamiento consciente sobre nuestras acciones y los pensamientos que las acompañan; es una forma de metacognición, en la cual cuestionamos tanto los sucesos inesperados, como el conocimiento en acción, empleado. Bajo

la supervisión de un profesor hábil, un proceso similar puede llevar al aprendizaje del alumno. 3. Reflexión sobre la reflexión en acción. Todos construimos y reconstruimos nuestro mundo cognitivo, en la medida en que experimentamos los sucesos de nuestra vida y reflexionamos sobre ellos. Los profesores expertos pueden ayudar a los alumnos a que desarrollen la reflexión en acción; esto es, expresar los pensamientos que guían sus actos, señalando su adecuación o no, al ayudar a los alumnos a construir su nuevo conocimiento. De acuerdo con Shön y las opiniones de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo, el objetivo de los profesores debería ser literalmente el de *provocadores de pensamiento*.

El objetivo principal es la reflexión acción de los alumnos, es la reflexión metacognitiva sobre sucesos inesperados o variaciones en diferentes fenómenos y el pensamiento que les lleva a ellos los puntos de vista social, cognitivo y constructivo, dibujando el aprendizaje como un proceso socio-interactivo, en el cual se ayuda a los alumnos a crear nuevas comprensiones..

**Modelo constructivista investigativo para la enseñanza y el aprendizaje**

Porlán (1995) crea un modelo metodológico investigativo constructivista para la enseñanza y el aprendizaje; su trabajo es presentado en su obra intitulada: *Constructivismo y escuela*. Resalta que los cambios curriculares se darán cuando los profesores cambien su *saber hacer*, sus rutinas en los procesos de enseñanza y aprendizaje sin reflexión. Señala que es necesario atender a la investigación y al surgimiento de alternativas curriculares en el desarrollo profesional del docente por igual. Recomienda además, combinar inteligentemente *lo que el profesor interpreta como conveniente y lo que el alumno siente como interesante*.

Porlán considera que el papel del profesor es el de orientar o dirigir la construcción de nuevos significados, con finalidades in-

teresantes y los alumnos tendrán la oportunidad, en los problemas de investigación, de colocar sus esquemas de conocimiento propio.

El autor presenta un modelo constructivista e investigativo, estructurado en momentos específicos: 1) Pre-diseño. La unidad surge del interés u objeto de estudio por parte del profesor o equipo de profesores o por la negociación anterior con los alumnos. 2) Actividad de expresión y ampliación del campo de interés de los alumnos. Los profesores deberán crear un clima apropiado para la participación. Se debe permitir a los estudiantes, develar sus actitudes y descubrir en la unidad los aspectos que más les interesan. 3) Actividades de selección y caracterización de problemas significativos relacionados con la unidad. 4) Actividades de expresión y análisis de los esquemas previos de los alumnos. 5) Modificación y concreción del diseño por parte del profesor o del equipo de profesores. Muestra la flexibilidad del modelo. 6) Actividades de contraste entre los propios alumnos. 7) Actividades de planificación de la investigación de los problemas seleccionados. 8) Actividades de investigación de los problemas y de contraste con otras fuentes de opinión. 9) Actividades de estructuración, aplicación y generalización.

La propuesta de Porlán organiza lo teórico, metodológico y práctico de la investigación educativa y conceptúa el conocimiento, como una interacción activa y productiva, importante para la formación integral de los estudiantes y docentes.

**Modelo de reflexión en la investigación**

Elliot (1997), desde la complejidad de revisar la constante invitación a reflexionar que se hace al docente investigador, inicia su planteamiento a partir de la dimensión crítica, la cual encuentra íntimamente relacionada con lo personal;  la aparición de la autorreflexión, depende de la desestabilización de los conocimientos dados por hechos de un mundo profesional, o es ésta la condición previa

a tal desestabilización. Señala que existen aspectos problemáticos y críticos de la reflexión, que luego define como la conciencia reflexiva. Arguye que solo la reflexión y el diálogo serían los estamentos que permitirían comprender los conceptos éticos y los dilemas contradictorios de nuestras propias prácticas.

Se necesita de una alternativa a la modificación del aprendizaje profesional, en resultados tangibles o *competencias*. Puede existir y de hecho existe una forma de reflexión no reflexiva. Explicita una lista de siete (7) formas, en un esquema jerárquico de desarrollo. Cada una está demarcada por suposiciones sistémicas.

Niveles 1 - 3. (Pre–reflexivo según Elliot). Asume que el conocimiento es cierto. Puede ser obvio para los sentidos o conocido de forma indirecta, a través de las autoridades. Las cosas pueden ser, gracias a la intuición. Niveles 4 - 7. La incertidumbre del conocimiento se reconoce de distintas formas. Deficiencia de los datos, a los que se tiene acceso. Justificaciones tan sólo proporcionan razones parciales y con prejuicios. Niveles 5 - 7. El nivel 5 se considera subjetivo y contextual, y reducible a interpretaciones subjetivas del mundo. Los individuos, en el nivel 5, tienen dificultades para elegir entre las interpretaciones contrapuestas, y resistirse a hacerlo.

En el nivel 6, el conocimiento se considera como una construcción personal, a través de un proceso de reflexión, extraído de una variedad de contextos sociales. Nivel 7. Pensamiento situado en el nivel 6 ó 7, implica que las interpretaciones de los docentes de las construcciones personales de pensamiento, se consiguen gracias al diálogo con los profesores. Cuando la investigación sobre el pensamiento de los docentes, opera en los niveles 6 – 7, se convierte en una forma de desarrollo del profesor. Si se le permite, a los profesores, desarrollar sus potenciales reflexivos, en los niveles 6 – 7, se convierten en investigadores internos; querrán discutir sus interpretaciones de la evidencia con los tutores, quienes participan en una investigación en equipo.

Considera la reflexión como un concepto de valor, y así las distintas teorías de la reflexión manifiestan distintas visiones de la naturaleza humana, de sus potenciales dignos de consideración. Los valores condicionan la reflexión y la interpretación de los datos. Los docentes se convierten en socios activos, en la investigación de su propio pensamiento y dependerán de la forma sistemática del proceso de investigación, de las oportunidades que tendrán los profesores, para desarrollar sus capacidades reflexivas.

**Modelo: el diálogo reflexivo del docente con sus colegas**

En su obra, los autores Brockbank y McGill (2002), describen el aprendizaje críticamente reflexivo mediante el diálogo reflexivo. Se inicia con un medio estructurado, para que los docentes de enseñanza superior desarrollen una práctica reflexiva en colaboración con sus colegas. Presentan tres (3) momentos que nombran como aplicación y un cuarto momento que denominan seminario. Los tres primeros momentos son de preparación, mientras que el cuarto permite, a los profesores ya preparados para la práctica reflexiva, facilitar a otros docentes su participación en ella.

Las aplicaciones son las siguientes: I. Reflexión personal. II. Diálogo reflexivo con otro colega: contar la historia. III. Diálogo reflexivo con otro colega: formar parte de la historia. IV. Diálogo reflexivo con otros colegas: facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva.

Aplicación I. Reflexión personal: la primera aplicación se denomina reflexión personal, el valor mayor es reflexionar sobre la propia práctica, mi práctica, reflexión personal sobre la acción de los hechos. Se intenta considerar el contenido de lo que se ha pretendido enseñar, el impacto que crea haber producido en los estudiantes y si de verdad ha ocurrido lo que preveía. Se presta atención a la forma de intentar enseñar el contenido y cómo funciona luego en la realidad.

Aplicación II. Un docente reflexiona con un colega después de desarrollar un acto de práctica profesional: el recuerdo de la sesión,

después de los hechos y con otros compañeros se sumará a la reflexión personal; en este diálogo se pueden formular preguntas que permitan atender conductas y acciones para aclarar al interlocutor, lo que se ha pretendido realizar. Describir intenciones y acciones puede propiciar nuevas declaraciones que provoquen la reflexión.

Aplicación III. Un profesor reflexiona con un colega antes, durante y después de un acto docente desarrollado delante de otro docente: en este momento, el profesor se pone de acuerdo con su compañero para que asista a la sesión y la discuta con él antes de celebrarla de antemano, para señalar los objetivos que pretende conseguir y el modo de actuación. Aplicación IV. Presenta a un docente o facilitador que promueve el desarrollo de la práctica reflexiva con un grupo de apoyo con el formato de seminario. Desarrollar la práctica reflexiva en tríadas. El seminario tiene tres (3) fines principales: (1) Desarrollar y reforzar la comprensión y la capacidad de participar en la reflexión sobre la práctica, a través del diálogo reflexivo. (2) Desarrollar y reforzar las destrezas de facilitación. (3) Que el seminario sea un modelo potencial para el desarrollo de la práctica reflexiva del estudiante. Se considera necesario por lo menos, planificar una sesión más de seminario.

La Aplicación IV es un medio completo y potencialmente riguroso de ocuparse de las cuestiones del diálogo reflexivo, la práctica reflexiva, la facilitación y la práctica del seminario para un número importante de profesores, con un formato cooperativo. Son varias las limitaciones, entre otras, el tiempo y recursos y otros problemas que deberán afrontar los formadores del profesorado, que tienen la responsabilidad de iniciar este tipo de proyecto.

**A Manera de Reflexión**

El pensamiento reflexivo es un proceso cognitivo de alto nivel, que es posible enseñar y aprender. Las concepciones acerca del pen-

samiento reflexivo parten de las acciones acerca de la práctica, la formación y la investigación en el ámbito educativo.

Los organismos internacionales que se ocupan de las recomendaciones para los cambios, transformaciones y modernización de la educación superior o universitaria, como el caso de la UNESCO, han venido considerando la formación de un hombre bajo el paradigma humanístico, particularmente crítico y reflexivo. Dentro de las conclusiones de sus documentos, se expone el logro de las competencias de pensamiento y reflexión como dos (2) competencias a lograr separadamente; la particularidad del asunto es que se trata de una tarea de profesores comprometidos desde su práctica, para el logro de las competencias en los estudiantes.

Dentro de la cotidianidad de la práctica pedagógica y de la educación, en general, hay una escasa atención para la mediación, facilitación u orientación del pensamiento reflexivo; las propuestas para el estudio del pensamiento del profesor y del estudiante en el ámbito educativo latinoamericano presentan un trabajo tardío, respecto con las propuestas de otras latitudes que ya se encuentran en fases evaluativas.

Resulta importante para los estudios de la práctica, la formación y la investigación en la acción reflexiva, tener dos (2) referentes: el pensamiento de los profesores y el pensamiento de los estudiantes, con la consabida consideración del aprendizaje como centro de la enseñanza.

Las propuestas de desarrollo del pensamiento reflexivo redimensionan la capacidad crítica y permiten explicitar la ética del profesional de la educación. Las teorías que fundamentan el pensamiento reflexivo en ámbitos educativos tienen sus cimientos en lo planteado por Dewey y Shön.

En relación con la atención que deben tener todos los actores educativos hacia las problemáticas sociales, el pensamiento reflexivo considera la sistematización de las tareas a realizar.

El modelo práctico reflexivo de Shön (1994) remite a participar en un proceso reflexivo sobre la reflexión en acción, donde se encuentran elementos coincidentes con la teoría social de Vygotsky. El pensamiento reflexivo es un proceso individual (metacognición) que pasa a niveles colectivos (socialización) y se realiza mediante el diálogo, a la vez que permite reconstruir el propio pensamiento.

Porlán en su modelo permite comprender la importancia de la conciencia reflexiva del profesor al pretender cambiar o transformar su saber hacer, sus rutinas, en los procesos de enseñanza aprendizaje, sin reflexionar, problema que el mismo docente debe atender.

Por su parte el modelo de Elliot y la concepción de la autorreflexión le permiten la propuesta de la investigación-acción. Concibe la reflexión y el diálogo como los elementos que permiten comprender los conceptos éticos y los dilemas que les son propios (de cada uno) al estado de conciencia reflexiva. Estima Elliot, niveles de desarrollo que se develan en las actitudes y acciones que se muestran en el acto educativo, al investigar.

El pensamiento reflexivo de los investigadores posibilita generar conocimiento desde la práctica educativa, situación que ha permitido reivindicar al docente investigador.

Brockbank y McGill en el modelo reflexivo del docente con sus colegas, considera acciones cooperativas y colaborativas. La socialización, el diálogo y la interacción le distinguen al igual que el concepto de la enseñanza centrada en el aprendizaje. Refieren lo atinente a la planificación, evaluación y sistematización de cada una de las tareas propuestas, al igual que las estrategias didácticas que mantie-

nen con una intencionalidad. Los profesores procuran el acompañamiento en su práctica profesional.

Es oportuno y apremiante profundizar en las concepciones del pensamiento reflexivo cónsono con el currículo, presentar y dar a conocer las experiencias que se han desarrollado hasta la fecha y propender en los docentes investigadores, propuestas que permitan mejorar la práctica, la formación y la investigación, desde el propio desarrollo del pensamiento reflexivo en profesores y estudiantes.

## Referencias

Albertín, P. (2007). *La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones Psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta.* Revista Electrónica Universitaria. N°30; 7-10 [Revista en línea]. Disponible: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/formacion-reflexiva-como-competencia-profesional-condiciones-psicosociales-practica-reflexiva-diario/id/55350430.html [Consulta: 2012, Diciembre 3]

Ballenilla, F. (1997). Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica? Sevilla: Diada.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004 – 2007. [Libro en línea]. Publicaciones de la Universidad de Deusto. España. Disponible: http://www.oei.es/oeivirt/educsupe.htm [Consulta: 2011, Diciembre 15]

Brockbank, A. y McGill, I. (2008). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. 2ª. ed. España: Ediciones Morata.

Chacón, M. (2006). La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral. Tesis Doctoral. ULA.

Contreras, J. (1999). La Autonomía del profesorado. Segunda Edición. Madrid. Morata.

Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana* [Revista en línea], 32. Disponible:http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/261/555 Consulta: 2011, Diciembre 13]

Elliot, J. (1997). *La investigación acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Fernández, B. (2008). Centro de Convivencia Ciudadana: La Nueva Forma de Ver la Escuela. En A Refundar la Escuela. Ediciones Olejni K. Santiago de Chile.

Figueroa, N. y Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Revista Electrónica fundamentos en humanidades.* [Revista en línea]. Disponible:http://fundamentos.unsl.edu.ar/index.html?opc=3&elige=18&s= [Consulta: 2011, Diciembre 9].

Louden, W. (1991). UNIT THREE: Reflection on and in the work place. Disponible:http://www.science.ulster.ac.uk/nursing/mentorship/docs/toolkits/Reflection.pdfConsulta:2009, Octubre 08].

López, J. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia la enseñanza centrada en el aprendizaje*. España: Ediciones Aljibe.

Mayor, J. Suengas, A. y González, J. (1995). Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid. Síntesis.

McKernan, J. (2008). *Investigación – acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.

Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación – acción – reflexión con educadores en procesos de formación. *Revista electrónica de investigación educativa en Colombia* [Revista en línea]. Disponible: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15504104 [Consulta: 2011, Diciembre 12]

Padrón, J. (2006). *La estructura de los procesos de investigación.* [Documento en línea]. Disponible: http://padron.entretemas.com/Estr_Proc_Inv.htm [Consulta: 2011, Diciembre 18]

Perkins. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona: Gedisa.

Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. España: Díada editorial.

Ramírez, R. (2008). La investigación acción en el contexto educativo. Memorias. Jornada anual de investigación educativa. Caracas: UPEL –IMPM.

Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender. 4ª. Edición.* Caracas: Editorial Cognitus.

Ruiz, C. (2003). Pensamiento del docente, estrategia instruccional y resultados Educacionales en una sociedad en transición. *Revista docencia universitaria* [Revista en línea], IV. Disponible: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol4_n1_2003/8_art._5_Carlos_Ruiz.pdf [Consulta: 2011, Octubre 18]

Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa* [Revista en línea], 1. Disponible:http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/155/Resumenes/15504108_Abstract_2.pdf [Consulta: 2011, Diciembre 18]

Sánchez, S. Santos, M y Ariza M. (2005). Reflexionar para mejorar el acto educativo. Revista electrónica Educación y Educadores [Revista en línea], 8. Disponible: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83400811.pdf [Consulta: 2011, Noviembre 30]

Shön, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo Diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción [Página web en línea]. Disponible: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [Consulta: 2011, Noviembre 25]

UNESCO. (2006). Informe sobre la educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 [Página web en línea]. Disponible: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=ddetail&Itemid=851&fabrik=10&rowid=98&tableid=10&lang=es [Consulta: 2011, Diciembre 8]

UNESCO. Conferencia Mundial en Educación Superior 2009. "La Nueva dinámica en la Educación Superior y la búsqueda del cambio Social y el Desarrollo. (2009). [Página web en línea]. Disponible: http://www.unesco.org/es/wche2009/ [Consulta: 2011, Noviembre 10]

# IDENTIDAD DOCENTE: DEFINICIÓN Y APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO

**Douglas A. Izarra Vielma**

## Introducción

Las personas desarrollan procesos de identificación conforme los diversos roles que ejercen en su vida, cada uno puede tener una imagen de sí en cuanto miembro de una familia, creyente, fanático de un equipo deportivo. También se produce identificación en función de la actividad laboral que se desarrolla. Este texto trata de presentar cuestiones básicas en relación con la identidad que construyen las personas en cuanto a su condición de docentes.

La Identidad Docente como temática de estudio se inscribe en la investigación relacionada con el desarrollo profesional docente y la formación docente, áreas que dada la importancia de los maestros y maestras para el progreso de la sociedad despiertan atención por parte de investigadores, políticos, universidades. Por ejemplo, en los discursos de los organismos internacionales relacionados con la educación se reconoce la importancia del trabajo del docente y la necesidad de su adecuada formación. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura en la Declaración de Tarija (2003) realizó un llamado a elaborar y ejecutar planes de largo plazo con el fin de fortalecer políticas de valoración, formación permanente y desarrollo profesional del docente.

Es reconocida la importancia de los docentes y de su debida formación; sin embargo, es conveniente preguntar ¿qué se entiende por formación docente? Contestar esta pregunta no resulta sencillo; de hecho, a lo largo del tiempo se ha tratado trata de dar respuesta a través de la organización de sistemas o modelos de formación que normalmente ponen el acento en lo técnico y dejan de lado los aspectos personales de los sujetos que participan en esa actividad.

Por lo anteriormente expuesto, considero adecuada la definición propuesta por Pérez Esclarín (1994. 84) quien comprende la formación docente como un:

> Proceso de auto-socio-formación que implica, necesariamente, una profunda transformación personal y colectiva. En esta perspectiva, formación y transformación se identifican. Una supuesta formación que no suponga un profundo cambio personal y de la práctica no tiene mucho sentido... Formarse sería entonces construirse, planificarse, inventarse, llegar a ser esa persona que uno está llamado a convertirse.

La formación docente así conceptuada es compleja porque no está limitada por la adquisición de conocimientos, sino que lleva implícita la idea de una transformación producto de la cual se llega a ser mejor persona, y por ende, mejor profesional. Para lograr el referido cambio es necesario participar en un conjunto de experiencias, adquirir conocimientos e integrarlos en la propia estructura de la persona con el propósito de establecer una identificación adecuada con la profesión docente.

Este trabajo centra su atención en la Identidad Docente porque se consideró que este constructo puede dar cuenta de las representaciones que tienen los maestros de sí mismos como agentes de la práctica educativa (Viscaíno, 2006). Es decir, se le atribuye un amplio poder explicativo. Esta idea se apoya en la opinión de Prieto (2004) para quien la formación inicial constituye la más importante

instancia institucionalizada en la que se realiza la génesis consciente del proceso de construcción de la Identidad Docente. De hecho, ese autor afirma que "la construcción de la identidad del docente se constituye como una de las tareas específicas y críticas de los procesos de formación inicial de los profesores" (Prieto. 2004. 33).

En el texto que se presenta a continuación se exponen definiciones de Identidad Docente, posteriormente se explica su proceso de formación y los elementos que la constituyen. A partir de estas precisiones se hace un análisis sobre las investigaciones desarrolladas en el campo de la Identidad Docente y se resalta la necesidad de promover en los programas de formación docente inicial, experiencias que aseguren una identificación del sujeto con su rol profesional.

**Identidad Docente**

El tema de la identidad es tratado desde la perspectiva del Interaccionismo Simbólico. Se comparte lo propuesto por Lopes (2007. 3) quien menciona que este es la "metateoría más influyente en los estudios actuales de la identidad". Cárdenas (2003) relaciona la identidad con la capacidad de reflexión, la entiende como una organización o estructura del conocimiento sobre sí mismo, además de esta dimensión individual (interna) también es necesario señalar que en su definición existe un componente social, puesto que se desarrolla en lo que Guadarrama y Torres (2005) definen como espacios de interacción.

La identidad se forma en la cotidianidad, a través del desempeño de roles y en los procesos de comunicación, en lo que Dubar [referido en los trabajos de Guadarrama y Torres (2005); Bolívar, Fernández y Molina (2004); Veiravé, Ojeda, Núñez, y Delgado (2006) y Bairral (2003), entre otros], define como una doble transacción: en primer lugar del sujeto consigo mismo (identidad real subjetiva, transacciones biográficas) y, en segundo lugar del sujeto con

los otros (identidad virtual objetiva, transacciones de relación). Por tanto, tiene un carácter relacional que se construye a lo largo de la vida y puede adquirir múltiples formas, es decir, las personas tienen diversas identidades, tantas como roles desempeñan en su vida (familiar, social, laboral) y aún a pesar de esta multiplicidad se considera que son características de la identidad su unidad, totalidad y continuidad.

Las características señaladas pueden resultar contradictorias. Por ejemplo, se mencionó que la identidad puede adquirir múltiples formas y sin embargo es única, esto se explica al aceptar lo expuesto por Bolívar, Fernández y Molina (2004) quienes señalan que la identidad tiene un núcleo central que es relativamente estable, alrededor del cual se organizan conjuntos periféricos; dentro de los cuales aparece la identidad profesional.

La identidad se define en este trabajo como la construcción que hace una persona de sí misma a partir de la transacción consigo mismo y con los otros. Tal decisión se justifica porque se considera que de esta manera se evita caer en una visión en la que se enfaticen simplemente los aspectos biográficos obviando los sociales o, una visión en la que prime el elemento social por encima de lo biográfico.

La identidad profesional se puede definir como la experiencia común en el seno de la división del trabajo, reconocimiento común con otros (que pertenecen al mismo gremio o ejercen la misma labor) y ser reconocido como tal por otros diferentes (se observa afinidad entre la definición de identidad y la de identidad profesional). Así entonces, las personas que se dedican a la tarea de formar elaboran también una identidad en relación con esa actividad.

De acuerdo con Vaillant (2007) la identidad docente es una construcción dinámica y continua que es a su vez social e individual, que resulta de distintos procesos de socialización, está vinculada a diversos contextos y refiere una identidad común. También se pue-

de definir según Chevrier (citado por Bolívar, Fernández y Molina, 2004) como la representación que elabora una persona de sí misma en cuanto enseñante y que se sitúa en el punto de intersección de la dinámica interrelacional entre las representaciones que tiene de sí (como persona) y las que tiene de los profesores y de la propia profesión docente. Prieto (2004. 31) con apoyo en Gysling define la identidad como un "mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores". Según Izarra (2010) la identidad docente es la representación que hace una persona de sí misma en relación con su actuación como maestro; es un constructo complejo que se forma a lo largo del tiempo, incluye la recepción de una tradición (la imagen que se tiene socialmente de lo que significa ser docente) que es resignificada en función de nuevas realidades y contextos.

**Formación de la Identidad Docente**

Se asume una posición en relación con la identidad docente que se aparta intencionalmente de las nociones psicologista y sociologicista y se acepta, tal como proponen Veiravé, Ojeda, Núñez, y Delgado (2006), una línea socio-cultural según la cual los profesores forman su identidad al compartir espacios, tiempo, situaciones, roles, ideas, sentimientos y valores acerca de su profesión, además del ejercicio docente; por tal razón, se puede afirmar que en la experiencia comunicativa se puede recuperar la expresión de la propia identidad.

Bairral (2003) afirma que la identidad docente se construye a través de los significados que cada profesor como actor y autor (es decir en relación con otros) confiere a su actividad profesional cotidiana a partir de su cosmovisión. La complejidad de este tema queda en evidencia cuando se acepta que la identidad de alguna manera está condicionada por múltiples interrelaciones y contextos. Por citar

un ejemplo, Núñez (2004) señala la existencia de "identidades" que asumen los docentes a lo largo de la historia, desde el surgimiento de los sistemas nacionales de enseñanza. De esta manera una primera identidad consistía en identificar la docencia como apostolado; en segundo lugar, la docencia como función pública; en tercer lugar, la docencia como rol técnico y finalmente la docencia como profesión. Según el autor, estas diversas manifestaciones de la identidad no desaparecen sino que se acumulan.

Trabajo de características similares al referido de Núñez es el de Böhm (2006) quien pretende identificar a través la historia los puntos referenciales de la esencia y operatividad de lo que significa ser maestro. Menciona este autor la existencia de diversas imágenes sobre el docente a lo largo de la historia: (a) el maestro como auxiliar de la naturaleza; (b) el maestro como agente de la sociedad; y (c) el maestro como representante de la humanidad realizada.

La formación de la identidad es un proceso relacional que se elabora a partir de las interacciones y las experiencias y en la formación docente inicial se conforman grupos de personas con el mismo propósito (prepararse como profesores) en un contexto educativo en el cual se desarrollan prácticas sobre la enseñanza; de esa manera es lógico suponer que se den múltiples interacciones. Bolívar, Fernández y Molina (2004) mencionan como elementos de construcción de la identidad profesional: (a) Trayectoria de vida; (b) Historia profesional; (c) Formación recibida; y (d) Crisis de identidad. En la formación de la identidad existen momentos o experiencias que pueden resultar especialmente significativas [lo que Spinosa (2003) denomina hitos], dentro de los cuales se pueden señalar: vivencias familiares; relación con los primeros maestros, desarrollo de la formación profesional (con especial énfasis en la práctica), primeras experiencias de trabajo en la docencia y las relaciones que se establecen en el ambiente laboral.

Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado (2006), tienen una opinión afín con la anterior. Estos autores proponen tramas de significación

a partir de las cuales se forma la identidad: (a) Motivos por los que se elige la carrera; (b) Personas significativas en su formación "otros significantes"; (c) Elecciones laborales; (d) Experiencias de formación inicial (práctica de la enseñanza); (e) Experiencias de formación en el trabajo docente; (f) Contexto socio-histórico de la formación inicial y (g) Cambios en el sistema educativo. Por su parte, Izarra (2011) señala que la identidad se desarrolla a partir de lo que denomina "*principios generadores*" definidos como mecanismos complejos en los cuales intervienen múltiples factores que permiten la conformación de una imagen de sí mismo en cuanto docente. En la literatura aparecen identificados también como núcleo figurativo (Lacolla, 2005; Moscovici, 1979; Moñivas, 1994 y Lara, 2004). Así, en este trabajo se formulan como principios generadores de la identidad de los docentes (a) los otros; (b) las relaciones y (c) la formación.

**Los otros**

Para la elaboración de la identidad docente es necesario que se reconozca el propio docente como diferente de los otros. Ese proceso de identificación pasa por la reafirmación de las características que se consideran propias (puestas en comparación con otras personas) y, por la atribución de características negativas. En el primer caso la relación toma la forma: "yo soy (tengo), los otros no", en el segundo "los otros son (tienen), yo no". Se asume que los Otros contribuyen con la formación de la identidad docente desde dos perspectivas: (a) como afirmación de las propias características frente a ellos y (b) a través de la atribución de características.

**Las relaciones**

Según Montero (2002. 48) "por relación se entiende la conexión, correspondencia o asociación que existe entre personas o entre personas y cosas, de tal modo que las unas no pueden ser sin las otras".

Esta importancia de la relación es reconocida desde la filosofía clásica, ya Aristóteles afirmaba en la *Ética a Nicómaco*, que para prescindir de los otros hay que ser un animal salvaje o un dios. De acuerdo con Mamzer (2006. 131) "todas las dimensiones de la identidad son socialmente construidas", de igual manera en la definición de identidad profesional del docente que fue presentada, se reconoce que ésta es el resultado de un proceso social. Específicamente se acepta la importancia de la conexión, correspondencia o asociación con: (a) compañeros de estudio; (b) alumnos; (c) familia y (d) otros docentes. Cada uno de ellos influye de manera particular en la formación de la identidad docente.

**La formación**

La influencia de los programas de formación docente en la conformación de la identidad no es universalmente reconocida (Hargreaves, 1998 y Romero y Luis, 2007).Sin embargo se reconoce lo planteado por Prieto (2004) en relación con el necesario impacto de la formación inicial en la identidad, específicamente al considerar cuatro elementos fundamentales: (a) profesores, (b) práctica profesional, (c) formación pedagógica y (d) formación humana.

Los tres principios generadores de la identidad docente (Otros, Relaciones y Formación) actúan de manera simultánea en una persona e influyen directamente en la formación de la identidad, de allí que es imposible determinar un principio que tenga más importancia o resulte más útil a los fines de explicar la formación de la identidad, pues en ellos se originan los distintos rasgos identitarios que caracterizan a los docentes. El conocimiento de estas cuestiones debe resultar útil a los fines de desarrollar programas de formación docente en los que se pueda fortalecer la identidad y dotarla de elementos para asegurar que el trabajo de los maestros y maestras logre el desarrollo integral de sus estudiantes.

## Elementos de la Identidad Docente

De acuerdo con Bolívar, Fernández y Molina (2004) la identidad docente se compone de los siguientes elementos: (a) autoimagen; (b) reconocimiento social; (c) relaciones sociales; (d) competencias profesionales; (e) actitud ante el cambio; (f) grado de satisfacción y (g) expectativas de futuro en la profesión. Los tres primeros componentes revisten especial importancia, como se confirma en el trabajo de De la Puente (2007) quien identifica como el primer rasgo de la identidad docente ala autopercepción como profesores. Además incluye el significado que le dan a su tarea, relevancia que le atribuyen a los procesos de formación y la identificación con la institución donde laboran y el modelo educativo.

De acuerdo con Izarra (2010) la identidad docente tiene como características centrales, las siguientes: (a) ser estructurada a partir de la identidad personal, es decir, se organiza a partir de las vivencias y particularidades de cada individuo y su imagen personal; (b) refiere como principal actividad a la enseñanza, independientemente de reconocer otros elementos como la planificación y la evaluación, el elemento indispensable es el trabajo en aula; y (c) se elabora a partir de la relación con los estudiantes, es decir por el establecimiento de vínculos.

En estos planteamientos se incluye tanto lo relacionado con el desempeño laboral (elecciones de trabajo) como lo vinculado con la formación docente (motivación, prácticas de formación). De tal manera se puede apreciar que la identidad docente es un constructo complejo puesto que incluye múltiples elementos que deben ser considerados en las investigaciones que al respecto se realizan.

## La Investigación en Relación con la Identidad

La identidad docente es objeto de múltiples investigaciones en diferentes contextos (Izarra, 2012), especialmente en los últimos cin-

co años cuando prácticamente en cualquier publicación especializada se encuentran artículos en relación con esta temática. Como muestra de lo anterior se presentan a continuación trabajos que permiten determinar el estado de la investigación sobre el tema.

Mórtola (2006) en su trabajo de investigación *Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente* se propuso como objetivo explorar la construcción y el cambio de la identidad laboral docente, haciendo énfasis en los aspectos identitarios que, según los docentes que participaron en su trabajo, resultaban fundacionales de su identidad laboral, especialmente aquellos que se ubicaban antes del ingreso al programa de formación docente inicial. Este autor caracterizó su estudio como de carácter cualitativo – narrativo: "propuesta metodológica que privilegió la voz de los maestros en la reconstrucción de su sí mismo laboral en el transcurso de su carrera" (*Op. Cit.* 90). Para ello realizó entrevistas (semiestructuradas y en profundidad) a 8 maestras y 4 maestros de la ciudad de Buenos Aires (Argentina), con más de 20 años de experiencia en la docencia. El análisis fue de tipo transversal porque cruzó los testimonios individuales para definir núcleos temáticos.

En esa investigación se obtuvo como resultado la identificación de las experiencias biográficas como referentes de la visión que tenían estas personas como docentes, señalando tres cuestiones: (a) experiencias de la niñez y personas significativas en esa etapa; (b) los docentes como modelos; (c) experiencias previas de enseñanza. A partir de lo anterior, Mórtola (2006) formuló como conclusión que al ingresar a la formación inicial las personas ya portaban una identidad que contaba con diversos elementos vinculados al trabajo escolar.

De este trabajo interesa destacar el contexto. El autor utilizó como informantes solo a profesores de educación primaria; así como también el hecho de enfatizar los aspectos identitarios de carácter biográfico de los docentes (obviando otras cuestiones como la socia-

lización profesional). Se considera relevante el método utilizado al dar importancia al relato de los docentes (ubicarse en la perspectiva narrativa), el uso de entrevistas y la forma de análisis transversal.

Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado (2006), realizaron una investigación en la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina) para determinar cómo se realiza la construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Para ello utilizaron también el método biográfico narrativo, con entrevistas en profundidad, en las que solicitaban a los participantes de la investigación que contaran su propia biografía especialmente los hechos relacionados con su actividad laboral. En este trabajo no se presenta una definición de identidad docente o identidad profesional, se asumió simplemente que la identidad se configura "a partir de procesos individuales y colectivos en una línea socio-histórica particular" (Op. Cit. 5). Un aspecto relevante fue la identificación de lo que denominan tramas de significación en las que confluyen al mismo tiempo los planos individual y colectivo. El trabajo de estos autores concluye al destacar la importancia y utilidad del método biográfico:

> La reconstrucción biográfica permite significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones de un sujeto… Los relatos biográficos focalizan en hechos donde es posible advertir, en las historias de los sujetos, planos individuales y colectivos, personales y profesionales, públicos y privados que, en su conjunción, aportan elementos valiosos para construir su identidad y encontrar puntos comunes entre ellas. Personas, grupos, espacios (comunidad e institución), contextos (sociales, económicos, políticos) y tiempos (históricos y personales) configuran su identidad social. A través de ellos se va construyendo, en ese ida y vuelta que devuelve la imagen de sí que tienen los otros, y la recepción, que hace el profesor, sobre esas miradas y la suya (p. 11)

Lopes, Pereira, Carolino, Sousa y Tormenta (2007) realizaron una investigación en Portugal para determinar la relación entre los curricula de formación inicial y las identidades profesionales de

base. Se caracterizan y relacionan los curricula de formación de 4 períodos de los últimos 30 años (a través del análisis de documentos) que conforman las identidades profesionales de base con las trayectorias profesionales y las identidades actuales de los profesores formados (a través de la realización de biografías). Ese trabajo concluye que cada currículum produce diferentes identidades profesionales de base (especialmente a partir de 1974). Sin embargo, a través de la vía biográfica se determinó que en la trayectoria profesional ocurre un proceso de recomposición que da como resultado una nueva identidad más homogénea "moldeada por la realidad del ejercicio profesional, es verdaderamente pobre, estereotipada y defensiva" (*Op. Cit.* 153)

De esta investigación interesa resaltar que se utilizaron dos medios para acercarse al tema de la identidad, por una parte lo biográfico – narrativo (igual que en investigaciones anteriores) y la revisión de documentos con una perspectiva histórica. Este hecho se considera particularmente relevante porque permite un acercamiento más completo a la identidad. Finalmente otorgan especial importancia a la forma como descompone la identidad del docente en enseñanza y relación.

Un trabajo con características similares realizó Navarrete (2008), quien en su investigación analizó el proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México. Para ello asumió dos instituciones universitarias: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Veracruzana y comparó la conformación de la identidad profesional de los pedagogos egresados de estas universidades en las décadas de 1950, 1970 y 1990, momentos que considera claves en el desarrollo de la Pedagogía en la Universidad. En relación con el método, se adscribe a la investigación cualitativa desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso, asumida como *una caja de herramientas híbrida y heterogénea* en la cual se utilizan dos técnicas de recuperación de la información: (a) análisis histórico-documental, a través de la revisión de los planes de estudio y la lite-

ratura en relación con el tema; y (b) entrevistas, realizadas a cuatro sujetos por cada una de las décadas en estudio. La autora elabora una concepción de la identidad del pedagogo como "relacional, histórica e híbrida" (p. 522) que se desarrolla en un proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción a partir del conjunto de experiencias vitales que experimenta en su formación y en el ejercicio de su profesión. Estas precisiones teóricas en relación con la identidad resultan muy afines con los planteamientos presentados en este capítulo y confirman la visión dinámica de la identidad.

La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional es el título del trabajo de investigación elaborado por Bolívar (2007), el cual se desarrolló a través de un proceso de revisión documental en el que da cuenta de cómo se realiza la formación de los profesores de secundaria en Europa. El autor estableció que se da entre dos polos: lo disciplinar y el metodológico o pedagógico, este último desvalorizado frente al primero; razón por la cual la identidad profesional característica de los docentes es la del especialista en una disciplina particular.

En virtud de ese proceso de formación centrado en lo disciplinar Bolívar (2007) describe "el choque" que viven los profesores de educación secundaria, entre las expectativas que tienen del ejercicio profesional y la realidad que encuentran cuando llegan a las instituciones educativas. Propone como solución de esta problemática el cambio en la formación inicial y señala que es una fortaleza en ese sentido el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior porque establece un título específico de nivel universitario para la formación pedagógica del profesor de educación secundaria.

Ojeda (2008) se propuso como objetivo describir algunas características de la identidad del docente de enseñanza media en el proceso a través del cual adquiere la condición de profesor. La investigación se desarrolló a través de entrevistas en profundidad con

cuatro profesores que debían cumplir con los siguientes requisitos: (a) pertenecer a disciplinas diferentes, (b) tener una carga horaria significativa de trabajo en la institución (escenario de la investigación) y (c) una antigüedad en la docencia mayor de diez años. A estas personas se les solicitó que narraran episodios de su vida profesional.

Los participantes de la investigación recibieron formación inicial en instituciones propias de formación docente, a través de su relato, se establecieron las siguientes características: (a) existe un núcleo personal involucrado en la conformación del profesional que el docente define como suyo, esta afirmación confirma lo establecido por Gelván (2006), es decir, la imbricación entre ambas identidades; (b) el papel desempeñado por los otros significativos, que acercan, inician y posicionan al docente en su rol; (c) la importancia de los espacios sociales de formación.

Otro trabajo es una investigación sobre identidad que fue realizada en Venezuela, específicamente en la Universidad de Los Andes, por las profesoras Sayago, Chacón y Rojas (2008) quienes tuvieron como objetivo explorar las representaciones que poseen los estudiantes de la Carrera de Educación Básica Integral sobre la construcción de su identidad profesional, esto se complementa con el análisis sobre la manera como los referentes de identidad construidos durante la formación universitaria responden a las exigencias educativas del contexto. El método utilizado, igual que en varios de los trabajos mencionados anteriormente, fue el biográfico narrativo, aunque en este caso los participantes de la investigación fueron estudiantes universitarios del primero al décimo semestre (sin experiencia docente), quienes aportaron su información personal a través de los siguientes procedimientos: relatos autobiográficos, biogramas (representación gráfica de la trayectoria vital de una persona) y entrevistas. Como resultado se estableció la necesidad de promover en los futuros educadores la recuperación de sus experiencias porque recordar da lugar para recuperar aspectos de su tra-

yecto de vida escolar y esto les permite a su vez hacerse conscientes de los retos e imperativos de la docencia.

Castañeda y Navia (2011) realizaron un trabajo titulado *Identidad Positiva y Conocimiento Profesional como Base de la Profesionalización de Profesores de Educación Secundaria*. En su investigación las autoras estudiaron el proceso de profesionalización docente en México y cómo éste se relaciona con la forma como los docentes reconstruyen identificaciones positivas o negativas con su trabajo. Las vías de acceso para la recolección de la información estuvieron representadas por (a) Revisión de literatura académica; (b) Aplicación de entrevistas narrativas y (c) Cuestionario para el análisis de la trayectoria profesional.

En su trabajo las autoras identifican elementos recurrentes que afirman el proceso de identificación de los docentes, entre los cuales se incluyen (a) Las experiencias de adecuarse a las pautas de socialización de la cultura escolar; (b) Tensiones provocadas por las posiciones, tareas, tiempos y espacios institucionales y (c) Necesidad de instrumentación de un currículum que anticipa conocimientos, estrategias y sentidos del ejercicio profesional.

**Estado del Conocimiento en Relación con la Identidad Docente**

La presencia de trabajos sobre identidad docente en diversos contextos (Cono Sur, Europa, América del Norte) revela el interés que este tema despierta y su vigencia en el momento actual. De la revisión realizada se pueden establecer algunas características en relación con la investigación sobre esta temática:

1. La investigación sobre identidad docente, asume que ésta se construye a partir de la propia experiencia vital del sujeto.

2. Como consecuencia de lo anterior en la mayor parte de los trabajos la información se obtiene a través del método biográfico

narrativo. También aparece el uso del análisis de documentos y, en menor medida, la aplicación de cuestionarios (aunque complementado con entrevistas)

3. En los casos en los que se emplea el enfoque biográfico – narrativo se utilizan siempre entrevistas en profundidad para la recolección de la información, por lo cual se pueden inscribir dentro del enfoque cualitativo

4. El análisis de la identidad usualmente se realiza a través de testimonios de docentes en servicio hecho que evidencia la importancia que se da al ejercicio para la formación de la identidad.

5. La homogeneidad de las personas entrevistadas es característica en todos los trabajos, es decir, se seleccionan solo docentes que cumplen con requisitos previamente establecidos y siempre de un mismo nivel educativo.

6. La mayor parte de los trabajos se centran en personas que se formaron originalmente para ser docentes.

7. Es frecuente el uso de las referencias teóricas relacionadas con el Interaccionismo Simbólico y de la Teoría de las Representaciones Sociales.

La revisión de trabajos en relación con la Identidad Docente evidencia algunas temáticas suficientemente exploradas, por ejemplo, los elementos que conforman la identidad e incluso los rasgos identitarios de los profesores de educación primaria; sin embargo, en relación con otras cuestiones se revelan vacíos de conocimiento que pueden dar lugar a investigaciones vinculadas con esta temática.

Como la mayor parte de los estudios centra su atención en docentes de educación primaria, resulta pertinente realizar investigación con profesores de Bachillerato o de Universidad; de esta manera se puede obtener una visión más amplia en relación con los

elementos comunes de la Identidad Docente, independientemente del contexto en el que se desarrolle el trabajo profesional. También se presenta como un área interesante para hacer estudios en relación con el tema de la Identidad Docente la forma como esta es influida por la formación profesional que se recibe en las Universidades y cuáles deben ser los cursos de acción que deben seguir quienes diseñan los programas de formación para desarrollar la identidad profesional.

Vincular la Identidad Docente con el desarrollo profesional de los profesores también se presenta como un campo interesante para desarrollar investigación, es decir, tratar de describir y explicar si los rasgos identitarios permanecen relativamente estables en el tiempo o se transforman y las causas de dicha transformación. De igual manera, resulta interesante estudiar el tema de la Identidad Docente desde la perspectiva de conceptos como el Síndrome de Burnout.

Un área que se presenta muy interesante y prácticamente sin investigaciones, es la forma como el uso de la tecnología de la información y la comunicación influye en la conformación de la Identidad Docente y en los rasgos identitarios de los profesores. Lo anterior es particularmente relevante si se estudia desde el desempeño del profesor en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

## Conclusión

Se considera que la Identidad Docente es un constructo complejo que tiene un alto poder explicativo para comprender el pensamiento y la actuación de los maestros y maestras, incluso se puede relacionar con los estudios sobre los ciclos de vida profesional de los profesores (Fernández Cruz, 2006) a los fines de ver cómo ésta se transforma a lo largo de los años de ejercicio profesional.

También se reconoce que explorar los procesos de desarrollo y crisis de la identidad personal, ocupacional, social y los imaginarios

con los que se constituyen, es necesario para preparar estrategias preventivas y de intervención psicosocial (Gelvan, 2006). En el caso específico de la Identidad Docente estas medidas deben impactar todos los ámbitos de la formación y el ejercicio. De acuerdo con Esteve (2007. 19) "el desarrollo de medidas tendientes a reafirmar la identidad profesional de los docentes y a devolverles el orgullo de serlo pasa necesariamente por una reforma en profundidad de los enfoques de la formación inicial y continua".

Se plantea así la pregunta ¿qué hacer en la formación docente? ¿Cómo debe impactar la investigación sobre la Identidad Docente los procesos de formación? Es necesario implementar acciones que permitan la vinculación entre la formación inicial y la formación permanente, de esa manera quien se inicia en el ejercicio de la docencia puede mantener los vínculos que estableció durante su paso por la universidad con sus profesores y compañeros, dispondría de un espacio para reflexionar sobre la práctica en colectivo y reafirmaría la importancia de lo aprendido en la teoría.

La selección de docentes para los programas de formación inicial, debe considerar incorporar personas con sólida formación teórica y experiencia en la práctica, de esta manera el tránsito por la universidad se puede convertir en un espacio que ofrezca modelos efectivos de trabajo docente y, se facilita un proceso de doble mediación. También es conveniente para favorecer el proceso de formación de la identidad reconfigurar la práctica profesional como elemento central de los estudios de pregrado alrededor del cual se articula el currículum.

Lograr una identificación de los docentes con su profesión debe redundar en una mejora de sus prácticas en el aula, con sus alumnos, en la relación con sus compañeros de trabajo, pues estarían conscientes de la responsabilidad que tienen en el desarrollo particular de cada uno de sus estudiantes y en el desarrollo general de toda la sociedad. Un docente identificado como profesional evitaría caer en

las prácticas rutinarias que lamentablemente son una realidad en nuestras escuelas, de hecho, caer en la rutina es uno de los riesgos ocupacionales de los maestros (Vasco, 1996)

De acuerdo con Prieto (2004) somos los mismos docentes los principales llamados a responder a la difícil y necesaria tarea de resignificar la importancia de nuestro trabajo para la sociedad y en ese proceso reconstruir socialmente nuestra identidad.

## Referencias

Bairral, M. (2003). Teleinteracciones y construcción de la identidad del profesor de matemáticas. En: *Uno, Revista de Didáctica de las Matemáticas* [Revista en línea].Disponible:www.gepeticem.ufrrj.br/docs/publicacao/Bairral%20UNO34%202003.pdf. Consulta: Noviembre 15 de 2006.

Böhm, W. (2006). La "imagen" del maestro en el correr de la historia. *Educere*, 10 (32), 831 - 838

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *ESE: Estudios sobre Educación*, 12, 13 – 30.

Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*. [Revista en línea] Disponible: www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.pdf. Consulta: Octubre 09 de 2007.

Cárdenas, V. (2003). *Construcción de la Identidad Docente*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.unidad094.upn.mx/revista/49/identidad.htm. Consulta: Octubre 09 de 2007.

Castañeda, M. y Navia, C. (2011). Identidad positiva y conocimiento profesional como base de la profesionalización de Profesores de educación secundaria. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, Barcelona, España.

De La Puente, G. (2007). *Identidad y formación docente: el caso del CCH sur*. [Documento en línea]. Disponible: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ ponencias/ at16/PRE1178821231.pdf. Consulta: Enero 18 de 2008.

Esteve, J. (2007). Identidad y desafíos de la condición docente. En: E. Tenti (Comp.), *El Oficio de Docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XX* (pp. 19 – 69). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo Profesional Docente*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario

Gelvan, S. (2006). Ciclos evolutivos: identidad personal y ocupacional. La orientación para toda la vida. Remo: *Revista Mexicana de Orientación Educativa* [Revista en línea], Volumen IV, Número 8. Disponible: http://remo.ws/revista/n8/n8-gelvan.htm [Consulta: 2008 Marzo 15].

Guadarrama, R. y Torres, J. (2005). *Taller sobre identidades socio-profesionales y de género en América Latina* [Documento en línea]. Disponible: http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/TALLER_UAM-FLACSO_SEPTIEMBRE_26-30_2005.ppt. Consulta: Enero 23 de 2008.

Hargreaves, A. (1998). Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente. En: *La Formación Docente: Cultura, Escuela y Política. Debates y Experiencias* (Birgin, Dussel, Duschatzky y Tiramonti, comp.) pp. 135 – 146. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Izarra, D. (2010). *Proceso de formación de la identidad docente*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio, Venezuela.

Izarra, D. (2011). Principios generadores de la identidad docente. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, Barcelona, España.

Izarra, D. (2012). La identidad docente como objeto de estudio. Ponencia presentada en el *Congreso Regional de Investigación Educativa "Educar para la Sabiduría y la Esperanza"*, San Cristóbal, Venezuela.

Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [Revista en línea] 1 (3). Disponible: http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf [Consulta: 2009, julio 30]

Lara, E. (2004). Teoría de las representaciones sociales: y otros también del gobierno… Objetivación que sobre el gobierno mexicano se produce en la lírica de los narcocorridos. *Nómadas Revista Crítica de Ciencias So-*

*ciales y Jurídicas* [Revista en línea] Disponible: http://www.ucm.es/info/nomadas/9/elara.htm [Consulta: Abril 19 de 2008]

Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11 (3), 1 – 25.

Lopes, A., Pereira, F. Sousa, C., Carolino, A., Tormenta, R. (2007). Curriculos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 139 – 158.

Mamzer, H. (2006). La identidad y sus trasgresiones. *Revista de Estudios de Genero. La Ventana*, 24, 118 – 149.

Montero, M. (2002). Construcción del Otro, liberación de sí mismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (7), 41 – 51

Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 47 (4), 409 – 419.

Mórtola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente: algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol 4 (4), 83 - 104

Navarrete, Z. (2008). Proceso de Construcción Identitaria del Pedagogo Universitario en México. *Cadernos de Pesquisa* [Revista en línea], 38. Disponible: http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a1238134.pdf [Consulta: 2012, Noviembre 6]

Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes: una mirada histórica en Chile*. [Documento en línea]. Disponible:www.piie.cl/documentos/documento/Identidaddocente_ampliada.pdf. Consulta: Octubre 09 de 2007.

Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales: ¿cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Redie Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Revista en línea]. Disponible en: http://redie.uabc.mx/ contenido/vol10no2/contenido-fernandez-nistal.pdf Consulta: Mayo 18 de 2009.

Pérez Esclarín, A. (1994). *¿Es Posible Educar Hoy en Venezuela?: Una nueva política educativa*. Caracas, Venezuela: San Pablo.

Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. Revista Enfoques Educacionales [Revista en línea]. Disponible en: www.facso.uchile.cl/publicaciones/ enfoques/08/Prieto_Parra.pdf Consulta: Octubre 09 de 2007.

Romero, J., y Luis, A. (2007). Entre la ilusión escolástica – reformista (exceso de expectativas) y el escepticismo: ¿sirve la formación del profesorado para mejorar la educación? En J. Romero y A. Luis (Edit.), *La Formación del Profesorado a la Luz de una "Profesional Democrática"* (pp. 12 – 23). Santander, España: Consejería de Educación de Cantabria.

Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12 (42), 551 - 561

Spinosa, M. (2003). *El conocimiento en la conformación de identidades profesionales*. [Documento en línea] Disponible: www.aset.org.ar/congresos/6/archivosPDF/grupoTematico05/019pdf.Consulta: Enero 22 de 2008.

Vaillant, D. (2007). *La identidad docente: la importancia del profesorado como persona*. Conferencia presentada en el I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". Disponible: http://ice.ub.es/congresformacio/videos/conferencia1.htm. Consulta: Enero 10 de 2008.

Vasco, E. (2006). *Maestros, Alumnos y Saberes: investigación y docencia en el aula*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea]. Disponible: www.rieoei.org/1509.htm. Consulta: Octubre 30 de 2007.

Viscaíno, A. (2006) *El Aprendizaje de la práctica docente. Ingreso a la docencia; entre mimetizarse, parecerse y diferenciarse* [Documento en línea]. Disponible: [Consulta: 2008, Noviembre 29]

XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. (2003). *Declaración de Tarija* [Documento en línea]. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Disponiblehttp://www.oei.es/xiiicie.htm [Consulta: 2004, diciembre 7.

# II. Parte

## Apoyaturas y Formalizaciones Didácticas

# PLANIFICACIÓN POR PROYECTOS Y MEDIACIÓN EN EL AULA DE CLASE

**María A. Chacón Corzo**
**Nancy Escobar**

## Introducción

Una de las múltiples tareas del docente es planear las acciones para promover aprendizajes. Vale aclarar que planificar en la escuela de hoy exige comprender la realidad de cada institución educativa e impulsar el consenso, si se asume que planificar lleva consigo mejorar la enseñanza y lograr aprendizajes significativos. Es decir, la premisa inicial es que la escuela es un lugar donde los autores de los procesos educativos aprenden en colaboración y asumen que planificar es una actividad pedagógica, intencional fundamentada en la contextualización del aprendizaje dirigida a superar los problemas encontrados durante el diagnóstico, destinada a impulsar el desarrollo pleno de los estudiantes y profesores a través de prácticas educativas orientadas a reivindicar la función de la escuela como formadora de ciudadanos para la vida democrática.

Este trabajo se propuso como objetivos (a) reflexionar sobre la importancia de la planificación en el aula de educación primaria para promover la formación integral de los niños, (b) analizar la estrategia de proyecto para potenciar los aprendizajes de los estudiantes en la escuela primaria, para ello se precisa considerar lo que establecen el Currículo Básico Nacional (CBN) (ME, 1997) y la propuesta de Ministerio del Poder Popular para la Educación denominada Currículo Nacional Bolivariano (CNB) (MPPE, 2007) en

relación con la planificación y (c) proponer una serie de acciones que pudieran derivar en el mejor aprovechamiento de la estrategia de proyecto como una propuesta didáctica dirigida a contribuir con el aprendizaje y la enseñanza tanto de estudiantes como de los propios docentes cuya finalidad es elevar la calidad de la educación.

## La planificación en el Aula

Una de las funciones inherentes a la profesión docente, y quizá una de las tareas que mayor incertidumbre, desasosiego y tensiones causa al profesor, es la elaboración y ejecución de la planificación. En algunas décadas atrás el docente era el mero ejecutor de las decisiones que "expertos" tomaban en relación con los objetivos de enseñanza, de tal modo que se suministraban los contenidos organizados, se sugerían las actividades y recursos. De acuerdo con Macchiarola y Martín (2007, 356), la evolución de la planificación educativa en Latinoamérica, puede ubicarse en tres tendencias o enfoques de planificación: (a) el normativo o programático, (b) el estratégico, (c) el estratégico situacional.

En relación con el **enfoque normativo o programático**, el futuro es predecible, el docente es el único que planifica y puede actuar sobre los otros quienes tienen conductas predecibles, no creativas y por consiguiente manipulables; expresan que desde el punto de vista epistemológico este enfoque se sustenta en una perspectiva dualista y objetivista del conocimiento, en el que el sujeto que conoce y el objeto conocido son independientes, por lo tanto el conocimiento puede darse sin que sujeto y objeto se influyan. De acuerdo con los principios ontológicos, este enfoque concibe la planeación como una sucesión de momentos: Diagnóstico, programación, ejecución y evaluación. El plan se articula en torno a la norma, el objetivo, o el "deber ser" de acuerdo a una racionalidad "técnica instrumental." La planificación normativa predominaba en las escuelas; ello daba poco espacio para la reflexión docente

acerca de sus prácticas y se obviaba la posibilidad de valorar las estrategias de enseñanza para lograr aprendizajes, o las características del grupo y del contexto.

En contraposición al enfoque normativo, estos autores afirman que alrededor de los años ochenta surge el **enfoque estratégico**, "prestado" de la empresa a la educación con un objetivismo más pluralista, conocer sigue implicando la reproducción del mundo sobre el que se va a actuar, sin embargo admite que es posible que existan varias interpretaciones, representaciones del mismo objeto. En este enfoque planificar es un proceso sistemático, continuo conformado por etapas: establecimiento de acuerdos, análisis del contexto, declaración de la misión institucional, formulación de objetivos y acciones estratégicas; este proceso implica adaptaciones de acuerdo con el contexto, pero sin alejarse de los objetivos estratégicos, por lo que se considera que conserva rasgos del enfoque normativo.

En cuanto al **enfoque situacional**, declaran Macchiarola y Martín (2007,357), que de igual forma surge de la economía y es trasladado luego a la educación. Se ubica este enfoque en una postura perspectivista y constructivista, por lo que entre sus supuestos epistemológicos, se puede señalar que parte de la situación, entendida como "el sitio que el autor ocupa en la realidad,… su punto de partida y de llegada"; la realidad es distinta para cada autor y admite varias interpretaciones. El docente que planifica está dentro, como actor procurando cambiar esa realidad, genera posibilidades nuevas con su pensamiento y acción; sin embargo, los resultados no dependen de él, sino de la articulación entre circunstancias y factores. El planeamiento situacional es multidimensional, escalar: sistema educativo, escuela, aula, conformado por "…redes de trayectorias con cursos variantes, con avances y retrocesos constantes." Este proceso continuo y recursivo comprende varios momentos: explicativo, normativo, estratégico y táctico operacional; la previsión es limitada, no se puede predecir el futuro.

Como se aprecia, la planificación situacional, basada en la realidad, reconoce el contexto como un ámbito en el que habitan problemáticas que pueden ser solucionadas a partir de acciones organizadas y priorizadas a fin de alcanzar cambios educativos. Predomina el alcance de objetivos parciales que van aproximando hacia el fin último que es la transformación de la realidad de la institución educativa, la mejora de la calidad de los procesos pedagógicos. Esta visión de la planificación, promueve la participación de todos los autores de los procesos de enseñar y aprender.

Actualmente, la planificación educativa está asociada a la participación activa del aprendiz y del profesorado. En este proceso, se valora al docente como un profesional reflexivo e investigador, protagonista de su propio desarrollo profesional. Por tanto, se asume la planificación como un proceso intencional, flexible, consensuado orientado a potenciar el aprendizaje significativo y la enseñanza como una actividad de investigación, lo cual significa que el docente se concibe como un aprendiz e investigador de su propia práctica. Desde esta visión, planificar se convierte en una hipótesis que ha de ser contrastada y valorada para analizar los progresos, dificultades y reconducir las acciones, todo ello a fin de solucionar las problemáticas planteadas y transformar la realidad educativa globalizadora, orientada a organizar la enseñanza y el aprendizaje; para ello los currículos proponen los proyectos de aprendizaje, unidades didácticas o planes especiales. En este sentido, la planificación prevé lo necesario para que la jornada pedagógica sea una experiencia sistemática que posibilite la mediación necesaria para construir aprendizajes que permitan seguir aprendiendo. El siguiente gráfico 1 muestra la interrelación existente entre el tema, la transición de contenidos y actividades del proyecto, y el carácter situacional del hecho pedagógico.

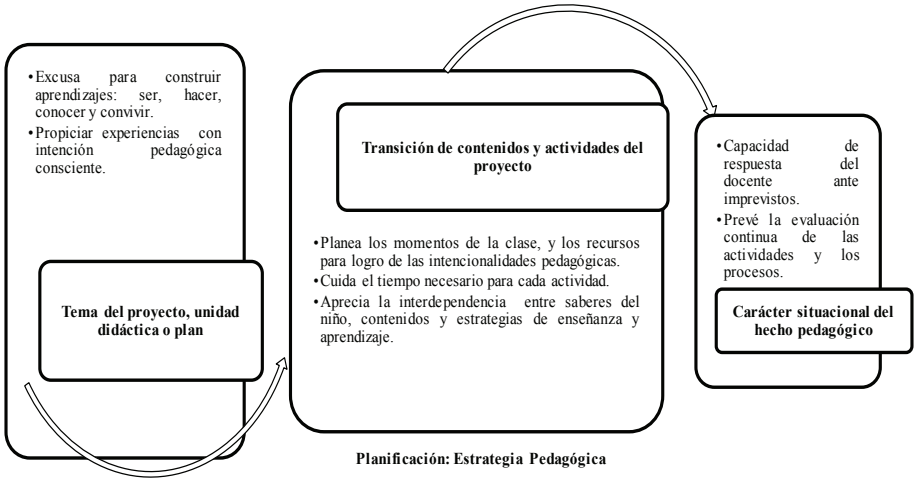



***Gráfico 1*. Planificación por Proyectos.** Tomado de Escobar (2010).

Como se aprecia, el tema del proyecto, unidad didáctica o plan, constituye una excusa para motivar, animar al niño y ganarlo para construir aprendizajes fundamentales: ser, hacer, conocer y convivir; por ello, su centro es propiciar experiencias con intención pedagógica, que favorezcan el desarrollo de las potencialidades del niño. Así, el maestro planea los momentos de la clase, y los recursos para el logro de las intencionalidades pedagógicas. En este proceso es relevante el cuidado en la transición de contenidos y actividades en el desarrollo del proyecto; es decir la fluidez y coherencia entre una actividad y otra, un contenido y otro que le permitan al niño valorar el sentido del trabajo en el aula y esencialmente desarrollar todas sus potencialidades. El docente cuida el tiempo necesario para cada actividad y aprecia la interdependencia entre saberes del niño, contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, por lo que prevé la evaluación continua de las actividades y los procesos.

## Los Proyectos Educativos

Los proyectos constituyen una propuesta de trabajo cuya característica principal es plantear problemas interesantes, de la vida cotidiana, que entusiasmen a los estudiantes a encontrar soluciones, apoyándose en los conocimientos escolares, mientras desarrollan competencias intelectuales, afectivas y actitudinales. Sin ánimo de sobrevalorar esta propuesta, podemos afirmar que es una estrategia para aprender significativamente, siempre que propicie la reflexión, tanto de los docentes como de los estudiantes; visto de este modo, contribuye con el desarrollo profesional de los docentes y a su vez con la formación de los ciudadanos que exige una sociedad democrática. En la escuela venezolana surgen como una vía para responder a la necesidad de adecuar la enseñanza y el aprendizaje a las diversas realidades sociales y personales de los actores del hecho educativo.

## Proyectos Pedagógicos de Plantel

Los proyectos de plantel de acuerdo con el Ministerio de Educación (1997), constituyen el núcleo para el fortalecimiento de la gestión autónoma de la escuela, mediante la vinculación de ésta con la comunidad, lo cual permite aprovechar los recursos y lograr una acción efectiva con impacto social y pedagógico. Esto es posible si el proceso de construcción del proyecto pedagógico de plantel (PPP), denominado ahora como proyecto educativo integral comunitario (PEIC), es construido con la participación de estudiantes, padres, representantes, vecinos y estudiantes; cada uno desde sus competencias, de tal forma que se pueda tener una visión global del hecho pedagógico. Entre los principios que deben caracterizar el proceso de construcción del PEIC, se pueden mencionar: el diálogo racional, la capacidad de escucha, el consenso, la corresponsabilidad, la aceptación de la crítica, el compromiso colectivo; esto desde un proceso sistemático, liderado por un equipo que construya los instrumentos necesarios para recoger información de la realidad, necesidades,

posibilidades y aspiraciones de: comunidad, escuela, espacios de aprendizaje, entre otros.

El análisis de la información, la validación de la misma en mesas de trabajo con diversos colectivos, permitirá la reflexión sobre ¿qué somos?, ¿qué tenemos?, ¿qué queremos?, ¿qué podemos llegar a ser?, y ¿qué haremos para lograrlo?; significa reconocernos, valorarnos de manera formal y precisar: (a) características externas: físicas, socioeconómicas y culturales de la comunidad, (b) características internas: psicológicas, sociales y culturales de los estudiantes; características académicas y experiencia del equipo docente; características del ambiente escolar, organización y funcionamiento institucional, (c) necesidades educativas de estudiantes y comunidad. Este análisis permitirá establecer una línea de acción pedagógica que permita que la escuela se organice, funcione de manera coherente y pueda impactar en la comunidad en la que está inserta; permitirá precisar qué valores guiarán la acción y hacia dónde deberá orientarse la acción pedagógica en los espacios de aprendizaje.

De acuerdo con Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala (1996, 25), el PEIC y los Proyectos de Aula son complementarios, pero paralelos, mientras el PEIC precisa los problemas comunes de la escuela, muestra las acciones generales orientadoras de la escuela, los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) o Proyectos de Aula (PA) constituyen "…la acción misma centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje inspirada en una reflexión teórica: ambos proyectos, sin embargo, tienen en común las intenciones educativas…". En síntesis, los PPA, PA constituyen el último nivel concreción curricular, los cuales determinarán el logro o no de las finalidades educativas.

**Proyectos Pedagógicos de Aula**

El proyecto pedagógico es una estrategia de planificación conformada por el conjunto de procesos relacionados con la enseñanza

y el aprendizaje, centrado en una temática, en un tiempo determinado; con la intención de desarrollar en los estudiantes y docentes sus competencias intelectuales, afectivas, sociales, éticas y corporales. De acuerdo con López y Lacueva (2007, 2) la enseñanza por proyectos no es reciente, entre sus pioneros encontramos a Dewey y Kilpatrick, es una propuesta que ha venido mejorándose mediante experiencias e incluso con otras denominaciones como "trabajo por tópicos" o "inmersión temática". En el caso de nuestro país, surgen investigaciones y experiencias que dan cuenta de la acción pedagógica a través de los proyectos (Hidalgo, 2000; Guerrero, 2004, Escobar, 2004).

Vale aclarar que en Venezuela – si bien no se trata de una estrategia de planificación novedosa, el Ministerio de Educación (ME,1997,105) incorporó en el Currículo Básico Nacional (CBN) para educación básica la planificación por proyectos, estableciendo el Proyecto Pedagógico de Plantel (PPP) y el Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), éste último definido como "un instrumento de planificación didáctica" fundamentado en la transversalidad y la globalización, además argumenta que éstos propician la investigación, al análisis y resolución de situaciones problemáticas del entorno.

Posteriormente, el actual Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007) en una propuesta que ha denominado "Currículo Nacional Bolivariano" (CNB), documento publicado antes de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (2009, 66); el cual no ha sido legitimado, establece directrices que el mismo ministerio ha señalado como "currículo y orientaciones metodológicas", y que ratifica la incorporación de los proyectos como "una forma de organización del aprendizaje" y menciona como fundamentales el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), Proyecto de Aprendizaje (PA) y Proyectos de Desarrollo Endógeno (PDE).

El PEIC refiere las estrategias de la gestión escolar, se caracteriza por el trabajo en colectivo, la vinculación de la escuela con la

comunidad y está basado en la investigación sobre el contexto a fin de orientar las acciones pedagógicas. Los PA enfatizan en la investigación-acción, promueven la cooperación, basados en las necesidades y situaciones reales que inciden en los agentes del proceso educativo. Es producto de la construcción colectiva de docentes y estudiantes.

En cuanto a los PDE, se concretan con la participación de todos los actores del proceso educativo: docentes, estudiantes y familias, en diferentes acciones encaminadas a trasformar la realidad. Exige considerar los aspectos socioambientales de la comunidad para impulsar el desarrollo local, regional, nacional, latinoamericano, caribeño y mundial (MPPE, 2007).

También el MPPE incorpora la clase participativa como otra forma de planificación orientada a organizar los aprendizajes; en ésta, interactúan docentes y estudiantes y se estructura en tres momentos: (a) inicio, destinado a explorar conocimientos previos, (b) desarrollo, dirigido a promover aprendizajes a través de diferentes estrategias y (c) cierre, en el cual el docente debe conocer los logros alcanzados por los alumnos en función del objetivo establecido.

En el caso particular de este trabajo, se centrará en el análisis de los PPA o PA en tanto, se refieren a una de las estrategias de planificación más utilizadas por los docentes en el aula; sin embargo, en su concreción ha sido escasamente comprendida; y además porque se encuentran presentes en ambas propuestas curriculares ya señaladas.

En la tabla 1, analizamos y establecemos comparaciones entre el CBN (1997) y el denominado CNB (2007). Así tenemos que las concepciones expuestas sobre los proyectos, aun cuando se puede señalar que corresponden con enfoques distintos; uno centrado en la enseñanza y el aprendizaje y otro en el aprendizaje, convergen en la relevancia de esta estrategia para la formación integral de los

actores del proceso y la mejora de la calidad de la educación concretada en el desarrollo de las potencialidades de discentes, docentes, y comunidad. Los proyectos se construyen en colectivo, impulsan la participación de los autores del proceso educativo, promueven la formación integral de los estudiantes, el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, en fin el desarrollo de procesos básicos y superiores del pensamiento. Para ello, el PPA impulsa la investigación y la globalización de los aprendizajes. Tanto en los PPA como los PA se manifiesta la necesidad de concretar las finalidades educativas de la sociedad venezolana, si bien, son flexibles y contextualizados también deben tener en cuenta los contenidos, ejes, entre otros aspectos. En relación con el sustento teórico el PPA se fundamenta en las teorías genética, sociocultural y del aprendizaje significativo, en cuanto al PA, se declara que está basado en el enfoque humanista, aun cuando implícitamente puede afirmarse que tiene sus bases en enfoques y teorías asociadas al constructivismo y a la teoría crítica.

En cuanto al estudiante en los PPA es asumido como el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y enfatiza en la dignificación del ser, mientras que en los PA se orienta a la formación del nuevo republicano, concepción que no es definida en el documento, se agrega que los PA sitúan la formación de un sujeto que se desarrolla tanto individual como colectivamente.

## Cuadro 1

## Los proyectos en Venezuela

| Criterios | ME 1997 | MPPE 2007 |
|---|---|---|
| Concepción | Instrumento de planificación didáctica sustentada en la transversalidad, impulsa la investigación y la globalización de los aprendizajes.<br>Trasciende la familia y la comunidad en la solución de problemas especialmente de tipo pedagógico. | Forma de organización del aprendizaje<br>Construcción en colectivo de docentes, alumnos y familia.<br>Búsqueda de solución de problemas especialmente sociales. |
| Finalidades | Mejoramiento de la calidad de la educación garantizando la equidad.<br>Promoción del aprendizaje significativo.<br>Desarrollo integral de la personalidad.<br>Instrumento que establece un puente entre las metas educativas del currículo y la realidad de los estudiantes.<br>Establecimiento de relaciones entre conocimientos previos y los nuevos contenidos. | Formar para la vida, para la toma de decisiones y la resolución de problemas.<br>Promoción de la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico.<br>Actitud investigativa y de construcción de conocimientos.<br>Valores de convivencia, cooperación, corresponsabilidad, el trabajo voluntario liberador. |
| Teorías | Transversalidad. Sociocultural de los procesos superiores (Vigotsky) Genética (Piaget) Aprendizaje significativo (Ausubel). | Enfoque humanista.<br>Didáctica centrada en procesos. |
| Organización del conocimiento | Áreas académicas y bloques de contenido.<br>Interdisciplinar y transdisciplinar.<br>Ejes trasversales: Lenguaje, desarrollo del pensamiento, trabajo, valores, identidad nacional, ambiente. | Áreas de aprendizaje y componentes<br>Interdisciplinar y transdisciplinar<br>Ejes integradores: trabajo liberador, interculturalidad, tecnologías de la información y comunicación, ambiente y salud integral. |
| Aprendizajes Fundamentales | Aprender a ser, hacer, conocer y convivir. | Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar. |

| Criterios | ME 1997 | MPPE 2007 |
|---|---|---|
| Curriculum | Integración de Ejes trasversales, competencias, contenidos, actividades y recursos. | Integración de pilares, ejes integradores y finalidades de las áreas, y componentes. |
| | Enfoque global. | Contextualización como principio curricular. |
| | Flexible y sistemático. | Flexible y sistemático. |
| | Estrecha relación con el Proyecto de Plantel (PPP) | Estrecha relación con el Proyecto Educativo Institucional Comunitario (PEIC). |
| | Sustentado en necesidades de la escuela y del grupo. | Basado en la realidad social de los actores del proceso educativo. |
| Modalidad | Investigación. | Investigación-Acción. |
| Origen | Necesidades e intereses de los estudiantes.<br>Solución de problemas de tipo pedagógico. | Situaciones comunitarias.<br>Tema de interés local. |
| Participación de autores | Construido en colectivo: Docentes y alumno. | Construido en colectivo: Docentes y alumno.<br>Instauración de colectivos docentes. |
| Docente | Facilitador-Mediador del aprendizaje. | Mediador y potenciador de aprendizajes |
| Estudiante | Centro del procesos de Enseñanza y aprendizaje<br>Dignificación del ser humano. | Sujeto social desarrollado como individuo y como integrante de un colectivo. |
| Evaluación | Cualitativa sustentada en la cuarta generación de la evaluación. Proceso democrático, negociado, iluminativo, integrado a los proceso de enseñar y aprender. | Proceso sistemático, sistémico, participativo y reflexivo, a fin de emitir una valoración sobre las potencialidades de los estudiantes para tomar decisiones que garanticen el logro de los objetivos establecidos en el currículo nacional bolivariano. |
| Pasos previos a la elaboración del PA | Considerar el CBN<br>Indagación del contexto y Diagnóstico pedagógico.<br>Organizar el tiempo escolar.<br>Seleccionar un modelo de globalización. | Interrogantes previas sobre el título, temáticas, recursos, finalidades, estrategias y logros.<br>Indagación de contexto y diagnóstico pedagógico. |
| Elaboración del PA | Titulo del proyecto<br>Tiempo<br>Selección de eje, alcances e indicadores.<br>Selección de áreas académicas y contenidos<br>Diseño de actividades didácticas<br>Recursos y materiales<br>Competencias de grado, criterios de evaluación. | Determinación del propósito.<br>Selección de componentes del CNB desde un enfoque interdisciplinar y transdisciplinar<br>Determinación de estrategias y recursos para los aprendizajes.<br>Determinación de formas e indicadores de evaluación.<br>Ejecución, evaluación y sistematización. |

Es evidente que los proyectos como una estrategia de planificación están presentes en el CBN (1997) y en la propuesta del MPPE (2007 y 2012), por lo que se convierten en una de las modalidades de planificación en el aula más usada en la escuela primaria en nuestro contexto. En ambos casos, se reconocen las potencialidades del estudiante y la necesidad de impulsar el desarrollo de una persona competente para vivir en una sociedad con valores democráticos de igualdad y respeto a los demás.

Por otra parte, podemos afirmar que, si bien, los proyectos fueron incorporados hace algunas décadas, es evidente la problemática que se vive en las escuelas a la hora de planificar: incertidumbre para concretar las temáticas de los PA, insuficiente comprensión de la globalización e interdisciplinariedad como alternativa para integrar el conocimiento. Se desconoce la potencialidad de los proyectos para impulsar el aprendizaje y la enseñanza y, lo que es más desalentador, los profesores conceden escasa importancia a la planificación para alcanzar los fines educativos; es decir, ocasionalmente, se reflexiona sobre la formación integral de los estudiantes a la luz de las expectativas sociales. No obstante, planificar se convierte en una actividad meramente administrativa que se realiza a fin de mostrar al equipo directivo, rara vez para desarrollar las competencias de los alumnos, problemática que pudiera deberse al escaso apoyo que recibe el docente en las escuelas y que va en detrimento de su desarrollo profesional (Lacueva, 1998; Sayago, 2003; Rivas, 2001, 2004, 2006; Guerrero y Borjas, 2006; Escobar, 2010).

Sobre la base de nuestra experiencia como colaboradoras en procesos formativos de desarrollo profesional con docentes de educación primaria, hemos constatado que la problemática encontrada por los investigadores citados, persiste en nuestras escuelas. Comenzaremos por citar que los proyectos surgen más de la necesidad del docente por cumplir con los contenidos del programa que de los intereses manifestados por los alumnos -es cierto que pudieran organizarse con base en una temática en particular, sin perder de vista

las características e intereses de la clase- no obstante, se perciben encorsetados a los contenidos y actividades sin significado.

Respecto a esta problemática podemos afirmar, por ejemplo, que en los proyectos, es común encontrarnos con títulos como: "el mundo de los animales", "el mundo de las plantas y los animales", "el mundo de las letras", "conociendo y cuidando mi cuerpo", "conociendo nuestro estado", "valores: la base de una sociedad", "recorriendo a Venezuela", "conociendo el sistema solar y mi planeta", entre otros. Tal como apreciamos, estos títulos reflejan la carencia de significado y pertinencia, parecen obedecer a una estructura lineal y repetitiva, alejada de la globalización y transversalidad cuyos principios requieren conectar los conocimientos escolares con la vida cotidiana para que puedan adquirir sentido y significado para los alumnos.

Reflejan además una visión muy general de los temas a tratar en los PA, lo que permite inferir que poco se profundizará sobre el tema y/o que poco se promoverán procesos cognitivos; por ejemplo un proyecto titulado el "mundo de las letras", escasamente representa un interés del niño, es una abstracción carente de significado para él y de un tema que constituya un eje para conversar, leer, investigar, escribir, jugar; en síntesis: aprender. Por otra parte, un proyecto titulado "el mundo de las plantas y los animales", es sumamente amplio, incluso así los propósitos intenten precisarlo; distinto sería plantear un proyecto sobre "¿Cómo viven las hormigas?", "La transformación de la mariposa", "¿De dónde salen las fresas?, "Carlitos no ha vuelto a clase", "¿Peleamos o conversamos?".

Es relevante entonces, que en la escuela se evalúe, se discuta como profesionales de la docencia ¿cómo entendemos la planificación? ¿qué proyectos hemos desarrollado? ¿por qué esos y no otros? ¿qué pertinencia tienen con la realidad escolar y social? ¿qué impacto han tenido en la formación de los niños, padres y en la transformación pedagógica? Es decir, es muy necesario valorar si los PPA, PA están promoviendo el deseo en todos para seguir aprendiendo y desarro-

llando competencias para lograrlo. Asumir la estrategia de proyectos no consiste en un mero instrumentalismo, cargado de enunciados y contenidos; requiere fundamentalmente comprender esta estrategia de planificación que privilegia al ser humano, sus saberes y su capacidad de razonar y dialogar hacia la construcción de su autonomía.

**La transversalidad como teoría orientada a la formación del sujeto moral y social**

La transversalidad como teoría curricular emerge como una necesidad para establecer puentes entre la escuela y la vida cotidiana, impregna el curriculum escolar de modo que los conocimientos que se construyen aporten soluciones y enriquezcan el aprendizaje de los futuros ciudadanos, se trata en palabras de Ramos (1997, 44) "una apuesta por la educación en valores" y de asumir una perspectiva crítica sobre aspectos que afectan a la humanidad y que exigen la formación de personas críticas, reflexivas, creativas y solidarias, de allí que se derivan prácticas educativas humanizadas y comprometidas con el desarrollo integral del ser humano por ello, la necesidad de hacer explícitas aquellas situaciones que constituyen nudos problemáticos y que exigen de la participación de todos para encontrar respuestas y soluciones.

Ante los desafíos del mundo actual, la escuela no puede obviar su función como formadora de un ser humano practicante de la tolerancia, solidaridad, paz, libertad, democracia, convivencia social, identidad nacional como principios universales fundamentales, también presentes en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y en la Ley Orgánica de Educación (2009), que hoy más que en ningún otro momento, son imprescindibles para aprender a vivir juntos en un contexto convulsionado y en crisis en el cual, la escuela debe apoyar a la familia y la comunidad mediante una educación en valores que contribuya a lograr seres humanos capaces de convivir y respetar a sus semejantes, conscientes de su responsabilidad para preservar la vida en sociedad y a nuestro maltratado planeta.

Con base en la transversalidad como teoría curricular, el Ministerio de Educación (1997), a través del CBN, instauró el fortalecimiento del Ser, tendiendo puentes entre la cultura escolar y la cultura pública de la comunidad. Es decir, se planteó contribuir con el aprendizaje para que el educando desarrolle competencias para comprender la realidad y transformarla. En tal sentido, se establecieron cinco *ejes transversales*, que debían impregnar todo el curriculum, estos ejes, surgen como producto de los graves problemas de la sociedad venezolana: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo en la I etapa de educación básica, se incorporó para la II etapa de educación básica el eje ambiente, y conforman una "dimensión educativa global e interdisciplinaria que debe impregnar todas las áreas y el currículo" (p. 18). Vale señalar que a la fecha estos problemas no sólo prevalecen sino que se han acentuado, por lo que se revela la vigencia de esta postura curricular.

Se enfatiza entonces, en la importancia de los ejes como organizadores de los contenidos de las distintas disciplinas a objeto de proporcionarles un contexto ético que contribuya con el sentido real y funcional de las áreas. Es decir, la transversalidad trasciende la estructura disciplinar, articula el saber y facilita el protagonismo del estudiante para que aprenda a partir de la problemática de su comunidad y sociedad. Se trata de una apuesta a la educación en valores, como señala Lucini (1995,160):

> Para llegar al consenso de una base ética común desde la que plantear y orientar toda la acción educativa, tanto en lo que se refiere a la vida escolar como al desarrollo de las diferentes áreas curriculares. Una base ética común fundamentada en valores mínimos compartidos en los que todos los seres humanos podemos y debemos encontrarnos, por encima de ideologías y creencias; valores a los que no podemos renunciar sin renunciar, con ello, a nuestra propia humanidad.

Tal como lo plantea Lucini recuperar una educación fundamentada en valores es una tarea que la escuela y el docente debe tener presente y concretar a través de la planificación contextua-

lizada que responda a las características de los alumnos. Por su parte, Díaz (2006) afirma que educar en valores deriva de la política educativa, las intencionalidades educativas, pero también debe estar explícito en los proyectos educativos de la escuela, tanto del institucional como en el de aula, es decir, se concreta en el aula por ello el docente es crucial para formar un ciudadano practicante de los valores fundamentales. Al respecto, podemos afirmar que la situación actual del mundo y de nuestro propio país exige de la cooperación de todos y especialmente del docente como una figura fundamental en la formación de los ciudadanos de nuestro país.

Ahora bien, se hace necesario señalar que en la propuesta del MPPE se plantean los ejes integradores definidos como aspectos de "organización e integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje, las cuales deben ser considerados en todos los procesos educativos para fomentar valores, actitudes y virtudes" (MPPE, 2007, 56). No obstante, se aprecian diferencias; por una parte, se resalta la importancia de los ejes como imprescindibles para la formación integral, pero se omiten los ejes del lenguaje, desarrollo del pensamiento y de valores, los cuales deberían encontrarse explícitos por cuanto se trata de ámbitos prioritarios que aún la sociedad venezolana no ha resuelto. En otras palabras, la escuela tiene como reto formar a las personas para que puedan comunicarse haciendo uso de las habilidades básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir; al mismo tiempo que desarrollan los procesos básicos y superiores del pensamiento, esto haría posible que los estudiantes pudieran asumir el compromiso de ejercer su autonomía en su vida personal y en su rol ciudadano para aportar soluciones en la sociedad del aprendizaje y del conocimiento que caracteriza el mundo actual.

En relación con la organización de los contenidos, es ineludible que el docente comprenda y asuma la transversalidad, por cuanto trasciende y hace explícito lo social y cultural en el ámbito escolar,

de manera que en el marco de una educación para la vida facilite la resolución de los problemas sociales del contexto. En otras palabras, la organización rígida a partir de disciplinas preestablecidas y homogenización del conocimiento no caben en un enfoque transversal; por el contrario, se trata de organizar y flexibilizar estos contenidos con base en estrategias de organización que posibiliten la integración, el establecimiento de relaciones entre conceptos, procedimientos y actitudes encaminadas a potenciar los aprendizajes significativos de los estudiantes y coherentes con las finalidades educativas que propugnan por la formación de ciudadanos para una sociedad compleja, esto es, establecer los vínculos con el mundo real, crear las condiciones para motivar al estudiante a aprender y poner en práctica lo que aprende, es decir "aprender a aprender".

Lograrlo requiere de un docente comprometido con las trasformaciones educativas, por cuanto implica organizar la práctica pedagógica a partir de propuestas reales, significativas, que inviten a aprender. Se deriva, entonces una programación escolar basada en la reflexión sobre las intenciones educativas, los contenidos y actividades que se enseñan. Es decir, interrogarse sobre ¿para qué enseñar?, ¿por qué enseñar? ¿Cómo se enseña?, reclama esta tarea procesos de reflexión e investigación permanente; planificar es, entonces, una tarea compleja, lejos de ser rígida, debe ser flexible, contextualizada, sistemática a fin de concretar la transversalidad. En este sentido, los proyectos se convierten en una alternativa válida, si bien no es la única, para concretar las aspiraciones educativas de la sociedad venezolana.

**La Globalización de los Contenidos en la Planificación**

Los proyectos de aprendizaje, se caracterizan por asumir un enfoque globalizado del conocimiento que propenda al logro de las finalidades de la educación, posibilite la formación integral de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos que plantea la sociedad

del conocimiento y del aprendizaje. La escuela debe educar para la vida, por tanto la organización de la enseñanza y el aprendizaje tiene su punto de apoyo en la realidad como objeto de estudio; ésta debe ser el hilo conductor de los aprendizajes, de allí que corresponde orientar la enseñanza hacia aquellos conocimientos, estrategias, técnicas, valores y normas que incentiven el análisis, la interpretación y comprensión de la realidad. Ello significa, partir de la cotidianidad vinculada a las necesidades e intereses de los estudiantes de modo que estos puedan responder y aportar soluciones en aras de elevar la calidad de vida.

Plantearse la función social de la educación supone tener presente al ciudadano que se pretende formar, es explicitar las intenciones educativas de acuerdo con la sociedad que se aspira, implica formar ciudadanos competentes para vivir en una sociedad democrática. En otras palabras, conviene declarar las intenciones educativas lo que a su vez, nos antepone ante la necesidad de enseñar para comprender, interpretar e intervenir la realidad; es educar para la complejidad, donde confluyen el conocimiento cotidiano, científico y escolar. Referirse a la globalización implica trabajar con los intereses de la clase; los alumnos deben conocer y comprender el significado de las actividades que van a realizar. Es tarea del docente, incentivar a los niños a plantearse preguntas. Desde esta perspectiva, se asume que la globalización es una forma de organizar el contenido opuesta al carácter disciplinar con el que se ha venido trabajando el curriculum escolar por décadas; esta organización de los contenidos posibilita que sean comprendidos, funcionales, útiles y contribuyan a encontrar respuestas a las inquietudes suscitadas. Debe tenerse en cuenta que tampoco se trata de imponer los contenidos, sino de conjugar de manera interdisciplinaria y transdisciplinar los contenidos para responder a las interrogantes, llevar a cabo actividades interesantes, plantearse soluciones y tomar decisiones sobre lo que debe estudiarse, todo ello orientado a aprender con significado (Torres, 2006; Zabala, 1999).

Ahora bien, cuando se plantea la globalización para promover aprendizajes, se pudiera estar frente a diferentes formas de comprender el término; por ello, es preciso señalar que la globalización tiene tres sentidos: como (a) sumatoria de materias, (b) como interdisciplinariedad y (c) como estructura psicológica de aprendizaje (Hernández, 2005).

La globalización como sumatoria de materias es, quizá, la más generalizada. El docente con base en un tema específico, establece relaciones con las demás áreas académicas, de este modo en el tema escogido confluyen las diversas asignaturas, de allí su denominación, pues se trata de una sumatoria de contenidos escolares de las disciplinas y es el profesor quien está a cargo de seleccionar y organizarlos. Esta modalidad tiene entre sus desventajas que la vinculación hecha es "externalista" (Hernández, 2005, 124) por cuanto el nexo común son las disciplinas y se pudieran estar forzando las conexiones disciplinares, lo que haría que se extravíe la finalidad de promover aprendizaje, si el alumno tiene dificultad para establecer relaciones y globalizar más allá de lo que se le plantea; ello lo hace volver a trabajar, nuevamente, por disciplina académica.

En relación con la globalización como interdisciplinariedad, se trata de trabajar en las diferentes asignaturas en equipos de profesores en colaboración e incentivar a los alumnos a descubrir cómo los temas o problemas están relacionados entre sí. La dificultad radica en que, de nuevo, se deja al alumno la tarea de establecer las interrelaciones por sí solo, situación compleja que reduce la globalización una vez más a la sumatoria de materias, que poco aportan al aprendizaje significativo. En cuanto a la globalización como estructura psicológica está fundamentada en que las personas crean conexiones a partir de los conocimientos previos, es decir se establecen relaciones; aquí queda superado el enfoque de acumulación de disciplinas. Más bien, es establecer nuevos objetivos del saber con base en los referentes que sea necesario incorporar, todo ello porque

el tema o problema tratado reclama de una serie de conocimientos para su comprensión.

Desde esta perspectiva trabajar con un enfoque globalizado implica organización y sistematización de contenidos, tanto escolares como los relativos a los temas trasversales, que incentiven el establecimiento de relaciones interdisciplinares que den respuesta a la realidad en estudio, no se trata de una organización arbitraria, sino que debe estar fundamentada en referentes teóricos sobre el aprendizaje, la enseñanza y por supuesto, las finalidades educativas en relación con el ciudadano a formar. Constituye además un reto para el docente que requiere, en principio, reconocer sus concepciones sobre la planificación, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; abandonar viejas prácticas de transcripción de objetivos y contenidos; es un trabajo intelectual complejo que requiere la valoración de saberes previos, didácticas de las áreas, y principios teóricos, pedagógicos de formación y mediación.

**Importancia de los Contenidos en la Planificación**

Los contenidos escolares constituyen el conjunto de saberes, conocimientos y maneras culturales que deben ser comprendidas y asimiladas por los integrantes de una sociedad, representan una ayuda al profesor para impulsar el aprendizaje; de allí que sean un referente ineludible para la enseñanza. Así tenemos que los contenidos cumplen dos funciones: la primera, puente con las intenciones educativas, es decir relativos a las aspiraciones formativas vinculadas con el desarrollo integral de ciudadanos; la segunda, como potenciadores de la necesaria construcción de significados y atributos en relación con lo que se aprende favoreciendo el desarrollo del pensamiento y del perfil de competencias previsto en los diseños curriculares.

De acuerdo con Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) los contenidos se clasifican en: (a) *Hechos y conceptos* referidos a datos, sucesos

o acontecimientos, también incluye conceptos relativos a nociones que permiten interpretar el sentido a un fenómeno, (b) *Procedimientos* concernientes a saber cómo hacer y saber hacer en relación con las formas de pensar, actuar y resolver problemas. Se fundamentan en los contenidos conceptuales y actitudinales, por ello la importancia de considerarlos a la hora de planificar en tanto potencian la capacidad de aprender de los estudiantes y (c) *actitudes* inherentes a las actuaciones de acuerdo con la valoración personal, poseen componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Las actitudes son esenciales porque orientan los procesos perceptivos y cognitivos para alcanzar el aprendizaje de otros contenidos.

Los autores son enfáticos al afirmar que esta clasificación no puede interpretarse rígidamente porque un mismo contenido puede corresponderse a las tres categorías que proponen. Sobre esta base se ratifica la necesidad de planificar situaciones didácticas interrelacionadas que abarquen los tres tipos de contenido a propósito de, como lo señalamos anteriormente, mediar la construcción de aprendizajes significativos y favorecer la formación de personas autónomas, críticas, en fin, propiciar condiciones escolares favorables enfocadas a formar para el ejercicio de la ciudadanía que exigen los tiempos complejos que vive la sociedad actual.

Es importante señalar que el CBN (1997), contempla la organización de los contenidos con base en esta clasificación en coherencia con las intenciones educativas, el perfil de competencias y la fundamentación teórica basada en la transversalidad y la globalización. Así se estructuran seis áreas académicas, dispuestas en bloques de contenidos conformados por conceptos, procedimientos y actitudes. Las áreas académicas son Lengua, Matemática, Ciencias de la naturaleza y tecnología, Ciencias sociales, Educación estética y Educación física.

En contraposición a esta organización de los contenidos, el MPPE (2007) propone la organización por áreas de aprendizaje estructura-

das en componentes definidos por el conjunto de contenidos que permitirán desarrollar las potencialidades de los estudiantes. Las áreas de aprendizaje son: Lenguaje, comunicación y cultura, Matemática, Ciencias naturales y sociedad, Ciencias sociales, ciudadanía e identidad y Educación física, deportes y recreación. Pareciera que en esta propuesta, los contenidos y componentes acentúan el carácter disciplinar que se contrapone a las propuestas actuales del curriculum basadas en la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Por otra parte, esta estructuración presenta ambiguamente contenidos y actividades de aprendizaje, obviamente se generan contradicciones que el docente debe analizar y revisar cuidadosamente a la hora de seleccionar los contenidos que debe trabajar en el aula. Por ello es necesario tener en cuenta que la finalidad de los contenidos escolares es que los estudiantes se apropien de éstos para alcanzar su desarrollo y socialización, en tanto viven inmersos en un contexto que influye en sus modos de pensar, vivir y aprender.

Por consiguiente, como docentes debemos tener en cuenta la cuidadosa selección de los contenidos; y en cuanto a las actividades deben incluirse situaciones significativas y con sentido para los estudiantes; tener presente las secuencias de aprendizaje necesarias, pero, fundamentalmente, se hace imprescindible el análisis y la reflexión del docente a fin de tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje, de allí que su tarea como mediador implique asumir la enseñanza como una actividad crítica y compleja que exige revisión y aprendizaje permanente.

**El aprendizaje y la Evaluación, dos Elementos Inseparables**

Una concepción de la planificación flexible, globalizada no puede desprenderse de una evaluación de procesos destinada a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje; por consiguiente la evaluación forma parte de estos procesos. En correspondencia con lo que hemos venido señalando, la evaluación cualitativa debe hacer énfasis

en valorar los avances y la limitaciones a fin de incorporar las acciones necesarias para alcanzar los fines últimos de la educación; la formación integral de los estudiantes.

Para ello, la evaluación en los PPA, PA debe considerar la evaluación de las acciones propiciadas por el docente, las actividades, los recursos; la valoración de los aprendizajes fundamentales: ser, hacer, conocer y convivir, la revisión del trabajo realizado por el niño en el aula y el registro diario del desempeño del grupo, de tal forma que permita analizar e interpretar la información recogida y posibilite la toma de decisiones, para la mejora de los procesos destinados a la construcción de aprendizajes. Contrario a las prácticas que consideran que evaluar es revisar las actividades de manera informal: pasar por las mesas, chequear, hacer comentarios, cambiar de lugar a los que no han trabajado, plantear interrogantes en relación con contenidos o ejercicios escritos en la pizarra, lectura en voz alta, exposiciones, entre otros, se requiere el uso de técnicas e instrumentos de evaluación, derivados y explicitados en el proyecto; así como del reconocimiento de criterios e indicadores de los aprendizajes que se pretende construyan los estudiantes.

En tal sentido, la tarea del mediador incluye procesos de revisión y reflexión que le permitan seleccionar las técnicas e instrumentos de evaluación pertinentes con los propósitos, actividades y contenidos destinados a ayudar al estudiante a desarrollar las competencias y capacidades planteadas en cada proyecto. Esto requiere evaluar antes, durante y después de cada actividad, conocer y comprender a los alumnos, así como propiciar espacios para consensuar los criterios e indicadores que serán empleados para valorar los avances y corregir los errores, que en este enfoque de la evaluación, son asumidos como aprendizajes. También incluye evaluar la participación de los padres y el impacto del proyecto en el aula, escuela y comunidad.

De otra parte, pero no menos importante, se plantea la incorporación de las formas de participación en la evaluación: autoeva-

luación, coevaluación y heteroevaluación, en tanto favorecen el desarrollo de procesos reflexivos, metacognitivos, conscientes que coadyuven en el desarrollo de la autonomía, la resolución de conflictos y por tanto, nos acerca a las intencionalidades educativas centradas en la formación de ciudadanos para el ejercicio de la vida en democracia.

**Mediación y Proyectos de Aprendizaje**

El docente en la escuela primaria tiene el serio compromiso de mediar contenidos referidos a distintas áreas del saber, lo cual implica que en su desempeño debe atender no sólo los aspectos propios del aprendizaje y la enseñanza sino los relacionados con la comprensión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales, entre otras áreas; además en su quehacer pedagógico debe considerar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, respetar la heterogeneidad del grupo y del contexto, y a partir de estas características, necesidades e intereses, planear su acción pedagógica; sin duda la mediación constituye un verdadero reto que acciona en el docente sus saberes, experiencias e ingenio.

La comprensión del proceso de planificación por proyectos, en consecuencia, es fundamental para el éxito de la labor docente y está vinculado a un conjunto de condiciones enfocadas con las necesidades de aprendizaje, las concepciones del docente, su disposición para innovar, la conciencia que tenga en relación con la relevancia de la mediación pedagógica para el desarrollo integral de sus estudiantes, la valoración que asigne a la evaluación como punto de partida de la planificación. Por otra parte, esta planificación se vincula con el conocimiento que tenga el docente en relación con la didáctica del contenido que pretende enseñar, y su propio desarrollo cognitivo que determinará la mediación pedagógica; es decir si el docente comprende el contenido a enseñar, conoce la didáctica para

enseñarlo, podrá tomar decisiones en relación con los itinerarios de aprendizaje que propondrá al grupo de estudiantes.

Como se aprecia, planificar implica pensar la mediación, la interacción enseñanza y aprendizaje en una simbiosis en la que ambos procesos se ven fortalecidos; mediar implica tener presente que los contenidos constituyen un medio para el desarrollo de procesos cognitivos, afectivos necesarios para fortalecer la capacidad de aprender, la afectividad, la motivación del aprendiz, su capacidad para interrelacionarse y conocerse; y no un fin de la mediación, como suele asumirse; implica además reflexionar sobre los contenidos que se desarrollan en la escuela ¿para qué?, y también sobre la necesidad de generar procesos de mediación que, efectivamente posibiliten el desarrollo del grupo.

Estos procesos han sido incorporados en el discurso por los docentes que asumen la estrategia de proyecto, cuya estructura y nombre ha ido cambiando de acuerdo con los lineamientos derivados de la reforma educativa. Sin embargo, pocas veces se concretan en la realidad del aula; aunado a ello, el profesor carece de argumentos para explicar diferencias o razones de estos cambios y también se le hace difícil la comprensión sobre cómo cristalizarlos en su práctica pedagógica. Así, se aprecia distancia entre lo que planifica y lo que realiza en el aula de clase (Ibarra, 2003; Useche, 2005).

La mediación del aprendizaje incluye la selección minuciosa de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los cuales en pertinencia con el tema del proyecto que responda al interés de cada grupo, se transformen en un medio para seguir aprendiendo, por lo que el docente mediador animará al establecimiento de relaciones entre ellos y las temáticas que se desarrollen. Por otra parte, el docente debe atender la epistemología del contenido, cómo se construye ese conocimiento y cómo lo construye el estudiante, qué contenido y cómo enseñarlo, de tal forma que le posibilite engranarlo en la temática del proyecto desde una relación natural, coherente,

en la que los niños puedan hallar importancia y apreciar utilidad a lo que aprenden.

La idea de globalización del contenido, reiteramos, aspira a superar la descontextualización, organizar y transferir los diversos contenidos disciplinares a situaciones de la cotidianidad, de tal forma que se logre transitar de la concepción del contenido como entidad atomizada, a la de proceso y de la predominancia de contenidos conceptuales a la integración de estos con los procedimentales y actitudinales; proceso que facilitará en el niño la comprensión global y crítica de la realidad; en tanto propicia el mayor número de interrelaciones entre los múltiples y variados conocimientos, por lo que el niño podrá atribuir significado a lo que aprende.

La planificación de la mediación debe considerar el carácter situacional del hecho pedagógico, que hace que cada aula y cada jornada tenga una condición que a pesar de las rutinas, la hace imprevisible, por lo que se requiere del maestro capacidad de respuesta ante lo inesperado, condición que debe tomar en cuenta al planificar. Es relevante el diagnóstico inicial que permita valorar aspectos físicos, psicológicos, familiares, sociales, económicos, pedagógicos de cada uno de los niños que conforman el grupo; por supuesto apoyados en instrumentos diseñados para tal fin. En este sentido, la responsabilidad y el trabajo más intenso del docente al asumir esta estrategia de planificación, corresponde a la fase previa al proceso conjunto de construcción del proyecto, a la exploración o diagnóstico del conocimiento previo de los estudiantes en relación con el tema o los contenidos a desarrollar. Posteriormente al desarrollo del proyecto y a la evaluación formativa, continua, que permita valorar avances o limitaciones en los aprendizajes y en las acciones.

Por ello es importante que cada encuentro tenga un propósito concreto y claro, derivado de los plasmados en el proyecto que permita en cada jornada ir generando experiencias de aprendizaje que efectivamente contribuyan a superar la limitaciones y avanzar

en los procesos previstos; asimismo, que haga posible ir evaluando la acción pedagógica para reorientarla de ser necesario. Desde esta perspectiva, es muy necesario que el docente planifique la situación didáctica con acciones estructuradas. Rincón (2004), señala que la situación didáctica debe ser entendida como una disposición de acciones e interacciones relacionadas entre sí e intencionales; las cuales se organizan para alcanzar un aprendizaje.

En este sentido, el docente debe cuidar el desarrollo de la jornada; es necesario que al **comienzo de la clase**, la actividades estén destinadas a explorar lo que saben los niños en relación con el tema y con los procesos cognitivos que se aspira promover, motivarlos, ganar interés por lo que se va a aprender, explicitar, acordar lo que se va a aprender en la clase, lo cual genera compromiso en el aprendiz.

En cuanto a las **actividades de desarrollo**, implica pensar y organizar lo qué harán los estudiantes, actividades retadoras para que logren los propósitos de la jornada. ¿Qué leerán, qué escribirán? ¿Qué proceso cognitivo afectivo, cognitivo motriz, y/o cognitivo intelectual, se promoverá?; es decir estas acciones estarán orientadas a desarrollar competencias que permitan seguir aprendiendo y a profundizar en lo que se aspira que aprendan. Por otra parte, las **actividades de cierre de la clase**, se orientan a que el estudiante puntualice, aclare dudas, detecte dificultades, se plantee nuevas interrogantes, elabore conclusiones, haga precisiones, entre otras construcciones.

Se reivindica en este escrito, las **actividades de ampliación**, referidas a actividades que el estudiante elaborará en su hogar, tareas productivas, investigaciones, que sirvan para ser intercambiadas, discutidas al día siguiente en la clase: por ejemplo: ¿qué alimentos tienen en la nevera de su casa?; observe y describa el atardecer, la lluvia, observe las calles de su comunidad y registre lo observado.

## Elementos del Proyecto de Aprendizaje

Con base en los planteamientos anteriores, presentamos una propuesta sobre los elementos de un PA, si bien no se trata de un esquema rígido y lineal consideramos que puede servir de análisis, discusión y reflexión para que cada docente asuma la construcción de su propio marco de referencia de acuerdo con las concepciones teóricas que sustentan su práctica pedagógica.

Derivado de nuestra experiencia con los docentes; la organización y sistematización de un PA puede comprender los aspectos que se muestran en el siguiente cuadro:

**Cuadro 2**

**Elementos del Proyecto de Aprendizaje**

| | |
|---|---|
| ***Justificación*** | Responde a lo que se detectó en el diagnóstico, características cognitivas, necesidades, intereses de los niños.<br>Considera el contexto familiar, la comunidad, los recursos disponibles. |
| ***Objetivos-propósitos*** | ¿Son pertinentes con las finalidades del currículo oficial, el PEIC, ejes transversales o integradores, áreas académicas y competencias? |
| ***Contenidos*** | Coherentes y consistentes con los objetivos planteados. Contempla los conceptos, procedimientos y actitudes a aprender con base en las características del grupo. |
| ***Competencias*** | En correspondencia con los objetivos, contenidos …<br>Contemplan las capacidades a desarrollar /demostrar/ movilizar… por los estudiantes.<br>Son pertinentes para el desarrollo de procesos cognitivos. |
| ***Situaciones didácticas*** | Las acciones que propone y desarrolla el docente para favorecer los aprendizajes.<br>Responden a los objetivos, contenidos y competencias. |

| | |
|---|---|
| ***Recursos*** | Son viables. Innovadores. Flexibles. Uso de TIC. Significativos<br>Acordes con las características del grupo. |
| ***Evaluación*** | Cualitativa, Formativa, Procesual, Instrumentos y técnicas responden a los objetivos, contenidos, competencias, situaciones didácticas efectuadas.<br>Fundamental los procesos de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación. |

Fuente: Escobar y Chacón con base en la experiencia formativa.

La ***Justificación***, responderá a la interrogante ¿por qué surge este proyecto?, implica pensar en las razones que motivaron la elaboración del proyecto; se deriva de los hallazgos del diagnóstico o exploración realizada al grupo, previo a la construcción del proyecto. Como se aprecia la construcción del proyecto requiere tareas previas en las que se destacan: la ***exploración o diagnóstico*** sobre: (a) las competencias o aprendizajes de los niños: ser, hacer, conocer y convivir, sus conocimientos previos, (b) la valoración de las características del contexto en que funciona la escuela y/o en el que vive el grupo, (c) características sociales, económicas, espirituales de las familias, (d) lo previsto en el PEIC de la institución, que valores serán enfatizados, qué procesos priorizados.

En cuanto a los objetivos todavía se mantiene la discusión sobre si se trata de propósitos o de objetivos. De acuerdo con la Real Academia Española, el término *objetivo* es relativo "al objeto en sí mismo, con independencia de la propia manera de pensar o de sentir. Que existe realmente, fuera del sujeto que lo conoce" y en relación con *propósito* se refiere a "ánimo o intención de hacer una cosa, objeto, mira o cosa que se pretende conseguir". En tal sentido, los propósitos se asocian con la intersubjetividad característica de los proyectos y con las intencionalidades educativas, se aspira que trasciendan el contexto escolar y contribuya con la formación de los estudiantes, estas aspiraciones se concretan a través de los PA.

Desde estas precisiones, consideramos que es más pertinente con la naturaleza del proyecto plantearse **propósitos,** por cuanto es una construcción intencional, destinada a promover la construcción de aprendizajes en el grupo. Por ello, al plantearse los ***propósitos*** del proyecto, el docente debe tener claro ¿Para qué se hará el Proyecto?, ¿Qué aprenderán los alumnos?, ¿Considera los aprendizajes fundamentales: Ser, Conocer, Hacer y Convivir?, ¿Incorpora los ejes transversales o integradores? En síntesis, el o los propósitos del proyecto deben responder a las aspiraciones curriculares a partir de la consideración de las necesidades e interés del grupo de niños y el contexto.

Posterior al planteamiento de *propósitos*, el docente precisará los ***contenidos***: conceptuales, procedimentales y actitudinales; estos momentos en la construcción del proyecto, requieren de reflexión y revisión del currículo, uno y otro momento son interdependientes, por lo que se ajustarán durante su construcción de ser necesario; de igual forma se seleccionarán las ***competencias*** acordes con los propósitos del proyecto: ¿Cuáles son las capacidades a desarrollar en el niño? ¿Se corresponden con los contenidos elegidos en cada una de las áreas académicas? Es relevante en estos momentos, atender los procesos cognitivos presentes en los contenidos, para determinar la situación didáctica que posibilite el desarrollo de estos procesos en los niños; por ello los contenidos seleccionados deben ser congruentes y no tan numerosos, de tal manera que viabilice la secuencia didáctica y la construcción de aprendizajes.

Como se aprecia, lo referido en el apartado anterior constituye un proceso reflexivo del docente, que implica la revisión curricular y los hallazgos del diagnóstico; posterior a esto, el docente diseña la ***situación didáctica***, es relevante en este proceso reflexionar a la luz de las siguiente interrogantes: ¿Impulsa el ser, saber, saber hacer, convivir; es decir está orientada al logro de los propósitos?, ¿Considera los diferentes estilos de aprendizaje del grupo?, ¿Está vinculada con la cotidianidad de los alumnos?, ¿Promueve el desarrollo

del pensamiento?, ¿Incorpora los saberes previos, el conocimiento de la realidad?

En cuanto a **los recursos, medios y materiales,** es muy necesario valorarlos, ¿Son innovadores?, ¿Se incorpora recursos del contexto local?, ¿Se toman en cuenta los recursos humanos de la comunidad y del contexto escolar?, ¿Se considera el desarrollo cognitivo al momento de seleccionar los recursos? ¿Se contemplan los recursos tecnológicos?

**La evaluación** en el proyecto de aprendizaje constituye la carta de navegación que durante su construcción y desarrollo permitirá tomar decisiones para orientar o reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la escuela primaria en Venezuela tal como plantea el CBN y el CNB, la evaluación es cualitativa, sistemática, procesual; destaca en este proceso su función formativa, que permite acompañar al aprendiz en su proceso de aprender, reorientar acciones de acuerdo con lo valorado para mejorar los procesos. Requiere generar instrumentos en consonancia con los propósitos, contenidos, competencias, situaciones didácticas efectuadas.

Es relevante también la participación del niño mediante la autoevaluación y la coevaluación, lo que le compromete con su propio aprendizaje al estar consciente de lo que aprenderá, de lo que no ha podido lograr y de lo qué puede hacer para avanzar en sus aprendizajes. Además, la evaluación en la planificación por proyectos debe considerar la heteroevaluación, la valoración de la Práctica Pedagógica: las acciones docentes, los recursos, el uso del tiempo y el impacto del proyecto en el contexto escolar y local. Las siguientes preguntas pueden orientar la concreción de este proceso en el quehacer pedagógico: ¿Qué evaluar?, ¿Para qué evaluar?, ¿Cómo evaluar?, ¿Con qué evaluar?

A continuación se presenta un proyecto (ver cuadro 3) construido en uno de los colectivos pedagógicos desarrollados con los maes-

tros en el proceso de formación continua. Constituye un ejemplo de lo que pudiera entenderse sobre el diseño de un PA. De ningún modo representa una receta a seguir, modelo o norma; apenas aspira a concretar las ideas expuestas anteriormente.

## Cuadro 3

## Ejemplo del proyecto

| **Proyecto de Aula: ¿Por qué llueve todos los días?** |
|---|
| **Grado: 3º** |
| **Actividades previas**<br>**Diagnóstico:** Aunque se plantean algunas actividades de exploración al inicio del proyecto, esta acción deberá realizarse previo a cada nuevo contenido y/o aprendizaje.<br>• Lluvia de ideas en relación con las experiencias vividas en los días de lluvia<br>• Lectura de diferentes tipos de textos sobre temas relacionados con la lluvia.<br>• Escritura de textos específicos derivados de la conversación y de las lecturas.<br>**Interrogantes:**<br>¿Por qué está lloviendo todos los días?<br>¿En todas partes está lloviendo igual? ¿Por qué?<br>¿Qué podemos hacer ante situaciones de peligro ocasionadas por las lluvias?<br>¿Qué enfermedades pueden generarse derivadas de las lluvias?<br>**Justificación:**<br>Explicar las razones que originaron el proyecto. Impacto que pudiera tener en los niños, el docente y la comunidad.<br>**Propósitos:**<br>1. Investigar las causas por las que está lloviendo todos los días para entender la responsabilidad que tenemos en ese fenómeno.<br>2. Comparar la información obtenida por diversas fuentes (internet, prensa, televisión…), sobre las lluvias en nuestro estado y/o país, con la intención de comprender el fenómeno que las ocasionan.<br>3. Reflexionar sobre el deber que tenemos de conservar nuestro planeta y las acciones que podemos realizar cada día en el hogar y comunidad. |

4. Valorar las acciones preventivas que debemos mantener en los períodos de lluvia, para resguardar nuestra salud.

Contenidos contextualizados y globalizados:

✓ Búsqueda de información sobre las enfermedades producidas en tiempos de lluvia, y de noticias relacionadas con las consecuencias de ésta.

- ✓ Lectura y elaboración de textos informativos y literarios: estructura textual, función. Creación de noticias, poesías relacionadas con las lluvias, vientos.
- ✓ Observación y reflexión acerca de cómo está el cielo antes de llover, durante la lluvia y después de la lluvia, manifestación de seguridad cuando escuchamos los truenos en una tormenta.
- ✓ Aspectos formales de la lengua: Forma de las letras, uso de mayúsculas, signos de puntuación, acentuación ortográfica.
- ✓ Curiosidad científica por los fenómenos naturales: las lluvias, valoración de la ciencia y la tecnología.
- ✓ Interiorización de normas de seguridad cuando llueve, en derrumbes, inundaciones y en caída de rayos.
- ✓ Realiza registro de sus investigaciones a través de notas, subrayado de ideas, fichas, entre otros.
- ✓ Recolección, organización y análisis de informaciones referidas a situaciones generadas por las lluvias para tomar medidas preventivas.
- ✓ Construcción e interpretación de tablas y gráficos de barras para organizar información de interés.
- ✓ Medición de la capacidad de diferentes envases utilizando medidas no convencionales progresando a la utilización de la unidad de capacidad convencional.
- ✓ Valoración de las normas a seguir en situaciones de riesgo y amenaza y de las Instituciones relacionadas con la prevención de accidentes que prestan servicio a la ciudadanía.

**Situaciones didácticas**

- Conversar sobre los sentimientos que nos generan las lluvias. ¿Nos gusta?, ¿por qué? ¿Qué pasa cuando llueve? ¿A dónde va el agua que cae de la lluvia?
- Realizar guion de entrevista a médico y/o enfermera para precisar las enfermedades que se generan en el tiempo de lluvia.
- Redactar una noticia para informar sobre las enfermedades que se generan en temporada de lluvia y las precauciones que debemos tener.

- Redactar las normas o instrucciones recomendadas por el grupo para elaborar textos informativos.
- Revisar la legibilidad del texto, uso de las mayúsculas, signos de puntuación, acentuación ortográfica en los textos producidos,
- Realizar lectura de poesías, adivinanzas, trabalenguas, relativas a las lluvias, truenos, relámpagos, inundaciones.
- Valoración de la recreación como un derecho humano fundamental, participación en juegos de afianzamiento de los patrones básicos motrices.
- Identificación y construcción de un pluviómetro, aplicación práctica. Utilización de materiales de desecho.
- Indagar en otro curso quiénes han tenido enfermedades relacionadas con las lluvias, organizar la información, tabularla, representarla gráficamente.
- Identificación de sonidos naturales y su reproducción tecnológica.
- Elaborar lista de medidas preventivas para resguardar nuestra integridad física en tiempo de lluvias.

**Evaluación**

- Algunas competencias que pudieran evaluarse son:
- Comprende lecturas orales atendiendo a la entonación y acentuación
- Redacta textos breves formados por párrafos sencillos sobre: causas por las que llueve todos los días, las enfermedades ocasionadas por la lluvia, medidas preventivas en tiempo de lluvia.
- Diferencia tipos de texto de acuerdo con su función.
- Organiza secuencias al narrar experiencias vividas con el tiempo de lluvia
- Realiza y estima mediciones de capacidad utilizando medidas convencionales
- Recolecta y organiza datos relacionados con las enfermedades originadas por las lluvias.
- Construye tablas y gráficos de barras para organizar la información, interpretarlas y presentarlas al grupo.
- Reflexión sobre la importancia de los fenómenos naturales para la vida.
- Señala tecnologías que evitan el desborde de las aguas y proporcionan protección al hombre.

**Recursos**

- Diversos textos, materiales reciclables, tecnologías de la comunicación e información y recursos humanos del entorno, entre otros.

**Fuente:** Escobar y Chacón con base en la experiencia formativa

## Reflexiones Finales

La estrategia de proyectos representa un reto para el docente, por cuanto requiere de él competencias como: diálogo, escucha, flexibilidad de pensamiento, valoración de sus concepciones sobre enseñar, aprender, evaluar, disposición para abandonar viejas prácticas, conocer el contexto y las características del grupo, actitud favorable por la investigación, reflexión sobre el hacer pedagógico, teorizar sobre su hacer, dominio conceptual y didáctico de los contenidos a enseñar, que le permitan comprender la globalización, transversalidad y el planteamiento de situaciones didácticas.

Asimismo, es imprescindible desarrollar capacidad para autoevaluarse, aceptar la crítica, por cuanto en el proyecto se evaluará el desarrollo, el impacto en la comunidad, los aprendizajes de los estudiantes, las estrategias, los recursos y el docente. Asumir el PA exige que el docente se plantee las siguientes interrogantes: ¿Cómo la planificación que he desarrollado ha contribuido con el aprendizaje de mis alumnos?, ¿Cuáles competencias han desarrollado mis estudiantes?, ¿En cuáles contenidos prefiero hacer énfasis y por qué?, ¿Hacia cuáles procesos de pensamiento oriento la mediación pedagógica en mi grado?, ¿Cuáles son las intenciones educativas?, ¿Para qué enseño?

De igual forma esta estrategia de planificación; que en síntesis se constituye en una hipótesis para la mediación del aprendizaje, requiere que el docente valore la investigación como alternativa de formación continua, de tal forma que en colectivo con sus pares docentes, le permita estudiar casos que representen su realidad y tomar decisiones para transformarla; lo cual implica autonomía y liderazgo.

La experiencia hasta ahora desarrollada en Venezuela, evidencia que esta estrategia iniciada en la reforma de 1997, no fue evaluada, sino que a pocos años de implantarse, fue 'sustituida' aparentemen-

te, introduciendo nuevos términos y formas sin justificación y/o escasa explicación teórica, lo cual agravó la dificultad para concretar estas aspiraciones en los espacios escolares. Por ello, con frecuencia se adjudica a esta estrategia de planificación, los efectos de los incongruentes procesos de formación continua y de las decisiones inconvenientes en cuanto a las políticas educativas. Sin embargo, reiteramos que la planificación por proyectos puede convertirse en una poderosa estrategia, siempre que los docentes estén dispuestos a convertirse en investigadores, a potenciar el trabajo colaborativo para compartir las experiencias de aprendizaje tanto de los alumnos como de sí mismos.

En suma, se trata de transformar los espacios educativos desde las propias instituciones en aras de alcanzar el desarrollo integral de los niños y optimizar los procesos de formación continua de los docentes.

A continuación le invitamos a valorar las ideas expuestas en este capítulo:

Leído este capítulo reflexionemos sobre lo aprendido:

| |
|---|
| ¿Qué piensas sobre la estrategia de planificación por proyectos? |
| Elabora un decálogo con aspectos que debe tener en cuenta el docente para asumir en la planificación el enfoque de globalización |
| Reflexiona sobre la teoría de la transversalidad en la planificación por proyectos. ¿Por qué asumirla? ¿Qué implica asumirla? |
| ¿Fue difícil comprender alguna de las ideas planteadas? ¿Por qué? |
| ¿Qué harás para aclarar los aspectos que no comprendiste? |
| Analiza qué debes hacer en la práctica para asumir la estrategia de proyectos |

## Referencias

Antunez, S., Del Carmen, L., Imbernon, F., Parcerisa, A., Zabala, A. (1996). Del Proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica. Barcelona. Editorial Grao.

Coll, C., Pozo, I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992).Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana.

Constitución Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000.

Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). Recuperado el 24 de marzo de 2013 de http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html.

Escobar, N. (2004). Un proceso vital para vivir. Maestros hoy, 5, pp. 30-39.

Escobar, N. (2010). La mediación del aprendizaje en la escuela. Tesis doctoral no publicada. Instituto Pedagógico Rural Gervasio. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio, Venezuela.

Guerrero, V. (2004). Nutrición de los animales. Maestros hoy, 5, pp-40-55.

Guerrero, W. y Borjas, F. (2006). La gestión del docente y la ejecución del proyecto pedagógico de aula en educación básica. Revista Orbis, 5, pp. 52-88.

Hernández, F. (2005). La globalización mediante proyectos de trabajo. Candidus, 5, pp.123129.

Hidalgo, J. (2000). Rescatando la botica de mi abuela. Maestros Hoy, 2, pp.28-35.

Ibarra, N. (2003). La Globalización de Contenidos en los Proyectos Pedagógicos en el Aula. Trabajo de Grado no publicado. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Rubio.

Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? Revista Iberoamericana de Educación, 16, pp. 165-187.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la Republica Bolivariana de Venezuela, 5929 (extraordinario), Agosto 15, 2009.

López, A. y La Cueva, A. (2007). Proyectos en el Aula: Cinco categorías en el análisis de un caso. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007, Vol. 5, No. 1. Disponible: http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/ciencia_tecnologia/CIENCIAS2/documentos/proyaula.pdf [Consulta: 2013, Abril 30]

Lucini, F. (1995). Temas trasversales y áreas curriculares. Madrid: Alauda Anaya.

Machiarola, V. y Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. Revista de Educación, 343. Mayo-agosto 2007, pp. 353-380. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_16.pdf [Consulta: 2013, Abril 14]

Ministerio de Educación (1997). Currículo básico nacional. Caracas: Fedeupel.

Ministerio de Educación (1997). Los proyectos pedagógicos de aula. Orientaciones para su elaboración. Cuadernos para la reforma educativa venezolana. Caracas: Alauda Anaya.

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.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). La planificación educativa en el sistema educativo bolivariano. Caracas: papel de trabajo. Recuperado el 11-11-2012 de http://planificacion-educativa.espacioblog.com/post/2009/04/15/la-planificaci-n-educativa-el-sistema-educativo-bolivariano

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012). La planificación educativa en el subsistema de educación básica. Recuperado el 12 de diciembre de 2012 de http://www.me.gob.ve/media/contenidos/2012/d_26076_312.pdf

Ramos, Y. (1977). Hacia una educación global desde la transversalidad. Madrid: Alauda-Anaya.

Rivas, P. (2001). Algunos obstáculos conceptuales y metodológicos observados en el diseño y desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula. Educere, 13, pp.49-53.

Rivas, P. (2004). Los Proyectos pedagógicos de aula: planificación socializada o fraude en la práctica escolar. Educere, 25, pp.205-215.

Rivas, P. (2006). Los proyectos pedagógicos de aula. Entre el riesgo de perderlo todo o lograr muy poco. Educere, 35, pp. 637-643.

Sayago, Z. (2003). Los proyectos pedagógicos de aula. Entre lo real y lo posible. Educere, 23, p. 417-422.

Torres, J. (2006). Globalización e interdisciplinariedad. El curriculum integrado. 5 ª edición. Madrid: Morata.

Useche R. (2005). Factores que intervienen en el proceso que utilizan los Docentes para Globalizar Contenidos en los Proyectos Pedagógicos de Aula. Trabajo de Grado no publicado. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. San Cristóbal.

Zabala, A. (1999). Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Barcelona, España: Graó.

# EL PROCESO EVALUATIVO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA MEJORA

**María Cecilia Salvatierra Vivas**
**Freddy Armando Rico Cárdenas**

## Introducción

La evaluación esencialmente es un proceso superior de pensamiento que permite tener conocimiento sobre las actitudes, saberes, pensamientos y acciones del estudiante y del docente. En relación con el hecho educativo, el proceso evaluativo se constituye en la fuente de información que lo mantiene, mejora y sustenta, sin embargo, cuando no se ejecuta o se evalúa de manera incompleta el proceso educativo sufre un deterioro paulatino que afecta todos los autores y elementos del proceso educativo.

La resolución 266 (2000), sobre la evaluación establece que en el subsistema de educación básica, (vigente para la educación primaria), el proceso evaluativo es cualitativo, caracterizado por ser: sistemático, intencional, flexible, continuo, criterial, integral, sistémico, acumulativo, informativo, reflexivo, interactivo, orientado a dar respuesta a las necesidades del niño y del contexto. Es decir, el centro de la evaluación es detectar las necesidades y en función de éstas planificar y evaluar para que los procesos y productos se revisen de manera continua y así lograr la toma de decisiones que logren atender las necesidades de los autores del hecho educativo.

Sin embargo, el hacer evaluativo de los docentes se aleja un poco de este planteamiento y se dedica a comprobar y contrastar

de manera insuficiente, los procesos tradicionales de enseñanza, los aprendizajes memorísticos y repetitivos de contenidos. Igualmente, se elaboran informes de evaluación muy ajustados a los literales planteados en las exigencias legales y a veces, redactados en términos que afectan las características individuales de los evaluados. Es así como la virtud de la evaluación como reflexión sistemática que contribuye con la atención a las necesidades de los estudiantes, es probablemente, poco valorada por los docentes.

Con base en estas realidades, el capítulo que a continuación se desarrolla, tiene como propósito principal: proponer al docente ideas teórico-practicas para la reflexión y mejora del proceso evaluativo, sin desvincularlo de la planificación y ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las opciones que se plantean pretenden hacer una revisión teórica que le permita al docente ubicar su concepción evaluativa y atender algunas de las necesidades que se han detectado en los procesos de formación con los maestros, en conversaciones informales y durante el análisis de las planificaciones de los maestros.

Derivado de lo anterior, se revisará el significado de la evaluación según las diferentes perspectivas y contextos desde los cuales se plantee el término. La evaluación, aunque no nació en el ámbito de la educación, la impactó fuertemente, incluso, llegó a definir las condiciones de viabilidad del proceso educativo. Los enfoques epistemológicos y paradigmas provenientes de la comunidad científica, según Domínguez (2000), el conductismo, humanismo-cognitivismo y socio-política-crítica, configuran las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que se evidencian en cada generación de evaluación.

Las concepciones de evaluación que se describen a continuación se pueden ubicar según los planteamientos teóricos de Guba y Lincoln (1989) en cuatro (4) generaciones: medición, descripción, juicio y negociación. Muñoz (2007), además de las anteriores hace referen-

cia a una quinta generación que se sustenta en la calidad. En este caso se define la generación como la fracción del periodo histórico evolutivo de la evaluación en el cual se suceden aspectos relevantes con características definidas que trasciende el tiempo y los modelos, enfoques que han prevalecido en el quehacer educativo. El cuadro comparativo que a continuación se presenta contiene concepciones, características y elementos importantes que potencialmente contribuyen con la identificación que pueda hacer el docente de su percepción y acción evaluativa.

## Cuadro 1
## Generaciones de la Evaluación

| Criterios de comparación | Primera Generación Medición | Segunda Generación Descripción | Tercera Generación Juicio o valoración | Cuarta Generación Negociación (1989) | Quinta Generación Calidad (2007) |
|---|---|---|---|---|---|
| **Época y autores** | Finales de siglo XIX hasta 1920 y 1930 | (1960) | 1967-1987 | 1989 | 2007 |
| **Objeto de evaluación** | Medición de la memoria de lo aprendido, demostrar logros y dominio de contenidos.<br>Resultados: objetivos.<br>Calificar para promover y/o certificar | El estudiante, el currículo, programas, estrategias pedagógicas, materiales, instruccionales, organización. | Análisis de sistemas: entrada - proceso - salida, realimentación.<br>Establecer juicios. | Fundamento constructivista. Determina parámetros, factores o indicadores de evaluación en el proceso de construcción colectiva a medida que avanza. Procesos: diálogo, consenso. | La calidad. Ser integral. Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación |
| **Características de la evaluación** | Medición y evaluación términos intercambiables.<br>Objetivo: detectar y establecer diferencias individuales.<br>Los test de rendimiento, sinónimo de evaluación educativa.<br>La evaluación y la medida tenían poca relación con los programas escolares Guba y Lincoln (1982)<br>Implementación de instrumentos de evaluación elaborados por técnicos especialistas. | Referencia central: los objetivos preestablecidos, definidos en términos de conducta (Mager, 1962).<br>Los test informan sobre los alumnos, pero no de los programas con los que se habían formado.<br>Interpreta los resultados de las pruebas. Determina la fiabilidad y objetividad de actuación:<br>1) orientada hacia los alumnos y profesores.<br>2) orientada a la toma | Intención: mejorar procesos, actividades, productos y el desempeño académico de los actores involucrados.<br>Fin: elevar la calidad del rendimiento estudiantil.<br>Introduce la valoración, el juicio, como contenido intrínseco en la evaluación. Gubay Lincoln (1989)<br>Prácticas evaluativas con niveles de actua- | Comunicación auténtica entre los participantes; respeto y aceptación de sí mismos y de los demás, clima de libertad y confianza, confrontación de ideas y búsqueda de acuerdos e intereses comunes.<br>Evaluación cualitativa, considera el contexto.<br>Práctica evaluativa y educativa multidireccional, interactiva, consensualRespondiente y constructivista.<br>Foco organizativo: Demandas, preocupaciones y asuntos de los implicados que sirven como | Honestidad, actitud.<br>Además de evaluar, miden, ponderan, acreditan, valoran y acrecientan.<br>Asumir: diagnóstico, formativo y sumativo, desde la autoevaluación, coevaluación. Combinarlos con diversas perspectivas permitirá acreditar y acrecentar la evaluación.<br>El poder distribuido entre el evaluador y |

| Criterios de comparación | Primera Generación Medición | Segunda Generación Descripción | Tercera Generación Juicio o valoración | Cuarta Generación Negociación (1989) | Quinta Generación Calidad (2007) |
|---|---|---|---|---|---|
| | Informa sobre la eficacia del programa educacional y también de educación continua del profesor | de decisiones sobre el «instrumento» o «tratamiento» o «programa» educativo | ción: 1) orientada hacia los alumnos y profesores. 2) orientada a la toma de decisiones sobre el «instrumento» o «tratamiento» o «programa» educativo | planteamientos metodológicos del paradigma constructivista. | evaluado. Consciente, humana, flexible, honesta, participativa, integral. Practicas evaluativas abiertas, flexibles, precisas, innovadoras, éticas. |
| **Evaluador** | Unilateral. Usa instrumentos de evaluación como test, elaborados por otros profesionales. Evaluador técnico, proveedor de instrumentos de medición. | Descriptor interminable de las situación sin concretar juicios | Emite un juicio de valor, basado en: criterios e indicadores y cualidades analiza y describe la realidad, la valora, y la juzga con relación a distintos criterios, debe marcar el desarrollo individual del alumno, pero dentro de un proceso socializador | Mediador, negociador enfatiza en el consenso. Historiador e iluminador, con la de mediador de juicios, papel más activo. Se amplian las características de técnico analísta y juez con destrezas para recoger «e interpretar cualitativos»; historiador... con el papel más activo: mediador de juicios. | Capaz de reconocer sus fortalezas, sus debilidades y buscar la opción para crecer. Ético. Honesto Comprometido |
| **Estudiante** | Receptor –evaluado | Receptor –evaluado | Objeto de evaluación. | Activo, participativo, se evalúa y evalúa a los actores y el entorno | Comparte el ejercicio del poder de evaluar. Capaz de autoevaluarse y evaluar a otros, le permita buscar la opción para crecer. |

**Fuente:** Síntesis a partir de Escudero (2003) y Muñoz (2007)

**La primera generación de medición:** vigente hasta finales de los 60, se fundamenta en que lo enseñado en la escuela se podía evaluar utilizando las pruebas de memorización. La evaluación se centra en la medición de lo aprendido, en qué medida los estudiantes logran y dominan los contenidos que se les enseña, el propósito de la institución educativa es enseñar lo que se conoce como verdad y la de los estudiantes demostrar su dominio. Su función es asignar una calificación al rendimiento escolar con el fin de promover y certificar estudios. Predomina el control de la conducta, su carácter es unilateral, no toma en cuenta las emociones, valores e intuición. El estudiante es un ser pasivo, receptor de conocimientos.

**La segunda generación de descripción:** nace por deficiencias de la anterior, no solo los estudiantes deben formar parte de la evaluación, sino, que es necesario involucrar otros elementos como el currículo, programas, estrategias pedagógicas, materiales instruccionales, organización entre otros. Al respecto Sánchez (2006), considera que este tipo de evaluación hace referencia de los resultados o efectos en el programa, hasta qué punto cumple los objetivos o se producen los efectos previstos e investiga los efectos y los compara con las necesidades de los usuarios o beneficiarios.

**La tercera generación de juicio**: presenta su fase histórica entre 1967-1987, se apoya en el análisis de sistemas: entrada - proceso - salida, toma en cuenta la realimentación. El establecimiento de juicios es la función principal. Para Arana y Muro (2003), la evaluación responde a la necesidad de mejorar los procesos, las actividades, los productos y el desempeño académico de los actores involucrados, a fin de elevar la calidad del rendimiento estudiantil, entre otros. En este caso, el docente emite un juicio de valor, para ello desarrolla una serie de criterios e indicadores, a partir de los cuales se explicitan de forma precisa las cualidades que se deben tener en cuenta para cada uno de los aspectos a evaluar.

**La cuarta generación de negociación:** referida a la negociación es una alternativa evaluadora propuesta por Guba y Lincoln (1989),

en este contexto, la evaluación es concebida como un proceso de valoración permanente, integral, negociado, reflexivo para la toma de decisiones. Desde la negociación, Alfaro (2000), afirma que se promueve una práctica evaluativa y educativa multidireccional, interactiva, consensual. Por lo que es necesario: que exista una auténtica comunicación entre los participantes; respeto y aceptación de uno mismo y de los demás, un clima de libertad y confianza y, una confrontación de ideas y búsqueda de acuerdos e intereses comunes.

Esta generación se fundamenta en la visión constructivista y utiliza técnicas y procedimientos de carácter cualitativo, donde la determinación de parámetros, factores o indicadores de evaluación se concretan en el proceso de construcción colectiva a medida que la actividad avanza y no con antelación, ni con instrumentos de medición como se hacía en otras generaciones. El estudiante se concibe como agente activo dentro del proceso.

La evaluación cualitativa, toma más en cuenta los procesos que vive el sujeto aprendiz, antes que los resultados finales. Supone una concepción del aprendizaje en donde el sujeto adquiere sus saberes a través de la relevancia que este le concede a la información cuando la misma emerge de una realidad significativa para él. Pérez, Mac Donald y Gimeno (1993), plantean que el propósito de la evaluación cualitativa es comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden a entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado.

**La quinta generación de evaluación**, aun cuando no se ha aceptado de manera general en la comunidad científica, en este capítulo se incluye puesto que la perspectiva humana y ética que plantea es relevante para la mejora de la calidad de la tríada enseñar, aprender y evaluar. La definen Méndez (2001) y Muñoz (2007) como una decisión personal para efectuarla según el estilo de vida del maestro,

estudiante o actor, quien de acuerdo con su escenario, la convertirá en un ejercicio profesional, en una investigación permanente, en un desempeño de libertad, y sobre todo en una práctica de amor. La evaluación es un proceso de formación permanente, no un decreto. Es un proceso humano, fundamentalmente subjetivo, donde la prédica de "objetividad", se cambia por la de "honestidad", al considerar que la diferencia entre evaluar y medir es fundamentalmente un problema de actitud.

La evaluación para la calidad se da cuando los participantes del proceso (evaluador-evaluado), además de evaluar, miden, ponderan, acreditan, valoran y acrecientan lo evaluado. Los actores serán capaces de reconocer sus fortalezas, pero también sus debilidades y buscarán la opción para la mejora, crecer. Aquí la evaluación va más allá del maestro o estudiante, se constituye en compromiso entre dos, un "nosotros".

Plantea momentos de trascendencia que no se pueden obviar: lo diagnóstico, lo formativo y lo sumativo, que se deben asumir desde la autoevaluación -maestro, estudiante-, la coevaluación entre pares, -estudiante, estudiante, docente - docente y la heteroevaluación -las personas externas a la realidad del aula-. La combinación de los momentos con las perspectivas, permitirán acreditar y acrecentar la evaluación, desterrar el poder que significa evaluar, distribuyéndolo a su vez entre el evaluador y el evaluado. Este proceso, impulsa la interacción dialógica orientada a la detección de necesidades, intereses y debilidades de cada uno de los autores, la autorregulación, formación ética y los procesos comprometidos con la transformación de la realidad educativa.

Desde la perspectiva de la V generación de evaluación, el currículo es concebido como un instrumento y el profesor como un agente de cambio social, la evaluación se define como la valoración del proceso donde el evaluado y el evaluador forman un equipo en el que participan y acuerdan la definición de los criterios sobre la lógica, eficacia,

fiabilidad y utilidad de los mismos que sirven de referencia a la evaluación del proceso y los agentes que intervienen en él.

En relación con estos planteamientos, se asume el proceso evaluativo como un proceso intrínseco porque el responsable de la evaluación lo debe hacer a partir de sus propias convicciones, conocimientos, creencias, valores e intenciones; y a la vez extrínseco, en tanto que puede ser realizado por otras personas ajenas a la situación objeto de evaluación; derivado de la multiplicidad de dimensiones que se han de evaluar: cognitivas, afectivas, sociales durante los procesos de enseñanza y aprendizaje; a esto se añade su carácter complejo, propio de la naturaleza humana y del contexto donde se desenvuelven los autores de la evaluación.

Asimismo, Tobón (2008, 4) en concordancia con los principios de la V generación de evaluación plantea en su enfoque de evaluación por competencias los siguientes aspectos relevantes:

> … las competencias se asumen desde el *proyecto ético de vida* de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano; 2) las competencias tienen como intención contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral-empresarial para mejorar y transformar la realidad; 3) las competencias se asumen en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un *PARA QUÉ* que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación; 4) la formación de competencias parte desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes; y 5) desde el enfoque complejo la educación apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etc., y también con competencias.

En suma, la quinta generación de evaluación debiera asumirse en las prácticas evaluativas del docente puesto que contribuye con

la comprensión de los procesos cognitivos, afectivos y sociales, los principios humanos y éticos que fortalecen la comunicación e interacción constructiva de los participantes en el hecho personal, espiritual, educativo y el fomento de los valores necesarios para transformar la sociedad.

## Concepciones y prácticas de los docentes desde la realidad del aula

La experiencia con la formación docente en educación primaria revela que existe necesidad de atención a la evaluación, pues según los propios docentes manifiestan dificultad para evaluar cualitativamente, por lo que la evaluación procesual y de mejora se ve afectada en tanto se admiten debilidades para introducir cambios en la práctica diaria a partir de un proceso evaluativo sistemático; por consiguiente, los procesos de enseñar, aprender y evaluar, estrechamente relacionados, si se presentan dificultades en uno de ellos los otros dos se verán afectados.

Por otra parte, a partir de las evaluaciones diagnósticas, las realidades en la escuela sobrepasan las previstas por el maestro, lo que promueve incertidumbre e impotencia ante realidades adversas que tienen su origen en el ámbito familiar, social y personal de los autores del hecho educativo: indisciplina, agresividad y violencia escolar, falta de atención y concentración, problemas para leer y escribir, cálculo matemático, conflictos cognitivos, afectivos y sociales de todos los que participan en la evaluación, entre otros.

Esta afirmación coincide con lo planteado por la UNESCO (2003,33) acerca de un estudio sistemático del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en establecimientos de enseñanza primaria formal que muestra:

> La incidencia más alta en la calidad de los aprendizajes en el aula está condicionada por el clima escolar. Las variables que constituyen los

> indicadores miden los niveles de violencia o positividad en el ambiente entre los estudiantes y la calidad de las relaciones profesor-alumno en los procesos de aprendizaje. Estas variables han demostrado ser mucho más pertinentes que otros aspectos, tales como las condiciones físicas de la escuela, las aulas "normales" o "multigrado", el uso sistemático de la evaluación o la distribución de niños según capacidad.

Puesto que cada una de estas dificultades se encuentran en la exigencia docente - administrativa al concretar el currículo, lo que incluye procesos cognitivos afectivos y sociales que de manera poco efectiva se evalúan o a veces no se realiza; puede afirmarse que paulatinamente la educación se devalúa, y poco responde con efectividad a las necesidades críticas que emergen de la complejidad del contexto. Estas afirmaciones manifestadas en los talleres, colectivos pedagógicos y diálogos informales, son constantes preocupaciones e inquietudes de los docentes pertenecientes al subsistema de educación primaria, cada uno con sus concepciones, preparación académica, creencias y convicciones que influyen su práctica evaluativa.

En relación con las dificultades mencionadas, Salvatierra (2010) en investigación realizada con docentes de educación primaria sobre la práctica evaluativa, encontró preocupación del docente ante las exigencias administrativas para la concreción del currículo y la poca o nula ejecución de la evaluación de los procesos cognitivos afectivos y sociales y cuando lo hacen, de manera poco efectiva; a partir de este hallazgo se puede afirmar que, paulatinamente la educación se devalúa, y poco responde con efectividad a las necesidades críticas que emergen de la complejidad del contexto.

Por otra parte, las creencias, concepciones y convicciones de los docentes orientan las intenciones al evaluar, pudieran ser estimuladores y/o limitadores de la acción evaluativa, como lo refiere Marcelo (2002,27):

> Las creencias, a diferencia del conocimiento proposicional no requieren una condición de verdad contrastada, y cumplen dos funciones

> en el proceso de aprender a enseñar. En primer lugar, las creencias influyen en la forma como aprenden los profesores; y en segundo lugar, las creencias influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar.

En otras palabras, la complejidad de las relaciones que se efectúan durante el hecho educativo y, por tanto, evaluativo, se ven afectadas por las creencias, convicciones, intereses, preferencias, potencialidades que posee el educador producto de su historicidad familiar y contextual, que al ejecutar acciones o procedimientos de evaluación impregnan los sentidos y mediatizan la percepción de quienes evalúan acerca de la situación objeto de evaluación.

En este sentido, el hecho evaluativo se asume como una acción cotidiana del docente inmersa en la práctica pedagógica, donde confluyen e interactúan variedad de elementos contextuales y humanos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, muestran la naturaleza activa de la evaluación y crean una red de significados que expresan las concepciones de los docentes, los currícula y la perspectiva de evaluación como expresión de atención a las necesidades, intereses y realidad familiar-contextual.

Derivado de la experiencia como formadores de docentes de la Educación Primaria, se percibió que pueden haber múltiples dificultades para ejecutar el proceso evaluativo, puesto que los docentes señalan que no poseen tiempo para evaluar, por consiguiente, se encuentran ante el dilema de enseñar o evaluar. La posible preocupación de los docentes se refiere a reportar los productos finales que se reflejan en los informes descriptivos, por cuanto le son exigidos por los directivos con base en el currículo y los documentos legales (Resolución 266, 2000), estos escritos deben informar a los representantes sobre el desempeño de cada niño, de allí el énfasis en los resultados. La preocupación hace que los maestros obvien los procesos de descripción y mejora continua. Ello puede generar una práctica pedagógica distanciada de la generación y estimulación de

aprendizajes significativos, poco integrados al contexto y a las necesidades detectadas.

Como resultado de esta problemática puede afirmarse que persiste en la práctica evaluativa el énfasis en los resultados, en los productos obtenidos. Los procesos de descripción y mejora continua son limitados, evidencia de esta situación la plantean los docentes al expresar en entrevistas informales sus preocupaciones e inquietudes para ejecutar en el aula la evaluación.

En otras palabras, Salvatierra (2010) afirma que a los docentes se les dificulta evaluar y lo hacen como requisito formal exigido por los currícula, las autoridades educativas y la comunidad. Es evidente, la contradicción entre la misión del educador de ayudar a formar ciudadanos de manera integral y la que se da con la mejora continua y las exigencias administrativas, lo cual genera dilemas e incertidumbre para registrar el proceso formativo y a su vez, el informativo.

Además, podemos referir que los docentes consideran el proceso evaluativo complejo, se les presenta obstáculos para reunir evidencias sobre el desarrollo de procesos cognitivos, afectivos y sociales que demuestra el niño en las actividades del aula, lo que permitiría poder elaborar los juicios que se concretaran en los informes descriptivos de evaluación. El procedimiento que utilizan para elaborar los informes es la transcripción de las competencias o indicadores del Currículo Básico Nacional CBN (1998), componentes o finalidades del Currículo Nacional Bolivariano CNB (2007) y la adecuación de éstas al niño, grado y los proyectos que desarrolla. El proceso de identificación de competencias al realizar los informes, ha llevado al docente a transcribir desempeños que se ajustan a la clasificación de los literales demandados por la reglamentación legal Resolución 266, (2000) de la evaluación, estos informes en muchos casos distan del desempeño real del estudiante.

Con base en las dificultades descubiertas en los encuentros con docentes y los estudios relacionados con la práctica evaluativa de

los docentes, podrían plantearse algunas opciones para mejorar estas prácticas y por tanto contribuir a elevar la calidad de los procesos de enseñar y aprender. Entre las alternativas de evaluación se pueden considerar: La planificación la evaluación, la selección de los instrumentos, mantener una visión global y específica y la autoevaluación, que a continuación se describen.

**Planificación de la Evaluación**

Las dificultades que presenta el docente tienen múltiples factores, pero uno de los medulares es la planificación de la evaluación que se ha realizado de manera descontextuada y desde la perspectiva docente, puesto que los intercambios, los diálogos han sido limitados; por tanto, los propósitos y necesidades poco consensuadas.

La planificación de la evaluación es un proceso complejo donde intervienen elementos contextuales y personales tanto del docente como de los estudiantes. Para poder planificar las acciones evaluativas se hacen necesario unos elementos básicos:

En este sentido, Prieto (2008) señala que el docente debe tener presente: (a) considerar la compleja relación existente entre pensamiento y lenguaje, entre el estudiante y maestro. Cada intercambio implica: significados no siempre compartidos, elementos implícitos y contradictorios, ambigüedades, confusiones y problemas que lo definen como un proceso altamente complejo, requiere de negociaciones permanentes, para una comprensión recíproca, esto hace que defina y redefina los problemas y las rutinas en el aula. (b) admitir la existencia del poder en el aula, situación vista tradicionalmente, como algo inevitable, de carácter técnico e instrumental y que, por tanto, debe ser asumido por todos, manejado por el profesor y adoptado por los estudiantes. El ejercicio de este poder desigual en el aula de clases se advierte a partir de dos hechos claramente distinguibles: la jerarquización de las relaciones al interior del aula y la

definición que hace el profesor de todas y cada una de las situaciones del aula; (c) determinar la jerarquización de las relaciones personales que se desprende necesariamente del orden social de la escuela, plasmado en reglamentos, formas de relación de base posicional, ritos, prescripciones, restricciones y delimitaciones de toda índole práctica, provoca conflictos y a su vez una práctica pedagógica rígida, autoritaria con abundancia de órdenes y sanciones y escasa o nula posibilidad de negociación o cambio; (d) la concepción de enseñanza y aprendizaje del profesor y (e) los contenidos programáticos, los definidos por el profesor y los explicitados o tácitos del currículo oculto. Es decir, se requiere atender, desde la planificación, la necesidad de fomentar el diálogo, el consenso, la reflexividad sobre la cultura que se está generando en el aula y la escuela, los valores de igualdad, respeto, convivencia y justicia entre otros.

La planificación prevé fases y/o etapas: inicial – exploratoria, formativa o de proceso y sumativa o final. **La fase inicial exploratoria** de la evaluación es indispensable para planificar la enseñanza, comienza con la obtención de la información, el proceso que se sigue requiere indagar sobre: aprendizajes previos, experiencias, necesidades, intereses, motivaciones y/o competencias de acuerdo con la edad que tienen los estudiantes, específicamente se debe determinar cuáles son las características cognitivas, afectivas y sociales y el contexto socio afectivo en el que se desenvuelven. Determinar si aún los estudiantes no han desarrollado las competencias o finalidades educativas previstas para el grado y/o edad; o cuáles están en óptimo proceso de desarrollo, que le ayudarán al docente a elegir como estimular con actividades que permitan su evolución, orientar o aprovechar para sí mismos y para con sus pares. Además, la información obtenida contribuirá de manera relevante a seleccionar los procedimientos de evaluación que se utilizarán para garantizar que la calidad de los procesos de enseñar, aprender y evaluar también sea evaluada.

En esta fase inicial se requiere explorar los procedimientos de enseñanza y evaluación que cada maestro está utilizando a fin de

ser posible reflexionar sobre ello y transformarlo para la mejora de la enseñanza y la evaluación y, por ende, de los aprendizajes de los estudiantes.

En la **fase formativa**, el docente debe adelantarse y estar atento a los posibles inconvenientes que puedan presentar los estudiantes para desarrollar sus competencias y/o aprendizajes que se derivan de las acciones pedagógicas; y revisar estas últimas a fin de redimensionarlas, fortalecerlas o sustituirlas según sea el caso. Es imprescindible que el maestro propicie su autoevaluación constante sobre su hacer, ser y conocimiento de los contenidos del área que enseña y de las características de los estudiantes. Convencido de que la autoevaluación consciente y detallada garantiza la autorregulación y el desarrollo ético, el camino hacia la autorrealización personal y social es una realidad.

Por otra parte, el docente al estar alerta ante la coevaluación es imprescindible que posea amplitud para solicitar y recibir las observaciones, opiniones y/o críticas a los estudiantes y/o docentes u otras personas, que puedan contribuir con la mejora del quehacer evaluativo. Es necesario solicitar a quienes intervengan en los procesos evaluativos, porque la intención es procurar el desarrollo del proyecto tanto de aula como institucional, la concreción del currículo, la secuencia pedagógica y el desarrollo congruente con las competencias de los estudiantes.

Es importante que se respete la elección que haga el docente para realizar la planificación sistemática de la evaluación (puesto que también es un aprendiz constante) e incluir referentes que contribuyan con el análisis de la información obtenida, esto requerirá a su vez el diseño pertinente de instrumentos que posibiliten la obtención de la información para evaluar. La selección de los indicadores requiere del docente el conocimiento pedagógico y didáctico de los contenidos y a su vez de los procesos implícitos en cada aprendizaje y/o competencia a evaluar.

Ante esta situación se hace necesario que el docente examine de manera concienzuda sus propios procesos cognitivos, afectivos y sociales a fin de poder mediarlos en los estudiantes. Por ejemplo: si el docente decide contribuir con el desarrollo del proceso de **observación,** él seleccionará y diseñará una estrategia de enseñanza que permita promover el desarrollo de este proceso, **pudiera ser un experimento**, una visita guiada, una dramatización entre otros, donde se declaren los aspectos generales y específicos a observar. Los instrumentos que se pueden utilizar son diversos, pero se hace necesario seleccionarlos de manera consciente e intencional, con base en la naturaleza del contenido, las estrategias y /o actividades, así como los procesos y/o aprendizajes que se propone desarrollar.

**Selección de los Instrumentos**

Esta selección es importante para recoger de manera práctica la información necesaria para evaluar. En este caso se hará referencia a los registros descriptivos, definidos como escritos detallados, planificados y sistematizados, sobre la actuación de los estudiantes, se concreta con las observaciones que realiza el docente con base en los indicadores preestablecidos, derivados de las competencias y/o aspectos importantes que surjan durante las actividades de enseñanza. Los registros se constituyen en una fuente de información útil para el análisis y posterior elaboración de los juicios descriptivos para redactar los informes de evaluación.

Para realizar los registros descriptivos se hace necesario que las actividades de enseñanza sean diseñadas completamente para la participación de los estudiantes y durante el desarrollo de la actividad se pueda registrar el trabajo de uno o dos grupos de estudiantes en la clase. Es preciso que de acuerdo con la estrategia de enseñanza y/o aprendizaje se seleccione el instrumento más pertinente para la observación, en este caso para la experimentación es muy conveniente el registro y la escala de estimación de frecuencia o calidad,

según sea el caso y la preferencia del docente. Lo importante es que se incluya como mínimo 7 indicadores de evaluación y los niveles de logro de éstos, consensuados con los estudiantes y redactados de manera clara para que a su vez guie el proceso de observación.

Por otra parte, el proceso evaluativo del docente debe nutrir constantemente la práctica pedagógica, con base en las necesidades detectadas en los estudiantes y el contexto, como plantea Litwin (2008,38) la "buena práctica de evaluación de los aprendizajes" debe reunir las siguientes condiciones: (a) evaluación sin sorpresas, incluidas en la enseñanza (b) otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, recupere la tranquilidad, se imbrica a la buena enseñanza (c) favorecer y estimular las mejores producciones de los estudiantes, (d) una práctica moral el aprendizaje se produce sin que se vincule a la evaluación, (e) la confección de los instrumentos, construcción de los criterios deben ser comunicados a los estudiantes para que comprendan su valor y se generen evaluaciones transparentes, que se conviertan en aprendizaje.

A continuación expondremos un ejemplo relacionado con la estrategia de experimento, se plantean los posibles procedimientos que se deben prever para planificar y evaluar el proceso de observación. (a) Primeramente, el docente debe tener claridad sobre los conceptos implícitos en la observación como proceso cognitivo, y posteriormente dar a conocer a los que participaran en la estrategia y/o actividad la intencionalidad de observar, (b) Descubrir las características y relaciones que se suceden en la situación observada (c) Precisar los criterios e indicadores de evaluación, (d) Elegir las características evidentes de lo observado según el caso, (e) Referir las características propias del propósito de la observación y de lo observado (f) Identificar y profundizar sobre características o atributos específicos de cada objeto o situación observada (g) Estimular el establecimiento de relaciones entre las características observadas y las experiencias de los estudiantes (h) Seleccionar el instrumento de

evaluación pertinente con la actividad y el proceso de observación; puede ser un registro descriptivo y/o una escala de estimación, la elección depende del número de estudiantes y la situación que se evaluará (i) Y cualquier otro aspecto que el docente considere necesario y que pueda enriquecer el proceso de observar.

Es importante referir que el criterio en este ejercicio es el aspecto específico que se evaluará: aprendizaje, proceso, habilidad y/o competencia o capacidad referidas a contenidos o procesos concretos**; en este caso el criterio a evaluar sería la observación;** y los indicadores se refieren a los aspectos detallados que dan muestra, señal, o referencia de la consecución del aprendizaje y debe responder a la pregunta en este caso: ¿qué me indica que el estudiante observa el experimento?

Al prever y ejecutar el procedimiento anteriormente descrito, se prepara el proceso evaluativo para crear los criterios e indicadores que sometidos al consenso con los estudiantes permitirán valorar los éxitos, progresos, dificultades y omisiones que se presenten durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Partiendo de estas premisas el docente debe seleccionar las estrategias que utiliza para enseñar de acuerdo con los aprendizajes y/o habilidades, indicadores del grado o área, finalidades, los propósitos del proyecto, las características de los niños según la edad y los resultados de la evaluación exploratoria inicial. Seguidamente se presenta un ejemplo de lo que pudiera ser un registro descriptivo de dicho proceso.

**Registro descriptivo**

**Competencia: Observa con atención los procesos implícitos que se suceden en el experimento sobre mezclas de materiales diversos.**

Situación de aprendizaje: Experimento sobre mezclas con materiales diversos.

Fecha: _____Grado: 3°

| Equipo/ estudiantes | Indicadores o aspectos a evaluar | Interpretación | Observaciones |
|---|---|---|---|
| | 1. Utiliza los sentidos para determinar las características de los materiales. (líquidos, sólidos…)<br>2. Expresa ideas que le recuerda similitud con las características que describe<br>3. Está consciente de la intención de observar<br>4. Elabora lista de características observadas<br>5. Relaciona los estados de los materiales antes y después de las mezclas.<br>6. Describe con detalle los cambios ocurridos luego de las mezclas.<br>7. Establece relaciones entre los estados de los materiales antes durante y después del experimento.<br>8. Expone conclusiones acerca del experimento | | |

Es muy importante elegir cuales serán los aspectos que le ayudarán al docente y/o estudiante, a determinar el desarrollo de la competencia, en este caso de la observación o como plantea Tobón (2012, c) acordar el nivel de dominio, en este caso del proceso de observación, pudiera adecuarse la escala sugerida por este autor: 1) Pre-formal: refiere solo nociones sobre el proceso de observación; 2) Receptivo: recepción y comprensión sobre la información referida a la observación; 3) Resolutivo: resolución de problemas sencillos de observación, muestra motivación durante el experimento; 4) Autónomo: actuación con criterio propio durante el experimento,

argumenta sus acciones durante la observación, transfiere el proceso observación a otros experimentos o situaciones; 5) Estratégico: demuestra creatividad y plantea alternativas de cambio durante el proceso de observación.

Estos aspectos contribuirán con el consenso y el desarrollo ético de la evaluación cotidiana, la distribución del poder y la participación constante, es una gran oportunidad de formar valores de honestidad, respeto y responsabilidad entre todos los autores del proceso evaluativo.

**La Autoevaluación**

La autoevaluación es considerada como una valiosa alternativa en la fase formativa, se define como un proceso de apreciación, de las capacidades personales por parte de quien la realiza, su naturaleza sicológica, su confianza de poder actuar, su autoestima, su conciencia de sí, y su perspectiva relacionada con los criterios de evaluación consensuados con cada uno de los participantes en el proceso evaluativo. Para poder autoevaluarse se requiere un nivel de honestidad, responsabilidad y respeto sobre sí mismo, así como el conocimiento de las exigencias solicitadas y sus correspondientes acciones. Es decir, si el docente pretende que sus estudiantes se autoevalúen, es necesario que medie con su ejemplo esta forma de evaluación, donde el diálogo y el consenso sobre las exigencias y los indicadores son esenciales para la reflexión.

Impulsar básicamente la autoevaluación que genere el ejercicio de principios éticos, de autorregulación y de convivencia social, democrática que garantice la evolución de la sociedad. En el caso de la autoevaluación, le permite al docente saber cuál es la valoración que hace el alumno de sí mismo, de su aprendizaje, de sus procesos, de los contenidos, de sus conocimientos, la responsabilidad que ejerce sobre éste, la capacidad de reflexionar para la mejora.

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 capaces de construir su autonomía de pensamiento y acción, cuya intencionalidad primordial es la mejora del hecho evaluado.

Esta interacción podría implicar comprensión de significados e interpretación recíproca de los actos propios, en la cotidianidad enmarcada en un contexto físico, histórico y cultural que permite la transformación de la realidad evaluada.

De modo que al docente a través de la enseñanza, le corresponde estimular y fomentar la construcción de significados para socializarlos con otros; se pueden atribuir nuevos sentidos del aprendizaje y el conocimiento. Un verdadero proceso de enseñanza y aprendizaje estimula la solución de problemas para un contexto específico y potencia la capacidad para transferir la estructura de solución a otras circunstancias y contextos.

Salvatierra (2010) plantea que es prioritario retomar por parte del maestro la reflexión como práctica formativa que reconstruye y otorga significado al aula, como un espacio para vivir el aprendizaje, un ambiente de estímulos espirituales, cognitivos, afectivos y sociales donde se delibere y se llegue a acuerdos acerca de la responsabilidad de cada uno sobre su propio aprendizaje y por tanto de la enseñanza compartida. El desafío, entonces es, para el docente como guía, orientador y mediador de todos los procesos que se suscitan en el aula, convertirse en docente investigador reflexivo de su propia práctica, que con su hacer deliberado y consciente transforme la realidad del aula.

**Visión Global y Específica de la Evaluación**

En la fase sumativa de la evaluación luego de los procesos anteriores se hace necesario tener una visión global y específica de todos los procesos sucedidos y cada uno al ser contrastado entre sí, permite determinar los logros previstos y no previstos de los estudiantes, los cuales necesariamente darán las pautas para ser atendidos en nuevas experiencias y/o fortalecidos. En esta fase se precisa la selección de las alternativas de solución a los problemas pedagógicos detectados, donde la toma de decisiones implica el fortalecimiento, la redimensión, mejora, y/o la continuidad del avance del aprendizaje.

Ante las necesidades expresadas por los docentes durante los contactos de formación en la escuela, se plantean a continuación ideas que pueden según la necesidad del maestro ser útiles para acceder a la realidad con menos tensión y con una actitud asertiva que pueda llegar a transformarla.

En primer lugar, el sustento que subyace en los posteriores planteamientos: requiere que el docente se asuma como investigador de su práctica pedagógica, esté alerta de todo lo que surja del contexto para planificar la enseñanza y la evaluación, de sus aprendizajes, actitudes y valores. En este sentido, las prácticas evaluativas de los docentes están influenciadas por sus creencias acerca del aprendizaje y la enseñanza, estas creencias se encuentran presentes al momento de planear, ejecutar, comprender, analizar, interpretar apreciar y seleccionar las situaciones de evaluación.

En segundo lugar, es preciso que el docente revise las características sicológicas, cognitivas, afectivas y sociales de los estudiantes según la edad; y las suyas propias en relación con la actitud para enseñar y evaluar de manera compartida la calidad de lo que enseña y lo que aprenden los autores del proceso de evaluación.

Para efectuar todo el proceso evaluativo el docente debería registrar de manera descriptiva y sistemática su práctica y 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 en el hogar. Como lo afirma, Imbernon (1998,45):

> 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.

Igualmente, para que el docente pueda asumir la responsabilidad de evaluar requiere desarrollar de manera óptima los procesos cognitivos, afectivos y sociales que observará en los estudiantes y ejercer una enseñanza que estimule el desarrollo de estos procesos. Concebir y entender la evaluación como un proceso complejo permite aproximarse a la realidad de los aprendizajes, a su vez propiciar cambios en el docente, quien podría asumirse como agente transformador de su realidad en el aula, escuela y, por ende, en la sociedad. Como lo plantea Álvarez (2003, 104):

> En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta (...) entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carecen de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo.

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 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 promoverse la autoevaluación, para que pueda formar a quien aprende.

En tercer lugar, estar consciente que el papel principal de la evaluación en el proceso individual de aprendizaje es obtener información útil que al ser comunicada al estudiante, 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 y sus compañeros, conocer sus debilidades, sus fortalezas, y en el primer caso, le posibilitará idearse actividades o estrategias que contribuyan a superarlas. Este es el esencial propósito de la evaluación, articulado con el mejoramiento de la enseñanza.

Es decir, se exige el desarrollo de competencias docentes que articulen la práctica educativa con sus aspectos determinantes y las necesidades contingentes del entorno. Una de las funciones docentes de la práctica educativa es evaluar, para lo cual los docentes deben tener competencias para realizar los procedimientos evaluativos: elaboración de mecanismos y situaciones para la obtención y procesamientos de información, detección de necesidades y toma de decisiones que implique la selección de alternativas para la transformación de la realidad.

Se hace necesario que el docente junto con el niño se conviertan en constructores de instrumentos de evaluación; es decir, elaborar en consenso, instrumentos de evaluación que proporcionen información detallada que a la vez describa de manera eficaz el aprendizaje, propicie la autoevaluación y coevaluación, como formas de evaluación tendientes a desarrollar la autorregulación; todo ello a fin de formar una persona consciente, capaz de detectar sus potencialidades, intereses y debilidades; así progresivamente convertirse en transformador de su propio aprendizaje.

En cuarto lugar, es necesaria hoy, la formación docente a partir de la reflexión, practicar la reflexividad acerca de los hechos ocurridos en el contexto donde se aprende, se enseña y se aprende a enseñar, la deliberación sobre su acción y la incidencia de esto en los procesos educativos. Puesto que teóricamente se ha comprobado que la reflexión intencional fortalece y beneficia a todos los incluidos, es decir, estudiantes, docentes y comunidad en general, (Liston y Zeicher, 1997; Zabalza, 1991; Perrenoud, 2004; entre otros) por tanto, Carr y Kemis, (1988) señala que la reflexión efectuada continuamente sobre la práctica la transforma en praxis, lo que, sin duda, constituiría la mejora constante de la práctica educativa y los procesos formativos en general.

El reto es mayor cuando se investiga la práctica desde las voluntades y compromiso de los docentes y comunidad educativa; sin embargo, siempre será infructuoso si el docente y la comunidad educativa de la institución no asumen la responsabilidad de reflexionar para detectar las necesidades, emprender un plan de acción que atienda las necesidades y se comprometa a generar cambios dentro de sí como persona y de todos los que participen en la labor de transformación para bien del contexto.

En tal sentido, se precisa, comprender la práctica evaluativa y sus implicaciones para el desarrollo integral de los alumnos y el crecimiento profesional de los educadores; por ello, es imperativo sentar las bases para instaurar una cultura reflexiva en la escuela que trascienda y profundizar en aquellos ámbitos implícitos que obstaculizan el desenvolvimiento de la investigación, la reflexión como tarea inherentes a la formación tanto de docentes como de estudiantes, es develar la cultura incluida por el currículo oculto que permanece en las instituciones impidiendo superar las barreras para alcanzar los cambios que hagan posible la transformación evaluativa. Implica, deliberar sobre la evaluación como potenciadora de cambios en la planificación y demás procesos formativos que se desarrollan en la institución escolar.

En quinto lugar, atender el contexto, la exigencia de los problemas contextuales requiere de un docente cuestionador de sus prácticas y realidad, que se autoevalúe constantemente y escuche junto con sus pares lo que su entorno dice a gritos, esta reflexividad se puede concretar en los colectivos pedagógicos o en la formación de comunidades de aprendizaje en la escuela y la investigación acción colaborativa.

Se sugiere que los docentes se constituyan en comunidades de aprendizaje que les permita aprender a compartir los problemas, lecturas y posibles soluciones e interpretaciones relacionadas con la realidad educativa, con base en la acción comunicativa de Habermas, perspectiva dialógica de Freire y la hermenéutica con la que se busque comprender el sentido de las expresiones lingüísticas, reconocer al otro, el derecho a la diferencia, el respeto a distintos puntos de vista y llegar a consenso para comprender el mensaje del otro. Es necesario mantener el interés por conocer constantemente la naturaleza del objeto a evaluar (el aprendizaje) y la variedad de maneras de evaluarlos, revisando las investigaciones recientes y bibliografía disponibles relacionadas con éste y otros objetos de naturaleza similar (tipos de aprendizajes, inteligencias, aprovechamientos del potencial humano).

A los colectivos docentes constituidos en comunidades de aprendizaje, se les demanda, el fortalecimiento del diálogo, la discusión, la reflexión e investigación sobre los obstáculos y fortalezas de los procesos educativos, entre ellos la evaluación. Al practicar la evaluación en estrecha relación con la enseñanza, tiene como intencionalidad que el acto evaluativo se convierta en una acción de aprendizaje simultánea; investigarla, preferiblemente, con sus colegas, a través de la observación de su hacer evaluativo o asistir al aula de otro docente, permite aproximarse más al objeto de evaluación y a la comprensión de su hacer.

Es fundamental reflexionar desde los valores éticos; responsabilidad, respeto y libertad de quienes participan en los cambios de

la realidad social. Desde esta perspectiva, se asume la evaluación planteada en la quinta generación por Muñoz (2007) como una decisión personal, un estilo de vida, el ejercicio profesional, el proceso de investigación permanente, desempeño de libertad y práctica de amor. Tal como se esboza, el centro del planteamiento de la quinta generación de evaluación es la autoevaluación como decisión personal que contribuye a la autorregulación, el desarrollo ético e integridad personal y la distribución del poder entre los evaluadores y los evaluados.

En síntesis, la evaluación debería asumirse como un compromiso pero también como aprendizaje sobre la enseñanza por parte del maestro y como fuente de desarrollo profesional. Es decir, las transformaciones de las acciones evaluativas y, en consecuencia, de la práctica pedagógica se concretan cuando el docente asuma su compromiso de autoevaluación sobre sí mismo y de sus estudiantes, decide cuestionar su forma de enseñar y evaluar y se asume como ser integral, ético, con alma, cuerpo y espíritu, inacabado, agente de transformación de la realidad educativa y de las vidas de sus estudiantes así como de la suya propia.

## 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.

Barberá, E. (2006). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. Educere, [Revista en línea] Año 9, Nº 31 pp.: 497 – 503. . [Consulta: 2009, Marzo 08].

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Domínguez, G. (2000). Evaluación y educación: modelos y respuestas. Buenos Aires: Editorial Fundec.

Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. [Documento en línea]. Disponible: http://www.uv.es/RELIEVEv9n1_1html. [Consulta 2008 agosto 2]

García T., de Rojas. N. Concepciones Epistemológicas y Enfoques Educativos subyacentes en las Opiniones de un Grupo de docentes de la Upel acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. [Documento en línea]. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?S1316-ISSN1316. [Consulta 2009, agosto 2]

Gimeno, S. y Pérez. A. (1989). La Enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal

Gimeno, S. y Pérez, A. (1988). Comprender y transformar la Enseñanza. Madrid: Morata

Guba, E. (1989). Criterios de Credibilidad en la investigación naturalista, en J.Gimeno y A. Pérez (comps.) La enseñanza su teoría y práctica (pp.148-165). Madrid: Akal.

House, R. (1997). Evaluación, ética y poder. España: Morata.

Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Tercera edición. Barcelona: Graó.

Kenneth, S. (2007). Cultura evaluadora y calidad de educación en Investigación educativa, [Disponible en línea] .<http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872006000100004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1316-0087. [Consulta 2009 septiembre 30]

Litwin, E., y otros (2003). Aprender de la evaluación. [Documento en línea]. Educación Lenguaje y Sociedad. ISS 16898-4753 Vol. I No. 1. Diciembre 2003, Disponible: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a11litwin.pdf. [Consulta: 2010, Noviembre 28]

Litwin, E., (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

Marcelo, C., (2002) Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona 3° ed. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

Muñoz Cuenca, G. (2007) Un nuevo paradigma: La Quinta Generación de evaluación". Revista Laurus [Revista en línea], 23, DISPONIBLE: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102309 [Consulta 2009, octubre 30]

Parlett, M., Halmilton D. (1989) La Evaluación como iluminación. En la Enseñanza su teoría y práctica. (Comps). Madrid. Akal.

Pérez. A., Mac Donald, B., y Gimeno, J. (1993) La Evaluación: su teoría y práctica. Caracas. Cooperativa Laboratorio. Cuadernos de Educación No.143.

Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva. Barcelona: Graó.

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. Revista de Pedagogía, Vol. 29, Núm. 84. Enero a Junio, 2008 pp. 123-144 [Revista en línea] Disponible: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/659/65908405.pdf [Consulta: 2011, Noviembre 23]

Resolución No. 266, Ministerio de Educación Cultura y Deportes. (Régimen de Evaluación para la primera y segunda etapas de la Educación Básica), *Gaceta oficial de la República de Venezuela 5.428. (*Extraordinaria). 2000, Enero.

Salvatierra Vivas, M. (2010). La práctica evaluativa del docente en el aula. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica experimental Libertador. Rubio

Santos, M. (1995). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe.

Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Simons, H. (1999). Evaluación democrática de instituciones escolares. España: Morata.

Stuflebeam, D. (1989). La evaluación sistemática. Barcelona: Paidós

Tobón, S. (2012). La evaluación de las competencias en educación básica, México: Santillana

UNESCO, (2003). La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe. Informe Regional de América Latina y el Caribe-para la Conferencia de Seguimiento a CONFINTEA V, Bangkok, Santiago. [Disponible en línea].<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138996s.pdf [Consulta 2013 Enero 30]

# LAS REDES EDUCATIVAS CAMINO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

**Arely Díaz Peña**

## Introducción

A comienzos del siglo XXI suceden en la formación docente cambios que contribuyen al fortalecimiento del aprendizaje en pares, razón por la cual se incursiona por caminos interesantes y transformadores que permiten la renovación de la esencia del educador. Permean momentos para la reflexión y la innovación como procesos resaltantes en el docente, los cuales se evidencian en el trabajo desde el aula de clase con pretensiones de enseñanza y aprendizajes mejores y necesarios en la sociedad de avanzada, tanto tecnológica como de conocimiento. En este sentido, Monereo y Pozo (2000) exponen que los cambios desde la formación docente deben buscar el repensar de cómo se enseña, cómo se aprende y hasta cómo se evalúa, pues la naturaleza del conocimiento y la gestión social impulsan la mejora de los mismos.

Las formas en que se produce, se difunde e intercambia el conocimiento en la sociedad actual, invitan al docente para que se convierta en el vehículo del saber innovador, de allí la importancia de buscar alternativas para la preparación, que constituyan fortalezas investigativas y reflexivas, razón por la cual surgen las Redes Educativas que integran ese compromiso de aprendizaje continuo, donde lo personal y lo profesional se entrelazan para potenciar y enaltecer el compromiso social. Se valora entonces, que la formación docente con la conformación de las redes, coloca al docente en sintonía con los desafíos que el siglo XXI presenta. Por tanto, el desarrollo de las

mismas en las instituciones educativas consagra el espíritu renovador y creativo de los maestros.

Es hacer la correspondencia entre lo que el mundo demanda y las necesidades e intereses de los maestros desde la responsabilidad, reflexión, metacognición, altruismo, gestión eficiente y cooperativismo. En tal sentido, se deben organizar espacios, recursos, estrategias y acuerdos que medien la formación en la escuela, de allí que la deliberación y reorientación del quehacer educativo desde el colectivo es la posibilidad para la transformación de la educación.

La Red Educativa articula un entretejido continuo de relaciones comunicativas que ayuda en el análisis de cómo es y cómo mejorar la práctica del aula. Según Morín (2001) las instituciones educativas deben buscar un nuevo modo de existencia del conocimiento, donde el cambio sea inminente, heterogéneo, con respeto a las ideas, con didáctica de reto y significado humano, interrelacionando los procesos locales que vive la educación con los procesos globales, donde el sujeto que aprende tenga una relación introspectiva, con la sociedad y el entorno ecológico, es decir la antropoética; la búsqueda de los valores desde su reflexión. Las redes educativas vienen entonces a conformar el espacio necesario de comunicación desde perspectiva amplia y compleja con alcance a las transformaciones que la formación del docente requiere en estos tiempos.

Desde esta idea se conforma el espacio necesario de comunicación desarrollado y complejo, con alcance a las innovaciones que la formación del docente requiere en estos tiempos. Cada red educativa se compone de diversas instituciones académicas que se unen con un mismo fin: *Educar*, cada una con realidades diferentes, sin embargo, se unifican al momento de ordenarse, tal es el caso del querer aprender, organizarse, reflexionar y hacer transferencia. En este mismo orden de ideas, la red propicia que el sujeto aprenda desde la acción política, su realidad y con deseo de cambios. Supera

la figura de espectador y reproductor de saberes, por el contrario lo anima a construir, a ser un sujeto autónomo, responsable, que formule y desarrolle proyectos de vanguardia y que asuma riesgos sobre la política educativa.

Conformar una red es abrir espacios de comunicación, de complicidad académica, de cultivo de experiencias y de responsabilidad social personal e institucional. Todo esto con la idea de formar personas éticas y con competencias para asumir los retos del mundo actual, con el mayor compromiso, pues en la red nadie actúa obligado, sólo se protagoniza desde la necesidad e interés de los sujetos que la conforman. Se desarrolla en la medida que la voluntad y el compromiso surgen para que ninguno sienta dominación y actuación reprimida.

Ahora bien, es importante que quienes conforman las redes educativas elaboren metas a partir de la reflexión y deseos, manteniendo siempre la incertidumbre y su afrontamiento mediante estrategias. La construcción de una educación diferente a la que se presente en el contexto será el norte de las redes, para ello la formación forjará el camino. Pensar, comprender y transitar el proceso de formación a través de redes significa cambiar el modo de pensar y sustentarlo sobre el pensamiento complejo, con el fin que se pueda tener las herramientas mentales y cognitivas para entretejer los saberes, contextuar el conocimiento e integrar el todo a las partes y las partes al todo. En consecuencia, es reformar el pensamiento para reformar la enseñanza y construir el aprendizaje con significado.

Fortalecer la idea de las redes es contar con un espacio propio para la reflexión y el discernimiento de las realidades escolares y personales del docente. Según Monereo y Pozo (2000) se promueve las facilidades de comunicación y distribución del saber en nuestra sociedad educativa global, unida a la redignificación docente. Cada vez el saber en una disciplina exige actualización por lo avanzado

del conocimiento, sin embargo, hay más posibilidades de comunicarnos y discernir los contenidos programáticos que expresen los currículos. De allí que la autonomía del docente, será la fortaleza para la discusión regulada y valorativa, por tanto, es trascendental reunirse para construir y compartir saberes tanto, personales como profesionales.

Cabe destacar que la idea de conformación de red educativa en un primer momento no es tarea fácil de asumir entre los docentes, se requiere de una profunda reflexión y motivación, pero siempre hay quien encienda la magia para hacerlo pues la necesidad imperiosa de la falta de formación desde espacios autónomos es evidente. Esta afirmación se observa en las instituciones educativas donde los docentes rechazan los lineamientos impuestos, así como el uso repetitivo de una sola estrategia de aprendizaje como única destreza de formación. Repiten acciones que no alimentan las necesidades e intereses del docente lo que aleja la autorrealización y la vanguardia formadora (Díaz 2010).

En relación con esta realidad, Martínez (2006) expresa que los docentes quieren cambios y que la rutina y la dedocracia genera resistencia en la formación que reproduzca conocimientos impuestos por la sociedad de consumo, que lo enclaustre y someta y no le permita actuar según su forma de pensar. Contrario a esto busca formas de pensar y repensar el trabajo pedagógico sin ataduras, con saber pedagógico y organización voluntaria, quizás con alguien que medie el trabajo pero que parta de las ideas de quienes conforman la red. Hay alguien que motiva, lidera y propicia la reunión pero con los intereses del grupo; una temática específica, un área de conocimiento o un problema en común.

No existe por consiguiente, un sentido estricto de conformar una red educativa, pues cada institución educativa se organiza y desarrolla según su requerimiento. Esta alternativa de formación invita a desmantelar todas las costumbres de aprendizaje obligatorio.

Asimismo, se parte de las fortalezas que existan en la escuela, lo que compromete la actuación protagónica de los docentes porque cada uno tendrá en su momento la responsabilidad de planear y presentar temáticas de importancia al colectivo.

Una formación del docente que tenga como meta promover la transferencia de conocimiento, autogestión personal y profesional hace del quehacer docente un significado de su identidad y paulatinamente atrae al maestro a sentir pertinencia por todo lo que aprende en grupo. Según Díaz (2010) es importante recordar que la escuela no es el único espacio para aprender pero si es el primer espacio donde el maestro debe ejercitar la investigación de su práctica pedagógica. Esto hace del espacio escolar riqueza para innovar, aprender con significado y unión entre pares. Es mirar la escuela como contexto transformador de la sociedad por presentar ésta la facultad de formar a todos los que viven en una nación.

Este argumento es sostenido también por Jonassen (1994) autor que propone la consideración de las tres **C**, construcción, contexto, y colaboración, lo que interpreta en que aprender significa construcción interna y no la simple reproducción de información. Los contextos deben ser auténticos y significativos y en colaboración con otros que incluyan el ánimo del líder docente guía del proceso formador.

## Competencias docentes necesarias en la formación de redes educativas

El docente de hoy requiere de unas competencias que colmen su función educativa desde la perspectiva amplia y compleja, razonada en la sociedad pluralista, llena de incertidumbres y costumbres pedagógicas que parecieran enraizarse en las escuelas y que convulsionan a la hora de transformar la enseñanza integral. En tal sentido se presentan algunas competencias que desde las ideas de Morín

(2000) se fundamentan en reformar el pensamiento para transformar la forma de enseñar y a la vez mejorar la enseñanza y el aprendizaje al cambiar el pensamiento, actividad cíclica y corresponsable, pues es el modo de pensar el que permite aprender y desaprender en conjunto desde el contexto local, global, multidimensional, y complejo de la sociedad.

**Responsabilidad social**

El docente debe presentar una cultura continua de la promoción de la competencia ciudadana, es decir saber vivir en convivencia, solidaridad, y cooperación. Compartiendo actuación social de educar para formar personas con compromiso ético y social. Es parte de una sociedad, por tanto el rol de protagonista en la misma se fundamenta en el trabajo que se tenga con todo lo que en ella conduce al cambio en comunidad.

Las sociedades son complejas pero a su vez comprometen a estar actualizado, de allí que esta competencia de responsabilidad social gestiona en el docente el deber de construir nuevos caminos y estilos de vida.

**Responsabilidad personal**

Consiste en la responsabilidad que debe asumir el docente en la autogestión de su vida planificada o proyecto de vida acorde con los retos sociales y de sus necesidades vitales, económicas, culturales, ambientales y recreativas en las cuales está inmerso dentro de la sociedad que vive. Todo esto tendrá que ver con lo que promueva también las instituciones educativas que lo formen, los gobiernos que organizan la sociedad y la vida familiar. Esta responsabilidad se va construyendo en la medida que se forma el sujeto, pues requiere de valores intrínsecos forjados a lo largo de la vida y que influyen al momento de desempeñarse en la vida profesional.

**Pensamiento reflexivo y autorregulado**

El docente de este siglo XXI vive en cambios de acciones de vida debido a lo complejo de la sociedad, razón por la cual la introspección del quehacer diario es un elemento de permanencia cada vez que va a planificar la enseñanza. Observar los acontecimientos diarios, los problemas por los que la sociedad pasa día a día lo coloca en reflexión constante de su actuación y mejoramiento de la práctica. Para lograr la reflexión según Gil Adí (2000) es necesario que el docente actúe empáticamente y mantenga control de las emociones, así como una autoestima favorecida en el respeto a la persona y su condición humana. Es decir, entender a otros y revisar constantemente como soy y como procedo con los demás hace de un docente responsable de su actuación y comprometido a mejorar sus errores.

**Pensamiento complejo y autónomo**

Pensar de forma compleja contribuye al dominio del buen pensar, en este sentido Tobón (2010) argumenta que el modo de pensar en una sociedad variopinta de problemas coloca al docente en aprender en conjunto con el contexto, el ser y su entorno cambiante. De allí, que tomar contacto con nuestro ser y nuestra biografía autorregulada direcciona al docente en un mundo interior para entender el mundo exterior. Realizar periódicamente procesos de autorreflexión en torno a cómo enseñamos a los estudiantes y los posibles errores que se cometen por tratar de hacer dominancia en la forma de pensar de otros, dice de la práctica direccionada de un docente, mientras que si en constante autoevaluación de lo que dice, hace y transfiere, otorga el camino para una enseñanza comprometida con lo necesario ya que la comprensión de nuestras propias debilidades o faltas, es la vía para la comprensión de los demás. En fin, el pensamiento complejo invita a cambiar nuestro modo de pensar como condición fundamental para que exista una transformación de la persona.

**Liderazgo y comunicación**

La complejidad del contexto coacciona al docente para ser el guía de acciones importantes en la escuela, desde esta perspectiva es prudente que cada acción que desarrolle sea planificada y consultada. Se considera la competencia de liderazgo y comunicativa según lo planteado por Covy (2005) donde el desarrollo integral de la persona permea en la empatía con los demás. Se consideran cuatro aspectos fundamentales para ello, uno es *la parte mental*, luego *lo socioemocional*, *física* y *espiritual*, esta última como motor transformador del ser y las circunstancias de las situaciones del contexto.

Para Covy (2005) *la inteligencia emocional* deberá atender los cinco componentes: autoconciencia, motivación personal, autodisciplina, empatía y habilidades sociales elementos esenciales para ejercer el liderazgo con sus pares.

*La inteligencia mental* refiere la atención de tres componentes: *estudio y educación continua,* sistemática y disciplinada, *cultivar la autoconciencia*, *aprender* mediante la enseñanza y la práctica los cuales ayudará a cultivar la investigación y las características intelectuales que le permitirán servir de ejemplo con sus pares. En relación con la *inteligencia física* dice el mismo autor, que se hace necesario atender a los componentes como: nutrición sana, ejercicio equilibrado y consistente, así como descanso adecuado, relajación gestión de estrés y mentalidad de prevención necesarias para el equilibrio personal al asumir responsabilidades de mediador en su aula.

Por último la *inteligencia espiritual* donde se cultiva el valor del ser por naturaleza, su convicción de vida, su yo interno para ello se requiere de los siguientes componentes: integridad; fidelidad a los propios valores más elevados, consciencia con sentido que significa la contribución a las personas y a las causas, y por último la voz; que es alinear trabajo con la vocación y dotes personales. Esta inteligencia contribuirá con el descubrimiento de la misión delegada al

docente dentro de una organización liberadora como lo es las redes educativas.

**Emprendedor y solucionador de problemas**

La conformación de redes educativas tiene como propósito buscar la autonomía docente al momento de formarse, en estas ideas el docente debe encaminar sus acciones a la búsqueda de solucionar problemas que en su contexto escolar siempre se presentan. Cada ser humano protagoniza en su actuar la esencia de lo que tiene en su pensamiento, de allí que la solución a los problemas vendrá cuando identifica, relaciona y busca alternativas a las situaciones que experimentan en la cotidianidad de su acción docente. Es prudente utilizar el pensamiento sistémico expuesto por Bateson, (citado por Gil Adí, 2000) quien expresa la actuación de un ser humano producto de las situaciones atrapantes de un colectivo, en otras palabras hay mensajes de doble vínculo que hacen de las organizaciones influencia de la conducta de un individuo en relación con el otro.

En algunos momentos se observa en las escuelas que no existe el respeto por las ideas divergentes, no se impulsa el aprender con autonomía, no se permite cuestionar la autoridad, aún cuando ésta presente ideas inconsistentes, por el contrario se cercena a quien evidencie un pensamiento renovador, alejado de la obligatoriedad, (Díaz, 2010). En contraste a esto el docente de este momento transformador de realidades debe mirar introspectivamente y buscar la razón de su ser educador, al asistir a esta profunda reflexión y trazar metas de acción innovadora se conduce a un cambio mental lo que estimula y puede generar otros estilos de vida profesional y social.

Los demás docentes al observar estos cambios comienzan a modelar esa conducta esto acarrea ejemplos para quienes integran la red educativa que sí bien respeta las ideas de cada integrante, también asume la condición de ideas convergentes y maduradas

de la experiencia profesional. Finalmente una persona debe buscar siempre ser solucionador de problemas y evitar ser atrapado por la cotidianidad, de allí que es importante entender el rol que se representa en el sistema y como repercute en él. Por tanto para ser emprendedor se debe comenzar por preguntar ¿Quién soy?, ¿Cómo puedo ayudar a resolver y no ser una carga más en mi institución escolar?, ¿En qué auxilio y en qué puedo mejorar?, en otras palabras, comenzar por uno mismo y encontrar cual es la repercusión de las actitudes ante los demás, pues todo esto será la definición de cómo ayudas a formar parte de la estructura social educativa.

**El Enfoque Socioformativo en la Estructura de una Red Educativa**

La formación del docente requiere de espacios donde se genere conflicto cognitivo que cambie la forma de pensar y actuar con la idea de renovar constantemente las acciones que sean necesarias planificar para la buena acción educativa. En este sentido, Tobón (2010) propone el trabajo de formación desde el enfoque socioformativo o llamado también enfoque complejo. Lo define como un marco de reflexión en un ambiente de acción colaborativa con pretensión de generar las condiciones pedagógicas esenciales para la formación de personas integrales, y competentes en el espacio educativo.

Este enfoque pretende potenciar al maestro en sus habilidades comunicativas, empíricas, renovadoras y de autorreflexión constante para afrontar los retos y problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico y la actuación cultural y política que los educadores deben afrontar en su accionar diario. Asimismo este enfoque requiere del establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana integral y dentro de ésta la preparación de personas con competencias para gestionar con idoneidad en diversos contextos, tomando como fuente principal el proyecto ético de vida, el aprender a emprender y la

vivencia cultural preservando las dinámicas sociales y económicas del docente.

Es importante apoyarse en el enfoque socioformativo al construir redes educativas porque el mismo permite el entretejido social, la cultura diversa, la complejidad, la autocrítica y la autorregulación del actuar constante del docente. Por consiguiente, se centra en la formación de personas con un claro proyecto ético de vida, en el marco de interdependencias sociales, culturales, ambientales y en la diacronía y sincronía de la práctica educativa. Todo esto significa estudiar al ser humano como es, y como puede llegar a formarse constructiva y éticamente, con apoyo de la mediación pedagógica desde la propia autorrealización del docente en correspondencia con el fortalecimiento de su rol en la sociedad y el significado de su actuación en la institución escolar.

La complejidad viene dada en este enfoque por la relación sistémica que representa ser actor de una red, es la relación entramada de las partes en un todo dinámico evolutivo. De allí el compromiso ético que demuestre el docente, pues se requiere de la responsabilidad reflexiva al actuar en un contexto, tomando en cuenta las implicaciones de proyección personal que trae los actos que en el ambiente escolar se demuestra al hacer uso de las funciones pedagógicas. Se le da la importancia al hecho de valorar la formación como proceso sistémico de corresponsabilidad entre la persona y el entorno social, cultural, económico y ambiental. Estas ideas son la base para enunciar que la formación a través de las redes educativas está precedida por la actuación reflexiva, dialógica, recursiva y autorregulada de los docentes que la conforman y que sí éstos no ven la formación como el proceso de cambio en la estructura educativa de nada servirá la autorrealización profesional.

Para Díaz (2010) la formación del docente viene dada más por la creencia de aprender en conjunto que de la obligatoriedad de un

lineamiento político educativo. Será como mirar el aprender desde la interacción que tiene la persona con su ambiente y con otras personas que sirven de mediadores. El sujeto aprende desde la facilitación externa de mediadores entre los conocimientos que tiene la persona y los que va adquirir en el ambiente social. Los docentes conformados en red pueden socializar y construir saberes así como desarrollar lo antropoético que no es más sino la relación que el sujeto tiene consigomismo y con la sociedad en su aprendizaje de valores.

En estas perspectivas, se justifica el uso del enfoque socioformativo en la red educativa porque considera al maestro desde su actuación y con las necesidades e intereses personales requeridas por el contexto educativo, nada fácil de comprender en la vida de la escuela convulsionada por otros patrones de actuación, pero también es conocido que si se articulan los intereses de varias personas y hay un líder que las promueva la formación será más atrayente y fructífera. El afrontamiento de problemas y la asunción creativa y emprendedora de nuevos retos educativos generará nuevas ideas y políticas educativas, construidas con el valor y protagonismo de los docentes desde sus aulas.

Ahora bien, para que éste enfoque se desarrolle debe organizarse reuniones permanentes en las instituciones educativas donde se establezca el dialogo, el respeto a las ideas, la discusión de temáticas de vanguardia, la conclusión de de acuerdos y la construcción de nuevas acciones en la institución. Las reuniones continuas deben ser planificadas por el líder y los acompañantes realizan una responsabilidad específica que los hace participes de la construcción del saber. Estas reuniones según la experiencia de Díaz (2010) pueden denominarse colectivos pedagógicos los cuales se planearan con antelación y consulta a los integrantes de la red educativa. Asimismo, puede organizarse estrategias que unan la red en actividades deportivas y culturales donde las competencias del docente se resalten y les permita conocerse y relacionarse con otras competencias importantes del profesional de la educación.

**La red educativa como espacio para construir el saber desde la diversidad**

Las acciones que suceden en una red en la idea de formar se dan por la interdependencia dinámica y autoorganizada que de ésta nace. Todo ello significa que hay pluralidad en aspectos cognitivos, afectivos, administrativos, políticos y tecnológicos, todo esto por la complejidad que existe en la formación del docente. Razón por la cual se comparte sobre las ideas de Morín (2000) donde explica que no se puede determinar con exactitud lo que va a venir ya que toda acción una vez lanzada entra en un juego de interacción y hay retroacciones en el medio en el cual se efectúa la actuación de la persona. Valoramos de estos argumentos como la complejidad acompaña la construcción del saber humano desde puntos de vista interpretativos, y comprensivos resultantes de lo cotidiano y de las necesidades compartidas, es decir construimos saber en la red en la medida que se van presentando las oportunidades. Puede llamarse esto *espacio pedagógico complejo* pero dinámico, con apuntalamientos más a solucionar problemas latentes que a fomentar conflictos inacabables u obligaciones sin sentido crítico.

Según el mismo Morín (2000), la construcción del conocimiento debe tener en cuenta las relaciones entre el hombre, la sociedad, la vida, y el mundo, es hacer una ida y vuelta constante entre certezas e incertidumbres, entre lo elemental y lo global, entre lo separable y lo inseparable. En otras palabras, en tratar de componer el todo con la comprensión de lo concreto de las partes, articulando los principios del orden versus el desorden, de unión en vez de separación, de autonomía con respeto a la dependencia sí en algún momento se requiere, y de solidaridad en contra de la envidia y el cuestionamiento destructor.

Ahora bien, para que el saber se construya desde el respeto a la diversidad deben existir algunas habilidades tales como: la metacognición, la dialógica, la innovación, la autoorganización, y la

autovaloración regulada. Cada una representa la condición para desarrollarse en una red como protagonista del trabajo en equipo y verdadero administrador del saber construido en pares. Lo metacognitivo marcado por la reflexión constante de la propia actuación docente y la mejora a partir de dicha reflexión. La dialógica porque los docentes completan las ideas, teorías y metodologías comentando sus puntos de vista bien sean congruentes o divergentes. La innovación porque cada acción reflexionada debe ser diferente, propiciadora de lo novedoso y consolidada en lo renovador.

De igual manera el docente debe evidenciar la habilidad de autoorganización porque debe construir en red una estructura fuerte, ordenada ligada a la evolución y mejoramiento continuo en el marco de las relaciones cambiantes con el entorno. Finalmente la habilidad autovalorativa regulada que no es más sino la conducta autoevaluada que constantemente el docente debe hacer en su espacio institucional. De esto dependerá que este con ánimo, con autoconciencia en el hecho educativo, con un autoestima confirmada en lo positivo, empático con la realidad de otros y reconocedor de sus debilidades para transformarlas en su momento. Cada una de estas habilidades demuestran la complejidad al realizar la formación docente por ende cada red educativa debe propiciar el espacio idóneo para el respeto a esta diversidad en la construcción del saber.

Es importante resaltar que todas estas habilidades antes mencionadas serán congruentes con el proyecto de vida que un docente presente o construya en su formación. Se considera Proyecto de Vida a la concreción de la formación humana integral y el ser humano la vive y la realiza en la búsqueda de su autorrealización personal. Para esto toma en cuenta sus necesidades vitales de crecimiento y la visión que tenga de la vida influye en lo que planifica, asumiendo los retos y posibilidades del contexto social. En este sentido, la red alimentará ese proyecto de vida entretejido con la parte profesional porque amalgama los intereses de una persona en el éxito de su vida. Se tiene claro que hoy en día no es posible la formación

humana integral sino se cruzan la plena realización personal y el compromiso ético profesional, sea cual sea el rol que vive la persona u oficio que hace en su vida.

**La formación institucional en la conformación de redes educativas**

El reto de toda institución educativa es hacer abordaje del plano pedagógico para ello quienes conforman la red deben tener presente que el proceso educativo es un sistema y que establece relación con otras instituciones. Cada institución presenta características diferentes porque sus miembros corresponden a la complejidad de la sociedad, por consiguiente debe ordenarse cual será la forma de interrelacionarse con las demás organizaciones. Así entonces debe fijarse las metas, fines y visiones de cada institución y en que pudiera apoyar cada docente perteneciente a cada institución. La revisión del Proyecto Educativo Institucional Comunitario es un instrumento a considerar en esa puesta en común.

A partir de esto la formación se concreta en algunos procesos esenciales que actúan interdependientemente, ellos son: aprendizaje, docencia e investigación. Con cada uno se forma institucionalmente y cada docente se conectara desde sus competencias personales y profesionales. Esas competencias serán el eje que motorice la formación institucional porque fomentan la fortaleza humana que hay en cada escuela y con las cuales un escenario educativo tiene desarrollo e innovación. Es prescindible señalar que la *identidad docente* juega un papel preponderante en la demostración de ese avance formativo institucional. La esencia de una buena educación está sobre la base de un docente identificado con su profesión. Esa formación se engalanará si cada docente esta congruente con su hacer en la institución.

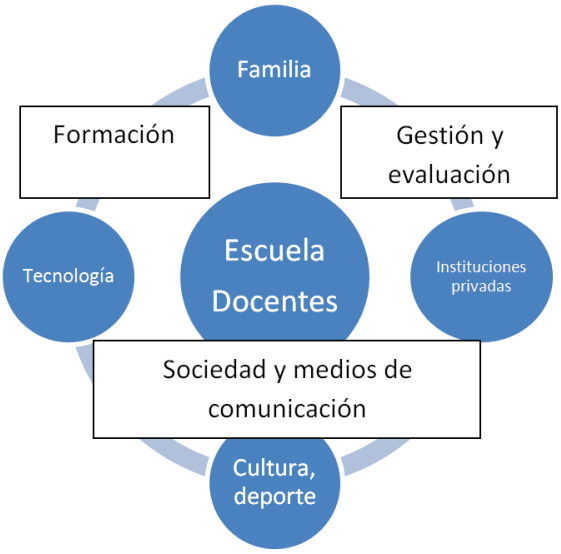
Para Tobón (2010) la formación del docente debe contextualizarse en el marco de una comunidad determinada para que posea per-

tinencia y pertenencia y será validada por el entorno comunitario y apoyado con el refuerzo de otras instituciones sociales, tales como medios de comunicación, otras instituciones educativas, culturales, deportivas, redes tecnológicas y la familia.

Todo ello tendrá como resultante el impacto y mejoramiento de la calidad educativa y a la vez corresponderse con un sistema de gestión y evaluación de las políticas educativas del Estado y de las instituciones privadas que apoyen la educación.

**Figura 1.**

**Dinámica compleja de los elementos que conforman la formación institucional.**




En conclusión, la formación institucional debe estar conformada por docentes que les guste lo que hacen, que hagan de su escuela el escenario de aprendizaje constante, que promuevan saberes con integralidad y actualizados y con acciones que inviten a interrelacio-

narse institucionalmente para que sea de acción innovadora en una sociedad compleja y revestida de avance en el conocimiento.

**El docente metacognitivo y la red educativa**

El ser humano presenta procesos mentales que pueden ser regulados para el beneficio de su aprendizaje, en tal sentido, el autocontrol permite que la persona pueda saber qué hacer, cómo hacer y cuándo hacerlo; en otras palabras, tener dominio de las operaciones mentales. Desde esta perspectiva, la metacognición es entendida como regulación y control del conocimiento en situaciones de aprendizaje o solución de problemas, (Díaz 2011), por lo que se refiere así, a la participación *activa* del sujeto en tres momentos: antes, durante y después de llevar a cabo su actividad mental. El desarrollo de una red educativa requiere de la reflexión constante que los sujetos hagan al activarse, de allí que el repensar en lo que viven y construyen hará ejercicio al proceso de metacognición.

A partir de los argumentos anteriores, diversos mecanismos permiten esa participación activa; pero no existe un único término para designarlos, por ello, es frecuente encontrar entre los investigadores de la metacognición a Flavell (1985), Burón (1999), Flórez (1999), y Ríos (2006) que concuerdan en referir diferentes términos, tales como *planificación*, *meta procesos* o *mecanismos de autorregulación*, *metaconciencia o metamemoria*, con ellos la revisión constante de lo que hacemos en la red educativa tomará sentido y acción. La planeación de las actividades será congruente con el reconocimiento de quién soy, qué hago y para qué lo hago, procesos de reflexión que resguardan el hecho de formar sobre la autonomía.

Cada docente al momento de aprender en la red debe colocarse como un verdadero aprendiz y ser reconocedor de sus habilidades así puede ser autoregulador de su aprender y autoreflexivo de su actuar, procesos estos que conducen a la esencia de un docente me-

tacognitivo verdaderamente. Se hace referencia entonces que el rol docente debe centrarse en el principio de reorientación, autocontrol y reflexiones constantes de su práctica pedagógica a partir de las estrategias de aprendizaje adecuadas y pertinentes con sus necesidades e intereses. Al respecto, el acoplamiento estructural del qué se conoce, y el cómo se conoce, incorpora un proceso de conocimiento consciente que genera sentido, modifica las estructuras cognitivas que posee el ser humano, que forjan un nuevo aprendizaje y por ende su aplicabilidad y modificabilidad del comportamiento de éste en la sociedad.

Ahora bien no todos los docentes consiguen los estados de reflexión y autorregulación necesarios en la metacognición como proceso importante a nivel mental por lo que hay factores que contribuyen a ello; tales como, la desorganización de vida personal, la autoridad impuesta en la escuela, la poca credibilidad en la innovación, la rutinización de las actividades educativas, el poco altruismo que el docente manifiesta y la no regulación de la conducta ética del docente en los contextos familiares y escolares. Al respecto, Pozo (2003) plantea que el conocimiento procedimental del docente regula el cómo se realiza ciertas acciones, entre estas menciona el proceso de reflexión, que puede tardar en demostrarse porque hay agentes externos en la vida de la persona que obstaculizan el alcance del mismo.

El autor enfatiza que cuando un conocimiento se hace explicito genera un conocimiento declarativo que produce la adquisición de hechos y sucesos que se definen en el contexto escolar al cual pertenece el docente y que puede ayudar a la no obtención de nuevos aprendizajes significativos para ser transferidos de manera adecuada en otros contextos o en el mismo contexto escolar. Ahora, cuando un conocimiento se transforma en un proceso reflexivo y consiente y se autoregula su uso y la forma en que se utiliza, se puede generar un conocimiento autónomo y estratégico.

Es así como el docente puede convertir la formación en una actividad enriquecedora y significativa que lo conduzca a planificar estrategias de mayor significado para sus alumnos. Ahora bien para que este proceso de metacognición se desarrolle en la formación de la red educativa debe abrirse espacios donde el diálogo, la puesta en común y el respeto a las ideas sea el eje de la formación. En consecuencia las mesas redondas, los debates, los conversatorios y los colectivos pedagógicos son estrategias de formación con metacognición. Allí se analizarán los temas de interés y necesidad docente, se plantearán las metas y actividades a seguir para solucionar un problema de orden pedagógico institucional y los conocimientos que cada integrante presente serán el alimento de la puesta en común.

En este sentido, el desarrollo y aplicación de la metacognición se hace presente en la formación del docente que se actualiza e innova y quiere transformar la educación, sin embargo para que esto se haga factible el docente debe tomar consciencia de por qué y para qué es docente, sólo así el proceso de adquisición de conocimientos en la red representaran significado.

**La evaluación en la formación de la red educativa**

La escuela tiene como misión fundamental según Santos (2000) contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados. Es un problema serio que el sistema educativo no contribuya a esa misión y no solamente por lo que hacen quienes egresan de las instituciones educativas y asumen roles en la sociedad, sino por el ejemplo que los docentes evidencian dentro y fuera del recinto escolar. De allí que el docente de hoy, debe en procura de una conducta ejemplar, vivir los procesos de criticidad, autorregulación y autovaloración de su acción diaria.

Para que esta realidad se desarrolle en las escuelas, los que allí hacen vida deben estar consientes que deben aprender y crear es-

pacios para ello. Un espacio favorable al aprendizaje en la escuela son los *colectivos pedagógicos* y el engranaje que con la *red educativa* permee en el pensamiento del docente. El deseo y responsabilidad de aprender serán eficaces si nacen de la propia escuela y lo serán menos cuando las tareas del aprendizaje de la escuela sean impuestas desde fuera. Es posible que si esto sucede existan reacciones de rechazo y de defensa. Para aprender hay que querer hacerlo, pues aprender a la fuerza se convierte en una tarea detestable.

Ahora bien, para aprender con significado y asumir responsabilidades con agrado en las instituciones educativas debe prevalecer *el desarrollo investigativo*. Se cuenta con la indagación rigurosa de los docentes en busca de respuesta a sus problemas pedagógicos. Sin embargo, hay situaciones de angustia porque algunos docentes cuando escuchan hablar de investigación, piensan en metodologías difíciles y en intrincadas actividades. Esto ocurre porque el desarrollo del docente en su proceso de formación ha dejado experiencias arduas que mal direccionan el proceso investigativo, (Díaz 2010). Otra responsabilidad oportuna para la búsqueda de soluciones a los problemas en la escuela es *el debate*, la discusión grupal beneficia la situación problemática encontrada. Se recibe realimentación, argumentos validos y se enriquece el vocabulario discursivo.

Con la discusión el docente desarrolla los procesos de metacognición, autorregulación y autoevaluación, de allí que participar en actividades donde el diálogo de saberes sea la acción principal enaltece el proceso de aprendizaje. El debate profesional está encaminado al compromiso eficaz porque no se discute para entretenerse o para pasar el tiempo, sino para transformar las situaciones en las que el problema rebasa al contexto escolar.

Se valora entonces la participación dialógica y autoregulada que el docente hace en las reuniones grupales conducentes a mejorar la educación de la institución. En ella se genera un cúmulo de interacciones que están reguladas por normativas explicitas y por otras

acciones implícitas que surgen de la configuración social y que en la escuela se le llama cultura escolar. El comportamiento de todos los integrantes de la escuela obedece a un conocimiento institucional no muy elaborado pero sí potente. Todos saben lo que está bien hecho y lo que está mal hecho en la escuela.

A raíz de esa cultura escolar viene dada la actuación de cada personal adscrito a la escuela y eso se refleja en la comunidad donde circunscribe la institución sonando en las afueras si la escuela es buena o no llena las expectativas de la comunidad. Esto conduce a la reflexión de los que allí permanecen día a día y sus actuaciones son valoradas por lo que trasmiten a sus estudiantes. Dice Santos (2000) que la escuela es una institución regida por abundantes y minuciosas prescripciones externas, hay normativas que en ocasiones dejan poco espacio para la autonomía, pues son tan rigurosas que el docente se restringe de crear para no contradecir lo esgrimido en la normativa.

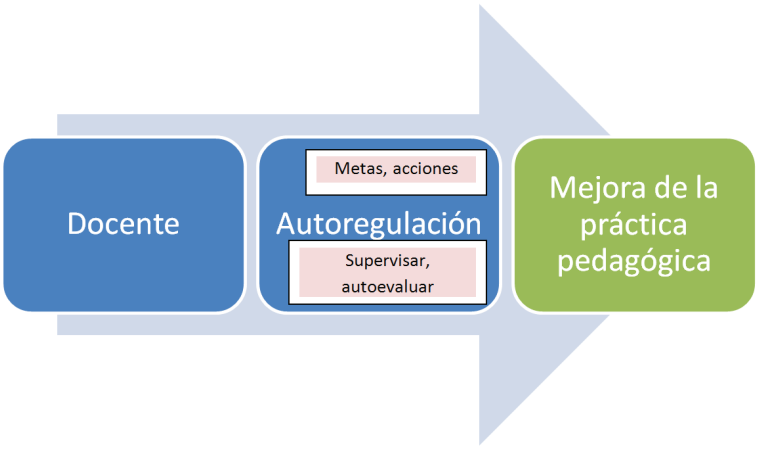
Pero para que la autonomía exista deben ocurrir transformaciones de los docentes, porque la actuación de él, debe estar impregnada de responsabilidad, creatividad, consistencia del saber, disciplina en su enseñanza y respeto por el saber de otros. Con estas características en los docentes puede decirse que hay autonomía. Por otra parte el docente para que diga que tiene autonomía en su práctica debe autodirecionar, respondiendo a sus propias acciones de forma autoevaluativa.

Una acción determinada puede ser considerada positiva o negativa, de acuerdo con los criterios personales con los que se evalúe. Es así como las personas cuentan con criterios internos para guiar y juzgar su propia conducta; dichos criterios se adquieren en su mayoría a través de la experiencia directa o bien de los modelos que siguió en su aprendizaje. Cada persona orienta sistemáticamente la consecución de una meta establecida, requerimiento necesario para que se de la autorregulación, pues está se dará cuando se haga revisión, supervisión y modificación de la conducta.

Sobre la base de estas ideas se toma como un docente autoregulado al que constantemente revisa, mejora y cambia su práctica pedagógica como resultante de la investigación, estudio y realimentación de saberes. De este modo las actividades autoreguladoras del docente son procesos de control bajo la dirección de su aprendizaje constante.

**Figura 2.**

**Proceso mental del docente autorregulativo**




En consecuencia, la revisión constante del hacer diario propicia la autosuficiencia y autonomía que ejemplifica a un docente de este tiempo complejo. Es importante acotar que según Díaz (2010) hay influencia de tres variables en el proceso de autorregulación del docente; una referida a los conocimientos personales acerca de las propias capacidades, intereses y actitudes, características personales que se toman en cuenta cuando se hace una tarea. Cada persona debe reconocer sus fortalezas y debilidades, en este caso se le puede llamar *proceso de reconocimiento potencial* que presenta el ser humano al realizar una tarea.

Otra variable resaltante es el reconocer la dificultad de aprender algo nuevo y poder recuperarlo en el momento necesario, ya sea para continuar aprendiendo o solucionar algún problema. Para ello un docente puede preguntarse ¿Qué hay que hacer?, ¿Cómo hay que hacerlo?, ¿Cuándo se debe hacer?, pero esto se dará si el docente sabe con claridad cuál es su meta y cómo resolverla, a lo que se le puede denominar *reconocimiento de acción*. Como última variable se considera los procedimientos que se requieren para supervisar el nivel de aprendizaje, la decisión de cuando adoptar un acercamiento distinto y la evaluación de cuando se está listo, porque se ha concluido una tarea o alcanzado una meta. A este proceso se le llama *reconocimiento reafirmativo valorativo* y no es más sino reconocer cuando se está listo para aprender y cuando el aprendizaje está siendo transferido a través de acciones oportunas de su vida.

Además de las tres variables mencionadas anteriormente es importante que el docente este motivado al establecimiento de metas que pueden ser a corto o mediano plazo dependiendo de la complejidad de la tarea. Finalmente, la evaluación constante que se haga el docente de su acción educativa formará parte de los progresos que éste tenga en su práctica pedagógica, lo que va hacer provechoso en la red educativa que integre. Es como autoevaluarse y coevaluarse, es decir autorevisar su comportamiento en grupo y valorar sus acciones con los demás en procura de la mejora educativa y del logro de metas productivas cónsonas con la solución de problemas sociales y educativos pero desde la autorregulación.

## La investigación acción educativa en la construcción de saberes pedagógicos

Son diversas las estrategias que se utilizan para generar el cambio en las prácticas de los docentes, así como la sensibilización y motivación al cambio, sin embargo, la estrategia con mejor dirección según Tobón (2010) es *la reflexión metacognitiva*, la cual consiste

en que los docentes sea cual sea su rol, reflexionen antes durante y después de las actividades académicas en torno a cómo pueden mejorar sus prácticas respecto a lo que plantee el currículo y hacer realidad el cambio en los diferentes escenarios de formación, que en este capítulo hemos denominado *red educativa*.

Cuando la práctica metacognitiva se desarrolla de manera formal, desde la colaboración, acompañado de la sistematización, y socialización, se está trabajando en la *Investigación Acción Educativa,* por consiguiente, debe partirse de la espiral dialéctica que este método plantea. Es el caso de conformar un equipo con docentes motivados y que les guste la investigación, los problemas planteados serán fruto de las propuestas de todos, por ello entre todos aportaran las ideas, métodos y estrategias para resolver. El equipo guiará el diagnóstico para la búsqueda de los problemas. Los resultados de la investigación son utilizados en la solución de los problemas, para ello se pone al servicio del colectivo pedagógico las competencias, habilidades y conocimientos de investigación que tengan los docentes.

De igual manera los beneficios que aporta la Investigación Acción Educativa es la de integrar a los docentes junto al objeto de estudio que en este caso serán los problemas de orden pedagógico que resultasen del diagnóstico. Las metas se dan de manera investigativa, eficaz y oportuna. Se lleva a cabo un equipo de redes de trabajo colaborativo y el proceso es recursivo continuo; elemento primordial en la espiral dialéctica. El análisis de la práctica tanto de los docentes como del resto de personal de la institución se hace sobre la base de un marco conceptual de referencia, esto garantiza un análisis del problema de manera más pedagógica y verdadera.

Se valora entonces, que la investigación acción en la formación de redes beneficia al colectivo docente y al personal que lo acompaña pues los problemas son tratados desde los escenarios donde ocurren y con estrategias y métodos al alcance de todos porque las ideas

son colaborativas. Marca un espacio para la reflexión constante y el descubrir de competencias entre quienes integran la red educativa, casi siempre el líder del colectivo docente prioriza los pasos a seguir y los problemas a ordenar y resolver, y así mantiene motivados, estimulados y ocupados al resto de personal que lo acompaña.

Finalmente, según Tobón (2010) se recomienda seguir los siguientes pasos para efectuar la *Investigación Acción Educativa*:

1. Realizar en un contexto sólido del personal la gestión curricular a la que se quiere mejorar, es decir abrir un espacio en tiempo normado para discutir reflexivamente lo que se va a realizar.

2. Construir un marco de referencia consistente en función de lo que será la formación integral y continua del personal docente. De esta manera existirá un espacio para reflexionar sobre lo que se hace en la escuela y lo que se deja de hacer.

3. Generar siempre al comenzar el colectivo pedagógico un proceso de reflexión personal y grupal en torno a los logros y aspectos mejorables del currículo, de las actividades y de las acciones del colectivo.

4. Llevar un registro de los acuerdos, acciones y resultados que permita evaluar constantemente y posteriormente reorientar acciones.

5. Considerar siempre los elementos importantes de la investigación acción, tales como: identificar el problema con diagnóstico, planear acciones, evaluar esas acciones y mostrar resultados cambiantes de los hechos.

6. Socializar entre la red educativa la gestión pedagógica alcanzada por el colectivo, los avances del proceso metacognitivo e investigativo logrado en las escuelas, para ello se deben hacer reuniones periódicas. Diseñar *Talleres reflexivos valorativos auto-*

*rregulados* como espacios de construcción y análisis de saberes que, para Díaz (2010) son espacios de autorrealización docente donde la autovaloración de lo hecho irradia la actividad.

**Ideas que contribuyen a concluir el conformar un red educativa**

Las redes educativas conforman el espacio que requiere el docente de este siglo XXI donde lo complejo de la vida impulsa una nueva forma de aprender en comunidad, por tanto el reto está en saber compartir, dialogar, solucionar y construir saberes. Para ello, el docente debe contar con las competencias de responsabilidad social, personal, pensamiento reflexivo, autorregulado, complejo, autónomo, liderazgo, comunicación y actitud positiva para solucionar problemas. Estas competencias se desarrollarán en espacios educativos donde la formación sea continua y emprendedora. Por consiguiente, la estrategia para lograr estas ideas de formación social son a través de colectivos pedagógicos, los cuales serán liderados por los mismos docentes quienes promoverán la formación humana integral apoyados en el proyecto ético de vida, con el respeto a la cultura diversa, la autocritica y la autorregulación de la actuación docente.

La formación actual del docente debe estar sobre la base de la autonomía, democracia y emancipación, de allí que la unión y el alcance de innovación serán el eje para cambiar el quehacer del aula. Asimismo, la Antropoética (enseñanza y aprendizaje de la ética, condición de la persona en su auto revisión de los valores) permeará en cada acción que protagonice la construcción de la red educativa estimulando cambios conductuales y de identidad docente. Finalmente, las redes educativas constituyen pues, el camino hacia la consolidación de un docente con pertinencia y pertenencia en lo que a su labor educativa le exige la sociedad actual, llena de complejidad, pero con cultivo de experiencia y de responsabilidad en todos los ámbitos: personal, social e institucional.

## Referencias

Burón, J. (1999). Enseñar a Aprender. Introducción a la metacognición. 5ª ed. Vizcaya: Mensajero.

Covy, S.(2005).El octavo hábito.Mexico.Paidos.

Díaz, A. (2010). Enfoque Metacognitivo de la evaluación para el Subsistema Educación Básica en la Segunda Etapa de Educación Primaria: Caso Distrito Escolar Nº 1, Municipio Torbes, Estado Táchira. Tesis para optar al título de Doctor en Educación. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.

Flavell, J.(1985).El desarrollo Cognitivo. Madrid: Visor.

Flórez, R. (1999).Evaluación pedagógica y cognición. Bogotá: Mc Graw Hill.

Gil Adí, D. (2000).Inteligencia emocional en práctica.Manualpara el éxito personal y organizacional. Caracas. Mc Graw Hill.

Jonassen, D. (1994).Thinking Technology. Toward a constructivist design model. Educational Technology N°34, p.34-37.

Monereo, C. Pozo,J.(2000). La Universidad ante la nueva cultura. Enseñar y aprender para la autonomía.Madrid.Síntesis.

Morín, E. (2000).Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogota.Ministerio de Educación.

Pozo. J. (2003). Adquisición de conocimiento. Cuándo la carne se hace verbo. Madrid: Morata.

Quesada, R. (2009).Cómo planear la enseñanza estratégica. México: Limusa.

Ríos. (2006).Psicología. La aventura de conocernos. Caracas: Texto.

Santos, M. (2000).La escuela que aprende. Madrid: Morata.

Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y educación.Bogota: ECOE.

# LA VIRTUALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**Henry Castillo**
**Doris Guerrero**

La incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el escenario educativo ha generado cambios significativos en los procesos de formación del hombre, al facilitar acceso a la información sin considerar el lugar de residencia o disposición espacial, así como también la posibilidad de comunicación entre diferentes grupos independientes de su situación geográfica. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), Núcleo Académico Táchira en el desarrollo de sus actividades académicas ha considerado el uso de las TIC, pues la variedad de herramientas que ofrece permite la comunicación, elaboración y producción de material acorde a las necesidades de los contenidos que se estén trabajando en cualquiera de las funciones universitarias (docencia, extensión, investigación y postgrado).

Bajo estas condiciones se puede desarrollar una educación de calidad, pues en ella se podrá ofrecer material de interés e intercambio de información y conocimiento, pues no sería mermado por la falta de recursos y materiales existentes en el lugar donde se viva, siempre y cuando se tenga conexión a internet para disfrutar de sus múltiples beneficios. Para ello es fundamental que los docentes cuenten con las habilidades y destrezas necesarias para generar espacios de aprendizaje que beneficien el proceso educativo, en este sentido la UNESCO (2008) señala que actualmente los docentes encargados de una clase necesitan estar preparados para ofrecer a sus alumnos posibilidades de aprendizaje con el apoyo de las nuevas tecnologías.

Las TIC se convierten por excelencia en una de esas herramientas, su desarrollo e incidencia en el mundo cultural actual propicia y demanda una reacción desde el campo de la educación orientada a un reajuste en sus funciones ante la sociedad. Al respecto, Barberá y Badía (2005), plantean "…en un mundo que cambia vertiginosamente, la educación enfrenta el desafío de dar respuesta a las nuevas necesidades que surgen en la sociedad globalizada, en la que las tecnologías de la comunicación y la información están configurando nuevos escenarios" (p.4).

En el plano de la comunicación, por ejemplo, somos testigos de una revolución trascendental, producto de las TIC, la expansión de la comunicación electrónica. La lengua escrita, considerada como herramienta básica y cuya función social es la comunicación, está migrando hacia formatos digitales y electrónicos con Internet; leer y escribir adquiere nuevas prácticas y estrategias "…a partir de estas prácticas también evolucionan los procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura…la literacidad está ampliando sus usos e incluso está modificando su naturaleza" (Cassanay, 2006, p.174).

Es importante resaltar el papel obligante que le corresponde a la educación, en especial a la educación universitaria, para desarrollar en los estudiantes distintos tipos de conocimientos y habilidades para poder actuar de manera competente en la llamada sociedad de la información y el conocimiento. Cabero (2007) señala que:

> …no cabe la menor duda de que si los nuevos entornos formativos serán más tecnológicos, los profesores y alumnos deberán tener unas mínimas competencias para desenvolverse en ellos … se hace necesario que los sujetos estén capacitados para movilizar y utilizar las herramientas de comunicación que aparecen en estos nuevos entornos… competencia que le permita pasar del hecho de mirar los signos, iconos que se movilicen, al placer de pensar creando con estos

> signos simbólicos, combinando para ello la capacidad de análisis y sentido crítico (p. 274).

En relación al estudiante universitario, este debe poseer un conjunto de competencias para asumir con propiedad y seguridad los desafíos de una nueva sociedad, entre ellos se pueden citar las competencias académicas (con especial énfasis en la lectura, escritura y la comunicación), las competencias de investigación (observar, buscar información, determinar hipótesis, presentar datos y valorar), las competencias sociales (colaborar, discutir, trabajar en equipo y resolver conflictos) y actualmente las competencias tecnológicas en las cuales se requieren habilidades y destrezas definidas para lograr el intercambio de información académica.

El uso de las TIC en la educación requiere de la seriedad y profesionalismo necesario para conjugar de manera oportuna las actividades a proponer a los estudiantes en estos espacios de aprendizaje, es por ello que Burgos y Lozano (2010) expresan que "…una de las formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de la tecnología es usar las tecnologías que permitan crear ambientes de aprendizaje auténticos, tanto para la educación presencial, como para la educación en línea" (p. 248). Es decir valerse de metodologías y estrategias en la virtualidad para garantizar una dinámica y fluidez en el desarrollo de las actividades con el firme propósito de lograr la participación y el cumplimiento de las asignaciones previstas en los módulos de trabajo programados. Asimismo, Cabero (2007) señala:

> …no solo ventajas de tipo conceptual y científico, por el intercambio y acceso a la información, sino también como se ha puesto en diversos estudios, la mejora del rendimiento académico de los estudiantes, el favorecer las relaciones interpersonales, la modificación significativa de las actitudes hacia los contenidos y hacia las actividades que en ella se desarrollan (p. 18).

Estos argumentos permiten valorar la necesidad de incorporar las TIC en la educación, de la incidencia y responsabilidad de la Universidad en el desarrollo de competencias. Además de considerar tanto para los estudiantes cómo a los docentes el conocimiento básico en el manejo de estas herramientas para poder interactuar en estos espacios, y a partir de allí generar las correcciones, sugerencias o apreciaciones en función de la tarea propuestas. Es por ello necesario mencionar la importancia de las TIC según Londoño (2010) al señalar que:

> …se convierten en mediaciones pedagógicas propiciadas por el docente quien a su vez asume un papel nuevo de planeador, diseñador, implementador y de manera paralela, quien orienta los procesos, acompaña, orienta, refuerza y dinamiza las posibilidades de interacción e interactividad que diseña para favorecer la construcción de conocimiento (p. 4).

Estas situaciones propician el desarrollo de actividades en la virtualidad centrados en la formación académica, alguno de ellos basados en aulas o entornos virtuales para la enseñanza y aprendizaje, los cuales consisten en espacios síncronos (tiempo real) o asincrónicos (diferido en el tiempo) apoyado en un conjunto de recursos y actividades combinadas para lograr la participación de los estudiantes. Por ello, Zapata (2003) determina que las experiencias virtuales "… rompen la unidad del tiempo, espacio y actividad de la enseñanza presencial, creando espacios para la actividad educativa, espacios que comúnmente se denominan entornos virtuales de aprendizaje y enseñanza" (p. 18). En esta definición está implícito el término de e-learning, el cual en palabras de Barberá y Badía (2005) "…agrupa una cantidad muy grande de propuestas formativas virtuales, cuyo común denominador es que el medio dentro del que, o mediante el que, se desarrollan los procesos formativos no es un aula presencial, sino virtual" (p. 1).

Bosco (2004), expone algunas aproximaciones teóricas sobre lo que denomina "nuevos entornos virtuales de enseñanza y apren-

dizaje", asimismo expresa que algunos autores se centran en una postura apoyada en los recursos tecnológicos que se utilizan, otros lo hacen en función de los supuestos pedagógicos sobre los que se fundamentan, generalmente encaminados por el aprendizaje autónomo, cooperativo, la flexibilidad del currículo y de todo tipo de mejoras pedagógicas. Algunos de los nombres de esta nueva posibilidad educativa son: e-learning, formación mediante o basada en la Web, campus virtual o entorno virtual de aprendizaje.

La aproximación teórica que caracteriza a los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVE-A), no sólo desde el punto de vista del recurso tecnológico sobre el que se basan (www), sino también desde la perspectiva pedagógica que subyace a ellos, se refiere a los entornos que sirven para mediar completa o parcialmente una propuesta de enseñanza. En relación a esto, Marqués (2002) los identifica como entornos virtuales completos, al denotar tres tipos, ellos son: 1) entornos virtuales de apoyo a la enseñanza presencial que se imparte en un centro docente; 2) entornos para impartir un curso o parte de un curso en línea en el marco de una propuesta presencial; 3) entornos virtuales completos, para impartir curso en línea. En esta aproximación lo que interesa es considerar estos entornos en tanto parte de una propuesta de enseñanza, no importa si prescinde totalmente de encuentros presénciales o no.

Los EVE-A actualmente constituyen una posibilidad favorable en la formación educativa universitaria, pues en ella el estudiante que por alguna causa no pueda asistir presencialmente a las actividades académicas por razones de diferente índole (tiempo o por las barreras geográficas), podrá interactuar, discutir, compartir información y desarrollar trabajos en conjunto a través de la res, siempre y cuando tenga acceso a internet. En acuerdo con lo anterior Bosco (2004), señala que diversos autores expresan que los EVE-A deben fundamentarse en un "…aprendizaje activo, abierto o distribuido, flexible o autónomo y colaborativo, atributos todos que permitirán la construcción del conocimiento" (p.23).

En cuanto a las teorías y perspectivas pedagógicas es importante señalar que las complejas relaciones que pueden darse entre el uso de las TIC y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los contextos virtuales, requieren ser analizados desde perspectivas que consideran el sujeto que aprende, cómo y en qué condiciones aprende, quién enseña, qué y cómo enseña.

En este sentido, Badía (2006), presenta una perspectiva psicoeducativa constructivista de naturaleza sociocognitiva la cual ofrece parámetros claros para entender estos procesos. Expone el autor cuatro ideas nucleares desde los cuales pueden ser analizados:

> a) la dimensión cognitiva del aprendizaje; b) la dimensión social e interactiva de la enseñanza; c) la interrelación de ambas dimensiones, entre la interacción educativa del estudiante con el profesor, los compañeros y el contenido, y la actividad mental constructiva del alumno, y d) el carácter situado de la cognición y de los procesos de interacción social en contextos educativos determinados, que poseen características distintivas que influyen tanto en la dimensión cognitiva como en la dimensión de interacción social. (p.5)

Como puede observarse en esta perspectiva psicoeducativa, subyacen los principios de varias teorías:

El *cognitivismo*, desde el cual se considera al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje al reconocer la importancia del proceso mental constructivo del alumno para aprender significativamente. *La teoría constructivista* según Valzacchi (2003), hace énfasis en la construcción en contraposición a la instrucción, en el interés del estudiante en vez del refuerzo, la autonomía por la obediencia, y el trabajo en cooperación en contrario a la coerción.

*La teoría socio cultural,* de la cual se deriva que aprender es por naturaleza un fenómeno social, la reelaboración del conocimiento (internalización) es el resultado de la interacción social con el docente y los compañeros al participar en un diálogo, aprender es un pro-

ceso dialéctico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el de otro hasta llegar a un acuerdo. Esta teoría resalta la importancia de los más expertos (profesor o pares) que influyen en el proceso mental constructivo del estudiante al crear zonas de desarrollo próximo, mediante la provisión de ayudas educativas ajustadas a sus necesidades de aprendizaje.

Los EVE-A se adhieren a la noción vygotskiana de interacción y de dialogo; son entornos que presuponen una naturaleza social específica y un proceso a través del cual los aprendices crean una zona virtual de desarrollo próximo. El uso educativo de las TIC (EVE-A) en la provisión de ayudas educativas a los estudiantes puede llegar a un alto grado de autorregulación de su aprendizaje especialmente cuando se enseña y se aprende mediante tareas complejas y colaborativas.

La teoría del *conocimiento situado*, considera que el conocimiento tiene un carácter contextualizado, lo que significa que no se puede separar el conocimiento a ser aprendido de las situaciones en las cuales es utilizado; el conocimiento es una relación activa entre un agente y el entorno, y el aprendizaje ocurre cuando el aprendiz está activamente envuelto en un contexto instruccional complejo y realístico. Los EVE-A responden a las premisas del conocimiento situado en sus características de realismo y complejidad. Por su parte Badía (2006), en concordancia con el aprendizaje situado, plantea:

> …la cognición individual del estudiante como la interacción social educativa que cada uno establece con el profesor y los compañeros deben considerarse, en gran medida, como procesos situados y claramente influidos por las características del contexto educativo donde tienen lugar. Si bien estos factores contextuales se concretan en un contexto educativo particular, podemos identificar tres factores que, por regla general, influyen en todos los ámbitos: el tipo de tarea de enseñanza-aprendizaje que debe realizarse, la naturaleza del contenido y el nivel educativo de la oferta formativa (p.7)

En relación con los aspectos tecnológicos Gisbert, Adell, Rallo y Bellver (1999), comentan acerca de los problemas fundamentales que debe afrontar un EVE-A, se resumen en un término: heterogeneidad. Por un lado, heterogeneidad del ancho de banda del canal, de los tipos de media (texto, hipertexto, gráficos, audio, vídeo, aplicaciones informáticas, interacciones con sistemas informáticos, navegación); heterogeneidad de las plataformas hardware/software desde las que se debe poder acceder al sistema, implica adoptar protocolos estandarizados y abiertos para los cuales existan aplicaciones suficientemente experimentadas. Por otro lado, la simplicidad, independencia de plataformas y flexibilidad son los principales objetivos en el diseño de aplicaciones basadas en Internet y orientadas a la educación y a la formación.

En la UPEL IMPM Núcleo Académico Táchira los docentes y tutores han integrado las TIC en las actividades académicas, inicialmente esto se apreció a través de la entrega digitalizada de la información en formatos y dispositivos de almacenamiento (disquete, cd, dvd, memorias extraíbles), entre otros. Actividades que agilizaron la revisión de la información para sus correcciones y posibles sugerencias, por otra parte, se logró el intercambio de los documentos digitalizados vía correo electrónico o el uso de un dispositivo de almacenamiento.

Para el año 2006 se logra a través de la Coordinación de Investigación y Postgrado la capacitación de un grupo de Docentes pertenecientes a esta coordinación y dos (02) de Pregrado en relación al uso de las TIC a nivel académico; de este proyecto se obtiene una Beca por seis (06) meses con la Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica (FATLA), la cual garantizó la apertura y utilización de las Aulas Virtuales producto del seguimiento y evaluación efectuado por dicha Fundación, en donde se determina un 90% de excelencia en función del empleo de la plataforma Moodle, posterior a ello se integran los estudiantes de postgrado y la Universidad obtiene el beneficio por dos (02) veces consecutivas de la Beca

con la misma duración. Progresivamente Pregrado y Extensión forman parte de esta actividad para la edición de las aulas virtuales, y a partir de allí promover la interacción y trabajo en la virtualización académica.

Actualmente se cuenta con el Espacio Virtual para la Escritura Académica (http://eveaupelimpm.jimdo.com), iniciativa que surge con la intención de ofrecer un servicio al estudiante universitario (pregrado, postgrado y extensión) basado en asesorías y talleres de escritura. Entre sus fines está mediar en la construcción de los textos escritos propios de la actividad académica (ensayos, resúmenes, controles de lectura, informes de investigación, artículos científicos, tesis) a través de las aulas virtuales.

Docentes del área de la lectura y escritura en nuestra casa de estudios manifiestan que determinado número de estudiantes presentan dificultades para: comprender lo que leen, expresar en forma coherente sus ideas a través de la escritura, pensar a qué lector se dirigen, con qué intención, así como identificar qué recursos y esquemas pueden utilizar. Ante esta realidad se hace necesario que las universidades, sobre todo aquellas que forman docentes, emprendan acciones estratégicas que contribuyan a solventar la debilidad que el estudiante ha ido acumulando desde niveles educativos anteriores. La producción de textos es una de las actividades que debería ser parte de la formación de todo estudiante universitario, es por esta razón que surgió este proyecto del Espacio Virtual de Escritura Académica, el cual actualmente se está implementando para promover el desarrollo de habilidades en la escritura académica.

La intención de este Espacio Virtual de Escritura Académica es: (a) prestar ayuda a los estudiantes de la Universidad en la elaboración de los documentos escritos propios de su actividad, (b) facilitar el acceso a recursos de manejo autónomo que contribuyan a mejorar la expresión escrita, y (c) desarrollar habilidades para la comprensión y producción de textos, en los estudiantes universitarios.

Este sitio web posee los enlaces de interés para los estudiantes, entre ellos se cuenta con las Aulas Virtuales del Núcleo Académico Táchira denominado IMPM Táchira Virtual (http://www.ciegc.org.ve/aula), espacio en el cual se han diseñado aulas virtuales para la promoción de la escritura académica en las diversas asignaturas de los programas de pregrado, postgrado y extensión. Entre algunas aulas desarrolladas para el proyecto se encuentra el aula de "Teorías del Desarrollo Infantil", "Procesos de Lectura y Escritura", "Construcción del texto Académico".

Por otra, parte se cuenta con el apoyo del "Campus Virtual Dorian Sayago & Friends" (http://efdr.com.ve/aula), espacio que facilita la creación de aulas virtuales a nivel de pregrado, postgrado y extensión para la UPEL y profesionales de la educación que posean conocimientos básicos en los entornos virtuales, para que obtengan los beneficios que la virtualidad promueve, y en este caso particular centrado en la escritura académica.

Los beneficios de la virtualidad alcanzan todas las áreas académicas, incluso aquellas en las cuales la presencialidad parece ser requisito indispensable para su desarrollo, por ejemplo la Educación Física. La interacción a través de este entorno para docentes de esa especialidad, ha presentado la necesidad de dar atención a principios básicos a nivel de ofimática (procesador de texto, hojas de cálculo y presentaciones), internet, recursos de la web 2.0 y la plataforma Moodle (escenario de trabajo para las aulas virtuales del IMPM Táchira Virtual y el Campus Virtual Dorian Sayago & Friends), pues los docentes del área de Educación Física progresivamente se están integrando al trabajo apoyado en las TIC. En este caso se ha permitido para aquellos docentes que dominan a nivel básico estos recursos para que valoren su utilidad.

Para el caso de los docentes que presentan ciertas debilidades y desconocimiento en el manejo de la plataforma Moodle, se recomienda el trabajo o intercambio de información a través de las redes sociales con el carácter y seriedad que se busca en el ámbito educativo, para evitar distracción o desviaciones al momento de consultar espacios en la web, el manejo del correo electrónico y el uso de sitios en la web que se han diseñado para facilitar al estudiante el acceso de la información.

En los últimos cuatro (4) años se han desarrollado otros proyectos centrados en las TIC, actividad que ha generado la necesidad en valorar la investigación y escritura académica, una de estas experiencias se basa en un sitio web denominado Comunidad Virtual Educativa Dorian Sayago (http://cveds.jimdo.com), diseñado en el año 2009, allí se busca publicar los artículos, ensayos o primeros avances de los posibles proyectos a desarrollar en la Maestría en Educación, mención Enseñanza de la Educación Física del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio perteneciente a la UPEL. De esta actividad se puede identificar que durante las semanas preliminares destinadas a desarrollar el artículo, el líder del grupo asumió la revisión de los escritos y su edición, en donde el producto final

se consolidó en su publicación en este sitio web, la elaboración de una revista impresa, una revista virtual (http://es.calameo.com/read/0001498387b87c42a11ee) y una revista digital diseñada en el programa Flip Publisher el cual permite su elaboración, cumpliendo con las etapas prevista en dicho programa, para finalmente generar un archivo ejecutable para un dispositivo de almacenamiento externo (cd, dvd, memoria extraíble), en donde el usuario podrá revisar el contenido desde su computador personal.

Al principio se generó cierto distanciamiento al trabajo en las TIC, pues la mayoría de los docentes del área de Educación Física, Deporte y Recreación optan por centrarse en la práctica y en ellas determinar las posibles debilidades que surjan en sus actividades. Pero la asesoría y motivación del Profesor de la asignatura Problemática de la Educación Física y sus referencias basadas en publicaciones de artículos y proyectos de investigación de interés para el sistema educativo existentes en la web, tomando como ejemplo http://efdeportes.com, además del manejo y uso del lenguaje en su discurso, permitió que los participantes valoraran escenarios que no consideraban, entre ellos incorporar las TIC, así como también la edición de artículos de interés de su propia producción en la web o revistas del entorno.

Otra de las experiencias se orientó en el desarrollo de un proyecto para la Coordinación de Extensión denominado Extensión UPEL - IMPM Núcleo Académico Táchira, diseñado en el año 2011, basado en un sitio web para la difusión de las actividades de Extensión (http://extensionucleotachira.jimdo.com). Este espacio es informativo, pues presenta información Institucional, así como también un espacio para la edición de noticias o eventos de interés para la Coordinación. Lo significativo de estas actividades, es que se han consolidado acciones en conjunto, entre los estudiantes de pregrado y los participantes de los diferentes curso o diplomados que allí se administran, tal es el caso de las Experiencias de Extensión Acreditables, los Foros y actividades de las asignaturas, a través de la edición de las memorias de las jornadas digitalizadas y su publicación en este sitio.

Estas actividades son revisadas por un comité o grupo de tutores designados por la Coordinación de Extensión a través del intercambio de información vía correo electrónico para su revisión y correcciones, una vez aprobadas se procede al diseño de la revista o memoria del evento para su digitalización y publicación en la web; allí la escritura académica es valorada, pues estas producciones de-

ben estar sustentadas por autores que garanticen la confiabilidad de la información de los proyectos desarrollados, además de presentar o citar al tutor, quien ha generado el seguimiento y control en su actividad académica correspondiente. El diseño de la revista o memorias del evento, es supervisado en conjunto con el Coordinador de Extensión, información que previa su revisión y aprobación es publicada en la web, para la consulta de los estudiantes, participantes y público en general.

Entre la variedad de actividades apoyadas en las TIC en los diversos espacios promovidos en la web por nuestra casa de estudio y en especial a través de las aulas virtuales es oportuno citar algunas de las experiencias, entre ellas:

- Los foros en línea, se han desarrollados para abordar un tema determinado, apoyado con lecturas anticipadas, creando discusiones y aportes de opiniones entre los estudiantes y el tutor del curso. Asimismo se efectúan foros de socialización para generar apoyo entre el grupo en relación al desarrollo de las actividades. A través del tiempo se ha logrado apreciar la diferencia en la redacción, pues los estudiantes determinan la necesidad de indagar en los temas, para generar diálogos acordes al nivel en el que se encuentran.

- Las consultas se han promovido para apreciar el avance de los estudiantes en función de una interrogante, con el fin de determinar la pertinencia y seguimiento del material publicado.

- El chat ha sido un espacio para generar la comunicación en tiempo real, para ello el tutor define el momento, su intención se ha basado en discusiones abiertas o en crear intercambio de ideas de las actividades que se estén desarrollando.

- El glosario, se ha implementado para integrar al estudiante en la familiarización, dominio y comprensión de términos específicos propios del curso, para ello se busca publicar palabras, términos, conceptos o frases relativos al tema que se esté desarrollando.

- La subida de archivos ha sido uno de los espacio en la cual los estudiantes presentan confianza, pues el procedimiento es similar al de adjuntar un archivo en el correo personal. Allí se busca ubicar los avances o trabajos definitivos (Informes, proyectos, artículos, ensayos, entre otros) en relación al tema o área del cur-

so. Esta acción ha permitido al estudiante valorar el desarrollo de sus asignaciones en especial las que se presentan como avance para orientar y efectuar las correcciones de las sugerencias propuestas por el tutor.

- La mensajería interna ha buscado la comunicación personalizada o en grupo con el fin de establecer información en función de las actividades que se estén desarrollando, generalmente se aprecia que el tutor ha tenido mayor incidencia en este espacio, para orientar o promover la atención de los participantes. Situación que permite al estudiante una comunicación directa con el tutor a través de esta herramienta.

Estas actividades permiten progresivamente a través de la interacción en la virtualidad mejorar el perfil académico y profesional de los participantes, es por ello, como se ha citado anteriormente, que tanto los profesores como los estudiantes posean los conocimientos necesarios para trabajar en las aulas virtuales, labor que beneficiará el nivel académico e investigativos dependiendo de la actitud y dominio que posean. Por tal motivo es pertinente citar la postura que presenta Díaz (2004) al expresar la importancia de incorporar y usar las TIC en el proceso de enseñanza, pues en la actualidad buena parte de las actividades que se realizan a nivel académico o personal depende de las tecnologías, así como también su importancia en el proceso de transformación del docente, donde se evidencia la necesidad de actualización continua, pues las nuevas generaciones están inmersas en el mundo de las tecnologías.

## Referencias

Badía, A. (2006). *Ayudar a aprender con tecnología en la educación superior*. En: Antoni BADIA (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 3, n.° 2. UOC. [Fecha de consulta: 19/05/08]. http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia.pdf

Barbera, E y Badía, A. (2005). *El uso educativo de las aulas educativas emergentes en la educación superior.* [Articulo en línea] Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) Vol. 2 - n. º2 .UOC. Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf [Fecha de consulta: 18/05/08]

Bosco, A. (2004). *Sobre los nuevos entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Quaderns Digitalis. Monográfico: Educación a distancia. Disponible en: http//www.quadernsdigitalis.net/index.php?accionMenu=hemeroteca. [Fecha consulta: 7/05/08]

Burgos, L. y Lozano, A. (2010). Tecnología Educativa y Redes de Aprendizaje de Colaboración. Reimpreso 2012. Primera edición. Editorial Trillas. México.

Cabero, J. (Coord.) (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Mc Graw Hill. España.

Cassanay, D. (2006). *Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama;

Díaz, V. (2004). *Curriculum, investigación y enseñanza en la formación docente*. Fondo para el Fomento y Desarrollo de la Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Gisbert, M.; Adell, J.; Rallo, R. y Bellver, A. (1999). *Entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje: El proyecto Get*. Cuadernos No. 06 -7 Disponible: http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/evea.htm [Fecha consulta Fecha de consulta: 9/04/08].

Londoño, J. (2010). La Virtualidad en Educación Superior: Una Perspectiva. XIV Encuentro Internacional Virtual Educa Colombia 2013 [Documento en línea] Disponible en: http://www.virtualeduca.info/ponencias2013/171/ LavirtualidadenESUnaperspectivaJairoL.pdf [Consultada: 2013, Mayo 13]

Marqués, P., (2002). *Sistemas de teleformación*. [Documento en línea]. Disponible en: http://dewey.uab.es/marques/telefor.htm [Fecha de consulta: 6/02/08].

UNESCO (2008). *Normas sobre competencias en TIC para docentes*. Disponible en: http://www.portaleducativo.hn/pdf/Normas_UNESCO_sobre_

Competencias_en_TIC_para_Docentes.pdf [Consultada: 2013, Marzo 18]

Valzacchi, J., (2003). *Internet y Educación: Aprendiendo y enseñando en los espacios virtuales.* Organización de los Estados Americanos: Colección INTAMER

Zapata, D. (2003). *Seminario: Contextualización de la educación virtual en Colombia.* Universidad de Antioquia [Documento en línea]. Disponible en: http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/documentos/pdf/DocumentoICFES.pdf [Consultada: 2013, Enero 30]

# III. Parte

## Vivencias Societales y Modos Transformativos

# FORMACIÓN DE LECTORES PARA LA SOCIEDAD

**Jemima Duarte Cristancho**

Leo en silencio con los ojos cerrados,
el olor del café mañanero,
el noticiero que narran en la televisión,
es mi despertador…

El objetivo de este artículo es reflexionar en torno a las implicaciones de la lectura, entendida como una práctica social; requiere la integración de tres variables interdependientes: el uso del código lingüístico, los procesos cognitivos y la contextualización para la construcción del significado. Para tal fin, se ha dividido la estructura de este en tres partes esenciales: en la primera, ofrece un acercamiento a la lectura como puerta de entrada a la alfabetización. En la segunda, presenta una aproximación teórica a la lectura y su relación con los paradigmas de la investigación educativa. En la tercera, se reflexiona sobre la necesidad de formar lectores para interactuar en la sociedad, y se propone algunas consideraciones en el momento de intervenir en el aula con la intención de mediar el aprendizaje de la lectura.

## La lectura como puerta de entrada a la alfabetización

*Aprender* y *enseñar,* este par de verbos ayudan a ubicar el pensamiento en dos objetivos del docente como profesional de la educación. El primero tiene que ver con el dominio del conocimiento que se pretende enseñar –en este caso, la lengua escrita–, y el segundo con el saber hacer, con la práctica pedagógica, con

el conocimiento en la didáctica específica de la lengua. La docencia es de gran importancia social para garantizar la calidad de la educación, así, quien guía el aprendizaje de la lengua escrita en niños requiere el conocimiento teórico y práctico del proceso de construcción de la lengua escrita. Es determinante que el docente elija las estrategias adecuadas para un curso de alfabetización inicial que responda a las necesidades de los niños que se encuentran en algún nivel del proceso de desarrollo de la lengua escrita: presilábico, silábico, silábico alfabético o alfabético. Los niños no deben pasar las tardes o las mañanas haciendo caligrafías o copias por desconocimiento del docente. Investigaciones de Ferreriro (1982), Tellería (1996), Jolibert y Sraïki (2011), proponen que en las aulas de clase deben promoverse actividades en las cuales la lectura y la escritura les sirvan a los niños para comunicarse con su entorno y para desarrollar sus potencialidades creativas y reflexivas.

Sin embargo, estas prácticas significativas son poco valoradas debido a la concepción mecanicista y la práctica cotidiana que tenemos con el uso de la lengua, razón por la cual no es extraño que a personas cuidadoras de niños se les encarguen responsabilidades de alfabetización inicial, sin considerar el conocimiento del proceso de adquisición de la lengua escrita del aprendiz. Es así, como surgen algunas tareas dirigidas con prácticas tradicionales, basadas en métodos alfabéticos y fonéticos, apoyadas en concepciones como las expresadas en estas opiniones empíricamente arraigadas: "si en el pasado aprendimos con las cartillas los niños de hoy también lo harán". Los padres y representantes encomiendan estas tareas a las cuidadoras por diversas causas: falta de tiempo para atender al niño, intentos fallidos en su acompañamiento en la enseñanza de la lectura, desconocimiento de la importancia del proceso de alfabetización inicial y carencia de recomendaciones adecuadas por parte del docente en el caso de los niños que asisten a instituciones educativas, entre otras. Esto demuestra que siguen latentes las tendencias

que favorecen las concepciones de jerarquía de habilidades en la alfabetización inicial.

Debe acotarse, que los niños ya "alfabetizados" en la primera etapa de la educación primaria –es decir, con la capacidad de descodificar y con habilidades básicas para la construcción de significado– necesitan recibir más ayuda a partir de la segunda etapa, para aumentar su independencia y confianza como lectores y productores de textos. Requieren superar la lectura de codificación o literal, avanzar sobre la lectura inferencial, hasta llegar a niveles de lectura crítica o metacomprensiva (Elosúa y García, 1993), extendiéndose en una cadena que se prolongará por el bachillerato y la universidad.

Las ideas aquí planteadas pretenden rescatar el valor del docente alfabetizador, tener presente que la alfabetización trasciende el domino de reglas ortográficas y gramaticales, abarcando un uso pragmático de la lengua escrita que le permita al aprendiz resolver los problemas de la cotidianidad, de acuerdo con su edad y necesidades de comunicación en su entorno. Se fundamenta en las concepciones de lectura y escritura que hoy responden a las exigencias de la sociedad.

**La lectura y los paradigmas de la investigación**

La lectura como proceso cognitivo implica inferencias, predicciones, hipótesis, uso de saberes previos, también las motivaciones del lector, sus objetivos, su conocimiento de los tipos de textos o géneros discursivos y, como lo señalan Parodi y Peronard (2010), la activación de sus capacidades biológicas y cognitivas a saber:

a. *Un sistema de memoria* a largo plazo y a corto plazo: la operativa, llamada a corto plazo aporta las facultades que le permiten al lector reconocer, integrar, comparar, inferir, generalizar y seleccionar la información que se ha de integrar a la memoria a largo plazo para modificarla. También, se distingue entre memoria

semántica, que funciona para guardar conceptos e ideas asociados a nuestras formas de comunicación, y la memoria episódica que almacena recuerdos sobre situaciones vividas con matices de afectividad positiva o negativa.

b. *Atención selectiva*: esta puede transformarse con el tiempo, aunque depende de la experiencia e intención del lector, pues permite alcanzar largos períodos de concentración si se utiliza acertadamente.

c. *Capacidad de abstracción*: consiste en evocar las configuraciones neuronales que en la mente conforman un recuerdo; son imágenes que contribuyen en la formación de conceptos.

d. *Comparar y relacionar*: se utilizan para establecer diferencias y semejanzas. Son muy importantes en la construcción del significado, ya que elaborar relaciones permite darle sentido a muchas circunstancias y ampliar la cosmovisión.

e. *Capacidad de dar coherencia a su mundo*: implica relacionarse con lo que se lee, articular el conjunto de ideas que se plantean en el contenido para pronunciarse sobre ellas. Advertir el todo y las partes del texto. Identificarse con las necesidades de comunicación y de expresión de pensamiento.

Como se aprecia, éste es apenas un esbozo de lo amplio y complejo que es el estudio de la lectura, las diversas aristas y vías que tiene, para percatarse de los procesos que deben enseñársele al niño, adolescente o adulto cuando se implica con este acto de comunicación.

La lectura contemporánea pasa por una concepción contextualizada de la alfabetización. Cassany (2006), propone el término literacidad, proveniente del vocablo inglés *literacy,* para redefinirla de tal manera que incluya el uso del código escrito con todas sus conven-

ciones establecidas, el reconocimiento de uso y función de los géneros discursivos, e incorporando los roles del autor y del lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, los valores y representaciones culturales; así que en acuerdo total cuando señala 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" (Cassany, 2006, 38).

Se demuestra esta idea de Cassany con un ejemplo. Suponiendo que vamos por una calle de San Cristóbal (capital del estado Táchira, en Venezuela) y se presenta el siguiente letrero: "Desayuno: caldo de papa, arepa, queso y café"; si esta expresión la lee un ciudadano en San Cristóbal entiende perfectamente que se trata de una sopa con papa, huevos cuajados y con opción de leche y cilantro picado para aromatizar, arepa de maíz asada o frita, y café solo o con leche.

Ahora presumiendo que en Mérida el letrero dice lo siguiente: "Desayuno: pisca andina, arepa, queso y café"; el que vaya a comer en Mérida puede pensar que la pisca será igual: una sopa con algunos trozos de papa, huevos cuajados, leche y cilantro picado para aromatizar, que la arepa no necesariamente será de harina de maíz, sino que sea de harina de trigo, y que posiblemente el queso sea de mano o nata. El café negro o con leche.

Pues bien, con una situación tan cotidiana como la que puede aparecer en un aviso se aprecia las diferencias de significado y de información que se generan en el lector. Seguramente, un venezolano oriental –que nunca haya comido pisca andina– se hará una hipótesis diferente de esta sopa hasta que la conozca producto de una degustación en contexto. Por supuesto, alguien que frecuente Mérida y Táchira podría afirmar que el caldo de papa que se come en San Cristóbal es la misma pisca andina de Mérida, mientras otros podrían decir que hay muchas formas de caldo de papa con huevo y muchas variedades de pisca andina, y todos tendrían razón si exponen sus argumentos.

Considerar que la lectura es una construcción y práctica social, es muy importante en la formación de lectores hoy, porque leer es una forma de poder y estrategia para ideologizar. Van Dijk (2000,15), señala que las ideologías "son creencias compartidas, adquiridas utilizadas y modificadas en situaciones sociales, y sobre la base de los intereses sociales de los grupos y las relaciones sociales entre grupos en estructuras sociales más complejas". En este sentido, se requieren lectores que cultiven el pensamiento crítico capaces de identificar formas de pensamiento y de exponer el propio ante discursos de la sociedad. El compromiso es complejo pero factible, es fundamental conocer los procesos cognitivos comprometidos en el acto de leer y los elementos que lo rodean en la formación de un ciudadano participativo para el ejercicio de la democracia.

No obstante, cambiar las prácticas del docente en el aula, en una sociedad que otorga responsabilidades a la escuela sin seguimiento sostenido de los proyectos de investigación y formación permanente, hace difícil y heroico estas transformaciones en la enseñanza de la lengua. Para ello se requiere en gran manera la actitud decidida del docente ante las necesidades de desarrollo profesional, ante la innovación, y su compromiso con la sociedad y con la institución a la cual pertenece.

Hoy no existen tendencias absolutamente puras. Al observar el aula, hay evidencia de un eclecticismo marcado por las orientaciones de los diseños curriculares que propone el sistema educativo de la nación, las concepciones del docente producto de su formación inicial, el desarrollo profesional del profesor (posgrado o cursos de formación), y las exigencias del entorno social. Las prácticas reales suman todos estos factores a través del currículo que se implementa, oculto o no y decidido en última instancia por el docente.

En un ejercicio de relacionar las tendencias sistematizadas con los paradigmas de la investigación educativa, Dubois (1989), Cas-

sany (2006) y Parodi (2005) contribuyen con este ordenamiento (tabla Nº 1). Se han elegido porque expresan muy bien las características necesarias para este análisis. Lo significativo de esta acción es la valoración que el docente hace de su práctica en la enseñanza de la lengua y la relación que establece entre la investigación educativa y las concepciones que realmente advierte en su actuar. El propósito de identificar el pensamiento en una o varias tendencias no es justificarlo, sino comprender desde el paradigma de investigación educativa si responden al objetivo de la escuela y a la necesidad de nuestra comunidad. Tomar decisiones sobre seguir en el mismo quehacer de enseñantes de lengua o reorientamos e innovamos la práctica docente.

## Tabla 1

## Relación entre las tendencias de la lectura y los paradigmas de la investigación educativa

| Paradigma positivista | Paradigma interpretativo | Paradigma sociocrítico |
|---|---|---|
| **Tendencias de la lectura según Dubois (1989)** | | |
| Conjunto de habilidades | Proceso interactivo | Proceso transaccional |
| • La lectura es un proceso divisible en sus partes componentes.<br>• La comprensión es tan solo una de esas partes.<br>• El sentido de la lectura está en el texto.<br>• El lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido de aquel.<br>• Entre los autores que acompañan estas ideas están Gray (1937), Carrol (1976), Gibson y Levin (1975) (citados por Dubois, 1989). | • La lectura es un proceso global e indivisible.<br>• Es una relación entre el pensamiento y lenguaje.<br>• El sentido del mensaje escrito no está en el texto, sino en la mente del autor y del lector.<br>• El lector construye el sentido a través de la interacción con el texto.<br>• La experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido del texto.<br>• Entre los autores que sostienen estas ideas están Goodman (1976), Tierney y Pearson (1983), Smith (1997) Spiro (1980) Rumelhart (1997). | • Es una construcción de significado paralela a la del autor.<br>• La *transacción* a la que hace referencia Rosenblatt indica una *relación doble y recíproca entre el cognoscente y lo conocido* propuesta por John Dewey.<br>• El texto construido es el que el lector comprende y está determinado por los esquemas o unidades en las cuales está almacenado el conocimiento y la información sobre cómo utilizarlo.<br>• Autores que apoyan esta teoría son Rosenblatt (1996), Goodman (1984). |

| Paradigma positivista | Paradigma interpretativo | Paradigma sociocrítico |
|---|---|---|
| **Concepciones de la lectura según Cassany (2006)** | | |
| Concepción lingüística | Concepción psicolingüística | Concepción sociocultural |
| • El significado se aloja en el texto.<br>• Diferentes lectores deben entender lo mismo.<br>• El aprendizaje consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación. | • Varios lectores pueden entender diferente un escrito.<br>• El lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento.<br>• Los esquemas de conocimientos del lector ayudan o desfavorecen al lector.<br>• Se requieren procesos cognitivos: inferencias, uso de conocimiento previo, hipótesis, verificar o reformular. Elosúa y García (1993). | • El significado de las palabras y el conocimiento tienen origen social<br>• El discurso refleja la visión del mundo<br>• Discurso, autor y lector se articulan en una práctica social, que tienen identidad, objetivo e historia. Cassany(2006). |
| **Sistemas que explican la comprensión de textos según Parodi (2005)** | | |
| Sistemas modulares | Sistemas interactivos | |
| • Sistemas de procesamiento mental basados en:<br>• Sistemas de traducción sensorial.<br>• Sistemas de entrada o módulos.<br>• Sistemas centrales o procesadores generales.<br>• Etapas ordenadas temporalmente en forma seria. Ejemplo de modelo Fodoor (1986). | • Mecanismos de procesamiento de la información entre los procesos de orden superior y de orden inferior en forma paralela<br>• Mejía (1992), propone un modelo interactivo de la lectura, con enfoque semántico- comunicativo.<br>• El modelo teórico emocional de Mathewson (1997) manifiesta la influencia de la actitud en la lectura y su aprendizaje. | |

Con una actitud investigativa, con la mirada en las necesidades pedagógicas, se plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué textos leen los docentes? ¿Son suficientes las prácticas lectoras que se realizan en la escuela para la formación de los ciudadanos que requiere el país? ¿Qué podemos hacer en las escuelas para fomentar la formación de lectores críticos? ¿La competencia lectora de los adolescentes garantiza la prosecución escolar? Las respuestas requieren un análisis más profundo. Es posible afirmar que falta mucho por hacer en las escuelas, aunque estas preguntas ayudan a comprender lo importante y necesario de incorporarse a planes de evaluación más rigurosos en el que todos los entes relacionados apoyen la investigación en este sentido.

En principio, asumir nuevas concepciones de alfabetización. En estos días la descodificación es limitada para asumirla como alfabetización, la lectura multimodal (gráficos, mapas, imágenes, webs), y la lectura en diferentes soportes cambia rápidamente. Cada día surgen nuevos géneros. Solamente con la internet se abre uno de los ámbitos electrónicos más poderosos y dinámicos al cual no puede negarse ni detener; los tipos de textos y géneros que se están instalando en la web debido a la frecuencia de uso del lector advierten del reto que se le plantea a la escuela. Textos como el *e-mail*, los blogs, los avisos, los videos, los textos multimedia, en general, indican que los periódicos, revistas electrónicas, libros, entre otros, se modifican constantemente; de modo que, desde la escuela es necesario impulsar cambios basados en la investigación.

**Aprender a enseñar con los estudiantes en el aula**

La lectura como proceso cognitivo para la construcción del significado no obvia el uso del código escrito; de hecho, es necesario conocer las letras y sus normas para formar las palabras y los textos. Por ese motivo, es primordial empezar a usarlas ante los niños para que se apropien de las convenciones. Es significativo que las

actividades de lectura que propone el docente activen los procesos cognitivos específicos en los estudiantes para que experimenten la comprensión. Estas actividades serán efectivas en la medida que satisfagan el interés y cumplan una función social de comunicación en el uso. Así pues, no puede ser cualquier actividad; no es entretener ni ocupar al niño; es diseñar una situación de aprendizaje para él, también llamadas secuencias didácticas o situaciones pedagógicas, que contribuyan con el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita. ¿Qué hacer para generar los aprendizajes en el niño?, ¿cómo se aprende la lengua escrita para programar su enseñanza?, y una propuesta interesante, convierte a la lectura en un reto para que el aprendiz lo resuelva.

Cada año escolar trae al aula niños diversos. Por ende, es muy fácil decir que cada uno tiene su proceso de aprendizaje, pero hay que dar cuenta de tantos procesos de aprendizaje como de niños tienen los cursos. En realidad, es difícil entender el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura sin estudiarlo y reflexionarlo en la práctica. Los niños asumen comportamientos parecidos, pero algunos son muy diferentes; por esto, las recomendaciones que se ofrecen no son recetas mágicas para la enseñanza de la lengua escrita. Son alternativas a considerar en momentos de la instrucción. Vale señalar que ocasionalmente los niños aceleran su aprendizaje porque las estrategias han sido suficientemente significativas, así los niños demuestran la necesidad de situaciones didácticas más complejas y adaptadas a sus requerimientos, no así a las exigencias o gustos del docente.

Los niños son nuestros maestros en la medida que interactuamos con ellos. Leer en la escuela con los niños no es una actividad sin sentido, debe contar con propósitos muy específicos. Esta propuesta parte de una visión de evaluación continua del proceso de aprendizaje del estudiante, el cual, se inicia con actividades de lectura y escritura que permitan hacer un diagnóstico de sus conocimientos y dificultades propias del aprendizaje de la lengua escrita.

La dinámica de la globalización y de la integralidad del conocimiento ha generado la tendencia de planificar el trabajo del aula a través de la metodología de proyectos. En este sentido, la lectura y la escritura estarán incluidas en todas las actividades de trabajo. Hay muchas propuestas para calificarlos, proyectos pedagógicos de aula (PPA, Ministerio de Educación, 1997), proyectos de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2007), proyectos de trabajo (Monserrat, 1995; Hernández, 2000); proyectos colectivos (Jolibert, Sraïki, 2011), proyectos de aula (Bixio, 1996); o los cuatro tipos propuestos por Kilpratick: de aprendizaje, de construcción, recreación y de experiencias, fundamentados en el objetivo que orientaba a cada uno de ellos. En fin, esta planificación le permite al docente organizar su trabajo en buenas condiciones para que el estudiante aprenda a leer.

Las actividades de lectura dentro de los proyectos les ofrece a los niños maneras de demostrar sus conocimientos en la interacción, y los induce a aprender mientras leen, discutiendo sobre los temas o problemas que les ocupa, buscando información en materiales impresos, valorando el proceso de documentación como vía para la investigación. Los proyectos pueden tener múltiples productos (respuestas a incógnitas, resolución de problemas, construcción de juguetes, mapas, manuales, entre otros), pero, sin duda, son el escenario perfecto para utilizar la lectura y estimar las múltiples funciones de las cuales se pueden beneficiar (estudiar y aprender, recrear e informar).

Las prácticas de lectura bajo un enfoque comunicativo y con función social (Lomas, 2005) se inician desde los primeros grados; por eso, en el momento de organizar las ideas para planificar los proyectos, el docente determinará qué tipo de texto y cuáles son los contenidos o temas pertinentes a leer, sin dejar de considerar los intereses de los niños.

En la segunda etapa de la educación básica (4.º. 5.º. y 6.º. grados de primaria), como se mencionó anteriormente, se requieren acti-

vidades constantes y específicas sobre el uso de la lectura y la escritura. Muchos maestros empeñan sus mejores esfuerzos en estos objetivos, pero se sienten desmotivados de ver que sus alumnos no se acercan ni demuestran en sus prácticas que los esfuerzos realizados se convierten en competencias para los alumnos. Al respecto, es necesario advertir –como lo señala Shulman (2005)– que el profesor necesita más que el conocimiento sobre la asignatura a enseñar; es también obligatorio saber de la didáctica específica, didáctica general, las características del niño, del contexto educativo, de currículo, de los objetivos, finalidades y fundamentos de la educación. En consecuencia, aquellos profesores que por diversas razones no tienen una formación inicial específica para la educación básica, y además son egresados en otra área diferente a la de lengua, tendrán más dificultades en la enseñanza de la lectura y la escritura con los estudiantes.

En relación con este tema, la investigación realizada por Duarte (2007) demostró que de los diecisiete docentes que trabajaban en una escuela ubicada en el municipio San Cristóbal Táchira (EBREMU), uno solo de ellos era graduado en la especialidad de Educación Básica Integral, dos, en Castellano y Literatura (formados para bachillerato). Los demás eran egresados en Geografía y Ciencias de la Tierra, Inglés, Matemática y Orientación (también con formación inicial para bachillerato). Esta institución confirmó directamente la necesidad de implementar acciones para atender el problema. Se advierten desventajas para los docentes por la falta de formación en el área de lengua. Este caso no es uniforme en todas las escuelas, sin embargo, es una situación frecuente en la realidad venezolana. Los profesionales que por diversas razones están trabajando en la educación primaria y su formación inicial no es la específica, necesitan orientación en aspectos relacionados con la didáctica de lengua.

El lenguaje como eje transversal del currículo está relacionado con todas las áreas de conocimiento. Por lo tanto, las acciones docentes desde las diferentes asignaturas deberían beneficiarse del uso

de la lectura y la escritura como un medio de aprendizaje en todas las disciplinas. Para que este anhelado objetivo tenga opción de progresar, es preciso que se produzca un ambiente favorable para la lectura como práctica social de vida.

La introducción de medidas que apoyan a los estudiantes en el aprendizaje de la lectura está en el día a día, así empiezan las primeras situaciones de lectura que fortalecen al proceso de la alfabetización. La promoción de la lectura inicia cuando se preparan las circunstancias para generar actitudes positivas hacia la lectura. Asunto que en muchos casos es adverso y predispone a los individuos construyendo obstáculos en la formación de un lector. En los niños, adolescentes y adultos, es muy factible propiciar acercamientos afectivos al acto de leer si se toman las estrategias adecuadas.

Rodari (2011) nos propone ocho maneras para evitar que los niños odien la lectura:

a. Nunca coloque en competencia a la televisión con un libro de lectura; expresiones como "lee en lugar de perder el tiempo con la televisión", lo aleja antes que acercar. La televisión es de los asuntos más interesantes para él. Por ende, converse y llegue a acuerdos dando a cada parte su lugar.

b. No presente el libro como una alternativa a la historieta. Las historietas también tienen su espacio y son motivadoras, pues ayudan al desarrollo de la imaginación.

c. Decirles que los niños de otras épocas leían más que ellos produce desgano. Comente sobre lo interesante e importante que ha sido para los adultos leer cuando eran niños.

d. Considerar que los niños tienen muchas distracciones. En nuestra época hay más opciones que nunca, y la lectura debe ser una más, no una actividad indeseable, que llegue a significar castigo

¿El niño tiene la oportunidad de verlo a usted leyendo o la distracción es solo para él?

e. Echar la culpa a los niños si no aman la lectura. Es importante leerle y cantarle canciones, comentar sobre lo que se lee. Contribuir al acercamiento y no formar otro adulto sin biblioteca.

f. Transformar el libro en un instrumento de tortura. Desde los primeros grados se le impone copiar mucho, luego vienen los análisis y las tareas. Abrir espacios para ver libros con imágenes, leer sin pedir nada a cambio puede evitar que al niño quiera deshacerse del libro.

g. No ofrecer una opción suficientemente atractiva. Cuando el adulto lee selecciona entre gustos y compromisos. Evitar imponerle un solo libro, compartir diferentes materiales y conversar sobre cómo le gustan los libros, qué temas le agradan. De esa forma cultivamos su criterio y su independencia como lector

h. Ordenar leer. Intentar que lo haga por obligación es asegurar el distanciamiento, es igual a que nos obliguen a comer lo que no nos gusta. Son factibles las agresiones físicas cuando el niño se resiste, allí se siembra una experiencia desagradable asociada a la lectura que nunca se quiere repetir.

Siempre habrá puntos pendientes relacionados con el tema sobre los cuales tengamos que estudiar y mejorar. Con el ánimo de compartir ideas que ofrezcan la oportunidad para reflexionar sobre las acciones en el aula, producto de la experiencia, de intercambio con docentes en servicio y acciones colaborativas, se propone lo siguiente:

1. Cada vez que se inicia un diagnóstico o un proyecto de trabajo con los estudiantes *no olvide* determinar qué tipo de textos se pueden leer y escribir con los niños. Este aspecto es fundamental, para desa-

rrollar algún tema, resolver un problema, bien sea de carácter cognitivo o pragmático, se impone utilizar la lectura y la escritura. Si no se cuenta con el material teórico a revisar o estudiar, es inevitable detenerse y organizar mejor el trabajo. Aprender y enseñar son dos propósitos que pueden hacerse junto a los estudiantes, de ahí que se conviertan circunstancialmente en los maestros. Veamos algunos interrogantes necesarios: ¿Qué tipología de textos se conoce y utiliza? ¿Se diferencia claramente entre un orden discursivo y un tipo de texto? ¿Ocasiona dudas el programa dentro del currículo si solicita leer y escribir diferentes estructuras textuales utilizadas en la cotidianidad con los niños?

Si las preguntas las lee un profesor de Castellano y Literatura se supone que no tiene por qué dudar; pero este texto puede ser leído por profesores de diferentes disciplinas interesados en el tema, es factible y válido tener algunas indecisiones al respecto. Como no se hace un estudio minucioso de estos aspectos, se seleccionaron, organizaron y anexan unas clasificaciones que permitan luces sobre las diferencias entre tipos de texto y tipos de libros, trama u orden discursivo (tablas 2, 3 y 4).

**Tabla 2**

**Tipos de libros**

| TIPOS DE LIBROS DE ACUERDO A SU CONTENIDO. INFORMACIÓN | TIPOS DE LIBROS DE ACUERDO AL USO | TIPOS DE LIBROS DE ACUERDO AL FORMATO | TIPOS DE LIBROS DE ACUERDO A LAS ILUSTRACIONES |
|---|---|---|---|
| • Abecedarios<br>• Libros de concepto<br>• Libros de contar<br>• Biografías | • Libros juguete<br>• Libros juego<br>• Libros de actividades o instruccionales | • Libros de cartón<br>• Libros troquelados<br>• Libros gigantes<br>• Minilibros | • Libros álbum<br>• Libros de imágenes<br>• Tiras cómicas |

Fuente: Banco del Libro (1998)

## Tabla 3

## Tipología textual

| TIPOLOGÍA DE TEXTOS | |
|---|---|
| Textos literarios | • Cuento<br>• Novela<br>• Obra de teatro<br>• Poema |
| Textos periodísticos | • Noticia<br>• Artículo de opinión<br>• Reportaje<br>• Entrevista |
| Textos de información científica | • Definición<br>• Nota de enciclopedia<br>• Informe de experimentos<br>• Monografía<br>• Biografía<br>• Relato histórico |
| Textos instruccionales | • Receta<br>• Instructivo |
| Textos epistolares | • Carta<br>• Solicitud |
| Textos humorísticos | • Historieta |
| Textos publicitarios | • Aviso<br>• Folleto<br>• Afiche |

Fuente: Rodríguez y Kaufman (1998)

## Tabla 4

## Clasificación de los textos

| CLASIFICACIÓN DE LOS TEXTOS POR FUNCIÓN Y TRAMA | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Función** | ***Informativa*** | ***Expresiva*** | ***Literaria*** | ***Apelativa*** |
| **Trama (orden discursivo)** | | | | |
| ***Descriptiva*** | * Definición<br>* Nota enciclopédica<br>* Informe | | * Poema | * Aviso<br>* Folleto<br>* Afiche<br>* Receta<br>* Instructivo |
| ***Argumentativa*** | * Artículo de opinión<br>* Monografía | | | * Aviso<br>* Folleto<br>* Carta<br>* Solicitud |
| ***Narrativa*** | * Noticia<br>* Biografía<br>* Relato histórico<br>* Carta | * Carta | * Cuento<br>* Novela<br>* Poema<br>* Historieta | * Aviso<br>* Historieta |
| ***Conversacional*** | * Reportaje<br>* Entrevista | | * Obra de teatro | * Aviso |

Fuente: Rodríguez y Kaufman (1998)

Un libro puede contener diferentes tipos de texto o géneros discursivos. Existen diferentes criterios para organizar los tipos de textos. Se presenta una clasificación que considera la intención del discurso (tabla n.º.5) existen otras que utiliza las superestructuras (Niño,2003), se denominan textos narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, por ejemplo. Lo importante es utilizar los términos adecuados con los niños, los padres y representantes cuando se habla sobre los materiales de lectura, así todas las partes se benefician. Existe una gran variedad de libros para niños que incluyen

una extensa y diversa cantidad de tipos de textos: las enciclopedias, los periódicos, las revistas son soportes que lo exponen.

Hacer ejercicios con los niños para reconocer los textos en el uso, contribuye a familiarizarse con la información que encontrarán, identificar la función que cumplen en la sociedad los motivará para buscarlos en futuras necesidades. Ubicar, leer y diferenciar en el periódico las noticias, las entrevistas, los artículos, avisos, entre otros, leerlos y comentarlos contribuirá también para la escritura de los mismos géneros en futuras oportunidades.

2. Una de las premisas que se instalaron como instrucción en la escuela, para los diversos tipos de texto producto de prácticas tradicionales, es la siguiente: "escriba lo que más le gustó del texto, de lo que leyó, de lo que escuchó, de lo que conversamos". Ante esta instrucción el alumno puede preguntar: ¿qué escribo, profesor?, ¿cómo escribo?, y el docente se esfuerza en explicar. Lo primero que hay que tener presente es ¿para qué se le solicita esa escritura al niño?, si la intención es verificar qué entendió, con cuál contenido se identifica, si prestó atención, o algo semejante, es hora de revisar la relación entre las instrucciones que orientan y la finalidad de la escritura.

Es lógico que el estudiante tarde en iniciar la escritura de las ideas solicitadas y no lo haga tan espontáneamente, porque en la realidad de su vida cotidiana no escribe textos con ese fin; solo sucede en la escuela. Veamos: en la realidad para la comunicación se utilizan cartas, mensajes, email y otros tipos de texto que funcionan para solucionar algo, redactar una carta tiene un destinatario, un objetivo, una estructura y un orden discursivo a seguir, igual al hacer una lista para el mercado, un mensaje para un amigo, o al llenar algún formato para una transacción bancaria. Es decir, no se escribe lo que más nos gusta de las noticias que se leen en el periódico, ni de los mensajes del email, ni de los documentos legales, ni de los cuentos o fábulas que divierten cotidianamente; solo se hace en la escuela dentro de estas instrucciones.

Cuando es una conversación para impulsar al niño por gustos en lectura, es importante preguntarle qué le gustó, qué le desagradó. Pero, si la intención es ir más allá del disfrute del texto, en el caso de los textos informativos –como noticias, notas de enciclopedias, artículos de opinión–, es necesario aproximar al lector desde sus facultades cognitivas para que su atención utilice los saberes previos y los apliquen comparando o argumentando sobre lo que está leyendo. En este sentido, es preferible hacerle preguntas específicas sobre el contenido de lo leído donde el docente se cerciore de que el lector está comprendiendo; haga preguntas que generen predicciones, inferencias, y evidencie el uso de experiencias.

Otro aspecto importante es intercalar preguntas de codificación que le permitan al niño ubicar o detectar información en el texto, porque aunque la comprensión literal es la primaria, contribuye con la formación de ideas para otros niveles de la construcción del significado. Cuando la escritura se pone al servicio de la lectura, se recomienda utilizar textos que permitan al lector expresarse y, a su vez, conocer las estructuras de los textos que lee en la cotidianidad y saber para qué los puede usar a la hora de comunicarse.

Si la solicitud es escribir una conclusión, es otro asunto. Una opinión se redacta diferente a la narración de un cuento. Es decir, se diseñan situaciones didácticas para enseñar a comprender textos, el asunto debe ser más premeditado. Ante la lectura de un texto específico es necesario conocer ¿cuál es el objetivo?, se busca contribuir al desarrollo de la comprensión lectora y si conoce las estructuras de los textos que lee y escribe. Es oportuno pensar en qué actividades o preguntas se pueden plantear antes, durante y después de la lectura, pues esto le ayuda al niño a comprender (Solé, 1994). Lograr que el alumno se comprometa con el texto de tal manera que involucre sus conocimientos, centre la atención para completar la información y pueda emitir opiniones a partir de lo que lee, significa mediar el proceso de comprensión.

3. Formular preguntas adecuadas y conocer los objetivos es muy significativo. Uno de los procesos fundamentales es hacer las inferencias. Para esto los niños, desde los primeros grados, pueden empezar a ejercitarse, iniciar con textos que didácticamente ayuden al docente y al lector, como relatos, cuentos, noticias, biografías, notas de enciclopedia.

Las inferencias pueden surgir donde el lector, de acuerdo con sus saberes previos, amplíe o complete información para señalar consecuencias, condiciones o sucesos (Serrano, Peña, Aguirre, Figueroa, Madrid, y Cadenas, 2002), con interrogantes como: ¿Qué puede suceder después de…? ¿Cuál fue la causa de que sucediera…? También las motivaciones, los procedimientos y la valoración son utilizadas para originar inferencias. ¿Por qué está de acuerdo con lo sucedido…? ¿Qué haríamos para solucionar…? ¿Está de acuerdo con la actuación de…? ¿Por qué? ¿Qué decisión tomaría usted en el siguiente caso…?

Si los lectores son más avezados (de segunda etapa o bachillerato, por ejemplo) las inferencias pueden orientarse –según lo propone Parodi (2005)– siguiendo tres ejes: la estructura y la organización de la información, el contenido proposicional de los textos y los diversos tipos de conocimiento previo del lector. Así, se generan *inferencias fundamentales* que sirven de puente para relacionar información, Los textos que cuentan con los recursos de pronominalización, sustitución léxica y elisión, contribuyen con ejercicios que producen inferencias de *causa y efecto*, *temporalidad y ubicación en el espacio*, aquí distinguimos procesos semejantes a los ya mencionados.

Obtenemos también las *inferencias optativas* que se refieren a proyectar o elaborar información, y las *evaluativas o valorativas* se utilizan en la producción de pensamiento crítico.

Cuando el objetivo es hacer ejercicios de comprensión crítica con los estudiantes se utilizan textos más elaborados, con registros

más allá del estándar, términos técnicos y específicos de alguna disciplina, se ayuda al estudiante con el diccionario y otros textos que enriquecen su vocabulario y la construcción del significado. Cuando el alumno no ha tenido en sus inicios como lector un incentivo hacia la lectura es necesario que el profesor del área determinada lo acompañe en la lectura; este encaminar le permitirá empezar a verse entre pares de comunidades de lectores definidos por profesiones, áreas de conocimiento, gustos o necesidades. En consecuencia, es necesario que el docente desde la primaria oriente al estudiante en la lectura crítica presencial, con preguntas específicas orales para discusiones y escritas para la organización del pensamiento a través de la redacción.

Al concluir este documento se hacen notar tres ideas fundamentales, **los docentes son muy importantes para el desarrollo comunicacional de un país,** ya que desde las escuelas contribuyen con la formación de lectores críticos para el ejercicio de la ciudadanía, por tal motivo desde la infancia es necesario sembrar los primeros pasos en quienes pueden interactuar con otros ciudadanos para compartir información y participar de la sociedad del conocimiento desde lo local.

Leer hoy implica más que el conocimiento del funcionamiento del cerebro en la construcción del significado, el entorno social afecta al lector y el que lee igual influye en su comunidad con el aporte cultural que comparte. Las cartillas deben sustituirse por prácticas sociales de lectura significativa en contexto, usar textos reales en actos comunicativos.

**Conocer los diferentes textos que la sociedad utiliza para comunicarse es fundamental en la comprensión**, reconocer el uso del género nos indica o prepara para detectar y procesar más eficientemente los mensajes que se difunden en el colectivo al cual se pertenece. Las convenciones que establecen los lectores y productores de textos deben ser conocidos por los niños desde sus primeros

tiempos de escolaridad. A cada lector le conviene entrar en el juego comunicacional entendiendo las diferentes formas de pensamiento para tomar decisiones sobre lo que acepta o no, para pronunciar su postura ante las ideas de los demás.

**En las instituciones educativas los docentes tienen la responsabilidad de fomentar la investigación educativa,** en búsqueda de la comprensión de los fenómenos sociales que se generen producto de las interacciones entre los seres humanos. La lectura es una construcción y práctica social que permite conocer el ser, difundir el saber y nos ayuda a convivir desde el respeto de unos a otros para construir soluciones a diferentes dificultades que conduzcan al desarrollo de la nación.

Es indispensable que los docentes permanezcan en actitud de aprendizaje continuo a la altura de las necesidades de la sociedad, los sistemas educativos son el reflejo del desarrollo de los Estados, así es necesario revisar desde las acciones más sencillas del aula si se está enseñando a leer para la vida, si la lectura se desescolariza o se queda en las cuatro paredes de la escuela. Es necesario aprender más sobre los procesos de la lectura, difundir y compartir en colectivos pedagógicos las experiencias e investigaciones que se hacen en el país y otros lugares para implementar alternativas didácticas que contribuyan a la formación de lectores.

## Tabla 5

### Tipos de textos de acuerdo a la intención del discurso

| TIPOS DE TEXTOS SEGÚN LA INTENCIÓN DEL DISCURSO. Fuente: Banco del Libro (Ed.) (1998) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| RECREATIVOS DE ACUERDO AL GÉNERO LITERARIO | | | | | |
| Narrativa de acuerdo al origen | | | Poesía | | Teatro |
| Tradición popular | De autor | | Tradicional | De autor | |
| ▪ Mitos<br>▪ Leyendas<br>▪ Cuentos tradicionales<br>▪ Cuentos de hadas<br>▪ Cuentos picarescos | Realistas | Fantásticos | ▪ Las nanas o canciones de cuna<br>▪ Cuentos de nunca acabar<br>▪ Retahílas<br>▪ Coplas<br>▪ Canciones y rondas<br>▪ Adivinanzas<br>▪ Trabalenguas y juegos de palabras<br>▪ Romances | ▪ El soneto<br>▪ La poesía de arte mayor<br>▪ Versos libres<br>▪ Caligramas | |
| | ▪ Relatos de aventuras<br>▪ Relatos históricos<br>▪ Relatos de ambientación histórica<br>▪ Relatos policiales, de intriga detectivesca<br>▪ Relatos de realismo crítico | ▪ Cuentos de hadas de autor<br>▪ Fábulas<br>▪ Relatos de terror<br>▪ Relatos de viajes en el tiempo<br>▪ Relatos de fantasía heroica o fantasía épica<br>▪ Relatos de fantasía en paralelo<br>▪ Relatos de ciencia ficción<br>▪ Novelas posholocausto atómico | | | |

## Referencias

Banco del Libro (1998). *Muchos libros para niños. Una guía para reconocerlos y nombrarlos*. Colección Formemos Lectores. Caracas: Centro de Estudios. Banco del Libro.

Bixio, C. (1996). *Cómo construir proyectos en la EGB*. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

Duarte, J. (2007). *Formación permanente de docentes en servicio. Alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral*. Tesis doctoral no publicada. Tarragona: Universidad Rovira I Virgili.

Dubois, M. (1989). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

Elosúa, M. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: IEPS- Narcea.

Ferreiro, E. (1986). "Los procesos constructivos en la apropiación de la escritura". En: Ferreiro y Gómez (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Jolibert, J.,Sraïki, C. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1998). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

Lomas, C. (2005). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. En: Lomas, C (comp.) El *Aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, pp. 9-25.

Mathewson, G., Tierney, R. (1997). *Textos en contexto. 3 Los procesos de lectura y escritura.* Buenos aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida.

Ministerio de Educación. (1996). *Currículo básico nacional*. Caracas: Fedeupel.

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.

Niño, V. (2003). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso.* Bogotá: ECOE Ediciones

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba. Universidad de Buenos Aires.

Parodi, G. (coord.) (2010). *Saber leer*. Instituto Cervantes. Buenos Aires: Aguilar

Rosenblatt, L. (1996). "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". En: *Textos en contexto*. Buenos aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida.

Rumelhart, D. (1997). "Hacia una comprensión de la comprensión". En Rodríguez, E. y Lager, E. (comp.) La lectura. Santiago de Cali: Editorial universidad del valle.

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. Posgrado de Lectura y Escritura.

Shulman, L. (2005). "Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma". En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9,2. Disponible en: http://www.ugr.es/local/recfpro/ Rev92ART1, pdf. Consultado el 6 de noviembre de 2010.

Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje visor.

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Tellería, M. (1996). *El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva*. Universidad de Los Andes. Mérida: Ediciones del posgrado de Lectura y Escritura.

Van Dicjk, T. (2000). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Barcelona. Gedisa.

# ACCIONES PARA MEDIAR LOS CONFLICTOS DERIVADOS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

**Isabel Calderón**

**Félix Becerra**

## Introducción

La violencia es una acción generalizada, de gran preocupación dado que ha tomado perfiles inéditos por la aparición de nuevas formas, la fragmentación social y las nuevas relaciones temporales donde los fines ceden su lugar a medios, como la violencia. Entre esas nuevas formas, está la violencia escolar que incide notablemente en la convivencia de la escuela y requiere con urgencia de atención entre los integrantes de la comunidad educativa y el contexto en el que se desarrollan. Razón, por la cual en este Capítulo se diserta sobre la violencia escolar, el papel de la escuela como institución socializadora y las posibles acciones para mediar los conflictos que se suscitan en las interacciones cotidianas del contexto.

La violencia humana tiene un referente cultural que no sólo posee presente, sino también un pasado. Esto se puede dilucidar en los discursos sobre la violencia, desplegados desde diversas perspectivas, dependiendo de los marcos referenciales de confrontación, o presentación de los hechos. Esto concuerda con lo señalado por Mateo (2001) la violencia es un fenómeno social y cultural y así se debe captar, porque es variable en el tiempo y en el espacio, se explica y se vive de una manera distinta en diferentes contextos y momentos histórico-cultural. En este sentido, la interpretación de

la violencia es subjetiva y va a depender de quien la vive y cómo la percibe de allí que la violencia es también histórica y cultural. Es importante acudir a la revisión documental para explicitar qué se entiende por violencia, para De Felippis (2004, 26) es el "uso de la fuerza física o psicológica en contra de un semejante para herir, abusar, humillar, dañar, dominar, perjudicar"

La Organización Mundial de la Salud (2003, 5), la define como:

> El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de la comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

En las acepciones anteriores se vincula la intención con la comisión del propio acto; igualmente, la palabra poder y uso intencional son acciones que encierran propósitos pensados y fraguados; comportamiento que causa daño físico y psicológico. Estos efectos impiden el desarrollo de las potencialidades del ser humano a convivir en armonía consigo mismo y con los demás; por cuanto esas frustraciones, traumas se desencadenan en acciones que muchas veces no son superados a corto ni a largo plazo; estas acciones violentas son modelos a imitar en muchos contextos.

Al respecto surge una interrogante ¿es la violencia producto de la herencia cultural? en entrevista realizada por Hidalgo (2001) a Sanmartín, estudioso de la violencia, responde "Nuestra violencia es un producto de la cultura o, dicho más estrictamente, es el resultado de una interacción entre factores culturales y agresividad". En otras palabras, la violencia no está determinada sólo por factores biológicos, también depende de la red de interacciones que cada sujeto construye a lo largo de su vida.

La violencia puede ser el resultado de una conducta adquirida por modelado, al respecto Moreno (2003, 3) afirma que:

> … los niños incorporan las conductas aprendidas, de acuerdo a (sic) las contingencias externas. Esta orientación sostiene que en la fase de socialización, el ser humano adquiere parte de sus pautas conductuales a través de un proceso en el que son etapas claras la exposición, el posterior moldeamiento y la subsiguiente internalización de valores, actitudes, conductas y normas que son aceptados por el entorno.

En los señalamientos de los autores citados, existe un predominio importante de los factores ambientales y socioculturales en la manifestación de un fenómeno social, tan complejo como la violencia. De allí que la tendencia de los estudios sobre violencia está orientada a los enfoques sistémico-ecológico, comunicativo y a la teoría del aprendizaje social. En cuanto al enfoque sistémico ecológico, Bronfenbrenner (1979) y Belsky (1980), autores del modelo ecológico, plantean que el individuo está inmerso en una serie de sistemas (microsistemas-mesosistema-exosistema y macrosistemas) en los que interactúa. Desde esta perspectiva sistémica, el modelo permite analizar las distintas manifestaciones de la violencia escolar: disrupciones en el aula, maltrato verbal, físico y psicológico, vandalismo (daños a cosas materiales) comportamientos ilícitos, entre otros.

De acuerdo con Habermas en su Teoría de la Acción Comunicativa, (1987, 105) "la espiral de violencia comienza con una espiral de la comunicación perturbada que —a través de la desconfianza recíproca no dominada— conduce a la interrupción de la comunicación", este autor señala que la vida cotidiana, está mediada por las prácticas comunicativas que le permiten a las personas no solo entender el mundo que les rodea, sino también comprenderse entre sí, el lenguaje es un mecanismo de coordinación de las acciones. Pero cuando surge la violencia, se aprecia una distorsión comunicativa, que se alimenta de su propia lógica reproductiva. En otras palabras, cuando en el marco de un conflicto el lenguaje deja de ser un sistema simbólico proactivo y de entendimiento, surge la violencia verbal

como un primer momento en la búsqueda de la dominación y si este primer mecanismo que implementa el agresor se naturaliza, surge la violencia física como elemento reforzador.

El enfoque cognitivo-conductual presenta una explicación de la violencia a través de la teoría del aprendizaje social, propuesta por Bandura (1973) quien, afirma que las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta agresiva, sino que pueden adquirirlos, bien sea por observación de modelos o por experiencia directa u observada ya sea de los padres, docentes o amigos, o modelos simbólicos (películas y videojuegos), con este aprendizaje también denominado vicario, se pueden aprender comportamientos que pueden ser positivos y/o negativos, prosociales o antisociales que el niño o el joven reproducirá según convenga.

Por otra parte, la historia también muestra que la violencia ha estado presente en lo educativo, Valencia (2004) explica este hecho social desde dos concepciones; la primera llamada violencia tradicional ejercida desde la institución hacia el estudiante soportada en la concepción autoritaria de la educación, y la segunda, violencia de la contracultura escolar ejercida por los estudiantes contra la institución visibilizada en sus docentes y directivos, desde estudiantes hacia estudiantes, pero también hay quienes aseguran que la violencia social va a la escuela. En este contexto se tejen relaciones de diferentes actores sociales que pertenecen a distintos estratos sociales, grupos familiares con creencias, costumbres, valores particulares, al cual todos concurren conformando la convivencia escolar. Entonces, no se puede pensar una escuela que esté libre de las problemáticas que existen en el resto de la sociedad, la violencia, por tanto no puede ser concebida como un fenómeno en sí, ella es resultante de múltiples tensiones, contrario de lo que se desea, se han ido acrecentando, es decir, a las tensiones propias de las sociedades modernas.

En este sentido, señala Abramovay (2003, 10)

> …en lugar de ser un lugar seguro y de integración social, de socialización y de resguardo, la escuela se tornó un escenario de acontecimientos violentos. Ella se viene mostrando como un lugar donde las varias modalidades de violencia —físicas y simbólicas— se manifiestan de manera particularmente intensa. Esto se debe, de un lado, al hecho de que la escuela refleja las tensiones, frustraciones y problemas que ocurren fuera de sus muros y que interfieren negativamente en la vida de la comunidad, y, del otro, los grandes discursos sobre principios y valores de la educación ya no encuentran resonancia en la sociedad.

Derivado de las ideas de la autora, se pueden evidenciar dos posturas acerca del rol de la escuela ante las manifestaciones de violencia, una que en la escuela no se está logrando fortalecer y construir los valores de convivencia, diálogo y justicia entre los sujetos y en su defecto, los mensajes que aquí se producen, se recontextualizan y se trasmiten son ilegítimos e inviables para un número creciente de alumnos, padres de familia y profesores y, por otro lado, la escuela es uno de los tantos espacios en los que se replica y fecunda la violencia estructural del modelo social (pobreza, desempleo, desigualdad social).

Según Pintus (2005), la violencia que se produce en la escuela es el resultado de una agresividad social extendida que desborda todos los ámbitos particulares y recala en las instituciones educativas. Hay quienes opinan que la sociedad se refleja en la escuela, y, en ese sentido, se puede considerar como una caja de resonancia de lo social. Esto puede contribuir a comprender lo que pasa, pero no es suficiente, porque el fenómeno es muy complejo. Además, enfocar las causas exclusivamente desde fuera de la institución no podrá brindar elementos que estén al alcance para intentar modificarla.

Es preciso estudiar la violencia escolar con una visión holística por las distintas variables propias del entorno de la escuela, del con-

texto familiar y social, variables que se tejen en la cotidianidad de las relaciones interpersonales, como un todo en el cual convergen múltiples factores con aristas de diversa índole, con una trascendencia histórica que exhorta a pensar en la violencia escolar como el fruto de una herencia cultural. En tanto que como proceso dinámico se construye en la interacción de los actores que hacen vida en la escuela, pero también como fenómeno social puede ser una acción que se gesta en el hogar, en la calle, por la influencia de los medios de comunicación, el poder del estado, por la carencia de afecto familiar, que se desencadenan en comportamientos disruptivos hasta en las acciones más violentas que alteran la convivencia escolar.

Según Tuvilla (2004) la convivencia escolar es entendida como la interrelación dada entre los diferentes miembros de la comunidad educativa con incidencia significativa en el desarrollo ético, social, afectivo e intelectual del estudiantado. Esta concepción no solo se limita a la relación entre las personas, sino a todas las formas de interacción que construyen de manera colectiva, quienes conforman la comunidad escolar y son responsables todos sin excepción.

La responsabilidad no es solo del entorno próximo de la escuela, es también del contexto mundial, por cuanto la violencia que se evidencia en las escuelas ha variado en sus formas y tipos, y se ha convertido en un problema social que preocupa no sólo las instancias educativas sino también, a las organizaciones nacionales e internacionales.

El llamado de las Naciones Unidas a través de sus agencias especializadas en educación, infancia-adolescencia y salud, [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización Mundial de la Salud] es a participar con políticas educativas y propuestas, desde organizaciones no gubernamentales, comisiones oficiales, instituciones de investigaciones, universidades, escuelas y asociaciones a trabajar en y desde la

realidad escolar para prevenir y transformar la problemática de la violencia.

Ante esta situación se ha notado una marcada preocupación por erradicar la violencia escolar y el establecimiento de gestiones por lograr la paz en los diversos espacios escolares. Estos son temas que en los últimos tiempos han copado el escenario investigativo de aquellos quienes sienten y muestran interés por lo que sucede con los estudiantes involucrados en situaciones de rebeldía y de hostilidad en las instituciones escolares. No obstante, para gestionar la paz en las instituciones educativas es importante indagar su naturaleza y la esencia de este aspecto negativo que día a día se hace presente con mucha fuerza en los ámbitos escolares.

En el contexto venezolano, desde hace más de una década el Ministerio de Educación (1997, 20) vislumbró la situación de violencia en el país, por tal motivo explicita en el Currículo Básico de la I y II etapa, lo siguiente: "La situación de violencia que vive Venezuela y el mundo ha entronizado la cultura de la muerte" desde entonces, se avizoraban los niveles que podía alcanzar este flagelo social y la necesidad de ser prevenido desde la escuela, razón por la que se incorpora la transversalidad como un sistema de relaciones que sirve de vínculo entre el contexto sociocultural y el contexto escolar, para responder a problemas como la violencia.

En consonancia con lo explicitado en el currículo, la educación, conforme a los principios y valores de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), y la ley Orgánica de Educación (2009) señalan que uno de los fines de la educación debe ser desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social a través de una estructura socioeconómica incluyente y un nuevo modelo productivo social, humanista y endógeno. Una educación integral, que articule el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos y axiológicos. De manera que, la edu-

cación debe contribuir al proceso de maduración física y emocional de los niños y jóvenes a fin de formar ciudadanos y ciudadanas que puedan convivir en armonía.

**El papel de la escuela como institución socializadora**

La escuela se constituye en un agente socializador que tiene una tarea con un alto grado de significación en la formación del individuo, desde la educación primaria hasta los estudiantes de secundaria, a fin de formar el espíritu ciudadano y desarrollo de la capacidad de aprender a convivir con los demás; aun cuando no se explicite curricularmente la escuela de acuerdo con Abello (1996) tiene en su compromiso con el conocimiento dar lugar a potenciar la formación ciudadana, educar para la paz y la convivencia.

Desde esta perspectiva, la escuela requiere un proceso de mediación social que de manera intencional propicie experiencias orientadas a fortalecer el diálogo y el consenso en la búsqueda del bienestar común. El diálogo de acuerdo con Freire (1999), permite el encuentro entre las personas y de éstas con el mundo. Es la capacidad de reinvención, de conocimiento y de reconocimiento. El papel del mediador social consiste en facilitar la búsqueda de una solución sin imposiciones, esta mediación no debe estar centrada sólo en resolver problemas sino en transformar las relaciones para que sean más positivas y permitan el desarrollo individual y por ende, de la sociedad. Sin embargo, las instituciones educativas se ven desbordadas para atender la complejidad de situaciones que nacen en sus aulas y en ocasiones, entre sus miembros en gran medida, como consecuencia de la sociedad en la que se inserta la escuela.

La sociedad se encuentra inmersa en un riesgo social permanente entendida como los posibles daños que en el presente puedan ser comunicados como anticipación y que resultan de una decisión-acción específica. Según Robles (2003), un riesgo es existente, cuan-

do en el presente existe inseguridad respecto del futuro, porque éste no puede ser conocido ni anticipado, los riesgos son productos sociales, construcciones simbólicas dotadas siempre de un referente en la sociedad; los riesgos, por tanto, no se pueden "tocar", no son "cosas" que se puedan olfatear o degustar. Justamente esta propiedad intangible de los riesgos es lo que dificulta su comprensión y comunicación.

De allí que no es fácil educar en el marco de una sociedad de riesgo, donde los desafíos de los avances de la ciencia y la tecnología son vertiginosos, la globalización se impone y la diversidad y la pluralidad de ideas derivadas de la misma esencia natural del hombre distinto, único hacen que la sociedad sea dinámica y compleja, aunado a los factores socioeconómicos que desencadenan: desempleo, violencia, desigualdad entre otros, sociedad en la que el concepto de familia ha evolucionado y en consecuencia, el rol de la familia en la tarea de educar se ve alterado asignándole mayor responsabilidad a la escuela. Además, Ghiso (1998, 1), afirma:

> Lo que hoy vemos en la escuela (alcoholismo, drogadicción, sicariato, desprecios, ultrajes, amenazas, ejecuciones, etc.) es quizás lo que no vimos o no quisimos ver en sus inicios. Es quizás lo que sembramos con nuestra apatía o indiferencia a lo que sucedía en las comunidades, en las familias, en las calles

La apreciación del autor no dista de las manifestaciones que se presentan en las instituciones de educación primaria y secundaria, en un estudio realizado por Calderón (2010), en dos planteles de educación secundaria ubicados en el contexto venezolano revela que las situaciones conflictivas, surgen por intolerancia, exclusión, discriminación, exposición peyorativa del otro. Las disrupciones en clase, la violencia física, la agresión verbal y psicológica, el vandalismo y ciberbullying son las manifestaciones de violencia más recurrentes. Con respecto a la educación primaria en el mismo estudio los estudiantes expresaron diversas experiencias con la violencia

en la educación primaria: violencia física, verbal y psicológica, encuentros que impactan en la subjetividad del estudiante, en algunos casos, son víctimas pero en otros, son agresores y viceversa, en los relatos escritos los estudiantes revelaron la impresión que han dejado esas escenas de violencia en su vida desencadenando en muchos casos comportamiento de riesgo delictivo.

Sobre la base de estos hallazgos se hace imprescindible proponer acciones que contribuyan a instalar y fortalecer una convivencia escolar armónica basada en la tolerancia y la solidaridad, para ello será necesario como señala Calderón (2011), que los docentes se conviertan en mediadores en la resolución de conflictos; esta tarea exige de un docente dispuesto a formarse para que pueda intervenir y mediar sobre la base del respeto y la comprensión de los problemas afectivos y emocionales de los estudiantes, ello requiere comprometerse y preparase permanentemente en la resolución de conflictos.

La mediación debe ser comprendida como un proceso cooperativo de resolución de conflictos. La idea es que las partes involucradas encuentren una solución a la disputa que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos. La mediación escolar, desde la perspectiva de la resolución de conflictos es considerada por Pérez (2002), como un método para resolver problemas que supone un tercer neutral, cuyo papel es ayudar a los disputantes de forma cooperativa a buscar alternativas para resolver el problema que los enfrenta. El clima de colaboración debe ser creado por el mediador y esto demanda la reducción de la hostilidad, la coordinación del proceso de negociación y la orientación de la discusión de que un acuerdo satisfactorio sea posible.

La mediación como alternativa de resolución concibe el conflicto como un hecho natural que se suscita en la cotidianidad de las relaciones humanas. Es el rompimiento de la comunicación por discrepancia entre dos o más personas, lo que impide llegar a acuerdos

o al consenso. Estas diferencias se convierten en el ambiente escolar en disputas que se manifiestan a través de comportamientos: gestos, apodos, palabras, rechazo y en la mayoría de los casos en agresiones físicas y sin duda psicológicas.

Galtung (2003) en su teoría del conflicto, explica tres aspectos que siempre están presentes: (a) las actitudes de las personas, cómo piensan, qué sienten: corresponden al aspecto motivacional; (b) el comportamiento, cómo actúan las partes durante el conflicto constituyen el aspecto objetivo; (c) si buscan intereses comunes y acción creativa y constructiva o si tratan de perjudicar, causar dolor, y la contradicción abarca el aspecto subjetivo, esto tiene que ver con el tema real y cómo se manifiesta. De allí la importancia de conocer, comprender la naturaleza del conflicto que se presenta en el ámbito educativo para aplicar las estrategias adecuadas contextualizadas a cada caso en particular; que si bien no es posible eliminarlo se puede transformar en elemento enriquecedor para las partes, que sin duda, requiere de la utilización de ciertas habilidades y procedimientos, uno de los cuales es la mediación constructiva.

**Acciones para mediar los conflictos escolares**

La información encontrada en la investigación Violencia ¿Realidad en los Contextos Escolares? Calderón (2010), donde participaron *docentes y estudiantes de tercero y cuarto año de educación media general* permitió puntualizar, a través de la entrevista, que el docente incurre en actos de violencia por desconocimiento de los verdaderos alcances de la violencia y la dificultad para hacer una mediación efectiva de los conflictos. Producto de estos hallazgos se plantean algunas acciones para mediar los conflictos escolares: (a) formación del profesorado, (b) fomento del trabajo colaborativo, (c) mediación de la violencia entre pares, (d) crear espacios de reflexión, y (e) seleccionar las técnicas. A continuación se describen cada una de estas acciones.

**Formación del profesorado**

Entre estas acciones Calderón (2011) propone dos talleres, en el primero la intención es desarrollar en el docente competencias que le permitan: (a) comprender el fenómeno de la violencia, naturaleza, características, causas y consecuencia de la violencia escolar, (b) Reconocer las diferencias y semejanzas entre conflicto y violencia, identificar los factores que generan violencia en el entorno escolar en el cual laboran, y (c) valorar el intercambio de saberes como una oportunidad para conformar equipo de mediadores en situaciones de violencia de su propio contexto escolar. En el segundo taller denominado *Estrategias para mediar los conflictos escolares,* se proponen estrategias de mediación que permitan a los docentes actuar en situaciones relacionadas con la violencia entre estudiantes, con directivos y/o con representantes. Pero esta Mediación no puede hacerse sobre la base de saberes experienciales: es necesario confrontar la Teoría con la Práctica.

Las estrategias que puedan diseñarse e implementarse para afrontar la violencia escolar, deben tratar de incluir los diferentes factores y esferas que contribuyen a condicionar tanto la generación como el tratamiento del problema: profesores, alumnos, la institución educativa, la comunidad y la familia, incluso considerar la ayuda especializada en caso de que lo requiera, a partir de una serie de acciones educativas, normativas, informativas, de capacitación y de intervención.

En este sentido, Torrego (2003) considera que la formación del profesorado y el desarrollo profesional son piezas clave en la puesta en marcha de iniciativas que ayuden a mediar las situaciones conflictivas o comportamientos violentos de los estudiantes. Por consiguiente, *no basta querer* es necesario que el profesional de la docencia se prepare, se forme, se actualice en lo concerniente a la mediación de la convivencia escolar.

La violencia escolar debe ser tema de interés en la formación docente, de allí la necesidad de considerar la inserción en el diseño curricular de la carrera de Educación, la preparación del docente sobre este fenómeno en sus diferentes áreas del conocimiento en psicología, sociología, pedagogía, legislación educativa entre otras, en este sentido Barrios (2008) propone que la formación inicial en torno al tema de la violencia escolar, entonces, tendría como propósitos que el docente: (a) comprenda la problemática de la violencia escolar como un fenómeno particular, reconociendo los diferentes aspectos involucrados en la misma; (b) valore la importancia de la prevención de la violencia escolar desde la cotidianidad del aula de clases, y c) desarrolle destrezas y acciones que promuevan la convivencia escolar en el marco de valores como la cooperación, la participación, la solidaridad y la justicia.

Pero no solo se trata de tener conocimientos y de prácticas en el contexto escolar, es preciso que el docente ejemplifique en su vida personal los valores que predica para inspirar en los estudiantes una cultura de paz basada en valores sociales y espirituales, a objeto de ayudarles a lograr un manejo adecuado de sus sentimientos y emociones, promoviendo así un comportamiento ético, coherente, autónomo con un profundo sentido de respeto por sí mismo y por los demás.

**Competencias del profesorado**

- Competencias académicas sobre el tema de la violencia y la resolución de conflictos

- Competencias espirituales y afectivas: inspirar en los estudiantes una cultura de paz.

- Ser ejemplo con la acción

**Fomento del trabajo colaborativo**

Las instituciones educativas se ven desbordadas para atender la complejidad de situaciones que nacen en sus aulas y en ocasiones, entre sus miembros en gran medida, como consecuencia de la sociedad en la que se inserta la escuela. Ahora bien ¿cómo escapar de esta sociedad del consumismo? caracterizada por 'todo vale' donde el principio que impera es el de la rentabilidad, es decir, obtener el máximo beneficio con el menor coste. Los valores dominantes que regulan la actuación de los sujetos son: el conformismo social, individualismo, la competitividad, aunado al desbordamiento de la inseguridad que atenta contra la propiedad privada y la vida de los ciudadanos entre otros.

En concordancia Pérez (2003), señala que educar está resultando, cada vez más una tarea difícil, incluso heroica. Tres razones fundamentales puntualiza el autor: (a) es muy difícil educar en una cultura que promueve el relativismo ético (el fin justifica los medios) Todo vale (el valor y el antivalor se confunden), (b) es muy difícil educar en un mundo que le teme al futuro, (proliferación de armas químicas o nucleares y su uso indiscriminado por grupos terroristas o fundamentalistas), las nuevas enfermedades (anomia, vacas locas, Sida). Este temor al futuro, esta incertidumbre frente al mañana, se traduce en una vivencia light, que lleva a la vivencia inmediatista y a desechar todo lo que implica esfuerzo, compromiso y disciplina, (c) es muy difícil educar en un mundo intoxicado de información (juegos electrónicos interactivos, violencia, muerte, el internet las redes sociales) y cuesta diferenciar lo que es real de lo que es mera ficción. Ante esta avalancha deseducadora, las escuelas se sienten impotentes para promover unos determinados valores que la sociedad no está dispuesta a practicar.

Es necesario sumar esfuerzos ante la difícil tarea de educar, todos los docentes, directivos, personal no docente, padres y representantes y comunidad en general deben asumir la mejora de la convi-

vencia escolar como un estilo de vida de modo tal, que se instaure en la "cultura escolar" solo así se puede enfrentar los conflictos que se construyen y reconstruyen en las interrelaciones del contexto escolar.

Ortega y colaboradores (1998), señalan que la propuesta de afianzar los sentimientos de solidaridad y los vínculos afectivos entre el alumnado no tendría sentido, si la propuesta de trabajo real es competitiva, de estimulación de la rivalidad o simplemente individualista Por ello, el trabajo preventivo contra la violencia escolar exige modificar la forma de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo cooperativo, que estimule la comunicación y la negociación. Sólo de esta forma tendrán lugar experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, las actitudes y los valores positivos de unos escolares hacia otros.

En ese trabajo colaborativo es fundamental la tríada escuela-familia-comunidad contextos que deben estar estrechamente vinculados para trabajar en el tratamiento e intervención de los conflictos escolares a fin de prevenir la crisis de violencia, la escuela y la familia, pero a ello se le suma la comunidad, el barrio donde viven los estudiantes, el grupo de amigos de la calle, la iglesia, que son coparticipes del desarrollo personal y cultural de los jóvenes de modo que, es necesario tener una visión sistémica del ámbito escolar donde el trabajo cooperativo implica replantearse un proyecto de transformación histórico cultural dado que los factores que inciden en la reproducción de la violencia son endógenos y exógenos, es preciso que la comunidad asuma su rol protagónico en la gestión de mediar los conflictos escolares. Al respecto, Johnson y Johnson (1999), refieren que las experiencias de aprendizaje cooperativo promueven relaciones más positivas entre los estudiantes y generan una mayor adaptación psicológica, autoestima y capacidad social, favoreciendo la ayuda mutua que surge de manera voluntaria y disminuyendo los niveles de competitividad.

Si se logra que el aula, la institución escolar y la comunidad donde se inserta la institución (estudiantes, personal docente, representantes y comunidad en general) se integren al trabajo cooperativo, posibilitaría *reducir los factores de riesgo internos de la escuela,* este principio es importante por cuanto el fomento de las relaciones de apoyo entre iguales contribuiría al fortalecimiento en los otros, la confianza y el sentido de pertenencia aumentaría en la medida que todos asuman responsabilidades en la toma de decisiones, en las actividades que realicen y en los roles que desempeñen.

La naturaleza interactiva del trabajo colaborativo debe convertirse en un instrumento al servicio de la comprensión del problema de las malas relaciones entre alumnos/as y de la aparición o no de violencia escolar. Solo así se puede contribuir para que las acciones de la mediación no sean intentos aislados o particulares, sino que se fortalezca en el sentir del colectivo basado en la solidaridad y la ayuda mutua; en este sentido, Carozzo, et.al. (2009), señalan que los problemas de convivencia se tratan de forma preventiva y no punitiva. Las acciones disruptivas y antisociales se abordan mediante la realización de acciones restauradoras con la participación conjunta y consensuada de los miembros de la comunidad educativa.

Por otra parte, el trabajo cooperativo entre los docentes servirá de guía para el trabajo cooperativo del alumnado; esto permitirá que cada uno aumente su capacidad práctica para la intervención desde su propia experiencia de cooperación con sus iguales, acorde con las características de sus estudiantes: necesidades, prioridades y a su ritmo de trabajo. Además, los profesores podrán experimentar, por sí mismos, las dificultades que presentan las actividades que después deberá realizar el alumnado, lo que les permitirá valorar sus problemas durante la ejecución, así como sus beneficios para la mejora de la convivencia. De manera que si los docentes asumen estrategias y actividades relacionadas con la autoformación, reflexión

sobre las dificultades encontradas y comparten los logros que se han conseguido se creará un clima de trabajo con compromiso, con puestas en común que hará la tarea de mediar los conflictos más efectiva y con sensibilidad social.

El colectivo docente y padres y representantes deben comprender que no hay soluciones rápidas para mejorar la convivencia escolar. De allí que, la mediación en la resolución de conflictos escolares para evitar la violencia deba concebirse como lo señala Sahuquillo, García y Cánovas (2009), en una "cultura de la mediación" orientada hacia la transformación de las relaciones y la construcción del trabajo en equipo como suma de individualidades comprometidas, pues en la medida en que todos aprendan a afrontar los conflictos en sus inicios, favorecerá el fortalecimiento personal y grupal.

De acuerdo con estos autores, la visión de la mediación va más allá de la simple intervención, significa aproximarse hacia la denominada cohesión social, puesto que implica la inclusión de los distintos participantes en un conflicto, reconocimiento y respeto a la diversidad, apertura a la pluralidad; toma de decisiones y compromisos, que si bien es cierto no suprimirá en su totalidad los problemas de violencia, se asuma el conflicto desde una concepción valorativa, positiva y constructiva.

**Trabajo colaborativo**

- Vínculo tríada escuela-familia-comunidad: ayuda muta. Sentir del colectivo basado en la solidaridad y la responsabilidad en la toma de las decisiones para intervenir en el tratamiento de los conflictos de manera preventiva, positiva y no punitiva.

- Reconocimiento y respeto a la diversidad. Asunción de compromisos para asumir el conflicto desde una concepción valorativa, constructiva y/o transformadora.

**Mediación de la violencia entre pares**

Generalmente, son los adultos quienes en la familia y en el contexto escolar desarrollan roles de mediación en los conflictos de los jóvenes, pero también existe la mediación entre pares o entre iguales o mediaciones paritarias; la experiencia puede convertirse en interesante cuando los conflictos son resueltos entre sí, en tanto que hablan del mismo modo, utilizan idénticos códigos y, muchas veces, porque no se los relaciona directamente con las autoridades escolares, permiten una mayor confianza y sinceramiento espontáneo.

Para García y Orlandini (2001) las prácticas de ayuda entre pares se centran en dotar a los alumnos de actitudes prosociales en las interacciones además de entrenarles en habilidades de comunicación y de escucha que les facilita la ayuda en situación de conflicto. Los autores precisan que los estudiantes deben recibir una formación en técnicas de escucha activa, desarrollo de la empatía y resolución de problemas con el fin de ayudar a sus compañeros en condiciones de indefensión, confusión, dificultades académicas y discrepancias con sus iguales en sus interacciones cotidianas (rumores, peleas; vandalismo; mentir y substraer; confrontaciones raciales y culturales; hostigamiento; disputas en el salón de clase o extracurriculares). Es necesario acotar que la participación de los estudiantes mediadores debe ser voluntaria.

Por otra parte, Martínez y Moreno (s/f), advierten que los alumnos estarán expuestos a conflictos morales y este factor será el desencadenante de avances necesarios en su capacidad para el raciocinio moral a través del desequilibrio cognitivo. En esta situación jugará un papel esencial la toma de perspectiva (ya que los alumnos atenderán conflictos contados por otros, en los que ellos no se implican emocionalmente). De allí, la importancia de la empatía y la de facilitar a los alumnos el acceso a conceptos tan relevantes, como la justicia y la imparcialidad a través de la vivencia de casos prácticos.

También, es conveniente apuntar que durante la disputa el docente puede orientar el proceso de mediación entre los estudiantes desde la perspectiva de la resolución de conflictos. Al respecto, Pérez (2002), propone algunas premisas: (a) la presencia de un tercer neutral (docente), cuyo papel es ayudar a los disputantes de forma cooperativa a buscar alternativas para resolver el problema que los enfrenta, (b) propiciar el clima de colaboración para reducir la hostilidad y orientar la discusión de modo tal que un acuerdo satisfactorio sea posible, y (c) coordinar el proceso de negociación basada en el consenso, la colaboración y la actitud constructiva.

La negociación es una herramienta de diálogo que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos. Rojas, Arapé, Díaz, Rojas, y Rojas (2005), refieren que el diálogo y el conflicto se presentan como un complejo conceptual de gran importancia, en todo lo relacionado con el asunto de la convivencia y la cultura de paz. Para estos autores, gran parte de los conflictos que generan violencia tiene su manifestación, causa y esperanza de solución en el diálogo comunicacional y, específicamente, en el lenguaje lo que decimos, cómo lo decimos y la frecuencia de los mensajes. Sin embargo, es posible que se tenga una enorme dificultad para percatarnos de los conflictos a través del lenguaje y de la contribución de la cultura del diálogo para el tratamiento de conflictos. En concordancia con los autores, el diálogo puede generar conflictos o puede resolver, es decir, puede acercar pero también puede alejar.

Lo cierto es que en la convivencia escolar, la conversación es un proceso comunicativo que debe ser asumido de manera intencional por parte de los actores educativos, particularmente los docentes, a fin de generar ambientes más propicios para la formación integral de los estudiantes y la convivencia armónica. García y López (2007), exponen una visión más amplia de la mediación, no sólo como gestión de conflictos, sino también como una herramienta capaz de fomentar relaciones sinérgicas y construir espacios comunes que

interpreten las diferencias y, el posible enfrentamiento de intereses como instrumentos formativos. Las autoras señalan que lo más importante en la mediación es restablecer la relación, construir espacios comunes, propiciar propuestas y soluciones en el marco del respeto y la tolerancia. La relevancia de la actitud de cada persona participante en el diálogo no radica en la defensa de los intereses y necesidades propias, sino en su solidaridad y de ser necesario posponer sus intereses particulares a favor de los intereses del conjunto

En este sentido, Galtung (2006, 64) plantea que para transcender en la resolución de los conflictos, es necesario transformar la orientación del conflicto de una orientación competitiva de ganar-perder a una orientación de ganar-ganar. Este autor, pionero en los estudios para la paz, está convencido que el "hombre es un ser con capacidad de paz", en tal sentido, el docente puede formar en el estudiante esa capacidad de resolver sus situaciones en un clima armónico; a partir de las acciones que de manera pedagógica utilice en los conflictos personales o interpersonales de sus estudiantes. Es crear un ambiente de empatía, de ponerse en los zapatos del otro, a fin de conseguir confianza y generar lazos afectivos. No obstante, el docente debe documentarse, prepararse en modelos de gestión para mejorar la convivencia o resolución de conflictos.

La mediación entre pares en el contexto escolar también se puede crear con otros miembros de la comunidad educativa estos mediadores pueden ser tanto profesores como alumnos, representantes, padres y personal no docente que medie en situaciones de conflictos entre las partes. La intervención exige una planificación cuidadosa y de consenso que no trastoque, ni sustituya los canales o sistemas administrativos de solventar los conflictos escolares.

**Mediación entre pares**

- Generar ambientes propicios para la formación y la convivencia armónica.

- Promover la capacidad de compartir sentimientos, información y experiencias.

- Negociación basada en el consenso, la colaboración y actitud constructiva.

- Buscar soluciones en el marco del dialogo consensuado, el respeto y la honestidad.

**Crear espacios de reflexión con los estudiantes y con la familia**

a. Con los estudiantes. La prevención de la violencia escolar es posible, si el colectivo docente se prepara y se compromete con la puesta en marcha de las medidas adecuadas para mediar los conflictos, antes de la aparición de interacciones violentas entre los escolares y en la comunidad en general.

Al respecto, Díaz–Aguado (2005, 3) destacan como forma de prevenir la violencia en las aulas:

> …romper la "conspiración del silencio" que ha existido hasta hace poco sobre este tema, y enseñar a condenarla en todas sus manifestaciones, insertando su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que algunas de las características de la escuela tradicional contribuyen a que en ella se produzca la violencia o dificultan su erradicación: como la permisividad que suele existir hacia la violencia entre iguales como reacción (expresada en la máxima "si te pegan, pega") o como forma de resolución de conflictos entre iguales; la forma de tratar la diversidad actuando como si no existiera; o las frecuentes situaciones de exclusión que se viven en ella...

Para prevenir que el conflicto detone en violencia, uno de los aspectos que debe buscarse es el desarrollo de la competencia emocional y empatía, la experiencia en la docencia indica que en su mayoría los adolescentes parecen no tener conciencia de los limites,

presentando problemas para autocontrolarse, autolimitarse (aprender a conocerse) y ponerse en el lugar del otro, aprender a dialogar, a relacionarse es decir, desarrollar habilidades sociales y de comunicación. Pero si los estudiantes aprenden maneras constructivas de expresar su enojo y frustración, el conflicto no avanzará hacia conductas agresivas lamentables.

De allí que Benites (2011) señale que lo que se aprende en la escuela no es solamente lo que se enseña, sino lo que los alumnos van construyendo y adquiriendo dentro de un contexto de enseñanza aprendizaje condicionado por las relaciones interpersonales y de convivencia que allí, se generan y practican.

Por tanto, es importante crear en los alumnos la inquietud por resolver los conflictos de manera no violenta. Para analizar los conflictos que sean más frecuentes en el aula se deben considerar las siguientes premisas: Primeramente, (a) identificar el conflicto, para ello se debe propiciar la participación para que mencionen los posibles problemas, (b) motivar para que se nombre un moderador que dirija la participación luego, provocar la exposición de casos sin comentarios, ni valoraciones, (c) solicitar a todos que aporten ideas sobre las causas, consecuencias y ¿qué hacer para solucionar los conflictos?, (d) establecer acuerdos de convivencia para que la comunicación fluya de manera espontánea, pero sobre la base de la escucha y el respeto de modo que las ideas se expongan con claridad sin violencia, gritos, ni insultos, ni palabras peyorativas, enfatizando la tolerancia con las opiniones y actuaciones distintas, fomentando la solidaridad ante las situaciones, problemas y necesidades de los otros. Y poner en práctica la libertad de expresión como ejercicio democrático favoreciendo la serenidad y el compromiso de seguir las normas de convivencia; (e) el docente inicia el parafraseo de los puntos principales para ayudar a quienes de manera voluntaria deseen participar, esto posibilita la comprensión del conflicto, dando la oportunidad de ver en otras palabras otros elementos que se hayan obviado; (f) formular preguntas abiertas, es decir, pregun-

tas que permitan al estudiante ampliar, explicar y profundizar sus ideas acerca de los conflictos. Este proceso dialógico debe tener intenciones claras, entre ellas, conocer de manera directa las necesidades, sentimientos, preocupaciones, ansiedades y sus dificultades con respecto a los conflictos que puedan estar ocurriendo en las relaciones interpersonales; (g) buscar alternativas para solucionar el problema de modo justo.

b. Con la familia. La institución debe dar a conocer a la familia los proyectos que en materia de convivencia escolar se desarrollan, informar y formar acerca de la naturaleza de la violencia sus causas y consecuencias, como abordarla, reflexionar como desde el hogar se puede promover la violencia que luego es transferida a los espacios escolares.

Benites (2011) y Fernández (2005) coinciden en que toda institución educativa tiene conflictos pero que si se reconoce y se aborda desde una filosofía de la convivencia basada en la dinámica del conflicto, posibilitarán que las relaciones interpersonales y la organización escolar se sinceren busquen el equilibrio entre el quehacer educativo y el desarrollo personal de todos los miembros de manera armoniosa.

En este sentido, los padres y representantes deben estar enterados de las distintas manifestaciones de la violencia y de las posibilidades que existen que sus hijos se puedan ver implicados ya sea cómo víctimas, agresores o espectadores activos o testigos pasivos. Insistir, en la necesidad de establecer una buena comunicación con sus hijos sobre la base de la escucha empática, la confianza, la discreción y la actitud prosocial.

Además, los docentes deben expresarles a los representantes la importancia de unir esfuerzos, establecer consensos y construir acciones que favorezcan la anti-violencia, denunciar situaciones de violencia, ayudar en caso de que su hijo/a este en un situación de

riesgo, estar dispuesto a conversar del tema, y que comprendan que cualquiera que sea la posición en que se encuentre su representado víctimas, agresores o espectadores activos o testigos pasivos siempre se le brindará el apoyo que requieran cómo también, explicitar cuál es la vía de contribuir a la mediación efectiva en la resolución del conflicto.

En la medida de lo posible que los padres y representantes se sientan protagonistas de una campaña de sensibilización, comprensión y se conviertan en agentes de clarificación de proyectos, programas o actuaciones que favorezcan la convivencia escolar, la comunicación a través del diálogo, estrechará los lazos afectivos entre la escuela y la familia para dirimir cualquier actitud que obstaculice la prevención de la violencia y la atención de los conflictos de manera positiva en pro de las relaciones interpersonales.

De modo que los espacios de reflexión con la familia deben ser encuentros esperados con interés, planificados, desarrollados en un clima armonioso donde el problema de una familia sea asumido por todos como suyo; que en vez del rechazo sea la solidaridad y la ayuda mutua la que prevalezca para afrontar la conflictividad o la violencia.

**Espacios de reflexión con los estudiantes y con la familia**

- Propiciar contexto de enseñanza y aprendizaje para promover las relaciones interpersonales y de convivencia.

- Desarrollar habilidades sociales y comunicacionales.

- Reflexionar para buscar el equilibrio entre el quehacer educativo y el desarrollo personal de todos los miembros de manera armoniosa.

- Encuentros planificados y desarrollados en un clima apropiado donde el problema de una familia o un estudiante sea asumido

como suyo para afrontar de manera solidaria y colaborativa la conflictividad o la violencia.

**Técnicas de resolución de conflictos**

Para escoger una técnica de resolución de conflictos, es preciso plantearse una serie de interrogantes: (1) ¿Quiénes forman parte del conflicto? ¿Cuántos son, cuántos años tienen, madurez y qué tan irritados están? ¿Cuáles son sus necesidades?, (2) Determinar el momento adecuado ¿Tiene usted suficiente tiempo para tratar la situación conflictiva? ¿Es el momento preciso o es necesario esperar? ¿Necesitan los involucrados calmarse primero? Cuando se está sulfurado no es prudente confrontar las partes, de ser necesario se tratará de manera individual para que los ánimos minimicen y se pueda estar dispuesto a la escucha, (3) seleccionar la técnica ¿Qué tan apropiada es la técnica de resolución? ¿Es una disputa simple, o es un conflicto complejo sobre los valores? El docente debe ser agudo no es recomendable improvisar, la técnica debe ser pensada, planificada y valorada, (4) pertinencia de una resolución pública o privada ¿La resolución será pública o privada? ¿Consecuencias de una resolución pública? ¿Será edificante a la clase el ver cómo se resuelve el conflicto? ¿Podrían ayudar ellos con la resolución? ¿Consideró usted el tiempo, el ambiente y la estrategia para resolverlo públicamente?

**¿Cómo analizar el conflicto?**

- Identificar el conflicto: causas, consecuencias o eventos que se han desencadenado.

- Personas que intervienen o participan directamente o indirectamente.

- Valores implícitos y explícitos que se enfrentan

- Precisar las percepciones erróneas que complican o afectan el conflicto

- Buscar propuestas para solucionar el conflicto de modo justo.

Existen técnicas específicas para identificar los sentimientos y sus causas, enseñar y aprender formas positivas de expresar los sentimientos y aprender autocontrolarse. Los juegos de roles y los dilemas morales, dramatizaciones. Existen recomendaciones para abordar los sentimientos. A continuación se presentan los aportes de Kreidler (2011), tratar el tema de los sentimientos en cualquier momento. Referir serenamente los aspectos emocionales de las interacciones diarias con los niños en el aula: "Me siento bien porque ustedes están trabajando duro hoy", "Me sentí defraudado con la historia que leímos. ¿Les gustó?" Tales comentarios señalan los componentes afectivos de la vida diaria y presentan los sentimientos como un tema legítimo en el aula. Manifestar a los estudiantes cómo se siente usted en diferentes momentos del día. Si se está sintiendo irritable, expréselo; ellos apreciarán la advertencia. Cuando dirija actividades sobre la manifestación de sentimientos, recuerde que no está dirigiendo una terapia de grupo. Respetar la privacidad de los estudiantes. Compartir sus alegrías o tristezas también. Esto refuerza la legitimidad de la expresión emocional y establece un estándar de lo que está bien compartir. Es importante recordar, que toda técnica debe ser contextualizada a los requerimientos del entorno los participantes y las características de la situación que se dese abordar.

En suma, es preciso desarrollar técnicas de resolución de conflictos (perspectiva del conflicto como algo natural, definición del conflicto, lluvia de ideas para consensuar acciones sobre las posibles soluciones, análisis de las mismas y tomar decisiones sobre cuál aplicar, ejecución, y evaluación de los resultados). Por otra parte, ofrecer a los alumnos técnicas en habilidades sociales y de comunicación, para expresar sus sentimientos, fomentar la empatía, y la inteligencia emocional en pro de la autoestima y el autoconcepto.

A continuación se presenta un texto que recoge en parte una propuesta de Carrillo, citado por Rovira (1997) dirigida a trabajar la resolución de conflictos con estudiantes.

**¿Cómo resolver un problema?**

Aclarar el problema y comentarlo con los demás · el docente debe analizar el problema y las razones que lo han provocado; luego conviene que lo expliquen clara y directamente a sus compañeros y que a la vez escuchen lo que piensan y sienten ellos. Presentar una situación que puede ser real o ficticia: explica, de forma sencilla, un problema y formula las siguientes preguntas: ¿qué causas crees que lo han provocado?, ¿qué sentimientos te provoca el conflicto?, ¿qué piensan y sienten los demás compañeros implicados?

Por ejemplo, Juan plantea un problema que le ocurre frecuentemente: "Tengo broncas con mis amigos porque se enfadan cuando les hago alguna broma. Creo que todo se lo toman a mal y que no me entienden». Cuando se lo comenta, ellos le responden: "Lo tuyo no son bromas; te burlas de nosotros y nos insultas". Para Juan las cosas no son así: "Ésa no es mi intención. Yo en cambio siempre he pensado que son unos exagerados; quizás podamos hacer algo para entendernos mejor".

**Buscar soluciones**

Plantear varias soluciones y seleccionar la que parezca mejor. Hacer una lista y valorar las ventajas y los inconvenientes de cada una de ellas. El docente deberá promover la reflexión ¿Cuál es la mejor?

En el caso de Juan, éste menciona algunas estrategias: "Podría no hablar con aquellas personas que se enfadan; evitaría riñas, pero me quedaría sin amigos. También puedo optar por no hacer más

bromas: es una posibilidad, pero me resulta imposible no ser bromista. Quizás no deba hacer caso cuando se enfadan, pero eso no evita que lo hagan y a mí no me gusta. Puedo intentar moderar mis bromas para que no parezcan burlas personales; quizás resulte una buena solución, y además les avisaré cuando crea que me he pasado".

**¿Cómo voy a llevar a cabo la solución elegida?**

El docente fomentará la reflexión para decidir cómo aplicar esta solución: dónde, cuándo y cómo la pondrás en marcha.

Juan decide cómo manifestar con claridad su nueva actitud: "Moderaré mis bromas y, si me paso, advertiré que no van en serio. Pensaré dos veces cada ocurrencia que tenga y luego intentaré llevarla a cabo con humor. Pediré a mis amigos que me avisen si alguna vez les ofendo: seguro que todo va a ir mejor de esta forma".

**Comprobar los resultados de la solución propuesta**

El docente deberá comprobar si las personas que forman parte del problema han puesto en práctica la solución elegida, en este sentido se plantean las siguientes cuestiones: ¿has solucionado el problema tal como habías previsto?, ¿cómo han reaccionado tus compañeros?, ¿qué piensas hacer ahora? Puedes contrastar tu opinión con la de tus amigos.

La evaluación que hace Juan es la siguiente: "Hace ya unos días que intento moderar mis bromas y creo que en buena parte lo he conseguido. Voy a preguntar cómo lo ven mis amigos y seguiré esforzándome".

**A modo de conclusión**

La violencia escolar requiere con urgencia la atención de los integrantes de la comunidad educativa y del contexto en el cual se

desarrolla; la misma debe asumirse como un fenómeno social y cultural, que debe ser considerado por los entes involucrados como un hecho que amerita necesariamente ser tratado de manera crítica y consensuada desde el a colectivo a través de un proceso de mediación.

Es un principio básico en los programas de mediación y resolución de conflictos, la idea de que los estudiantes pueden afrontar los propios conflictos y asumir su responsabilidad. Todas las acciones orientadas a la mediación en conflictos escolares requiere la conformación de un equipo de mediadores que deben ser aceptados por la comunidad escolar. Mediadores que nunca deben ser parte integrante del conflicto, deben tener una formación previa, y normas claras de actuación construidas en conjunto, determinar en qué tipo de conflictos pueden y deben intervenir.

Las acciones mediadoras deben estar incluidas en los Proyectos de la Institución Proyecto educativo integral comunitario (PEIC), proyecto de aprendizaje y otros en lo que se considere pertinente integrarlas como parte de la formación integral; púes la violencia como problemática que afecta la convivencia escolar requiere ser atendida en tanto que, influye en el desarrollo afectivo, social y moral del estudiantado, eje principal de la escuela.

Las escuelas deben constituirse en un espacio de fomento y promoción del desarrollo, donde todos sus miembros sean valorados, protegidos, respetados y tengan oportunidades para reafirmar su valoración personal y autonomía en un entorno afectivo, ambiente físico adecuado, y socialmente seguro.

## Referencias

Abello, A. (1996). En la escuela ¿Semillas de violencias? Informe presentado en el Quinto congreso nacional para la Prevención y Atención de los Niños Maltratados, unión de esfuerzo y estrategias a favor de los menores. Santa Fe Bogotá.

Abramovay, M. (2003). Enfrentando a violência nas Escolas: um informe do Brasil. Violência Na Escola. América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO. Deuxime conférence Disponible: wzar.unizar.es/siem/Formativas/congreso%20genciber/LIBRO%20FINAL.pdf – [Consulta: 2006, Noviembre15].

Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Barrios, E. (2008) Violencia Escolar y Formación inicial del docente Revista Informe de Investigaciones Educativas, Vol. XXII, Nº 2, Número Especial, año 2008, pág. 275 - 283. Disponible: biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/download/894/859. [Consulta: 2013, Marzo, 11]

Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist, 35, 320-335.* Disponible: books.google.com/books?isbn=0521379695... [Consulta: 2009, Enero28]

Benites, L. (2011). Convivencia Escolar Y Calidad Educativa. *Revista Cultura: Lima (Perú) 25:* 143-164.

Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós.

Cagua, F. y Perdomo, C. (2008). Análisis de la violencia estudiantil en Fusagasugá. 2007-2008. Tesis publicada. Diponible: www.monografias.com/...pdf/analisis-violencia-estudiantil-fusagasuga/analisis-violencia-estudiantil-fusagasuga.shtml [Consulta: 2009, Enero27]

Calderón, I. (2010). *Violencia ¿Realidad en los contextos escolares?* Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Rubio

Calderón, I. (2011). La Mediación en la resolución de conflictos en los contextos escolares. *Acción Pedagógica*, *Nº 20*: 42-57.

Carozzo, J., Benites, L., Horna, V., Lamas, H., Mandamiento, R., Palomino, L. & Raffo, L. (2009). La violencia en la escuela: El caso del bullying, Mod. IV Convivencia. Lima: Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela. Tomo 2.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Según gaceta Nº 36860 del 30de diciembre. Caracas.

De Felippis, I. (2004). La Violencia en la escuela. Una realidad. Cotidiana. Espacio Editorial. Buenos Aires.

Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación 37*, 17-47.

Fernández, I. (2005). Escuela sin violencia: Resolución de conflictos. Lima: Alfa Omega.

Freire, P. (1979) Pedagogía del Oprimido (22a. ed.). México: Siglo XXI editores, sa.

Galtung, J. (2003). Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos, México, Transcend – Quimera.

Galtung, J. (2006). La trasformazione dei conflitti con mezzi pacifici (Il Metodo TRANSCEND). Torino, United Nations Disaster Management Training Programme – Centro Studi Sereno Regis.

García, L. y López, R. (2007). Mediación y Sistema Escolar. La convivencia como horizonte. En R. López (Coord.), Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse (pp. 71-114). Valencia: Universitat de València.

García, I. y Orlandini, G. (2001) La Ayuda Entre Iguales: Un Proyecto De Innovación Educativa para la mejora de la convivencia. Disponible: http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/cmessina/LECTURAS/aayuda_iguales. [Consulta: 2008, Junio 25]

Ghiso, A. (1998) Pedagogía/Conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. Cesep – Medellín *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(1)*. Disponible: http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp [Consulta: 2005, Enero 5]

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa, Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalidad social. Madrid.

Hidalgo, M. (2001). El origen de la violencia [Entrevista a J. Sanmartín, catedrático de la Universidad de Valencia, director del Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia].Revista Fusión. [Revista en Línea] www.revistafusion.com/2001/mayo/temac92.htm

Johnson, D., y Johnson, R. (1999). Cómo reducir la violencia en las escuelas. (2ª. Ed.). Argentina: Paidós Educador.

Kreidler, W. (2011) La Resolución Creativa De Conflictos (Manual De Actividades) Disponible: http://www.juconicomparte.org/ficha.php? [Consulta: 2013, Enero 25]

Martínez, M, y Moreno, M.(s/f) Programa De Alumnos Mediadores. Disponible: www.deciencias.net/.../Alumnos mediadores (IES_Enlaces) 13p.pdf [Consulta: 2013, Enero 25]

Mateo, C. (2001). Violencias desbocadas: Un rasgo del fin de siglo en Venezuela. *Revista venezolana de análisis coyuntura, enero-julio, año/vol.VII, número 001.* Universidad Central de Venezuela. Caracas – Venezuela. pp. 171-198

Ministerio de Educación (1997). Currículo Básico de I y II etapa. Caracas.

Moreno, F. (2003). Diagnóstico de la conducta perturbadora en educación infantil *Revista Aula de infantil nº 14* pp. 19-27

Organización Mundial de la Salud (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud, Ginebra, OMS. Disponible: www.imsersomayores.csic.es/internacional/organismos/onu/oms.htm. [Consulta: 2008, Junio 25]

Ortega, R. Y Colaboradores (1998): La Convivencia Escolar: Qué Es Y Cómo Abordarla. Sevilla. Consejería De Educación Y Ciencia. Junta de Andalucía.

Pérez, M.J. (2003). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. *Revista Educación y Futuro, 8, 91-100.* Disponible: http://www.cesdonbosco.com/revista/art_publicados_8.asp [Consulta: 2008, Junio 25]

Pintus, A. (2005). Violencia en la escuela: Compartiendo la búsqueda de soluciones *Revista Iberoamericana de Educación Nº 037. (OEI).* Madrid España, pp117-134 Disponible: www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532008000200004 [Consulta: 2008, Junio 25]

Robles, F. (2003.) ¿Convivencia escolar en una sociedad de riesgo? línea temática: Cultura de centro y convivencia escolar Documento -Mono-

grafías virtuales ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Número 2 septiembre 2003. Disponible: www.campus-oei.org/valores/mnografías/monografia02/reflexion05.htm [Consulta: 2004, noviembre 11]

Rojas, L., Arapé, E., Díaz, B., Rojas, A. y Rojas, R. (2005). Diálogos y conflictos. Parte de la Investigación Comunicación, Ciudadanía y Paz (CCP). (Subvención CONDES / 0045-2005, Universidad del Zulia). Lingua Americana Año IX Nº 17 (2005). 74 – 101. Disponible en: www.revistas.luz.edu.ve/index.php /lin/article/view/2774/2683

Rovira, J. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de pedagogía*, *257*, 58.

Sahuquillo, P., García, L. Cánovas, P. (2009). La Mediación como Estrategia para Reconstruir la Relación Educativa. Mateo, Universitat de València. Disponible en: www.unioviedo.es/site09/.../Canovas%20Garcia%20y%20Sahuquillo3.p

Torrego, J. (Coord.). (2003). Resolución de conflictos desde la acción Tutorial, Madrid, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid. Disponible en: www.deciencias.net/...conflicto/Formacion_profe_convivencia. [Consulta: 2009, Mayo 15]

Tuvilla, J. (2004). Convivencia Escolar y Resolución Pacífica de Conflictos. Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia, Materiales de Apoyo Nº 2, Junta de Andalucía, 2004 *Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Núm. 00 026*

Valencia, F. (2004). Conflicto y Violencia escolar en Colombia. Grupo de investigación desarrollo humano. *Revista Científica Guillermo De Ockham ISSN: 1794-192X, 2004 Vol.7 (1),29-41.* -[Consulta: 2008, Junio 25]

# ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LA PROMOCIÓN DE VALORES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

**Daisy Magaly Rojas Narváez**

**Rita Mora de Dukón**

*"Si los ciudadanos practicasen entre sí la amistad, no tendrían necesidad de la justicia".*

*Aristóteles*

La educación es considerada como el proceso que permite a la persona formarse de manera integral, que a su vez pueda socializarse para convivir en y para la comunidad. En consecuencia, la educación es el ámbito en la que el ser se va consolidando como hombre o mujer, en la que va asumiendo los valores, las ideas, los conocimientos; se hace necesario estimular al interior de la misma, para que se produzca una ascensión personalista y comunitaria, de manera que, el objetivo primordial de la vida escolar sea el valor y la dignidad del ser como persona.

Por otra parte, si bien los valores humanos vienen dando de qué hablar en la sociedad venezolana, resulta interesante conocer las acciones tomadas por varios educadores investigadores en sus aulas, en el que aplicaron estrategias, al mismo tiempo conocieron y describieron por medio de un diagnóstico la situación en el contexto escolar. El mismo generó el desarrollo de propuestas para la promoción y difusión de los valores humanos por medio de estrategias vivenciales. Por consiguiente, este ensayo aspira dar respuesta a la siguiente interrogante ¿Qué estrategias está desarrollando el docente en la escuela para promover los valores? Para ello el camino metódico que se utiliza es la concreción de

autores con respecto a los descriptores de este trabajo, principios, concepciones y experiencias docentes en el contexto escolar.

Aristóteles fusiona en su cosmovisión el espíritu y la materia, pues, esto le permite al hombre conseguir su felicidad. Ésta consiste según Aristóteles (2012) en desarrollar las potencialidades propias de su naturaleza compuesta de materia y forma. En este sentido las "virtudes" son hábitos buenos que se consiguen por medio de una conducta racional. En él se toma en cuenta los elementos materiales, sensibles y emocionales que forman parte de la naturaleza humana. Para el filósofo, el ser le da inteligibilidad a todo ente, por cuanto, es todo objeto o cosa que existe o pueda existir.

Por tanto, la formación del hombre de manera integral puede considerar esta cosmovisión planteada por Aristóteles. Una formación en valores dentro de una educación integral, implica el uso de todos los recursos y áreas disponibles para los docentes, tales como la música, la lúdica, los medios audio – visuales, las artes plásticas, la danza, el teatro, el trabajo de campo y demás actividades que promuevan en los estudiantes compartir, vivir en libertad y disfrutar. Una enseñanza basada en valores, debe fomentar el hábito de ver valores en otras personas, fortalecer los que se poseen, puesto que, ellos son un todo interrelacionado y la práctica de un valor promueve otros a la vez.

En cuanto a los valores Ríos (2004, 5) afirma que:

> Los valores son creencias que una persona, una familia, una comunidad o, en general, los habitantes de un país consideran como cualidades estimables y provechosas; ejemplo de ellos son: el sentido de cooperación, la amistad, la responsabilidad, el compañerismo y la honestidad… Los valores siempre son una elección individual, forman parte de la personalidad y se aprenden en el proceso de socialización, en la creación de lazos afectivos con profesores y com-

> pañeros de estudio y de trabajo y, en general, de las experiencias cotidianas. El niño va descubriendo los valores a través del juego, dándose cuenta de su necesidad para el intercambio y la convivencia con los demás. Los valores se relacionan con las actitudes en el sentido de que las actitudes son tendencias, o disposiciones permanentes a comportarse de una determinada manera ante aquello que se valora.

En consecuencia, se considera que los valores se presentan como la esencia de vivir o actuar, como el "altius fortius", que debe darle sentido a la existencia humana para promover la felicidad desde adentro, en libertad y con autonomía, para ello debe existir diversidad de opiniones y opciones de manera que la persona pueda hacer la mejor elección. El mismo autor considera que existen valores universales: paz, justicia y libertad que se formaron en el mundo occidental a partir de la revolución francesa y la declaración universal de derechos humanos. En consecuencia, se produce una legislación que incorporó la Declaración de los Derechos del Hombre y del ciudadano que sirvieron de motor en el proceso ideológico para la independencia de las naciones latinoamericanas.

Al respecto Alonso, Pereira y Soto (2003, 3) corroboran: "Los valores no están aislados unos de otros, sino que constituyen sistemas, como tales, interrelacionados, interdependientes y que mutuamente se refuerzan. De ahí que educar en valores no consiste en planteamientos aislados de los mismos, sino interrelacionados". Esta concepción permite plantear, que los valores son una realidad sistemática, que ubica a la persona en relación consigo mismo y con los demás, para fortalecer de este modo la realización del ser humano como persona integral, donde unos con otros participan del aprendizaje y crecen a partir de sus reflexiones.

Pérez Esclarín (2010) considera la necesidad de alfabetizar las emociones y sentimientos para comprender las emociones de los

demás y salir del egoísmo para abrirse a los demás. Toda sociedad establece valores sociales, morales, espirituales que le permiten darse a conocer ante otros. Los valores son finalidades valiosas por sí mismas, que justifican las acciones que el individuo realiza por el afán de progreso; son motores que dinamizan a la colectividad; son elementos unificadores y reguladores de las normas que rigen la unidad orgánica del sistema social.

Es necesario progresar de una conciencia fragmentada a una totalidad, transformar la información en sabiduría, comprender que los valores humanos son ideales de la naturaleza del ser; que el propósito más relevante de la educación es aprender a ser feliz, pues la felicidad del ser humano debe ser el fin de todo proceso de formación de la persona (Gallegos, 2008). En consecuencia, toda sociedad establece valores sociales, morales, espirituales que le permiten darse a conocer ante otros. (Rojas y Parra, 2012), los valores son actitudes valiosas por sí mismas, que justifican las acciones que el individuo realiza por el afán de progreso; son, asimismo, pilares fundamentales de la colectividad; son elementos unificadores y reguladores de las normas que integran la dinámica social. Los valores son la esencia del hombre; por ellos el ser se dignifica y lucha para alcanzar sus ideales. Los valores están insertos en la humanidad del individuo, con éstos se busca dar sentido a la existencia y así poder pasar al proceso histórico de la humanidad.

Desde otra perspectiva, se considera que la pedagogía para promover las actitudes positivas y los valores debe ser activa, de modo que se relacione la afectividad y el amor con las acciones pedagógicas. Se debe reconocer a la persona que se educa. Carrillo (2008, 46), dicen "la educación, en sí misma debe ser un método para generar actitudes y valores, de forma que la enseñanza de cualquier área, de cualquier ciencia, a la par de sus contenidos deba desarrollar ciertas actitudes y valores". Las actitudes son formas o normas habituales de pensar, sentir, actuar de acuerdo con los valores. Se considera

que son consecuencia de la vida de la persona. De tal manera que orientan, dirigen las relaciones y conductas con el medio en que se vive.

Para la promoción de actitudes por medio de la educación hay que despertar deseos en el educando, para que sea constante en realizar las acciones o las conductas durante un tiempo determinado, hasta que se produzca un cambio en la disposición y los hábitos de actitudes. Según Tierno (2001), la educación en valores debe tomar como aspecto fundamental la promoción de las actitudes. Para ello hay que ilusionar, animar, despertar el deseo y el interés por suscitar un cambio en la conciencia. La pedagogía para las actitudes que se desarrollan valores debe ser activa, de modo que se relacione la afectividad con la acción deseada y ésta con otras actitudes positivas que ya hayan sido construidas y reacomodadas por las personas que se forman.

Los estudios de Piaget (1971), destacan las características cognitivas de los niños y la evolución del pensamiento de los mismos. A grandes rasgos se pueden señalar los siguientes respecto al desarrollo personal y al comportamiento de los niños y niñas en edad escolar.

- Se encuentran en un estadio de operaciones concretas.
- Hacen girar la realidad en torno a su propia actividad.
- Poseen una inteligencia práctica, por lo que se conocen a través la experiencia individual y personal.
- Desarrollan la capacidad de atención y observación.
- Se desenvuelven básicamente en la vida social, pues ya disponen de los hábitos necesarios para ello. Entienden y respetan las normas de convivencia.

- Amplían su proceso de socialización: se relacionan con los demás, respetan reglas, son capaces de escuchar a los otros, pueden colaborar en el trabajo.

- Evolucionan hacia la autonomía moral.

De acuerdo con el autor, a partir de los 6 – 8 años de los niños, la maldad o la bondad de las cosas empiezan a adquirir una cierta independencia del hecho, por tanto, van surgiendo una serie de normas que van a suponer el inicio de una moral heterónoma a una moral autónoma. La actividad lúdica o el juego van a ser una herramienta para la evolución moral.

En el mismo orden de ideas, Vygostki (1934) considera que el proceso de desarrollo cultural que viene a ser la interacción de las personas con su medio, puede definirse en cuanto a su contenido, como el desarrollo de la personalidad del niño y el concepto de mundo que éste tiene, pues la escuela debe propiciar espacios de aprendizaje que promuevan la adquisición de saberes sociales y morales. Por ende, para Vygostki existe una estrecha relación entre los procesos superiores mentales y la socialización.

Los aprendizajes significativos planteados por Ausubel (1976), motivan al docente para que las situaciones del aprendizaje tengan sentido y significado para los educandos. Es insignificante llenar de conocimientos, que no le van a permitir al niño conectar la experiencia escolar con su experiencia cotidiana. Para Ausubel los aprendizajes significativos en la vida del niño son los que le van a permitir integrarse al entorno social.

Cabe resaltar que el enfoque humanista busca favorecer el desarrollo del hombre brindando la oportunidad de crecer en libertad, crear y elegir su destino; dando importancia a la individualidad y a la conciencia del hombre. Freire (2005, 38) dice: "La liberación autentica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se de-

posita en los hombres. No es una palabra más, hueca y mitificante. Es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo".

En este sentido, es importante expresar que si los valores son el resultado de una opción libre, es necesario abrir lo más posible el campo de las alternativas. La función social de la escuela no debe limitarse al quehacer enciclopedista, ésta por lo contrario debe buscar alternativas en los valores y comprometerse a desarrollar, acciones que favorezcan la formación integral del individuo.

La educación en valores es necesaria porque ayuda a la persona que crece, para que pueda madurar y vivir en plenitud la propia humanidad. La educación moral unifica y cualifica la acción educativa, le da una dirección. El resultado de ese proceso es la formación integral del ser. En este sentido, la educación holística ve como la fragmentación de la vida de las personas ha afectado lo social, económico, personal y cultural. Las personas no sienten que forman parte del proceso orgánico que las rodea. Asimismo, se aprecia la fragmentación que existe en la unidad de la persona, hay una desconexión entre el cuerpo y el corazón, hay una visión materialista y consumista; lo espiritual se ha dejado de lado. Por otra parte, en la visión cultural se aprecia la falta de pertenencia, de significado (Yus, 2001).

En la multiplicidad de roles que desarrolla el docente se encuentra el de investigador. Desde esta perspectiva, él puede darle una resignificación al hecho educativo, puesto que, le permite la identificación de una situación problemática a partir de un diagnóstico en el que se evidencia carencias o debilidades justo en el espacio y con los estudiantes con los que se desenvuelve como profesional de la docencia. Para planificar y desarrollar propuestas de mejoras; permitiéndole así, involucrarse directamente con las posibles soluciones que ponen en práctica por medio de un plan de innovación dentro de sus aulas de clase. De manera que, la misma es ejecutada

por el docente investigador y a su vez evaluada para conocer los alcances de dicha propuesta. Generándose así un aporte inmediato al acto educativo en beneficio de sus principales actores: docentes, estudiantes y comunidad.

De este modo, la investigación docente permite que el quehacer pedagógico se constituye como la estrategia para replantear, analizar, discutir esas ideas previas y maneras acríticas e incoherentes de actuar, para proporcionar claras experiencias de aprendizaje a fin de ir construyendo un marco teórico-experiencial propio que contribuya a una autonomía en el desarrollo social y moral del educando.

Desde el punto de vista teleológico, y axiológico para la formación de valores, cualquier intención por formar una persona con valores de convivencia se justifica, por cuanto, ésta contribuye con los propósitos más importantes de la educación. En fin, se trata de realizar una experiencia formativa, que desde la escuela dé respuesta efectiva a la misión educativa de perfilar un nuevo ser humano, que sea feliz, cariñoso, solidario, respetuoso y que posea una identidad con su entorno; consciente de su contribución en la evolución de la sociedad donde está inmerso.

Por consiguiente, la educación en valores es una instancia de reflexión, de crecimiento personal que facilita la incorporación de los escolares, inicialmente, a un Sistema Educativo que les permita desarrollarse en un plano de equidad. Para así convivir en una sociedad donde puedan realizarse como personas, únicas y responsables de su propia vida. De allí, que la posición sistemática que las personas asumen frente a los hechos, valores o ideales, se fortalece en la dinámica social y dentro de las investigaciones que en este campo han seguido en su mayoría, un aprendizaje por observación que le proporciona la cultura donde el individuo se ha establecido.

Es pertinente destacar la formación del docente como actor fundamental del proceso educativo, al respecto Ramírez (2006, 17)

plantea que: "no debe olvidarse la formación del docente como factor importante en su desenvolvimiento ético, pues ella quizá pueda reflejarse en su actuación por medio de los valores que trasmite a los niños y al entorno donde éste se desempeña". Estos señalamientos precisan que es indudable que el aspecto esencial en la adquisición de valores del docente se va a transparentar en la convivencia en el contexto escolar, tanto en el niño, como en los padres. Es necesario un quehacer docente que fomente los principios y valores éticos, morales, religiosos y sociales (valores humanos); los cuales juegan un papel determinante en el desarrollo de su personalidad, de sus actitudes, por ende de su comportamiento.

En lo pertinente, con las *estrategias para la promoción de los valores* en el ámbito educativo. Esta acción implica un acto conducido por el docente para llevar a cabo gran parte del proceso educativo. Al revisar la definición de estrategias se encuentra un aporte significativo que refleja la diversidad existente. Según la apreciación de Cardozo (citado por Urbina, 2009. 281), refiere que en el medio educativo la estrategia es:

> …un conjunto de elementos relacionados, con un ordenamiento lógico y coherente, que van a mediar las relaciones entre el docente, los tutores y los estudiantes (los sujetos) durante la solución de los problemas que se manifiestan en la enseñanza de los contenidos en las áreas (el objeto) con el fin de formar las habilidades pedagógico básicas, y que ejecutan mediante una secuencia de actividades práctica en la escuela donde laboran.

A partir de lo indicado, el docente debe incorporar los diversos elementos que intervienen durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje; determinar objetivos, metas, estrategias, a fin de orientar las necesidades del educando; procurar actividades que operen como dinamizador dirigido al proceso educativo; evaluar cooperativamente los problemas de los estudiantes. Se desprende que la función centrada en el proceso educativo, depende de las habilidades

que posea el docente, en el que la importancia es el establecimiento de las estrategias didácticas para la mejora del proceso de enseñar y así, obtener los resultados deseables.

Resulta oportuno resaltar lo planteado por Monereo (2007) al definir que la estrategia es un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente solucionar problemas y demandas académicas. Es por ello, que el docente cuando utiliza estrategias abrirá espacios implícitos en procedimientos mediante los cuales se determinará el esfuerzo de racionalizar el proceso de cambio de acuerdo a ciertas metas y determinadas estrategias que deben realizarse para lograrlas, conociendo previamente por medio del diagnóstico las necesidades de los estudiantes. Es pertinente destacar que las estrategias de aprendizaje, presentan dos componentes que la caracterizan, por un lado los procedimientos que el estudiante practica en el proceso de aprendizaje con la finalidad de aprender. El otro componente es la particular forma de sistematizar la información para adquirir el aprendizaje.

De allí surge una buena parte de la importancia del papel de la escuela, pues permite la intervención didáctica-pedagógica que el docente puede llevar a cabo en la educación primaria, en virtud de la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la inmensa diversidad de las situaciones en las que se desarrolla, hacen que la existencia de estrategias de enseñanza y de aprendizaje representen aplicaciones que resulten absolutamente viables para la efectividad de la estrategia. En este sentido, es posible enunciar las acciones que pueden intervenir cuando se pretende su uso con fines de fortalecer los valores como la convivencia, el respeto, la responsabilidad, la amistad, la justicia y motivar por medio de los juegos creativos, el juego intelectual cognitivo, juego volitivo-conductual, juego afectivo motivacional y las dinámicas lúdicas como buena parte de las estrategias que se pueden implementar con los fines arriba señalados.

Otro aspecto importante es la promoción de los valores desde la dimensión humana del docente, que se caracteriza en cuanto a lo importante que es, lo que se hace con lo que se tiene y con lo que se sabe. Pero aún más importante o determinante es el rumbo hacia el cual se dirigen los esfuerzos y la flexibilidad. Las posibilidades de triunfo acompañan más al que más se adapta, que al más apto, además en esta postura se asumen desafíos de fidelidad y creatividad. La promoción de valores finalmente se traduce en energías que impulsan los compromisos de los actores con las instituciones.

De acuerdo con la interrogante planteada sobre ¿Qué estrategias está desarrollando el docente en la escuela para promover los valores? Cabe destacar que, la educación, en los actuales momentos está profundamente perturbada, por tanta ideología, por los mitos de superioridad racial, por el particularismo ético y por el consumismo materialista, hecho que responde a una conciencia "egocéntrica-existencial" (Gallegos, 2008). Por tanto, ese espacio que debe ser el medio que sirva para ayudar a crecer a la persona también se encuentra golpeado por la crisis de la nueva era. Sin embargo, las crisis son necesarias, pues éstas permiten la evolución de la conciencia, para así superar con el tiempo las dificultades alcanzando el pleno desarrollo del ser, en el que prevalezca la conciencia "holística-espiritual" (ibídem), de manera que, se puedan vivir experiencias humanas.

Una educación desdibujada, que pretende seguir formando de acuerdo a intereses netamente individualista, no puede dar los frutos esperados para la formación de la persona de manera holística, pues centra todos sus esfuerzos en lo cuantitativo, números de alfabetización sin percatarse de lo más importante, que es la formación de un ser en todas sus dimensiones; capaz de convivir sanamente, bajo una perspectiva crítica producto de una conciencia que descubre y observa la realidad de su contexto. Al respecto, Gutiérrez (2007, 113) asevera:

> El proceso educativo es también un factor en la optimación de los valores morales de una persona. Gracias a la educación el sujeto es más libre, capta mejor los valores, amplía su repertorio de conductas y aprende a ser más responsable de su propia actuación en la vida.

Puede afirmarse que uno de los procesos más importantes en cuanto a la promoción de valores es la educación, puesto que, en la actualidad las sociedades exigen al sistema educativo un proceso en el cual se vivencie una difusión de los valores como: el amor, la solidaridad, la paz, el respeto, la responsabilidad, y otros tan importantes como estos para la construcción de una sociedad humanizada.

Entonces, el resultado de este proceso es la formación del hombre integral. El estudiante en edad escolar está apto para clarificar valores, porque su desarrollo psíquico, biológico y social le permiten comprender la naturaleza del valor de la vida misma. Sin embargo, Gutiérrez (2007, 19) asevera que la percepción axiológica:

> Trata de descubrir en forma personal, los horizontes superiores de valores que todavía no habíamos sido capaces de percibir y apreciar. Es evidente que el niño percibe algunos valores; pero también es evidente que el niño no percibe todos los valores. La ampliación del proceso axiológico es un proceso que dura toda la vida.

Cabe aseverar, que el contexto escolar debe permitir al estudiante vivir en y con los valores a partir de las estrategias que aplica el docente en su quehacer pedagógico, pues, en este proceso se desarrollan los métodos propios de la enseñanza de la ética el "verstand" que trata del intelecto y el "vernunft" que trata de la razón, porque en efectividad capta los valores en sí mismos, sin conceptos. Es prudente que en las estrategias que aplica el docente cubra los dos métodos, esto implica un aprendizaje para la vida. (ibídem).

Por tanto, es así, como se puede mostrar lo que aplican los docentes en ejercicio, en cuanto a distintas experiencias en las que desarrollan estrategias para el fortalecimiento de los valores de convi-

vencia, de respeto, de solidaridad, de responsabilidad, de amistad, de justicia. Con el ánimo de ejemplificar las situaciones de aprendizaje planificadas y ejecutadas por los docentes en ejercicio. A continuación se mostraran experiencias desarrollas en escuelas que pertenecen al Municipio San Cristóbal del estado Táchira.

**Primera experiencia**

**Estrategias didácticas para promover el valor tolerancia en los estudiantes de tercer grado.**

En este proyecto, Angulo (2012) se planteó como propuesta de innovación pedagógica desarrollar estrategias didácticas para promover el valor tolerancia en los estudiantes de tercer grado. A tal efecto, la maestra realiza un diagnóstico a partir de la aplicación de una lista de cotejo, constata a través de los resultados la necesidad de definir y desarrollar las dimensiones: Valores en el aula: tolerancia y convivencia.

En este orden de ideas, la docente desarrolló los siguientes objetivos específicos y actividades:

- Estimular la participación de los estudiantes por medio de diferentes estrategias para promocionar la tolerancia; en este sentido se trabajó en grupo, los niños consensuaron la identificación de los respectivos equipos y normas de trabajo, desarrolló un recurso didáctico de tipo digital denominado "Practiquemos la paz en la escuela" y este objetivo se culmina con la dinámica la muñeca para hacer énfasis en la necesidad de expresar frases agradables a las personas. Reflexión y conversación sobre esta acción. Construcción progresiva de mapas mentales, a medida que se agota el tema valores en el aula, lectura "El valiente espantapájaros" y el juego el tren ciego para fortalecer la confianza en los otros.

- La maestra desarrolló el objetivo; fomentar la tolerancia en la convivencia cotidiana; a tal efecto desarrolló el juego El Barco de la amistad, relato de experiencias, uso de video beam y reconocer en el otro, semejanza y diferencias con nosotros mismos. Debate abierto sobre los prejuicios y representación gráfica.

- Finalmente se propone; destacar la importancia del valor tolerancia para la convivencia sana; se desarrolló la estrategia juegos dirigidos, entre ellos la cadena pegajosa, el dado para realizar una acción, construcción de cometas o papagayos, convivencia familiar en parques para compartir el resultado de la construcción del cometa. Participación con la familia por medio del recurso virtual y con el tema construyamos la paz en el hogar. Representación gráfica a través de un modelado y escrituras espontaneas por medio de láminas de papel bond.

Para finalizar el proceso, a manera de valoración de la propuesta, en los estudiantes del tercer grado sección C, se determinó que el ambiente escolar, es el espacio motivador y recurso para que fluya el desarrollo de los valores, por medio del rol docente se da oportunidad de la reflexión, para que haya una vivencia de todos los valores dando lugar a un aprendizaje significativo, en el que se promuevan todas las áreas del desarrollo.

**Segunda experiencia**

**Estrategias de enseñanza para el fomento de valores por medio de la música y la lúdica**

En esta propuesta Moreno (2010) se planteó como objetivo: desarrollar estrategias de enseñanza para el fomento de valores por medio de la música y la lúdica en los estudiantes de 2do grado de Educación Primaria. La maestra con su propuesta proyecta estrategias en las que el área de la música y la recreación juegan un papel

preponderante, que a su vez permite la articulación con las áreas académicas que desarrolla el docente integral.

Es por ello que desarrolló una propuesta en tres semanas, para la cual en la planificación se observó: fecha, nombre de la estrategia, propósito, contenidos, actividades, recursos y evaluación. Sus propósitos fueron:

- Identificar los valores que se van a reforzar en el aula: respeto, responsabilidad, amistad, participación, justicia y sinceridad, por medio de una canción con la palabra de cada valor dicha al revés.

- Valorar la importancia del trabajo en equipo y reflexionar acerca de los aspectos positivos que se pueden realizar si fortalecemos nuestros valores.

- Valorar la participación en la elaboración de actividades y su importancia al desarrollarlas, con la finalidad de crear competencias productivas para el bienestar y mejoramiento de las actividades de los estudiantes.

En esta propuesta se desarrolló estrategias en las que se utilizó la música y la lúdica, de manera que los estudiantes tuvieron acceso directo con instrumentos y letras musicales así como la oportunidad de interactuar por medio del juego. La maestra concluyó: (a) Es vital que los estudiantes realicen por lo menos una salida diaria del aula de clase para desarrollar actividades musicales, lúdicas, recreativas o artísticas de manera que fomenten los valores humanos por medio de una interacción de libertad en los espacios abiertos. (b) Que una educación, en la que se experimente una infancia feliz, no permite que los valores se debiliten, todo lo contrario, se pudo demostrar con el desarrollo de la propuesta que los estudiantes fortalecen sus cualidades cuando comparten y disfrutan de las estrategias de la música y la lúdica, pues esto les proporciona independencia en sus

personalidades, les promueve el sentido de la reflexión. (c) Se demostró que los valores no se promueven con clases magistrales es necesario actividades con un sentido vivencial pues los estudiantes adquieren un aprendizaje significativo.

**Tercera experiencia**

**Actividades lúdico-pedagógicas para fomentar valores de convivencia**

El docente Urbina (2009), se trazó como objetivo de la propuesta de innovación educativa; fomentar los valores de convivencia por medio de actividades lúdico-pedagógicas en los estudiantes de quinto grado de Educación Primaria. Consecuentemente aplicó un instrumento diagnostico, consistente en un cuestionario y la técnica de observación con la obtención de los siguientes hallazgos: (a) El docente subestima el valor pedagógico del juego, considerando al juego, como perdida del tiempo para desarrollar actividades planificadas, (b) La observancia de prácticas de los estudiantes donde incluyen la burla o mofa de sus compañeros por rasgos distintivos en cuanto a lo físico, lo religioso, lo económico, la raza, entre otros y finalmente (c) la aceptación de la intolerancia a las ideas como resultado de un país polarizado ante los cambios políticos que vive la nación.

En virtud de los hallazgos, el docente investigador aplica una propuesta de actividades lúdico-pedagógicas para fomentar valores de convivencia. Las acciones fueron desarrolladas con treintaiún (31) estudiantes de quinto grado. Desde esta propuesta, se desarrollaron las siguientes actividades:

## Cuadro 1

### Actividades, propósitos y logros desarrollados por Urbina (2009)

| ACTIVIDAD | PROPÓSITO | LOGROS |
|---|---|---|
| Dramatización | Definir algunos valores de convivencia | Se establecieron acuerdos de convivencia. Creación de cartelera |
| Lectura- orientada | Respetar a los semejantes a pesar de las diferencias. | Dramatización de acciones de personajes diferentes, potenciando y concienciando a los niños |
| Video | Fomentar la participación promocionando el valor de la tolerancia | Se generó un clima comunicacional, colaboración y compañerismo para acordar construir otra acciones, entre la que se menciona un mural |
| Trabajo en grupo | Presentar un proyecto creativo y grupal | Expresaron ideas en forma crítica y espontanea |
| Gymkana | Practicar valores de convivencia | Equilibrio y más apresto para recibir las actividades pedagógicas |
| Festival dramático “Oscar de valores” | Concienciar a los niños con respecto a la práctica de valores | Competencia para superar metas el halago, la creatividad, la participación |
| Cinema de valores | Reflexionar sobre la amistad, el amor y las tradiciones de la región. | Se valoró la autóctono, nuestras costumbres y tradiciones |

Fuente: Urbina (2009)

Finalmente de acuerdo con los resultados, la valoración a la experiencia de aplicación con respecto a las vivencias de los valores en la escuela; puede decirse que los niños mostraron interés por una mejor convivencia en el aula, especialmente si se apoyan de actividades lúdico-pedagógicas, el uso de la tecnología, información y

comunicación como recurso fundamental para el logro del aprendizaje significativo.

En consecuencia de las propuestas señaladas con la finalidad de dar respuesta a la interrogante inicial, se concluye que las vivencias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones que se deben seguir para alcanzar los propósitos de dicho proceso, de manera que, se fomenten las experiencias personales, por tanto, para el aprendizaje de los valores, es necesario desarrollar procedimientos planificados en forma intencional por el docente; dejar de lado la rutina, avanzar hacia la intencionalidad, como pudo observarse en las propuestas desarrolladas por los maestros que ejemplificaron la promoción de los valores en la escuela.

Asimismo, cabe destacar que lo lúdico viene a ser una estrategia que permite el desarrollo de actitudes, puesto que, el juego es lúdico, pero necesariamente no todo lo lúdico es juego. Éste permite el desarrollo de las capacidades que poseen los seres humanos. Desde la perspectiva octogonal cabe resaltar que ésta se refiere a todas las áreas del desarrollo del ser, (emocional, social, física, lenguaje, sexual, moral, cognitiva y motora). Por otra parte, Ortiz (2005, 26) define que la lúdica "es una actividad amena de recreación que sirve de medio para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz". Se entiende por lúdica la dimensión del desarrollo humano como aspecto determinante para fortalecer todos los procesos y capacidades que el ser puede alcanzar, en distintos escenarios.

Cabe agregar, que la música es una herramienta de trabajo que estimula y promueve el desarrollo de otros conocimientos entre los que destaca el desarrollo creativo y el incremento de la imaginación; así lo afirma García (2005) al acotar que la música causa en los niños emoción y satisfacción, les despierta el sentido de observación, les da

seguridad y les involucra en la cooperación. Los docentes en general, no sólo los especialistas del área cultural, deben tomar en cuenta los aportes de la música para ayudar en la formación en valores, puesto que, es una de las disciplinas más completas que fomentan el desarrollo socio–afectivo, intelectual, psicomotor, la responsabilidad, hábitos y el mejoramiento de el autoestima en los estudiantes.

La escuela como espacio para la promoción de los valores por medio de estrategias vivenciales, creativas y lúdicas, permite que los estudiantes desarrollen todas las dimensiones del ser. En ella se puede promover valores como el respeto, la responsabilidad, la amistad, la participación, la justicia, la sinceridad, la convivencia y la tolerancia, entre otros; con el propósito de mostrar la diversidad humana que permita tomar conciencia de las semejanzas, las diferencias y la interdependencia entre las personas. Para conocer al otro es necesario y forzoso el conocimiento de sí mismo, pues, esto permitirá la construcción de un proyecto personal de vida y la oportunidad de desarrollar propósitos comunes orientados desde la práctica educativa.

Es evidente que el docente trasciende las estrategias aplicadas, las prácticas docentes, saberes, técnicas, del contexto escolar a los espacios extramuros que permitan cultivar a las personas para que vivan en una sociedad escolar, en la que se evidencie la paz, la justicia, la equidad y el respeto por la vida.

Hacer el trabajo docente desde la propia deontología que el maestro experimenta, nos permite ofrecer tímidamente estrategias en la que podemos promover los valores humanos en los contextos escolares. En esos espacios al que acude el niño y el joven con la mejor intención de convivir para forjarse una sociedad justa, en la que todos los integrantes sean importantes y reconocidos como personas dignas de vivir una buena vida. Los docentes tenemos la noble labor y obligación de generar desde nuestros propios principios, un legado social que permita a las generaciones que están bajo nuestra responsabilidad inquebrantable, la oportunidad de mejorar

la visión y misión que cada estudiante se plantee en su proyecto de vida. Nadie asegura el éxito total, pero es más preocupante atascarnos sin voluntad de hacer el mejor intento para que se renueve la sociedad venezolana.

## Referencias

Alonso, M., Pereira, M., y Soto, J. (2003). *La educación en valores a través de la música.* [Documento en Línea]. Disponible: http://webs.uvigo.es/consumoetico/textos/textos/la_educacion_en_valores_a_traves_de_la_musica.doc. [Consulta: 2013, enero 18]

Angulo, K. (2012). Estrategias Didácticas para promover el valor de la Tolerancia en los Estudiantes de Tercer Grado. No publicado. Trabajo de grado de la Especialidad en Educación Procesos Didácticos en el Nivel de Educación Básica. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. San Cristóbal. Venezuela.

Aristóteles. (2012) Ética Nicomaquea. [Libro en línea]. Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana: Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades. Disponible: http://www.librosdehumanidades.unam.mx/libro.php?id=PUB000627 [Consulta: 2013, enero 18]

Ausubel, D. (1976) Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo. México: Trillas.

Carrillo, A. (2008) Los valores el reto de hoy. Colombia: Magisterio

Freire, P. (2005) Cartas a quien pretende enseñar (10dec. Ed.) D.F. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gallegos, R. (2008) *Educación holística. Pedagogía del amor universal.* [Artículo en línea Disponible]: Winrar elsenmor.zip 5 enero 2013

García, A. (2005). *La música como herramienta para la formación en valores según el diseño curricular del nivel de educación básica, primera y segunda etapa.* [Documento en línea]. http://www.monografias.com/trabajos26/musicayvalores/musica-y valores.shtml [Consulta: 2013, enero 18]

Gutiérrez, R. (2007) Introducción a la Ética. 1ra reimpresión. Editorial Esfinge, S. de R.L. de C. V: Naucalpan. México.

Monereo, C. (2007) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona. Grao

Moreno, R. (2010) Estrategias de enseñanza para el fomento de valores por medio de la música y la lúdica en los estudiantes de 2do grado de la escuela bolivariana Simón Bolívar. No publicado. Trabajo de grado para optar el grado de Especialista en Educación Básica. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. San Cristóbal. Venezuela.

Ramírez, J. (2006) Deontología y Práctica Docente. Un análisis microsociológico. No publicado. Tesis Doctoral. Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"

Ríos, P. (2004) La aventura de Aprender. Cuarta Edición Caracas: Cognitus

Rojas, D y Parra, Z. (2012) Camino etnográfico para acercarse al valor humano amor en los púberes de la educación primaria. Memorias del Congreso de Educación de la Universidad Católica. [Número especial]

Piaget, J. (1971). El criterio moral en el niño. Barcelona: Antropos.

Pérez Esclarin, A. (2010) Los padres primeros y principales educadores de los hijos. Caracas: San Pablo.

Ortiz, A. (2005). *Didáctica Lúdica: Jugando también se aprende*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.monografias.com/trabajos26/didactica-ludica/didacticaludica.shtml. [Consulta: 2013, Febrero 5]

Urbina, F. (2009). Actividades Lúdico-Pedagógicas para Fomentar Valores de Convivencia. No publicado. Trabajo de grado para optar el grado de Especialista en Procesos Didácticos para el Nivel Básico. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. San Cristóbal. Venezuela.

Tierno, B. (2001). Guía para educar en valores humanos. (Persona-Familia-Escuela-Sociedad). España: taller Editores

Vygostki, L. (1934) Pensamiento y Lenguaje en Obras Escogidas II. Madrid: Aprendizaje Visor

Yus, R. (2001) Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI. Volumen I. España: DESCLÉE.

# REFLEXIONES PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN INICIAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

**Faviola Escobar**

**Zully Parra**

**Zulay Maldonado**

## Introducción

En el proceso del desarrollo sostenible está implícita la relación entre las personas y el de éstas con su medio ambiente, en consecuencia, está vinculado al desarrollo social y económico donde el elemento humano es fundamental, de allí que las relaciones de los ciudadanos con los recursos naturales permitirán o impedirá el camino hacia la sostenibilidad.

La definición clásica y conocida de desarrollo sostenible presentada por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1987) refiere que es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades. Otra definición presentada por el documento Cuidar la Tierra: Estrategia para el futuro de la vida (1993) refiere a "mejorar la calidad de la vida humana sin rebasar la capacidad de carga de los ecosistemas que lo sustentan". En conclusión, el desarrollo sostenible está relacionado con calidad de vida a partir del respeto a la naturaleza, da respuesta a las necesidades económicas y sociales con equidad.

## Desarrollo Sostenible y Educación Inicial

A pesar que los grandes impactos ambientales y la degradación de vastas extensiones de tierra datan de siglos pasados, la preocupación ambiental como problema social es relativamente reciente. Hace apenas pocos años que la ciencia se propuso atender y resolver problemas ambientales a partir de propósitos específicos, reciente también es la inquietud política y social por enfrentar estos problemas, pero aún más reciente y casi imperceptible es la decisión para asumir desde lo educativo, lo SOSTENIBLE. Se entiende como desarrollo sostenible aquel que permite satisfacer las necesidades del presente sin comprometer las capacidades que tendrán las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades.

La Organización Mundial de Preescolar OMEP (2009) en el Congreso realizado en Nigeria, ratifica en 3 de los 9 propósitos la necesidad de formación de los docentes y de la infancia para el desarrollo sostenible. Ello evidencia la necesidad a nivel mundial de formar docentes y educar la infancia para la sustentabilidad. El valor actual del enfoque ecológico o ambiental y del desarrollo sostenible surge como resultado de los impactos del acelerado desarrollo científico - técnico y de las prioridades económicas que han subyugado en la vida social durante más un milenio.

En consecuencia, los problemas de protección de la naturaleza no se plantean por tratarse de un tema de moda. Se trata de un asunto de vital importancia: la degradación ambiental pone en peligro la civilización actual y amenaza la existencia de la propia especie humana. La difícil tarea de poner a salvo el ambiente corresponde a la sociedad en su conjunto y a cada ser humano en particular. Deben participar todas las ramas de la ciencia y la técnica.

Cuando se hace referencia al desarrollo sostenible y Educación Inicial, se está planteando la necesidad de experienciar desde la ni-

ñez un estilo de vida que cubra las necesidades humanas a partir de una visión ecológica del hombre, de la escuela, de la familia y de la comunidad, que tenga en cuenta las necesidades del presente, sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras y sin incrementar las desigualdades sociales. En el prefacio de los Siete Saberes necesarios a la Educación del Futuro de Morín (2000) Mayor, expresa:

> En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos. La Educación – en su sentido más amplio – juega un papel preponderante. La Educación es "la fuerza del futuro", porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo. (7)

La escuela y en este caso el Nivel de Educación Inicial es un agente Educativo pero también un ámbito de acción, constituye un lugar privilegiado para experienciar acciones de responsabilidad, justicia social y sostenibilidad. Los niños de 0 a 6 años tienen una gran capacidad y potencialidades para formar hábitos de vida sostenible.

Para esta tarea es necesario reconstruir la forma en que se ha organizado el conocimiento, superar los muros que han separado las disciplinas tradicionalmente y articular desde una mirada transdisciplinaria lo que hasta ahora ha estado dividido. Por tal razón y ante la evidencia de un ambiente que muestra signos alarmantes de deterioro y de progresiva destrucción para las próximas generaciones, la ecología del hombre en este caso del niño, es indispensable en la formación integral del individuo, en este sentido Leighton (1991) sostiene que:

> El incremento de las fuentes de los bienes naturales, son indispensables para asegurar y elevar el nivel de vida, saber guardar la salud

> humana y satisfacer las necesidades culturales y estéticas de las poblaciones, en la misión de promover la conservación de la naturaleza se asigna un papel importante a la tarea de formar en los individuos y los pueblos una actividad apropiada hacia el medio natural y los recursos de la tierra, únicos fundamentos duraderos de la existencia humana. (27)

Lo anterior resalta claramente el papel protagónico que los procesos educativos juegan sobre el desarrollo. Los proceso educativos son, según Palacios y Marchesi (1995) el conjunto de influencias que sobre la base de las características fundamentales del individuo y del calendario madurativo moldean el desarrollo de los seres humanos, es decir, la educación consiste en llevar a la persona más allá del desarrollo dado, promoviendo desarrollo a través de aprendizaje.

En consecuencia, para promover desarrollo integral a partir de los procesos educativos, estos deben prever una concepción del hombre para el desarrollo, es decir, educar para la sustentabilidad. Tal como lo expresa Colom (2000) "Toda educación requiere acción. Una educación para el desarrollo sólo encuentra su razón de ser si enseña destrezas en pro del desarrollo sostenible". (26)

En este entendido, se plantean 3 supuestos que generan una reflexión para su consideración.

**SUPUESTO I:**

**Es fundamental que en el proceso educativo de niños y niñas de Educación Inicial haya un propósito de formación en el que subyacen estrategias para asegurar su calidad de vida y la de las generaciones futuras.**

Este supuesto tiene implicancias con el Desarrollo sostenible, del cual no resulta común cuando se hace referencia al hecho Educativo,

pues parecieran tener direcciones opuestas y espacios diferentes, no obstante, podemos asegurar que el primero no puede ser posible si no se emprende desde el segundo, pero no como un programa, campaña o trasversalidad, sino como concepción filosófica normativa y experienciada en la práctica educativa.

Las Instituciones Educativas deben desplegar una práctica pedagógica y un estilo de vida coherente con una cosmovisión de desarrollo sostenible y prever como objetivo fundamental que toda persona proveniente del sistema educativo este formada en valores, actitudes y comportamientos para satisfacer sus necesidades sin comprometer la de los demás y la de las próximas generaciones. Esperar a que otros países, otros escenarios y en otros momentos tomen las decisiones significa profundizar el deterioro del planeta y demorar como hasta ahora, una decisión que debe comenzar desde los escenarios educativos. En este sentido, Foghin (2001) manifiesta:

> La temática relacionada con los problemas del medio ambiente es inagotable y todos los esfuerzos que puedan hacerse en pro de la preservación de los recursos naturales y de la recuperación del equilibrio ecológico nunca serán excesivos. Al lado de los grandes desequilibrios socio-económicos que a escala mundial y nacional constituyen las grandes amenazas para la preservación de los recursos naturales, la ignorancia acerca de los procesos y fenómenos ambientales constituye otro importante factor de riesgo, en relación con el cual la educación ambiental, concebida como la única educación posible, constituye, sin duda, el más eficaz medio de lucha en la cruzada que debe librarse ´antes de que la Naturaleza muera (13)

Se aceptan todos los esfuerzos que puedan hacerse para la preservación del medio. Los cuales nunca serán excesivos y, se comulga absolutamente con la idea sobre la única vía posible para prever el futuro del planeta es la educación, pero no precisamente la Educación Ambiental tal como es concebida actualmente, pues hasta aho-

ra no ha dado muestras de efectos permanentes, por el contrario, han sido intentos aislados con momentos cumbres que poco a poco se desvanecen.

En América Latina se expresa la finalidad de atender el desarrollo sostenible como problemática inherente a lo Educativo, en los objetivos teóricamente lo establece, sin embargo, en la operatividad de esta finalidad no se perciben acciones concretas para desarrollarlos. Dado que para desarrollar en la práctica pedagógica las aspiraciones del currículo, debe existir una congruencia entre lo que se piensa como finalidad de la educación, lo que se hace como vida escolar y lo que se quiere formar en los niños y niñas por convicción.

En este entendido, no hace falta referir cifras ni especificar situaciones para saber que existe una profunda contradicción entre lo que se piensa que debe ser la educación, lo que se hace en los contextos educativos y lo que se siente que se debe hacer. No se cuestiona la intencionalidad de lo educativo, sino su esencialidad para promover un estilo de vida para el desarrollo sostenible.

Los intentos aislados para promover desarrollo se fragmentan desde las ciencias y así, se presentan y conciben los diseños curriculares de todos los niveles de la Educación, por un lado las ciencias naturales y por otro las ciencias sociales, cada una liderando metas en pro del desarrollo. En este sentido, es preciso citar a Morin (1999) quien asume que el gran problema de la ciencia actual es la cada vez mayor compartimentación del conocimiento. Mientras que la cultura general busca la posibilidad de poner en contexto toda la información y las ideas, la cultura científica o técnica, debido a su carácter disciplinario especializado, enfrenta cada vez mayores dificultades para su puesta en contexto.

Estos intentos aislados han sido expuestos por Foghin (2001) cuando hace referencia a los hombres y mujeres que en distintas épocas y países han promovido campañas en defensa del ambiente. Cita algunas acciones llevadas a cabo por los organismos internacionales para frenar el acelerado deterioro ambiental. No obstante, tanto en las campañas como en las acciones referidas de personas y organismos se puede observar que en su gran mayoría están dirigidas a la solución de un problema ambiental en particular, estos intentos hasta la presente no han tenido efectos positivos integrales, sino parciales y se observa como la protección del ambiente continúa dependiendo de los intereses económicos, especialmente de algunos países desarrollados.

La concepción de desarrollo sostenible debe estar inserta con claridad en los diseños curriculares, y estos ser desarrollados en la práctica pedagógica, no obstante, deviene una paradoja, como se desarrolla un curriculum de base ecológica si los docentes no han sido formados para ello, ¿significaría que primero hay que reformular los diseños de formación docente? Ello, implica una larga espera, un retardo y un doble esfuerzo, admitimos la necesidad de reformular los diseños de formación docente, pero en estos momentos es más viable una capacitación desde la acción, es decir, capacitar al docente en educar para el desarrollo sostenible, de tal manera de formar en las nuevas generaciones los ciudadanos capaces de enfrentar los problemas de su tiempo.

Es bien sabido que el desarrollo sostenible es un proceso y no una meta a la que debemos llegar y como todo proceso social depende de los valores y formas del comportamiento humano. Esta realidad le otorga a la Educación y más concretamente a la Educación para la sostenibilidad, una función estratégica que promueve el respeto y cuidado de las personas, de las generaciones presentes y de las futuras.

## II SUPUESTO

**Los primeros años de vida del ser humano son los más relevantes y significativos, lo que allí se construye por convicción, se convierte en una experiencia que se expresa en valores, actitudes, principios y estilos de vida.**

Los primeros años de vida son definitivos en la vida del ser humano, en este sentido y dada la importancia que reviste la Educación en la primera infancia, cuyo objetivo primordial es estimular el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas, como afectivas, intelectuales y sociales. En el proceso de educación del niño/a, merece especial atención la influencia que los factores internos juegan en el comportamiento del niño, principalmente los referentes a su actividad nerviosa superior, y es necesario asumir el proceso educativo, el cual no es ajeno a estos factores. Esta posición dialéctica, tiende a ver integrados los factores internos y externos, es tan positiva como la que no polariza uno u otro extremo, y conduce a un enfoque más científico de la labor educativa.

Tamayo (2002) asume que todos los niños al momento de nacer, están muy indefensos, su vida depende de la asistencia que le provea el grupo social donde vive; solamente cuentan con los reflejos, los cuales son la base de su estructura cerebral, potencialmente muy capaz; su cerebro produce millones de células nerviosas (neuronas). De aquí en adelante van a formar día a día, una estructura cerebral acorde con las exigencias del medio ambiente en que se desarrollan. Anguiano (1998), afirma que antes de los seis años todos los estímulos que reciba del exterior van a formar su estructura cerebral (conexiones o sinapsis), mientras más conexiones se dan, habrá más posibilidades de escoger un camino; mientras más fuertes sean estas conexiones, más rápido viajarán las sensaciones y más rápida será la respuesta a éstas.

Ibáñez (1999) tiene en cuenta el desarrollo de los niños en los primeros años, y, asume "su dependencia de los factores biológicos

internos y de su entorno, de los estímulos brindados y no sólo de sus capacidades, en el cual cada adquisición en los procesos de desarrollo de los niños es indispensable para el siguiente", se entiende consecuentemente, que la mayoría de procesos dependen en algunos casos de la oportunidad y posibilidades brindadas al niño en la etapa anterior y no de la edad que él tenga, como erróneamente se piensa en algunos casos.

La realidad actual de los infantes hace que los niños y niñas estén en condiciones óptimas para iniciar el proceso de socialización y asimilación de valores, normas, actitudes y formas de actuar trasmitidas por el grupo social donde nace. Las necesidades elementales que debe satisfacer con ayuda social son intrínsecas a su propia naturaleza y son irrenunciables tales como: la protección de los peligros contra la vida y la salud, alimentación e higiene, exploración del entorno físico y social, interrelaciones afectivas y actividad lúdica.

Esta vinculación afectiva de los niños y niñas con los adultos significantes donde construyen de manera convincente el concepto de sociedad y lo que ésta espera de él, aunque es susceptible de sufrir modificaciones, se mantiene en lo fundamental invariante a lo largo de la vida. En esta perspectiva Palacios y Marchesi (2001) sostienen que en los primeros años, niños y niñas construyen su identidad existencial, es decir la existencia de sí mismos como sujetos de una sociedad.

Asimismo, los conceptos de autonomía y autoestima los construye el ser humano en los primeros años de vida y dependen fundamentalmente de la actitud de los adultos significantes, Riveros (1998) acertadamente asume el concepto de autoestima en estrecha correspondencia con la valoración y aprecio expresado por el medio, es decir, los niños y adultos demuestran su autoestima a través de la relación que tengan con el entorno, la cual han construido de la experiencia de vida en las primeras edades.

Si se considera el ambiente como un espacio dinámico, en el cual se producen las interacciones del niño y niña con el mundo; por consiguiente, el docente es un componente de esa totalidad y es a quien le corresponde organizar las acciones en el escenario pedagógico para que el niño construya, avance y mejore su aprendizaje, no obstante, estas acciones han de ser congruentes con los fines de la educación preescolar.

En función de lo manifestado, si las docentes no comprenden la importancia que tiene para la práctica pedagógica la determinación de cómo se dan en el niño los procesos cognoscitivos, no podrán promover experiencias de aprendizaje significativo, ni mucho menos adecuarlos a su nivel de desarrollo. A tal efecto, Fujimoto (2001) considera que:

> El niño construye su conocimiento a través de una indisociable interacción entre la experiencia real y la razón. Para que el niño pueda construir su conocimiento es necesario que interactúe con el medio externo para tener la experiencia que asimila y la incorpora a sus estructuras mentales. Así, desde los primeros meses de vida va desarrollando estructuras mentales que reflejan sus puntos de vista sobre cómo está organizado el mundo. (16)

A la luz de estos planteamientos donde se explicitan las posibilidades de los niños/as, emerge la necesidad de una práctica que dé respuesta a ideales de conservación y preservación de la naturaleza, a la formación de hábitos sostenibles, en función de las necesidades e intereses de los niños y niñas, del respeto que se debe tener por sus costumbres, cultura y generación, de manera de no violentar su identidad y pertinencia social. De lo contrario, el aprendizaje no será significativo y tendrá dificultades para interiorizarlo.

Los factores ambientales de orden psicológico y social en la interacción del niño y niña con su entorno, los vínculos afectivos que establece a partir del afecto y estabilidad en los cuidados recibidos

de su familia, la percepción de cuanto le rodea (personas, imágenes, sonidos, movimiento), son necesidades básicas del ser humano determinantes en el desarrollo emocional, en las funciones comunicativas, conductas adaptativas y en la actitud ante el aprendizaje.

Si los niños y niñas construyen por experiencia de vida a establecer una relación armónica y de protección con la naturaleza en los primeros años, la misma se asumirá por convicción y, con absoluta certeza cuando sean adultos no necesitaran de aprender por información lo que por sinapsis y conexiones aprendieron en la primera infancia. Ausubel y otros (2009) opinan que las características que define la primera infancia es una sensibilidad especial a la experiencia. Hay períodos críticos donde el niño o la niña deben disponer de ciertas experiencias a fin de promover un desarrollo normal de las conexiones y adquieran aprendizajes significativos.

## III. SUPUESTO

**A la Educación Inicial le corresponde comenzar la tarea de una educación para el cambio individual y social.**

La educación Inicial no debe limitar su formación a la guarda y custodia del niño, sino a la potenciación y mediación de los elementos básicos de su desarrollo integral. Las intenciones y pensamientos acerca de cómo educar al ser humano en los primeros años de vida han recorrido un largo camino de teorías que en la práctica han tardado en afectar plenamente las instituciones, una historia donde el pensamiento de los expertos como lo sostiene Molins (1994) ha ido siempre por delante de aquello que deberíamos hacer con el niño, pero en esa lucha emprendida por crear las condiciones educativas más adecuadas, el niño aparece como víctima.

En la historia del curriculum estructurado para la educación infantil a nivel mundial han dejado su estela las diferentes concepciones que en cada época han dominado la visión de la didáctica.

Así las concepciones acerca de la educación infantil y el cambio de filosofías relacionadas con la naturaleza, las habilidades y necesidades requeridas para diferentes tipos de educación han afectado y afectan las aspiraciones del currículum.

A lo largo de los años el trato a la infancia ha ido evolucionando; sin embargo, lo que se le ha ofrecido a la infancia siempre le ha sido dado como un fruto derivado de la mayor o menor sensibilidad de los adultos. No como algo que se les debiera por constituir un derecho. Zabalza (1996), asume que "se trabaja con una concepción aún difusa y paternalista de derecho, lo importante es que comienza a configurarse un mapa de derechos de la infancia cada vez más preciso y comprometedor" (22) Esto lo demuestra la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia (1998), que ha recogido 54 artículos en donde se describen diferentes compromisos que la sociedad actual debería asumir con respecto a la infancia. Entre otras cosas, allí aparece el derecho a ser educado en condiciones donde se permita alcanzar el pleno desarrollo.

Si bien es cierto, que en los últimos años en América Latina se ha aumentado la cobertura de atención a los niños y niñas en edad preescolar; también es innegable los efectos del deterioro ambiental, el cual ha tocado muy poco o casi nada la fundamentación de las acciones educativas formales y no formales dirigidas a las primeras edades. El sentido de lo que se quiere para promover el desarrollo integral del niño y niña debe estar contemplado en los normativos de la Educación Inicial.

Es importante una propuesta desde la perspectiva de un diseño que contemple el desarrollo del niño y niña, las potencialidades de estos y una visión profunda y amplia de desarrollo sostenible. Lo que los niños necesitan conocer, además de estar determinado por su capacidad para alcanzarlo, debe estar determinado por lo que la sociedad determina como importante para ellos aprender y en consecuencia estar explicitado en los fundamentos educativos.

En este sentido, es importante valorar la intencionalidad educativa del primer nivel del sistema educativo, pues, por su dimensión cualitativa de la vida social que genera en los niños y niñas debe proporcionar un medio cultural y experiencial enriquecido donde estos puedan desplegar plenamente sus potencialidades y construir un estilo de vida congruente con las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

Por ello, se requiere de una discusión crítica, dialógica, reflexiva y consciente de los fundamentos que orientan la acción educativa, especialmente de la educación inicial, si no se produce este tipo de reflexión, los niños recibirán como hasta ahora, una experiencia, la cual nada tiene que ver con la formación de un estilo de vida para el desarrollo sostenible.

Un currículo integral de educación infantil a partir de una concepción de desarrollo sostenible, no consiste en acelerar el desarrollo de los niños/as, sino en reconocer el potencial de cada uno para promover una acción educativa congruente con las necesidades de armonía entre los seres humanos y de un equilibrio entre el ser humano y la naturaleza. En concordancia con esta visión Delors (1997) expresa:

> Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Al concluir sus labores, la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función de la educación en el desarrollo continuo de la persona y de las sociedades, no como un remedio milagroso, sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc. (6)

De manera explicita este autor en el informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI acertadamente asume la educa-

ción como la vía fundamental para el logro de ideales de desarrollo, no obstante, esos postulados siguen siendo meramente teóricos dado que no hay acciones concretas para desarrollar una Educación para la Sostenibilidad.

**Educar para la Sostenibilidad**

La Educación para la sostenibilidad se inicia desde los primeros años de vida, desde el hogar y en el primer nivel de Educación en el que se inicia el niño, se debe desarrollar desde la perspectiva del aprendizaje y a lo largo de toda la vida, y utiliza todas las modalidades de aprendizaje formal, no formal e informal**.** Educar para la sostenibilidad evidencia la preocupación por una Educación de elevada calidad que ayude a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a entender lo que pasa, es decir, **a saber** cuál es la realidad actual, a sentirse parte de la sociedad en la que viven, es decir a **saber ser** y a conocer cómo pueden participar en los procesos de desarrollo (**saber hacer**) En este proceso se desarrolla la capacidad de aprender a aprender.

La Institución es fundamental como sede del aprendizaje, no obstante, se aprende a lo largo de la vida en las interacciones cotidianas, en la familia, en el parque, viendo la televisión, en la computadora y observando. Los conocimientos y prácticas sostenibles que se aprenden desde la niñez se incorporarán, o no, a los hábitos de vida mediante decisiones y actividades diarias. De allí la necesidad de planificar estrategias de enseñanza que tengan en cuenta que la educación para la sostenibilidad se enseña, pero sobre todo se aprende y se modela mediante pautas, relaciones, acciones y experiencias, de allí que resulta interesante reflexionar sobre el aprendizaje para la sostenibilidad, ya que el protagonismo es de quien aprende.

**Algunas aportaciones para la resignificación de la educación inicial y el desarrollo sostenible**

Conviene destacar que existe un conjunto de razones que justifican la resignificación de la Educación Inicial desde la perspectiva del desarrollo sostenible, entre otras están las siguientes:

1. A la educación inicial le corresponde iniciar la tarea de una formación ecológica en los niños y niñas, desde su ingreso al centro de Educación Inicial, estos deben encontrar las oportunidades de establecer interacciones armónicas con su medio ambiente. Un curriculum moderno e integral de educación inicial debe contemplar como prioritario consolidar un estilo de vida que logre un cambio radical en la actuación del hombre en pro de la humanidad y del planeta, de esta manera se estará dando un paso bien importante hacia el desarrollo sostenible.

2. La práctica educativa evidencia un vacío en lo que ha formación para educar para el desarrollo sostenible se refiere, y los niños reciben sólo alguna información sobre la importancia de la conservación o participan en campañas como la del día del agua, la campaña antitabáquica, el programa haz feliz a tu corazón, la feria de la ciencia y la siembra de un árbol, entre otros, todos como actividades aisladas, las cuales si no son experienciadas como estilo de vida y congruentes con el resto de acciones de la institución, serán olvidadas fácilmente. El hecho es, que se hace necesario insertar en el curriculum de educación inicial una concepción para el desarrollo sostenible que permita en su concepción, visión y misión partir de los elementos naturales y sociales del ambiente como contenidos y principios fundamentales para generar en los niños construcciones de conceptos y actitudes reflexivas a partir de los cuales se genere una interacción armónica permanente con su medio, partiendo de un profundo respeto y amor por la naturaleza.

3. Es imprescindible abordar acciones de inmediato, pues retardos en ésta, serían no sólo perjudiciales sino irreparables, hay que acometer de inmediato tareas de construir un mundo mejor y en ésta tarea todos somos responsables, es desde la Educación Inicial donde se debe impulsar una educación para el desarrollo sostenible, pues de otra manera será tarde, y ya ni siquiera para otros niños, pues estos que hoy transitan por esa maravillosa edad de menos de siete años y los de próximas generaciones habrán sucumbido en un ambiente inhóspito, agresor, depravado y letal. Hay que ver a ***una Venezuela en desarrollo***, con sus recursos naturales recuperados, con un ambiente limpio y conservado en los cuales se puedan desarrollar venezolanos capaces de cambiar favorablemente los destinos de la nación.

4. La idea fundamental es que las instituciones de Educación Inicial permitan enriquecer los ámbitos de la experiencia de los niños que allí asisten. En este sentido, los centros de atención deben cambiar la concepción de que son solamente para el cuidado y albergue de los niños menores de 6 años y redefinir su función social a partir de ubicar su pertinencia como centros de aprendizaje que promuevan desarrollo integral en armonía con el entorno que necesitamos. Es desde este nivel que se deben incorporar procesos de mediación y de formación académica que atiendan las áreas integradas del desarrollo en correspondencia con el contexto hogar, comunidad y sociedad en general.

5. Es importante una propuesta desde la perspectiva de un diseño que contemple el desarrollo del niño y niña, las potencialidades de éstos y una visión de desarrollo sostenible. Lo que los niños necesitan conocer, además de estar determinado por lo que son capaces de alcanzar, debe estar determinado por lo que la sociedad piensa que es importante que ellos aprendan y que debe estar explicitado en los fundamentos filosóficos, sociológicos, ontológicos, ecológicos, psicológicos y éticos.

6. Se debe valorar la intencionalidad educativa del primer nivel del sistema educativo, que por su dimensión cualitativa de la vida social que genera en los niños y niñas debe proporcionar un medio cultural y experiencial enriquecido donde estos puedan desplegar plenamente sus potencialidades y construir un estilo de vida congruente con las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

7. Se requiere de una discusión crítica, dialógica, reflexiva y consciente de los fundamentos que orientan la acción educativa, especialmente de la educación inicial. De no producirse la misma, los niños recibirán como hasta ahora, una experiencia que nada tiene que ver con la formación de un estilo de vida para el desarrollo sostenible.

8. Existe una fuerte tendencia en instaurar valores de tener, de posesión y de disfrute de bienes y servicios suntuosos. Con valores sociales y culturales de tener sólo habrá crecimiento y no desarrollo sostenible. Hay que iniciar el camino que conduzca del tener al ser, para poder lograr cambios profundos, y, estos cambios y esa nueva cultura del ser sólo serán posibles cuando se forme al niño/a para ello desde la educación.

9. Cuando un niño logra construir por convicción, es decir internalizar lo que le ha proporcionado su experiencia de vida no sólo será duradero y permanente sino que va a llevar a su hogar una actitud que va a compartir con su familia, quienes en algunas ocasiones se ven censurados y corregidos por los niños/as y, en la mayoría de casos los adultos terminan cambiando de actitud por respeto a los niños.

## Referencias

Anguiano C (1998). Estimulación en Edades Tempranas. Conferencia. II Encuentro Mundial de Ecuación Inicial. La Habana. Cuba

Ausubel D y otros (2009). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Colom, A. (2000). Desarrollo Sostenible y Educación para el desarrollo. Barcelona: Octaedro

Convención Internacional de los Derechos de la Infancia (1998). [Documento en línea]. Disponible: http://www.oei.es/revista.htm [Consulta 2008, Julio, 22]

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

Foghin, S. (2001). Homo sapiens contra Naturaleza: desde el control del fuego hasta el síndrome de los Balcanes. Aula y Ambiente, 1 (1), 11-26.

Foghin, S. (2002). Antes que la Naturaleza Muera. Aula y Ambiente, 2 (4), 7-24.

Fujimoto, G. (2001). La Educación en el siglo XXI. Revista Iberoamericana de Educación [Revista en línea]. Disponible: http://www.campus-oei.org/revista/htm [Consulta: 2008, Mayo, 22].

Leighton, C. (1991). Infancia Desventajada y Educación Temprana ¿Demasiado Tarde? Caracas: Cendif-Unimet.

Molins, P. (1994). Introducción a la Educación Infantil. Barcelona, España: Barcanova.

Morín, E. (1999). El Paradigma perdido. Barcelona, España: Kairos.

Palacios J y Marchesi A (2001). Desarrollo Psicológico y Educativo. Madrid: Alianza.

Rivero, H. (1998). [Documento en línea] Disponible en: http://www.waece.org/biblioteca/biblio_html/word/ref.doc. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid, Diciembre/98. [Consulta, 2009, Noviembre 22].

Riveros, J. (1998). La Educación Infantil en el siglo XXI. Boletín del Proyecto Principal de Educación No. 47, UNESCO, Chile.

Tamayo, R. (2002). La Plasticidad Neuronal en la Restauración de Funciones del Sistema Nervioso. Barcelona: Caren.

Zabalza, M. (1996). Calidad en la Educación Infantil. Madrid: Narcea

## LOS AUTORES

**Víctor Díaz Quero**

vdq@ciegc.org.ve

Profesor de Geografía e Historia, Instituto Pedagógico de Caracas. Licenciado en Geografía y Ciencias de la Tierra, Universidad de los Andes. Magíster en Educación: Mención Supervisión Educativa, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Magíster en Educación: Mención Enseñanza de la Geografía, Universidad de los Andes. Doctor en Educación Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Profesor titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. (UPEL–IMPM) Miembro activo del Centro de Investigación Educativa "Georgina Calderón" Profesor invitado del Doctorado en Educación de la Universidad de Oriente. Profesor invitado del Doctorado en Pedagogía de la Universidad de Los Andes. Miembro del Programa de Estimulo a la Investigación (PEI) Nivel B Ministerio de Ciencia y Tecnología. Libros publicados: "Currículum, investigación y enseñanza en la formación docente" y "Construcción del Saber Pedagógico"

**Rosario Haydeé Ramírez Sánchez**

rosario@ciegc.org.ve

Licenciada en Educación: Mención Geografía y Ciencias de la Tierra, egresada de la Universidad de Los Andes. Especialista en Educación Básica. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Experto Elearning egresada de la Fundación para la actualización de la tecnología en Latinoamérica (FATLA). Estudiante del Doctorado de Educación del IPRUGER. Profesora Asistente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Responsable de Bienestar Estudiantil. Coordinadora de la Línea de Investigación "Formación Docente" Centro de Investigación Educativa "Georgina Calderón" de la UPEL. Participante en la Convocatoria del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación de la ONCTI. Investigadora en las áreas: Comunicación, Procesos Cognitivos, Cultura Investigativa.

Coautora del libro: Desarrollo de Procesos cognitivos y metacognitivos en educación.

**Douglas A. Izarra Vielma**

daiv@ciegc.org.ve

Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales, Universidad Católica del Táchira. Magister en Educación Mención Enseñanza de la Geografía, Universidad de Los Andes. Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Profesor Asociado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Coordinador del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón. Acreditado como Investigador en el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII) del Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología. Áreas de investigación: formación docente e identidad docente. Autor de artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas. Ponente en eventos académicos nacionales e internacionales.

**María A. Chacón Corzo**

mchcorzo@yahoo.es

Profesora Asociada de la Universidad de Los Andes Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", adscrita al Departamento de Pedagogía y al Área de Prácticas Profesionales. Doctora en Pedagogía por la Universidad Rovira i Virgili (URV) Tarragona, España. Especialista en Docencia en Educación Básica. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (IMPM). Licenciada en Educación de la Universidad de Los Andes (ULA). Integrante del Grupo de Investigación Gabinete de Asistencia Psicopedagógica (GAPSIPE). Ha publicado artículos en revistas arbitradas e indexadas. Ponente en jornadas nacionales e internacionales. Tutora y jurado de trabajos de grado. Premio de Promoción al Investigador PPI Nivel 1. Premio de Estímulo a la Investigación PEI ULA 2011. Premio de Estimulo a la Innovación y la Investigación 2011 del ONTIC Categoría: Investigador A.

**Nancy Escobar**

nancye@ciegc.org.ve

Licenciada en Educación egresada de la Universidad de los Andes, se ha desempeñado como docente en los niveles de Educación Básica, Media y Superior. Especialista en Docencia en Educación Básica UPEL Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Doctora en Educación, UPEL Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Experto Elearning FATLA. Docente Asistente de la UPEL IMPM. Coordinadora de Docencia (E) Núcleo Académico Táchira. Docente de cursos en pregrado, postgrado y extensión en las áreas de planificación, procesos cognitivos, investigación, teorías educativas, entre otros. Tutora y jurado de trabajos de grado y tesis. Investigadora activa del centro de Investigación Georgina Calderón y del Núcleo de Investigación Educación Cognitiva. Líneas de investigación: Formación Docente y Educación Cognitiva. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Publicaciones en revistas arbitradas. Premio de estimulo a la Investigación (PEI)

**María Cecilia Salvatierra Vivas**

mariasalvatierra527@gmail.com

Licenciada en educación de la Universidad de Los Andes; Especialista en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio; Doctora en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Docente de pregrado y postgrado. Tutora y jurado de trabajos de grado. Investigadora de la línea: Formación Docente del Centro de Investigación Educativa "Georgina Calderón". Participante del Programa de Estímulo a la Investigación y la Innovación del Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología. Autora de diversos artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas. Ponente en eventos nacionales e internacionales.

**Freddy Armando Rico Cárdenas**

rfreddy@ciegc.org.ve

Graduado en la Universidad Católica del Táchira donde obtuvo el título de Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales. Magister en Gerencia Educacional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente se desempeña como responsable de evaluación en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio - Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Núcleo Académico Táchira. Ha sido Coordinador Regional del PAENA Núcleo Académico Táchira, miembro de la Comisión Regional de Transformación y Modernización Curricular en el IMPM – UPEL Núcleo Académico Táchira. Asesor en los Procesos de Evaluación en los Subprogramas de Postgrado de la Especialización en Educación Básica y Especialización en Educación Preescolar. Tutor en las asignaturas de pregrado: gerencia educativa, investigación educativa y evaluación de los aprendizajes. En extensión, estrategias para la formación de equipos eficientes e investigación cuantitativa. En postgrado, seminario especial de grado I y Prácticum I. Tutor y jurado en trabajos de tesis de grado. Miembro fundador del Centro de Investigación "Georgina Calderón". Investigador adscrito a la línea de investigación: formación docente. Participante en jornadas de investigación como organizador y en la comisión de arbitraje. Trabajos de investigación realizados: Estilos Gerenciales en la Resolución de Problemas de la Organización según el Modelo Situacional de Hersey y Blanchard. Caracterización del Rendimiento Estudiantil de Pregrado en el Núcleo Académico Táchira IMPM-UPEL. Experto en Procesos Elearning Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica (FATLA).

**Arely Díaz Peña**

arely@ciegc.org.ve

Licenciada en Educación, Especialista en docencia en educación Básica y Doctora en Educación. Supervisora Educativa en escuelas de primaria. Profesora de pregrado y postgrado de la UPEL-IMPM Táchira. Tutora y Jurado de trabajos de grado en especialidades, maestrías y doctorado. Experiencia en formación de docentes. Investigadora nivel A del Programa

estimulo al Investigador del Ministerio de Ciencias y Tecnología. Investigadora de la Línea Investigación Pedagógica del Centro de Investigación Georgina Calderón. Autora de artículos en revistas arbitradas y coautora del Libro Desarrollo de Procesos Cognitivos y metacognitivos. Ponente en Jornadas de investigación a nivel Nacional e Internacional.

**Henry Dorian Castillo Sayago**

Henry@ciegc.org.ve

Cursó estudios universitarios en el Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial Región Los Andes, donde obtuvo el título de T.S.U. en Informática, mención Análisis de Sistemas (1999), Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio del Núcleo Académico Táchira logrando el título de Profesor, mención Educación Integral (2008), Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio obtuvo el título de Magister en Educación, mención Enseñanza de la Educación Física (2012). Se ha desempeñado como Docente de Educación Física, Informática y Matemática en la Unidad Educativa Colegio Cervantes (2001-2009), Coordinador del Departamento de Informática (2004-2008), en el Colegio Cervantes. Docente Ordinario categoría Instructor de la UPEL IMPM Núcleo Académico Táchira (2009-2012). Integrante de la Línea de Investigación Pedagógica del Centro de Investigación Georgina Calderón de la UPEL IMPM.

**Doris Guerrero**

dosogeco@hotmail.com

Magister Scientiae en Lectura. Doctoranda en Innovaciones Educativas. Docente en la Universidad Católica del Táchira. Docente de Postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) – Núcleo Táchira y en la Universidad de Los Andes- Especialización en Promoción de Lectura y Escritura, Núcleo Táchira. Investigadora activa en la Línea de Investigación Pedagógica del Centro de Investigación Georgina Calderón. PEII-A2.

**Jemima Duarte Cristancho**

jemiduar@yahoo.com

Licenciada en Educación Integral Mención Lengua. Universidad Nacional Abierta. Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura. Universidad de Los Andes. Diploma de estudios avanzados. Universidad de Rovira i Virgili. Doctora en Universidad de Rovira i Virgili, programa "La Calidad y Reforma Educativa". Tarragona España. Profesora agregada a dedicación exclusiva de la Universidad de Los Andes. Adscrita al Departamento de Educación Básica Integral en el área de Lectoescritura. Coordinadora del programa de postgrado: Especialización en Promoción de la lectura y escritura. Línea de investigación: Formación permanente para docentes de educación básica en enseñanza de la lengua. PEI 2011. Profesora invitada en la línea de investigación: Formación Docente del Centro de Investigación Georgina Calderón IUMPM - UPEL, San Cristóbal Táchira.

**Isabel Calderón Carrillo**

isatere21@hotmail.com

Isabel Teresa Calderón Carrillo. Nació en la ciudad de San Cristóbal en el estado Táchira. Bachiller en Humanidades, mención Trabajo Social. Licenciada en Educación Mención Inglés, graduada en la Universidad de los Andes, Núcleo Táchira. Especialista: Docencia en Educación Básica, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. IMPM. Doctora en Educación en IPRUGER-Rubio. Se desempeñó como docente en la Unidad Educativa Francisco Tamayo (1985-2009). Profesora contratada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Académico Táchira. Tutor de Pregrado y postgrado, seminario especial de grado I y Tutoría I y II. Tutor y jurado en trabajos de tesis de grado. Miembro fundador del Centro de Investigación "Georgina Calderón". Investigador adscrito a la línea de investigación: formación docente. Miembro de la Comisión lectora de trabajos de grado en la Especialización Docencia en Educación Básica UPEL-IMPM. Participante en jornadas de investigación como organizador y en la comisión de arbitraje. Trabajos de investigación realizados: Una Mirada a las reformas Educativas. Política, Teoría y Praxis

en la Escuela Bolivariana. Teoría Educativa de la Educación Bolivariana. Violencia escolar ¿Realidad en los contextos escolares? Experta en Procesos Elearning Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica (FATLA).

**Felix Becerra**

felixbecerra05@hotmail.com

Egresado de la Universidad Central de Venezuela como Licenciado en Educación, en la mención de Tecnología Educativa, en el año de 1992. Con especialización y Maestría en Educción Técnica, títulos obtenidos en el Instituto Pedagógico Monseñor Arias Blanco de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2000-2005. Obtiene el Doctorado en Educación en el Instituto Pedagógico Gervasio Rubio de la UPEL en el año 2010. Se desempeñó durante 5 años como Docente en Educación Básica en el área de Educación para el Trabajo. Desde el año 1995 hasta 1998 laboró como profesor contratado en el Instituto de Mejoramiento profesional del magisterio-UPEL. Luego ingresó en 1998 como profesor ordinario en el IMPM-UPEL, Sede Central. Durante su permanencia en la institución ha asumido los siguientes cargos: Coordinador del Centro de Investigación Educativa de la Sede Central desde el 2000 hasta el 2003, Responsable de Bienestar Estudiantil desde 2004 hasta 2007 en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio-UPEL, Núcleo Académico Táchira. Actualmente, es profesor a dedicación Exclusiva con Categoría de Asociado y ocupa el cargo de Jefe del Núcleo Académico Táchira del IMPM-UPEL, desde Enero del 2008. Ha sido autor de varias publicaciones en Revistas Especializadas e Indexadas, además de ser docente en Pregrado y Postgrado.

**Daisy Magaly Rojas Narváez**

daysi@ciegc.org.ve

Profesora en Educación Integral Mención Lengua. Especialista en Docencia en Educación Básica. Veinticinco años de servicio en Educación Primaria. Profesora contratada de Pregrado, Postgrado y Extensión UPEL-IMPM núcleo Táchira. Profesora contratada del IUTT San Cristóbal Táchira. Se

ha desempeñado como Tutora y Jurado Principal en los Trabajos Especiales de Grado de Especialización. Investigadora activa y fundadora del Centro de Investigación "Georgina Calderón" CIEGC en la Línea de Investigación: Investigación Pedagógica Oct. 2006-2013. Miembro del Consejo Técnico Asesor del CIEGC (2012-2013).Investigadora activa en el Proyecto "la Escuela para la vida. Una Educación para la Sostenibilidad" (Escuelas Municipales de San Cristóbal 2011-2013) CIEGC. Ha participado como organizadora, moderadora, forista y ponente en distintas jornadas de investigación educativa a nivel nacional e internacional. Autora de artículos en revistas arbitradas. Miembro del PEII (Investigadora A). Doctoranda de la UPEL-IPRGR (2013).

**Rita Mora de Dukón**

rita@ciegc.org.ve

Realizó estudios como especialista de Educación Preescolar, actualmente desarrolla estudios de Doctorado en Educación en la UPEL, Gervasio Rubio. Inició su labor como Docente en el Nivel Preescolar, profesora de pregrado y Postgrado de la especialidad de Preescolar, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Rubio) y el Instituto de Mejoramiento Profesional del Núcleo Táchira. Productos, publicaciones relacionadas con investigaciones en el área de preescolar y del proceso de formación docente. Tutora y lectora de trabajos de investigación de postgrado de alumnas cursantes de la especialización de Preescolar y Básica. Investigadora adscrita a la línea de Investigación Pedagógica, del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. IMPM de la UPEL. Investigadora calificada A, del Programa de Estimulo de Innovación e Investigación en la convocatoria 2011.

**Faviola Escobar de Murzi**

faviola@ciegc.org.ve

Licenciada en Educación; Magister en Administración Educativa; Magister en Educación Preescolar; Doctora en Ciencias de la Educación. Coordinadora de Investigación y Postgrado del Núcleo Táchira de la Universidad

Pedagógica Experimental Libertador. Coordinadora de la Línea de Investigación Pedagógica. Miembro del Consejo Técnico del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón. Docente de Pregrado y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Profesora adscrita al Departamento de Orientación y Psicología de la Universidad de los Andes Táchira de 1993 – 2007. Premio Labor Investigativa 2008 UPEL. PPI nivel I 1998 – 2010. PEI nivel B 2011 – 2013. Autora de artículos en revistas arbitradas e indexadas. Ponente en Jornadas Nacionales e Internacionales. Tutora de Trabajos de Grado de Especialización, maestría y tesis doctorales.

**Zully Parra**

zullparr@yahoo.com

Licenciada en Educación. Magister en Educación Agrícola. Doctorando en Ciencias de la Educación. Investigadora Activa de la Línea de Investigación Pedagógica del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón. Docente Invitado de Pregrado y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Premio Luis Beltrán Prieto Figueroa Mención Cultura 2009. Portadora del Patrimonio Cultural e Inmaterial del Municipio Cárdenas en el Estado Táchira. PEI nivel A 2011 – 2013. Ponente en Jornadas Nacionales e Internacionales. Tutora de Trabajos de Grado de Especialización, maestría y tesis doctorales.

**Zulay Maldonado**

zulaymaldonado@hotmail.com

Educadora Preescolar a Nivel Superior. Licenciada en Educación Mención Castellano y Literatura. Magister en Gerencia Educativa. Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Coordinadora del programa La Mochila Mágica. Miembro del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón en la línea de investigación formación pedagógica. Docente invitada de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y de la Universidad de Los Andes núcleo Táchira. PEI nivel A 2011 – 2013. Autora de artículos en revistas arbitradas e indexadas. Ponente en Jornadas Regionales, Nacionales e Internacionales. Tutora de Trabajos de Grado de Especialización.

Participaron en el proceso de revisión de los capítulos del presente texto, los expertos que a continuación se mencionan:

**Maritza Montero**
Universidad Central de Venezuela

**Cecilia Navia**
Universidad Nacional Autónoma de México

**Claudio Molina**
Centro de Estudios. División Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación - Chile

**Norma Odreman**
Directora de Proyectos Educativos Cadena Capriles

**Damaris González**
Universidad Nacional Experimental del Táchira

**Luis Peñalver**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Maturín

**Felipe Guerrero**
Universidad Católica del Táchira

**Ivonne Olivares**
Universidad Nacional Experimental del Táchira

**Carlos Ruíz Bolívar**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Barquisimeto

**Pablo Ríos Cabrera**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

**Carmen Chacón**
Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira

**Mireya Vivas**
Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira

**Oscar Blanco**
Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira

**Sergio Arias**
Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira

**Javier Yuste**
Instituto del Sur de Madrid (Parla)

**Marisela Vivas**
Universidad Católica del Táchira

**Armando Santiago**
Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira

**Azael Contreras**
Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira

**Elisa Bigi**
Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira

**Betsi Fernández**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

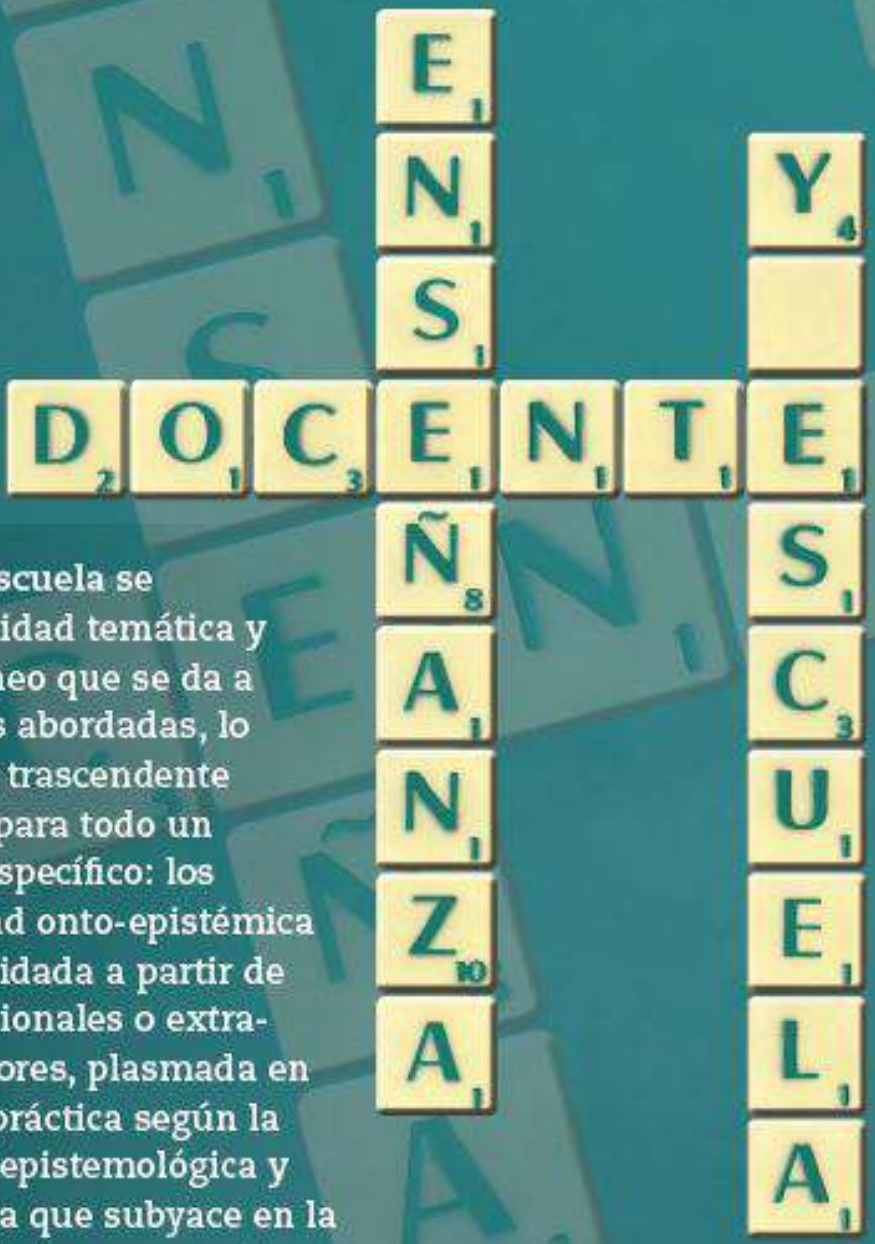
**Martín Suárez**
Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira

Se terminó de imprimir
en diciembre de 2013
en los Talleres Gráficos de:

LITO FORMAS

Calle 13 con Carrera 15, No. 15-21
Telf. (0276) 343 83 34 - 342 93 14
Barrio Obrero - San Cristóbal,
Estado Táchira, Venezuela.

Edición de 500 ejemplares




**Docente, enseñanza y escuela** se caracteriza por su pluralidad temática y el tratamiento heterogéneo que se da a las diferentes cuestiones abordadas, lo que reviste significancia trascendente y, además, importancia para todo un conglomerado societal específico: los educadores. Cada entidad onto-epistémica desarrollada está consolidada a partir de discusiones intra-confesionales o extra-confesionales de los autores, plasmada en esta ilustración teórico-práctica según la orientación pedagógica, epistemológica y de referencialidad teórica que subyace en la formación de cada uno de los exponentes.

DOCENTE, ENSEÑANZA Y ESCUELA
Douglas A. IZARRA VIELMA
Rosario RAMÍREZ

ISBN: 978-980-281-214-1

Fotografía portada: **Archivo digital** (www.sxc.hu.com)
Fotografía de fichas de Scrabble: **Estudiográfico**
Scrabble es una marca registrada de Mattel, Inc (www.mattelscrabble.com)
Diseño de portada: **Elkin J. Calle** (elkincalle@gmail.com)
Impresión: Editorial de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador**, San Cristóbal