

Hacer y Saber

Nº 7 / Especial 2018 – 2020. San Cristóbal – Venezuela

ISSN 2343-5623

*HACER Y SABER / Nº 7 Especial 2018 – 2020
San Cristóbal – Venezuela*



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES

Hacer y Saber

Nº 7 / San Cristóbal – Venezuela, Especial 2018 - 2021

CONTENIDO

EDITORIAL

RAMÍREZ CONDE, DEYSY CAROLINA 07.

ARTÍCULOS ARBITRADOS

- APORTES EPISTEMOLÓGICOS A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES DE CONTABILIDAD. *Blanco O., Elsy L., Blanco G., Oscar y Santiago R., José A.* 09 – 17.
- CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE ESTUDIOS JURÍDICOS. *Serrano L., Egle C.* 18 – 29.
- WHATSAPP: COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA (EXPERIENCIA DIDÁCTICA). *Quintero B., Hovsenman* 30 – 36.
- LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LOS CONTADORES. *Blanco O., Elsy L.* 37 – 43.
- LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN EL MUNDO GLOBAL. *Santiago, José A.* 44 – 52.
- DE LAS NEUROCIENCIAS A LA EDUCACIÓN: ¿UN PUENTE EN CONSTRUCCIÓN? *Labrador P., Rafael O.* 53 – 58.
- EVALUACIÓN DEL PROCESO DIDÁCTICO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. *Blanco G., Oscar, Blanco O., Elsy* 59 – 66.

SECCIÓN ESPECIAL. AVANCES DE TESIS DOCTORALES

- IMPRESIONES DEL MODELO REALISTA DE KORTHAGEN EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE INGLÉS EGRESADOS DE LA ULA TÁCHIRA. *Angola Z., Jhonny O.* 68 – 80.
- PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LA ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS CLÍNICAS. *Morales, Ana.* 81 – 88.
- PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD COLOMBIANA. *Rubio C., Ivan F.* 89 – 95.
- APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE MATEMÁTICA. *Rodríguez Pérez, Edwin G.* 96 – 102.
- FORMACION DE HABILIDADES LECTORAS DESDE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO. *Valera C., Eucaris* 103 – 112.
- CULTURA SORDA: SISTEMA DE CREENCIAS, VALORES Y PRÁCTICAS COMPARTIDAS DESDE UNA VISIÓN PEDAGÓGICA. *Castillo P., Betty.* 113 – 126.
- SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DE MATEMÁTICA Y LA PRÁCTICA REFLEXIVA. *Sandoval G., Jackson R.* 127 – 136.
- EL LIBRO-ÁLBUM: UN RECURSO PEDAGÓGICO PARA LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA. *Quiroz S., Yohan E.* 137 – 145.
- CAMBIOS INNOVADORES EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJES EN EDUCACION INICIAL Y PRIMARIA. *Durán Ch., Eily K.* 146 – 152.
- FORMACIÓN DOCENTE: UN CAMINO PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL. *Hoyos V., Margarita* 153 – 160.
- LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN

- ENTORNOS VIRTUALES. *Ibarra C., Hernando.* 161 – 167.
- EL DOCENTE REFLEXIVO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN. *Pernía R., Claudia C.* 168 – 176.
 - ESCRITURA ACADÉMICA CON EL USO DEL RECURSO DIGITAL EN EL PROYECTO DE GRADO EN LA CARRERA DE INGENIERIA EN INFORMÁTICA. *Posso J., Elizabeth.* 177 – 182.
 - EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA UNIDAD DE TALENTOS DEPORTIVOS- ESTADO TÁCHIRA. *Fuentes Kevinton.* 183 – 188.
 - LA ESCRITURA DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE NUEVO INGRESO: ESTRATEGIAS PARA AFRONTAR SUS LIMITACIONES. *Angola, Jhonny O., Valencia M., Edith* 189 – 205.
 - RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES A TRAVÉS DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PERMANENTE. *Márquez, Onorio.* 206 - 214.
 - EL CEREBRO NECESITA LA EMOCIÓN PARA APRENDER. Cierre de brechas entre neurociencias y educación *Gusmary del C. Méndez C.* 215 - 220.

Hacer y Saber

Nº 7 / San Cristóbal – Venezuela, Especial 2018 - 2021

CONTENTS

EDITORIAL

RAMÍREZ CONDE, DEYSY CAROLINA 07.

REFEREED ARTICLES

- EPISTEMOLOGICAL CONTRIBUTIONS TO THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF ACCOUNTING TEACHERS *Blanco O., Elsy L., Blanco G., Oscar y Santiago R., José.* 09 – 17.
- PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF FORMATIVE RESEARCH FOR TEACHING LEGAL STUDIES *Serrano L., Egle C.* 18 – 29.
- WHATSAPP: AS AN EDUCATIONAL TOOL (DIDACTIC EXPERIENCE). *Quintero B., Hovsenman.* 30 – 36.
- TEACHER TRAINING AND SKILL DEVELOPMENT IN ACCOUNTANTS. *Blanco O., Elsy L.* 37 – 43.
- THE CRISIS OF EDUCATION AND PEDAGOGY IN THE GLOBAL WORLD. *Santiago, José A.* 44 – 52.
- FROM NEUROSCIENCE TO EDUCATION: A BRIDGE UNDER CONSTRUCTION? *Labrador P., Rafael O.* 53 – 58.
- EVALUATION OF THE DIDACTIC PROCESS IN UNIVERSITY TEACHING. *Blanco G., Oscar, Blanco O., Elsy* 59 – 66.

SPECIAL SECTION. DOCTORAL THESIS ADVANCES

- IMPRESSIONS OF KORTHAGEN'S REALISTIC MODEL IN THE TRAINING PROCESS OF ENGLISH TEACHERS GRADUATING FROM ULA TÁCHIRA. *Angola Z., Jhonny O.* 68 – 80.
- PEDAGOGICAL PRACTICE OF UNIVERSITY TEACHERS IN THE TEACHING OF CLINICAL SUBJECTS. *Morales, Ana.* 81 - 88.
- CRITICAL PEDAGOGY IN THE FORMATION OF THE COLOMBIAN SOCIETY. *Rubio C., Ivan F.* 89 - 95.
- THEORETICAL APPROACH TO THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE MATHEMATICS TEACHER. *Rodríguez P. Edwin G..* 96 - 102.
- TRAINING OF READING SKILLS FROM COLLABORATIVE LEARNING. *Valera C., Eucaris* 103 - 112.
- DEAF CULTURE: SYSTEM OF BELIEFS, VALUES AND SHARED PRACTICES FROM A PEDAGOGICAL VISION. *Castillo P., Betty.* 113 - 126.
- MATHEMATICS TEACHER'S PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND REFLECTIVE PRACTICE. *Sandoval G., Jackson R.* 127 - 136.
- THE BOOK-ALBUM: A PEDAGOGICAL RESOURCE FOR THE PROMOTION OF READING. *Quiroz S., Yohan E.* 137 - 145.
- INNOVATIVE CHANGES IN LEARNING STYLES IN INITIAL AND PRIMARY EDUCATION. *Durán Ch., Eily K.* 146 - 152.
- TEACHER TRAINING: A WAY FOR THE RESIGNIFICATION OF PROFESSIONAL PRACTICE. *Hoyos V., Margarita R.* 153 - 160.
- HIGHER EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS IN VIRTUAL ENVIRONMENTS. *Ibarra C., Hernando.* 161 - 167.

- THE REFLECTIVE TEACHER IN THE PROFESSIONAL PRACTICE OF THE EDUCATION CAREER.
Pernía R., Claudia C. 168 – 176.
- ACADEMIC WRITING WITH THE USE OF DIGITAL RESOURCES IN THE PROJECT
DEGREE IN THE COURSE OF COMPUTER ENGINEERING. Posso J., Elizabeth. 177 – 182.
- INSTITUTIONAL EVALUATION IN THE SPORTS TALENT UNIT-STATE
TACHIRA. Kevinton Sources. 183 – 188.
- ENGLISH WRITING IN NEW UNIVERSITY STUDENTS:
STRATEGIES TO FACE YOUR LIMITATIONS. Angola, Jhonny O., Valencia M.,
Edith 189 – 205.
- RESIGNIFICATION OF TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICES THROUGH CONTINUING TRAINING
PROCESSES. Marquez, Onorio. 206 - 214.
- THE BRAIN NEEDS EMOTION TO LEARN. Closing gaps between
neurosciences and education Gusmary del C. Méndez C. 215 - 220.

Hacer y Saber

Nº 7 / San Cristóbal – Venezuela, Especial 2018 - 2021

EDITORIAL

El volumen 7, es una edición especial que recopila todos los artículos desde el 2018 al 2021 y avances de tesis doctoral presentados en el **I congreso Virtual Binacional en Pedagogía**, organizado por los estudiantes de la IV cohorte del programa de Doctorado en Pedagogía de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez.

En este volumen, encontrarán dos secciones, Artículos Arbitrados y Sección Especial, esta última concentra avances de Tesis Doctorales.

En los Artículos Arbitrados se destacan La crisis de la educación y la pedagogía en el mundo global y la construcción del puente entre las neurociencias y la Educación, lo cual permitirá al lector ubicarlo desde una postura crítica reflexiva desde la crisis y la construcción del pensamiento con las emociones.

En lo que se refiere a la Sección especial, podrán encontrar una gran diversidad de temáticas enmarcadas en las líneas de investigación del programa de Doctorado en Pedagogía, en su mayoría los aspirantes al grado de doctor precisaron información con respecto a los tres primeros capítulos de su tesis doctoral y en otros casos presentaron un análisis referido al apartado teórico desde el estado del arte.

Dra. Deysy Carolina Ramírez Conde
Editora Jefe de la Revista Hacer y Saber

APORTES EPISTEMOLÓGICOS A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES DE CONTABILIDAD

Recibido: 02/03/2018 Aceptado: 29/03/2018

Blanco Ortiz, Elsy. Loreana
elsylore@gmail.com

Blanco Gutiérrez, Oscar
oscarblancogutierrez52@gmail.com

Santiago Rivera, José Armando
jasantiar@gmail.com

Universidad de los Andes –Venezuela

RESUMEN

La práctica pedagógica en la enseñanza de la contabilidad en la institución constituye nuestro objeto de la investigación, para lo cual buscamos la información de la mano de los propios docentes con el propósito de analizar y comprender las concepciones pedagógicas y los saberes , los cuales pone en práctica durante el proceso didáctico realizado, los testimonios muestran que él mismo está caracterizada por ser principalmente de carácter tradicionalista e instrumentalista, donde prevalece el manejo técnico de la profesión contable en detrimento de la producción teórica, en tal sentido imitan los patrones instituidos por algunos de sus formadores

Palabras claves: Practica pedagógica, Enseñanza de la contabilidad, Enseñanza tradicional, Concepción de los profesores, Formación permanente.

ABSTRACT

The pedagogical practice in the teaching of accounting in the institution constitutes our object of research, for which we seek information from the hand of the teachers themselves in order to analyze and understand the pedagogical conceptions and knowledge, which puts into practice during the didactic process carried out, the testimonies show that it is characterized by being mainly traditionalist and instrumentalist character, where the technical management of the accounting profession prevails to the detriment of theoretical production, in that sense they imitate the patterns instituted by some of their trainers.

Key words: Pedagogical practice, Accounting education, Traditional education, Teachers' conception, Continuing education.

1 ACERCAMIENTO A LA REALIDAD

El problema se centra en describir e interpretar las concepciones subyacentes en las prácticas pedagógicas de los profesores en la enseñanza de la contabilidad, correspondientes a las carreras de administración y contaduría pública de la Universidad de Los Andes (ULA), Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, San Cristóbal, Estado Táchira desde la perspectiva de los docentes. En relación a la práctica pedagógica, la misma constituye un aspecto fundamental en el proceso de la enseñanza, el cual se caracteriza por la serie de actividades que utiliza el profesor para llevar a cabo su labor educativa, entre las que destacan: la manera como selecciona, organiza y presenta los contenidos programáticos, las estrategias metodológicas que ayuden a desarrollar dichos contenidos, la manera como se incentiva a los alumnos para que construyan los conocimientos, el estilo de actuación pedagógica y los procesos de evaluación, para Serres (2007) las prácticas pedagógicas se entienden como las acciones intencionadas que realiza el docente basado en sus conocimientos y experiencias sistematizadas, están referidas al actuar del docente antes, durante y después de la clase, es decir; constituyen el conjunto de acciones que realiza el profesor previo a su labor educativa, durante el desarrollo de la clase, y una vez que culmina la actividad docente.

Para Díaz (2006) la práctica pedagógica es: “La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos.” (p.90). Representa la manera cómo actúa cotidianamente el docente en las aulas, muchas veces siguiendo ciertas pautas o tendencias de trabajo que se convierten en rutinas, estas influyen en el proceso de interacción que establece el docente con los alumnos al desarrollar los contenidos de la asignatura en un contexto y momento determinado. Estos esquemas rutinarios de trabajo se repiten casi que a diario pues se convierten en algo que se ha interiorizado en su accionar durante el desarrollo de las clases, evidenciándose ello, a través de ciertos hábitos y actitudes que se hacen mecánicamente.

La práctica pedagógica comprende por una parte el conocimiento del contenido

disciplinar, el conocimiento pedagógico, además de las acciones tácticas que emprende para dar respuesta a las situaciones imprevistas que surgen en la dinámica de la clase, en atención a lo expuesto Vasco (S/F) lo denomina saber pedagógico y lo conceptualiza como el saber que el docente: “Pone en acción cuando desempeña su labor de enseñar.”(p.47). Con el análisis de las prácticas pedagógicas se busca promover la construcción de una identidad docente basada en el quehacer del docente, en el compromiso educativo no sólo con el alumno, sino también es un trabajo de naturaleza social que va más allá de los objetivos concretos del programa desarrollado.

Tradicionalmente la enseñanza de la contabilidad tal como lo señalan Ruiz, Reyes, y Muñoz (2005), afirman que el énfasis radica en las posturas positivistas de la ciencia lo cual condujo a una tradición de aplicación de conocimientos contables precisados basados en la enseñanza técnico-instrumentalista del saber contable, lo cual ha dejado en un segundo plano el análisis de conceptos y el estudio de teorías, aspectos que son vitales para comprender racionalmente la doctrina contable así como los principios, las técnicas y los procedimientos que orientan la profesión contable. En este mismo orden de ideas, cabe destacar lo señalado por González (2010) y Vilorio (2001), quienes indican que la enseñanza de la contabilidad en las universidades hace demasiado énfasis en el quehacer contable, en la observación, clasificación y registro de los hechos, en el aspecto simbólico/convencional de los caracteres y procedimientos, además de usar metodologías y técnicas propias, para dar cientificidad al proceso.

De ahí la importancia de revisar la orientación tradicional en la enseñanza de la contabilidad, caracterizada por la transmisión de contenidos, la cual deja de lado el análisis y la reflexión teórico-práctica, como también el permanente ejercicio de la aplicación de conocimientos para resolver problemas contables, por lo que es necesario la renovación de las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, es una realidad que la enseñanza de la contabilidad ha sido una práctica caracterizada por un proceso transmisionista y rutinario, en la que el profesor expone y explica de forma clara las normas de registro, acumulación de información y presentación de los estados

financieros. En este sentido, Morales (2012), asevera lo siguiente:

La enseñanza de la Contabilidad se caracteriza porque cada profesor para ejercer su oficio retoma las prácticas pedagógicas de quienes fueron sus formadores, adaptando ciertos rasgos o características que le permiten conformar una mixtura de estilo, con lo tomado de otros y lo innato de su ser. En esta forma el proceso de enseñanza adquiere una particularidad especial y es la del “maestro artesano”, que procura transmitir el conocimiento de generación en generación (p.6).

A tal efecto, los profesores de contabilidad asumen diversos estilos de enseñanza y de cómo relacionarse con los alumnos; cada profesor acoge una manera particular de desarrollar sus clases, que en la mayoría de los casos está influida por quienes fueron sus formadores y por sus experiencias particulares, que los induce a adoptar un modelo de enseñanza tradicional muy propio en la práctica cotidiana en las aulas. Otro factor influyente puede ser que aplican lo aprendido en su formación inicial, en el que la experiencia personal y laboral, la formación permanente, el contexto y por el grupo de alumnos, le ayudan a estructurar los saberes para desarrollar su práctica pedagógica.

El interés de acuerdo con Sandín se centra (2003), en estudiar los procesos de pensamiento que ocurren en el docente durante su labor en el aula, cómo enseña, los esquemas o procedimientos al dar sus clases, la manera cómo interactúa con los alumnos y profesores de la misma disciplina, los recursos y actividades para desarrollar los contenidos programáticos, las rutinas y experiencia al efectuar su quehacer docente. Al respecto Marcelo y Valliant (2009) señalan que: “La forma en que conocemos una determinada disciplina o área curricular afecta a la forma en la que luego la enseñamos” (p.26). La práctica pedagógica en la enseñanza de la contabilidad en la institución constituye nuestro objeto de la investigación, para lo cual buscamos la información de la mano de los propios docentes con el propósito de analizar el proceso didáctico realizado, los testimonios muestran las concepciones subyacentes en las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la contabilidad, pues son los mismos profesores quienes dan

cuenta de sus vivencias y experiencias, las cuales constituyen un aspecto importante para la transformación de las prácticas pedagógicas

La importancia del estudio está relacionada con la transformación de las prácticas pedagógicas de los profesores de contabilidad, puesto que hoy en día vivimos en una sociedad que cambia de manera constante y cada vez requiere nuevas formas de aprender más dinámicas, contextualizadas y relacionadas con las nuevas tecnologías que de una u otra forma permita formar profesionales reflexivos, capaces de comprender los constantes cambios de los fenómenos contables que se presentan en la realidad laboral. Con los aportes teóricos se pretende contribuir a comprender las concepciones y el sentido que los profesores le dan a los saberes, los cuales pone en práctica durante los procesos de enseñanza y del aprendizaje, algunos de esos saberes están relacionados con la disciplina propiamente dicha, otros son de carácter pedagógico y son puestos en práctica durante el proceso didáctico, mientras otros los adquieren de las vivencias y experiencias emergentes en el contexto educativo, de lo anterior se puede inferir que hay saberes que se logran de manera formal y otros informalmente.

La metodología utilizada en el proceso investigativo asume la postura del paradigma cualitativo ya que la información se apoya en descripciones e interpretaciones de los eventos que se producen producto de las narraciones de los informantes y las notas de campo de las observaciones, de acuerdo con su naturaleza es de carácter constructivista ya que busca conocer la realidad desde la cosmovisión de la propia persona, lo que permite ir construyendo el andamiaje epistémico, del mismo modo se trata de una investigación apoyada en lo explicativo e interpretativo pues busca describir e interpretar los procesos de interacción didáctica en el aula, finalmente esta investigación se apoyará en el enfoque fenomenológico y en la teoría fundamentada como el procedimiento para el análisis de las informaciones y construir la teoría emergente.

Adentrarnos en la generación de la teoría emergente sobre las prácticas pedagógicas implica ir más allá de la descripción de los códigos y categorías creadas a partir de las unidades hermenéuticas estudiadas, para Coffey y Atkinson (2003) la teorización es la parte integradora de la investigación en las que

se analizan, redactan y generan los constructos resultantes de la relación entre las categorías emergentes el docente de contabilidad y la práctica pedagógica en la enseñanza de la contabilidad; es decir la teorización constituye la parte creativa y reflexiva final esbozado por el investigador la cual sirve como contribución para enriquecer este campo de estudio. Es importante señalar que estos aportes teóricos se construyen a partir de la necesidad de contribuir a buscar alternativas que ayude a comprender -la práctica pedagógica en la enseñanza de la contabilidad.

Por otra parte, es pertinente señalar que los aportes teóricos se vincularon con los objetivos establecidos en la investigación para indagar acerca de ¿Cuáles son los procesos de formación seguidos por los profesores de la contabilidad? ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas reveladas por los profesores? ¿Cuáles son los conocimientos pedagógicos manifiestos por los profesores? De ahí la importancia de la credibilidad de los datos obtenidos como base para crear las categorías emergentes y las interrelaciones que se establecen entre estas, los hallazgos y los sustentos teóricos, desde los cuales se elaboró una interpretación que ayude a explicar para comprender las prácticas pedagógicas de los profesores de contabilidad en el contexto de la Universidad de los Andes “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” durante el lapso 2017 y 2018 lapso durante el cual se recogió, procesó y analizó la información proporcionada por los informantes

Es importante destacar que el escenario de estos aportes teóricos está dirigido a los docentes que laboran en dicha área académica, pues ellos son los responsables de la tarea de enseñar a los alumnos que se están formando en las carreras de administración y contaduría en la institución, con el propósito de establecer proceso de reflexión con una visión constructiva individual o grupal en pro de la mejora y perfeccionamiento de la labor docente; al departamento académico como unidad responsable de las actividades docentes de pregrado, quien puede sugerir orientaciones académicas de carácter formativo institucional que ayuden a superar las limitaciones y carencias expresadas en la práctica. Ser profesor universitario es una actividad que exige un permanente aprendizaje, cada día la sociedad del conocimiento genera nuevas informaciones, lo cual requiere estar a la par de

ello para no quedarse obsoleto en que respecta al surgimiento de nuevos conocimientos

2 SITUACIONES EMERGENTES. APORTES EPISTEMOLÓGICOS DESDE UNA PERSPECTIVA VIVENCIAL

La presente investigación es un estudio de carácter fenomenológico, sobre las prácticas pedagógicas de los profesores de contabilidad de la Universidad de Los Andes (ULA), Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, llevado a cabo desde la perspectiva de los mismos docentes, su propósito es la de generar aportes epistemológicos para ayudar a comprenderlas y buscar alternativas que permitan mejorar dichas labores tanto de los profesores que tienen formación pedagógica como con los que no la tienen; el análisis de la información se realizó con el sustento de técnicas como la entrevista a informantes claves la cual derivó en la creación de códigos categoriales, los cuales se agruparon en dimensiones, estas a su vez en sub categorías y finalmente se ajustaron a una categoría mayor; también a través de las notas de campo recolectadas de las observaciones de sus clases a los profesores informantes para constatar en el mismo lugar el desarrollo del proceso didáctico, esto también ayudó a establecer los códigos, dimensiones, sub categorías y categorías tal como lo señalan Strauss y Corbin (2002), Trinidad, Carrero y Soriano (2006) y Martínez (2012) Los hallazgos se contrastaron mediante un proceso de triangulación de datos y considerando el referente teórico.

Los códigos, se agruparon en dimensiones las cuales constituyen un primer orden de análisis para la situación emergente fundamentalmente de tipo descriptivo; en el segundo nivel de análisis las subcategorías desarrolladas sirven para traer a colación ejemplos de los datos en bruto que se refieren al código, su nivel argumentativo y explicativo es básico y el tercer nivel de análisis comprende las categorías, esta se origina del agrupamiento de las subcategorías su nivel argumentativo fue realizado con los aportes de teoría fundamentada, que al decir de Trinidad, Carrero y Soriano (2006) es un estilo de análisis que tiene como finalidad generar proposiciones teóricas fundamentadas en los datos encontrados, dicho análisis se realiza a partir del método de la comparación constante y los criterios de muestreo teórico y saturación conceptual de las categorías creadas Del

estudio emergieron las siguientes categorías que se explican a continuación

3. VISIÓN DE LA INVESTIGADORA SOBRE EL DOCENTE DE CONTABILIDAD.

El docente de contabilidad de acuerdo a las informaciones recabadas de los informantes a partir de la aplicación de los procedimientos entrevista, observación y datos del informante, al contrastarlos se infiere que el mismo es un profesional que presta sus servicios a la universidad para cumplir sus funciones enseñanza, investigación, extensión y gerencia institucional Su ingreso a la docencia universitaria se realiza de acuerdo al estatuto del personal docente y de investigación de la Universidad de Los Andes en su artículo 7 numeral b se establece como requisito “ Haberse distinguido en los estudios universitarios o en su especialidad o ser autor de trabajos valiosos en la materia a que aspire dedicarse” De acuerdo a lo señalado lo fundamental es el conocimiento de la disciplina a enseñar, se parte del principio de que a enseñar se aprende enseñando,

Domenech (1999) al referirse al tipo de profesional que se requiere señala que generalmente debido a la falta de formación para la docencia el profesor universitario ha ido elaborando su propia teoría pedagógica personal a través de otras fuentes procedentes principalmente de su experiencia como estudiante, su quehacer como profesor y del intercambio de opiniones con otros colegas. En consecuencia, aprende su función docente a través un proceso de socialización que es en parte intuitivo, autodidacta y que sigue las rutinas de otros profesores, repitiendo las mismas pautas pedagógicas que aprendieron o sufrieron como alumnos, centrando su actividad en el dictado de apuntes y en el examen tradicional. Este señalamiento concuerda con los hallazgos recogidos en la entrevista como parte de las experiencias de autoformación y en los referentes teóricos al referirse a las fuentes de como construyen el conocimiento los profesores.

Cuando se habla del docente de contabilidad, se hace referencia a una persona que debe tener ciertas cualidades profesionales y personales para el ejercicio de la labor como formador de las nuevas generaciones a nivel universitario, de acuerdo a Castillo y Cabrerizo

(2006) es fundamental que tenga ciertas características formativas y de su personalidad como perspectiva para un desempeño adecuado en su quehacer educativo. De la contrastación de los datos, en lo que concierne a la formación se pudo evidenciar en ambas técnicas (entrevista y observación) tener un conocimiento disciplinar amplio en las asignaturas que imparten, en general su formación inicial está relacionada con las ciencias contables y administrativas, además en buena parte de su desarrollo profesional universitaria se ha centrado en ahondar sus conocimientos en el área de finanzas y en contabilidad, en tal sentido le imprime una perspectiva amplia del saber disciplinar. En este orden de ideas Medina (1998) señala al respecto “El docente universitario debe ser un profesional abierto y comprometido con su mundo y en el marco concreto de su disciplina y de la Universidad” pág. 699.

Generalmente se dice que el profesor no nace, sino que se hace, con ello queremos decir los profesores de contabilidad concuerdan en su mayoría acerca de la importancia de los conocimientos pedagógicos para desenvolverse mejor en el aula, por lo que han realizado estudios formativos en dicha área, en este sentido Dávila (2010) comenta el componente pedagógico debe facilitar al docente participante información que le ayuden a elaborar, diseñar y experimentar materiales curriculares con el apoyo de tic, de igual manera requiere el dominio de técnicas de transmisión, planificación y programación del trabajo escolar, asó mismo sobre procedimientos metodológicos relacionados con: qué enseñar, cómo hacerlo y de la evaluación a los alumnos

Ante esta panorámica requerimos de la formación permanente también llamada de desarrollo profesional como una de las estrategias para impulsar los procesos de cambio e innovaciones que se pretenden realizar con los profesores del área contabilidad de la ULA-Táchira, este tipo de formación en los espacios universitarios constituye una actividad potenciadora de acciones que permitan actualizar, renovar y capacitar a los docentes en servicio, de esta manera se mejoran las concepciones y rutinas prevalecientes en las practicas pedagógicas emprendidas en la cotidianidad educativa. Díaz M, Diez J, Maroto J y Martínez P (1989)

señalan “en la medida que el profesorado adquiere mayor formación sobre el proceso educativo y domina nuevas estrategias y metodologías didácticas podemos decir que avanza en su desarrollo profesional” pág. 18.

Por consiguiente, se sugiere asumir la formación permanente como perspectiva formativa fundamental de la profesionalidad docente, entendida está en la acepción de Jiménez (1999) como una característica laboral que implica dominar unos conocimientos teóricos, tener unas habilidades y destrezas procedimentales (técnicas) además de unas prácticas y comportamientos adecuados en lo social. Es decir, un buen docente es aquel que posee y manifiesta un conocimiento: amplio de la disciplina, apropiado de las tecnologías, de contenidos pedagógicos y tiene unos rasgos personales y sociales adecuados.

La formación permanente o de desarrollo profesional docente tiene diversas perspectivas y estrategias para su implementación en y desde la universidad; si el profesor se está iniciando o es de nuevo ingreso la institución tiene establecido como requisito básico para aquellos que ejercen labores de enseñanza, pero carecen en sus estudios de pregrado de la parte pedagógica, la obligatoriedad de seguir un programa de actualización para la formación y el mejoramiento académico del personal docente así lo dice el Art 61 del estatuto del personal docente de la ULA, estas actividades se pueden desarrollar de manera presencial o no presencial; Castillo y Cabrerizo (2006) nos dicen “cuando el profesor ya está asentado en su profesión docente, también necesita una formación de sostenimiento y actualización” pág. 220 para renovar sus conocimientos pues los mismos pierden vigencia ante el avance de la ciencia, esta actividad puede ser impulsada a través de jornadas de actualización, talleres formativos y programas institucionales conducentes a certificados o titulaciones, tendentes a actualizar, enriquecer y transformar al profesorado en los ámbitos disciplinares, pedagógicos, tecnológicos y de investigación en pro de mejorar su labor académica en el contexto universitario..

4 VISIÓN DE LA INVESTIGADORA SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA CONTABILIDAD

Cuando se habla de la práctica pedagógica se hace referencia a todas las acciones realizadas por el profesor durante sus labores docentes, comprende por una parte el conocimiento del contenido disciplinar, el conocimiento pedagógico, además de las acciones tácticas que emprende para dar respuesta a las situaciones imprevistas que surgen en la dinámica de la clase, en este sentido Vasco (S/F) lo denomina saber pedagógico y lo conceptualiza como aquel saber que el docente: “Pone en acción cuando desempeña su labor de enseñar.”(p.47). En la práctica, la interacción que se genera de acuerdo con Castillo (2004), es una actividad basada en la comunicación e información entre los profesores y alumnos en relación con algún contenido de aprendizaje. Los ejes fundamentales del mencionado proceso son el profesor, el alumno y los contenidos de aprendizaje, los cuales se presentan apoyados en diferentes técnicas y estrategias.

En lo que se refiere a las técnicas y estrategias de enseñanza, son los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para promover los aprendizajes, estas deben emplearse como procedimientos flexibles y adaptativos, para promover los aprendizajes a partir del desarrollo de los contenidos curriculares. Litwin (1997) se refiere a las técnicas de enseñanza como los “medios o procedimientos adaptados a determinados momentos del enseñar, constituyen las estrategias metodológicas y se refieren a tiempos, espacios, modos y materiales” (p.61).

De allí pues que, son las estrategias de mediación que despliega el docente para contribuir en el desarrollo de los contenidos programáticos, de manera que permitan la construcción de los conocimientos. Esto implica la manera como el docente aborda y despliega los contenidos programáticos, la vinculación que hace de la teoría con la práctica y con la realidad laboral propia de la disciplina, la utilización de estrategias que coadyuven a la comprensión del aprendizaje, la negociación de significados, todo ello evidencia una clara intención de enseñar

En el contexto de la investigación al contrastar las informaciones recabadas referentes a las percepciones de los profesores sobre la enseñanza de la contabilidad, se pudo evidenciar que en su labor se abocan

fundamentalmente a transmitir los contenidos temáticos a través de metodologías basadas en la explicación oral y la ejercitación en el pizarrón de problemas o casos prácticos, en este sentido; la perspectiva prevaleciente en la práctica educativa es la de una enseñanza tradicional, tal como lo afirma Tejada (2005): “Este planteamiento de la enseñanza, ha tenido su peso o influencia a lo largo de la historia de la didáctica, donde predomina el carácter transmisivo, resalta el protagonismo del docente sobre el discente que por tanto, se convierte en mero receptor de los contenidos y reduce el acto didáctico al papel de transmisión de conocimientos o información” (p. 25).

Al hacer referencia a la práctica pedagógica en la enseñanza de la contabilidad resalta, de las evidencias se desprende el predominio de la intervención oral y/o práctica del profesor para desarrollar contenidos conceptuales y procedimentales de la contabilidad, se evidencio además la tendencia a dar preponderancia al manejo instrumentalista mediante la ejercitación con casos prácticos imaginarios, a vincular la teoría con la práctica cotidiana, por otro lado el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje es planificado para efectuarse en diferentes fases o momentos que pone en ejecución de manera progresiva e incorpora durante la interacción didáctica algunos medios convencionales como guías de teoría, material fotocopiado de libros, ejercicios para resolver y medios tecnológicos como el *video beam* para dar sus clases y el internet para hacerles llegar las informaciones.

En resumen, la investigación de la práctica pedagógica en la enseñanza de la contabilidad de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” San Cristóbal. Táchira, constituye un aporte teórico para la reflexión y comprensión de dichas prácticas en pro de incorporar procesos para mejorarlas, renovarlas y adecuarlas a las innovaciones que se vienen planteando en los espacios pedagógicos de un mundo caracterizado por los diseños de la globalización.

Al describir el tipo de conocimiento revelados por los profesores en el estudio, en un sentido amplio afirman tener un dominio de los contenidos disciplinares y algunos aspectos de contenidos pedagógicos, de ahí la importancia de incorporar la formación

permanente como una estrategia para el mejoramiento profesional de los conocimientos pedagógicos, disciplinares y tecnológicos de los profesores sean principiantes o de planta establecidos, en el caso de los primeros mediante la realización de un programa institucional en el orden pedagógico, como un requisito obligatorio para aquellos profesionales en el ejercicio docente que no tienen en su formación inicial este componente, pues se considera fundamental para el desarrollo de su desempeño cabal en el ámbito universitario; en el caso de los profesores establecidos es importante promover acciones que permitan la actualización y renovación de los conocimientos en diferentes áreas del saber cómo parte de su desarrollo profesional.

Por otro lado el patrón prevaleciente en la enseñanza, los hallazgos apuntan a una concepción tradicional, desde la manera de concebirla, sus procedimientos y estrategias, se evidencia un rol protagónico del profesor como garante de la transmisión de los conocimientos bajo un esquema orientado hacia el logro de objetivos y contenidos, en el que prevalece el aspecto técnico y operativo de la disciplina, el alumno es el receptor de las enseñanzas suministradas y la perspectiva de la evaluación es medir para acreditar los aprendizajes.

Al respecto Rojas (2006) comenta, en el aula de clase se encuentran demarcados dos (2) territorios que corresponden a las categorías de las personas que se encuentran allí, el territorio del pizarrón que corresponde al docente, donde se habla libremente y se ejerce la autoridad y el territorio de los estudiantes poblado de pupitres apto para permanecer sentados y escribiendo mientras dure la sesión pedagógica, la comunicación es en un solo sentido generalmente, por lo que difícilmente se puede decir que haya interacción.

En este sentido, las orientaciones para la transformación universitaria del siglo XXI, van dirigidas hacia una transformación de la educación en el futuro inmediato, repensar su propósito y reorientar la concepción del currículo universitario, así como también los roles del estudiante y del docente; en tal sentido implica establecer una enseñanza interactiva, en la que el docente debe participar como mediador, buscando relacionar el desarrollo de los contenidos con las experiencias cotidianas y profesionales, donde además de los componentes conceptuales y procedimentales

de la disciplina el alumno debe aprender a analizar y generar teoría, e intervenga activamente durante el desarrollo del proceso didáctico, en cuanto a la evaluación, esta debe ser formativa, buscando permanentemente el mejoramiento de los aprendizajes. La planificación del proceso didáctico tiene un carácter orientador y flexible en lo que corresponde a su ejecución, durante su desarrollo en general se detecta una tendencia a asumir en la práctica rutinas y esquemas en su desenvolvimiento docente de manera consuetudinaria durante sus clases.

En relación a las estrategias metodológicas la tendencia observada se corresponde con el modelo de enseñanza en el que prevalece, la exposición y explicación del profesor con el apoyo del pizarrón como patrón didáctico, los apoyos tecnológicos son escasos estos apuntan a procedimientos que tienden es más hacia la repetición de los conocimientos, en la actualidad la evolución psicopedagógica ha llevado a formular algunos cambios en la manera de concebir el proceso didáctico, trasladando en buena parte la responsabilidad de los procesos formativos al propio alumno fomentando la participación y construcción de los conocimientos a través estrategias creativas, lúdicas, de trabajo en equipo, de investigación de campo y tecnológicas, como algunas ideas para la gestión de los conocimientos, de manera tal se adecúen a los diferentes perspectivas de enseñanza de los profesores y de aprendizaje de los alumnos y no se conviertan en una camisa de fuerza en la acción docente.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Castillo, S. (2004). La práctica evaluadora del profesorado. Primaria y secundaria. Madrid, España: Grupo editorial universitario.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2006). Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y Currículum. Volumen I. Madrid: Mac Graw Hill.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (1996). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Dávila, J. (2010). La formación permanente del docente. San Cristóbal, Estado Táchira: Universidad de Los Andes.
- Díaz, M., Díez, J., Maroto, J., y Martínez, P. (1993). El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa. España: Universidad de Oviedo.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, Práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, 88-103.
- Doménech, F. (1999). Procesos de enseñanza/aprendizaje universitario. España: Universitat.
- González, J. (2010). Desprofesionalización de la enseñanza y desarrollo del saber contable. *Activos* N 14, 19-27.
- Jiménez, B (1999) Evaluación de programas, centros y profesores. Síntesis Educación. Madrid. España.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid, España: Narcea.
- Martínez, M. (2012). Evaluación cualitativa de programas. México D.F., México: Trillas.
- Medina, A. (1998). Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario. Madrid, España: V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas.
- Morales, E. (2012). Historia de la contabilidad. Implicaciones en la enseñanza de la contabilidad. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia
- Rojas, M. (2006). Gestión educativa en la sociedad del conocimiento. Bogotá, Colombia: Magisterio
- Ruiz, G., Reyes, J., & Muñoz, S. (2005). La formación en investigación contable: de la declaración a la acción. *Praxis y saber*, 189-210.
- Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación, Fundamentos y tradiciones. Madrid, España: MacGraw-Hill/Interamericana de España.
- Serres, Y. (2007). El rol de las prácticas en la Formación de Docentes de Matemática. México, D.F.: Instituto Politécnico Nacional Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Antioquia, Colombia: Contus
- Tejada, J. (2005). Didáctica-Curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular. Barcelona, España: Davinci.
- Trinidad, A., y Carrero, V. S. (2006). Teoría fundamentada, La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Madrid, España: CSI.
- Universidad de Los Andes (2002) Estatuto del personal docente. Talleres gráficos universitarios. Ula. Mérida.
- Vasco Eloísa (s/f) Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa Fe. Bogotá. Colombia
- Viloria, N. (2001). Epistemología de la Ciencia Contable. Actualidad Contable FACES, 63-71.

CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE ESTUDIOS JURÍDICOS

Recibido: 14/02/2018 Aceptado: 27/04/2018

Serrano L., Egle C.
egleco@gmail.com

Universidad Bolivariana de Venezuela

RESUMEN

En el presente trabajo se estudia el conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los Estudios Jurídicos en contexto del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos (PGFEJ) de la UBV. El objetivo de la investigación es Generar aportes teóricos al conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos desde las concepciones de los docentes de la UBI “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira. La investigación según su naturaleza es de tipo cualitativo - constructivista. El método empleado en el estudio es el interaccionismo simbólico y la teoría fundamentada, la cual es realizada con el apoyo tecnológico de “Atlas.ti”. Los datos son recopilados considerando la entrevista. Se analizan los conocimientos, concepciones, creencias y rutinas de los profesores de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, de su quehacer docente. Durante el procesamiento de datos, se revelan importantes aspectos relativos del docente del proyecto del PFGEJ de la UBV y el conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos que permite generar aportes teóricos que se convierten en un referente teórico pedagógico.

Palabras clave: Conocimiento Pedagógico, Investigación Formativa, Enseñanza de los Estudios Jurídicos

ABSTRACT

This paper studies the pedagogical knowledge of formative research for the teaching of Legal Studies in the context of the Undergraduate Training Program in Legal Studies (PGFEJ) of the UBV. The objective of the research is to generate theoretical contributions to the pedagogical knowledge of formative research for the teaching of legal studies from the conceptions of the teachers of the UBI "Project" of the PFGEJ of the UBV Táchira. The research according to its nature is of qualitative - constructivist type. The method used in the study is symbolic interactionism and grounded theory, which is carried out with the technological support of "Atlas.ti". The data are collected considering the interview. The knowledge, conceptions, beliefs and routines of the teachers of "Project" of the PFGEJ of the UBV Táchira, of their teaching work are analyzed. During the data processing, important relative aspects of the PFGEJ project teacher of the UBV and the pedagogical knowledge of formative research for the teaching of legal studies are revealed, which allows generating theoretical contributions that become a pedagogical theoretical reference.

Keywords: Pedagogical Knowledge, Formative Research, Legal Studies Education Translated with

1 INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, se presenta parte de los resultados de la investigación orientada al estudio del conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos. Desde la perspectiva teórica se esbozan los temas del conocimiento pedagógico, la investigación formativa, y la investigación formativa en el PFGEJ de la UBV.

En cuanto al resultado, el estudio muestra el análisis realizado las entrevistas realizadas a 7 de los 8 docentes que integran el equipo de proyecto del PFGEJ del estado Táchira. Los datos revelan las concepciones de los docentes sobre el tema, lo que permite estudiar la categoría del conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, desde las subcategorías: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico general, conocimiento curricular, conocimiento de investigación formativa y conocimiento pedagógico de investigación formativa, para finalmente generar aportes teóricos sobre la temática.

2 CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

El conocimiento pedagógico desde una concepción profesional, para Tardif (2004) hace referencia a los saberes profesionales docentes, los cuales son fruto de diversas fuentes como: la cultura personal del profesor, su historia de vida, su cultura escolar anterior, los conocimientos disciplinares adquiridos en la universidad, al igual que los conocimientos didácticos y pedagógicos surgidos de su formación profesional. Para Garritz (2006) es un atributo del profesor, que considera el qué y el cómo se enseña. En este sentido, se entiende el conocimiento pedagógico, como ese conjunto de saberes que orientan la práctica docente.

Shulman (2005) en un primer acercamiento investigativo sobre el conocimiento pedagógico explica que los conocimientos que debe dominar el profesor son: conocimiento de la materia que se va a enseñar, conocimiento pedagógico de la materia y conocimiento del programa curricular, estableciendo que el

conocimiento pedagógico está integrado por tres (03) categorías de conocimiento. Esta concepción de Shulman (2005) sobre el conocimiento pedagógico como integración de saberes, forma parte de los resultados obtenidos, los cuales serán presentados en los aportes respectivos.

3 INVESTIGACIÓN FORMATIVA

La investigación formativa para Restrepo (2003) es “aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa” (p. 197). Esta investigación es propio de la dinámica de la relación que debe existir entre el conocimiento y los procesos académicos. Por lo antes expuesto, se puede entender que la investigación formativa es una estrategia de enseñanza aprendizaje que actualmente se está asumiendo curricularmente en las universidades, con el fin de enseñar investigando fomentar en el estudiante: cultura investigativa, análisis holístico, capacidad crítica y gestión de conocimiento desde el estudio de la realidad social.

Para Rojas (2020) la investigación formativa es una estrategia de tipo pedagógico, con la que se busca dar solución a una problemática, con la mediación de un docente y la participación activa de estudiantes que se encargan de formular preguntas a partir de una situación inicial. Ríos et al (2010) explican que la investigación formativa se enmarca dentro de la corriente pedagógica del constructivismo, a través de la cual se busca estimular el aprendizaje, fomentar la reflexión del proceso investigativo y promover una la cultura investigativa. La investigación formativa entonces, se considera una estrategia pedagógica que contribuye a la construcción del conocimiento.

Autores como Montoya y Peláez (2013), Jiménez (2006), Ordoñez (2017), Rodríguez & Polo (20095), Hernández (2018) y Sánchez (2017), la definen de diversas formas, coincidiendo en que es una estrategia pedagógica, que puede implementarse desde un programa formativo con enfoque curricular, desarrollado por profesores y estudiantes, donde se emplea la investigación en forma

didáctica para: articular la teórica práctica, para aprender investigando, promover el pensamiento crítico transformador, y construir conocimiento integral desde el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto las prácticas de investigación formativa, Restrepo (2003) sintetizar tres enfoques didácticos pedagógicos: 1) La investigación exploratoria, 2) La formación en y para la investigación, 3) La investigación para la transformación en la acción o práctica. La primera se orienta hacia una investigación documental exploratoria sobre un tema específico; prioriza el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, e incluye la investigación teórica documental, y la revisión de casos; y en la tercera el estudiante consolida desde la práctica un proyecto de investigación con miras de intervención.

Ahora bien, continuando con el estudio de la investigación formativa, es de destacar, que es esta última acepción referida a la investigación para la transformación en la acción o práctica, en la que se centra el presente trabajo, aunque es innegable considerar la importancia práctica de las estrategias didácticas de las demás acepciones. Por lo que se considera, que las estrategias didácticas de las otras concepciones son incluyentes y necesarias en la investigación para la transformación en la acción o práctica.

4 LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN EL PFGEJ DE LA UBV

La investigación formativa para la enseñanza del derecho, tiene por finalidad según Rodríguez (2015) “formar al profesional del abogado, para que se inicie como investigador y afronte la realidad, a otros niveles de formación” (p. 350). En este sentido, también explica el autor que la investigación formativa:

(...) es una mediación que intenta superar los procesos memorísticos y reiterativos de datos que aparecen en los códigos y en las leyes, sin una capacidad mínima de análisis, sin reflexión ni interpretación crítica del fenómeno o institución jurídica estudiada. Debe ser implementada para desbloquear la perspectiva positivista,

normativista y exegética, que reduce el derecho a lo que dicen las normas escritas, sin considerar los contextos económicos, sociales, políticos, culturales y los intereses materiales, que determinan la creación y el impacto que tienen estas normas en la sociedad. (p. 349)

La UBV considera la investigación formativa en su documento conceptual como un espacio de encuentros para la creación y recreación constante de saberes, dirigidos a obtener significativas transformaciones en el contexto social. En este sentido, con el fin de garantizar su perspectiva de formación desde la investigación formativa, establece en su documento rector (2004) que los currículos deben consolidar la investigación formativa como soporte central de la función docente, para ello incorporan bajo la forma de proyectos la articulación entre la enseñanza-aprendizaje, la indagación y la proyección hacia la sociedad, que trasciendan la formación puramente profesional y posibiliten la formación integral.

En este orden de ideas, la universidad incorpora en su diseño curricular la unidad básica integradora (UBI) Proyecto. Su desarrollo se plantea en 4 proyectos: 1) Proyecto I: Su eje integrador es el análisis social de la justicia; la línea de investigación es: sociedad, justicia y derecho; el método es la investigación acción. 2) Proyecto II: Su eje integrador el conflicto social y ordenamiento jurídico venezolano; la línea de investigación es: estado, derecho y democracia; el método es el análisis de coyuntura. 3) Proyecto III: Su eje integrador el ciudadanía e igualdad real; la línea de investigación es: clases sociales, derechos humanos y justicia social; el método es la hermenéutica jurídica. 4) Proyecto IV: Su eje integrador el justicia comunitaria; la línea de investigación es: atención jurídica y políticas públicas; el método es la sistematización de experiencias.

La Organización de cada fase se corresponde con los trayectos I, II, III y IV, cada uno de ellos es establecido por un tiempo determinado. Su contenido desarrolla una presentación general, y una serie de

orientaciones pedagógicas, que son sugeridas con el fin conducir la práctica docente, desde la concepción de la universidad.

5 CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIOS JURÍDICOS

El conocimiento pedagógico de la investigación formativa es una categoría compuesta que integra: el conocimiento pedagógico + la investigación formativa. En el análisis realizado mediante la unidad hermenéutica de las entrevistas, el conocimiento pedagógico de la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, está integrada por las subcategorías: 1) Conocimiento de la materia, 2) Conocimiento pedagógico general, 3) Conocimiento curricular, 4) Conocimiento de investigación formativa, y 5) Conocimiento pedagógico de investigación formativa. Seguidamente en la figura 1, se representa la categoría de conocimiento estudiada.



Figura 1. Categoría: Conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos

1.- Subcategoría: Conocimiento de la Materia

El conocimiento de la materia establece que el docente debe conocer la disciplina que importe durante su labor de enseñanza, lo que implica en este caso de la investigación formativa para la enseñanza del derecho, que los docentes deben conocer de las disciplinas de derecho e investigación, lo que comprende las dimensiones: 1) Conocimiento Jurídico, 2) Conocimiento Investigativo.

El conocimiento jurídico implica que los docentes conozcan de derecho y de

epistemología del derecho; y sean capaces de asumir una posición crítica con visión de justicia social y transformación de la realidad, lo que es complejo en el contexto de estudio ya que son pocos los docentes que son abogados, por lo que deben esforzarse en conocer de estudios jurídicos y además estar conscientes de su enfoque epistemológico.

En cuanto al conocimiento investigativo, se establece que el docente debe saber de investigación social, y en nuestro caso específico profundizar sobre el método de investigación acción, hermenéutica jurídica y análisis de coyuntura. También se revela que el docente conoce de investigación y comprende su concepción transformadora.

2.- Subcategoría: Conocimiento Pedagógico General

El conocimiento pedagógico general es estudiado desde las dimensiones: conocimiento pedagógico, inicio de clase, y desarrollo de la clase. El estudio revela que el conocimiento pedagógico en el contexto de la investigación formativa implica un conocimiento integral que comprende: procesos y estrategias pedagógicas (pedagogía crítica y socio constructivista); así como los métodos y metodologías de investigación (investigación acción y análisis de coyuntura); que permita desde la investigación sustentar su orientación pedagógica.

También se conoce que el conocimiento pedagógico es obtenido desde la educación formal (conocimiento base), formación inicial y producto de la formación permanente (institucional y formal), y la experiencia práctica. Este conocimiento trata de la relación concepción multidimensional del proceso educativo con el diseño de planificaciones fundamentada en la problematización de las situaciones concretas en las que se enmarca el proyecto comunitario. Entre las capacidades pedagógicas del docente se destaca que debe ser capaz de manejar situaciones, mediante estrategias pedagógicas, que le permitan entender al ser social individual y colectivo, para ser más accesible a ellos.

El inicio de clase está caracterizado por ciertas acciones docentes realizadas al comenzar la enseñanza. Esta dimensión es analizada en el presente estudios considerando: la presentación y organización de la clase; y la planificación docente. Durante la presentación y organización de la clase se repasan construyen conocimientos y refuerzan aprendizajes considerando unos acuerdos previos de trabajo.

La planificación docente, las entrevistas evidencian que los docentes las realizan para orientar el desarrollo académico del programa general y también la usa para planificar cada sesión de clase. Finalmente se destaca que esta planificación debe ser contextualizada con las concepciones pedagógicas del programa de formación y la institución educativa.

El desarrollo de la clase, constituye la fase central del proceso de enseñanza, por eso debe ser bien planificada y organizada, se caracteriza por la interacción directa de profesores y alumnos. En esta fase confluyen, las estrategias pedagógicas de aula y la evaluación. Las entrevistas evidencian que durante la enseñanza de la investigación formativa, es común se empleen los siguientes recursos: círculos de discusión, debates, conversatorios, foros, discursos, metáforas, refranes, narrativa, relatos, lluvia de ideas, uso de preguntas generadoras, la descripción oral, todos estos con la finalidad de promover la lectura reflexiva y análisis crítico.

En cuanto la evaluación es un proceso fundamental del proceso de enseñanza. Del análisis de las entrevistas se revela que los docentes evalúan a través de: el estudio independiente, las actividades individuales, los trabajos en equipo, la responsabilidad académica y la pertinencia e innovación. En el caso de la innovación en la evaluación se relaciona con valorar dentro del aula algunas de las experiencias prácticas realizadas en la comunidad a través de la investigación formativa, incluso el docente debe considerar la evaluación en los contextos de vinculación comunitaria y vinculación con las demás unidades curriculares.

3.- Subcategoría: Conocimiento Curricular

Los programas curriculares son aquellos que refieren a los contenidos teóricos a enseñar. En el estudio realizado, el conocimiento curricular está relacionado con la concepción curricular, el cual debe ser orientado por la concepción educativa, el conocimiento del programa de “proyecto” y su enfoque crítico.

En este caso según el análisis de las entrevistas, la concepción educativa es orientada desde la pedagogía crítica y emancipadora, con un enfoque humanista, multidisciplinario de índole participativa, orientada a generar procesos que contribuyan a la transformación social y al mejoramiento de las calidades de vida de los sectores más desprotegidos.

En cuanto el conocimiento del programa de “Proyecto”, es importante que el docente conozca su contenido curricular ya que este constituye el documento orientador de su desarrollo académico. Este currículo es transversal a las demás unidades curriculares, y debe ser enfocado de forma integradora. El conocimiento del programa de proyecto, también implica para los docentes deben conocer los métodos y líneas de investigación sobre las cuales se debe hacer investigación formativa.

En cuanto al enfoque crítico del programa de proyecto, se revela el deber de asumir compromiso de aprender para una transformación social del contexto. En este sentido consideran los entrevistados que se debe considerar: la vinculación curricular, la transdisciplinaridad, la perspectiva de desarrollo, y la vinculación universitaria.

4.- Subcategoría: Conocimiento de Investigación Formativa

La investigación formativa es una estrategia que promueve la búsqueda, construcción, organización y construcción del conocimiento por parte del estudiante; es ese conocimiento que debe tener el docente para enseñar investigando. En el presente estudio, se analiza el conocimiento de investigación formativa

desde su concepción y enfoque epistemológico.

La concepción epistemológica, se corresponde con aquello que el docente piensa acerca de cómo se origina el conocimiento, en este sentido, se destaca su importancia ya que esta visión es la que orienta la enseñanza. Los entrevistados identifican importante, la afinidad de pensamiento de los profesores con la concepción educativa de la universidad, el programa y la investigación formativa. Los docentes también reconocen la necesidad de tener valores y principios a través del conocimiento científico, lo que hace referencia a la ética investigativa. También manifiestan que en su labor profesional, el docente debe contextualizar la investigación a las nuevas realidades, con pertinencia bibliográfica y los métodos investigativos.

En cuanto al enfoque epistemológico es aquel que permite conocer la perspectiva epistémica de la fuente del saber en la investigación; según esta dimensión, en una investigación es necesaria tener clara su concepción, como fuente del conocimiento a fin de conocer su sustento y orientación. Se observa en el estudio, la presencia de los siguientes enfoque epistemológico de investigación social: el enfoque decolonial, el enfoque del postestructuralismo, y el enfoque de la complejidad.

El enfoque decolonial, según los planteamientos de Peña (2019) es aquel que permite reconocer los procesos históricos de colonización de formas políticas, sociales, económicas y culturales, que han llevado a la construcción de una homogeneidad de las diferentes regiones del mundo, dejando de lado las construcciones propias de los lugares. En el contexto de la enseñanza del derecho su aporte está en conocer, cómo el proceso de colonización invadió todas las esferas de la vida (la del poder, la economía, la política, la educación y el conocimiento); y cómo el derecho obedece a las lógicas e intereses propios de los países colonizadores; por tanto hay que repensar el derecho desde otros paradigmas de desarrollo distintos al que ha impuesto por el poder hegemónico colonial,

que permita pensar el derecho desde las verdaderas necesidades sociales.

De los entrevistados se perciben la investigación formativa como una política académica, liberadora, transformadora, de creación de nuevos valores, costumbres, y nuevas relaciones sociales más humanistas. En nuestro caso, debe reflejar la nueva concepción de derecho, por lo cual el docente debe tener claridad de pensamiento sobre las diversas corrientes del derecho, pero sobre todo aquellas articuladas a las concepciones alternativas, libertarias o de transformación social, de la justicia comunitaria como epicentro de la justicia social.

El enfoque postestructuralista es una aproximación teórica al conocimiento y la sociedad que acoge la incertidumbre de los significados, el poder constitutivo del discurso y la efectividad política de la teoría y la investigación. En el contexto de enseñanza de estudios jurídicos según Peña (2019) mediante este enfoque se trata de entender que durante el proceso de construcción del conocimiento, existe diversidad de posturas en torno a una idea. También muestra la realidad desprendiéndose de los paradigmas epistémicos tradicionales del derecho, así se podrá analizar con más profundidad las bases y estructuras subyacentes del discurso jurídico hegemónico, permitiéndole deconstruir y resignificar el lenguaje jurídico, con el fin de una transformación cultural.

Durante el estudio se evidencia el enfoque post estructuralista, cuando los profesores reconocen los aportes del método análisis de coyuntura, el cual incluye la aproximación y el uso de datos empíricos en una visión de totalidad social, de procesos históricos condicionantes, de contradicciones estructurantes de la realidad. También sugieren los docentes se debe considerar: El contexto y las procesos socio históricos a lo que está relacionado o condicionan el desarrollo de la temática de estudio; El vínculo del desarrollo de la temática con la realidad existencial de los sujetos de enseñanza; Las corrientes de pensamiento que han venido trabajando el tema; La situación problemática que se genera,

las contradicciones y tendencias que orientan el diseño del cuestionamiento de la realidad de estudio.

El enfoque de la complejidad pretende unir, en un mismo espacio y tiempo, lógicas que se excluyen y al mismo tiempo se complementan, por ejemplo: lo local y lo nacional, el pasado y el presente, lo humano y lo ecológico, lo objetivo y lo subjetivo. Según Peña (2019) conviene formar a los estudiantes de Derecho donde no se les limite a interpretar las diversas normas jurídicas y la jurisprudencia, sino que por el contrario tengan la capacidad de analizar y comprender las causas que dieron origen, para llegar a proponer desde una perspectiva más amplia e interdisciplinar, normas y regulaciones que propendan por resolver las problemáticas sociales.

En cuanto la presencia de este enfoque en la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, las entrevistas muestran la necesidad un análisis holístico de la comunidad, que comprenda el estudio de los fenómenos socio-jurídicos locales y su relación con el derecho. Así mismo, se considera importante promover en el estudiante, además de la interpretación de normas jurídicas y la jurisprudencia, la capacidad de análisis sistémico, el cual le permita conocer las causas que dieron origen a nuestro sistema jurídico e incluso palpar los efectos y visualizar transformaciones sociojurídica.

5.- Subcategoría: Conocimiento Pedagógico de la Investigación Formativa

Se estudia esta subcategoría mediante el análisis del conocimiento pedagógico de investigación formativa, su concepción pedagógica, y sus estrategias pedagógicas de campo.

Del análisis de las entrevistas, se devela que es importante que el profesor posea un conocimiento pedagógico de investigación formativa que incluya: la educación popular, la didáctica, la formación en pedagogía crítica, la formación en investigación cualitativa con enfoque socio-critico, el análisis de coyuntura y experiencias con dinámicas de grupo.

Este conocimiento está presente cuando se aplican el proceso de investigación en los análisis sociales, la caracterización comunitaria, el diagnóstico, y la determinación del problema. En este caso la pedagogía de la investigación formativa es la didáctica de uno transmitir conocimiento mediante la investigación, para ello se debe hacer uso de las representaciones y simbologías del pueblo.

En cuanto la concepción pedagógica, es analizada considerando su relación con los códigos emergentes: transformación social y pensamiento complejo. La transformación social está presente en las concepciones docentes analizadas de las entrevistas, cuando revelan que a partir de la investigación formativa, se obtienen nuevos conocimientos y se promueve la resolución de problemas desde la transformación social.

El pensamiento complejo se refiere a esa capacidad de reflexión sistémica, visión holística que debe promover el docente. Del análisis de las entrevistas se interpreta que el pensamiento complejo forma parte de esa concepción de conocimiento pedagógico de investigación formativa que debe tener el docente, en este sentido debe tener capacidad de relacionar y trascender las respuestas directas a situaciones complejas. En cuanto al estudiante, desde la visión de los docentes, ellos debe desarrollar un pensamiento complejo que les permita comprender los acontecimientos; y poder contextualizar, analizar y extraer la información necesaria para la construcción de posibles soluciones.

Finalmente, en cuanto las estrategias pedagógicas de campo, en la investigación social se trata de realizar un trabajo de campo que responda eficazmente a los objetivos de la investigación y que ofrezca las condiciones óptimas para su ejecución. Se analizan: las estrategias de campo y su valoración. Las estrategias de campo son aquellas alternativas metodológicas empleadas en la comunidad durante el proceso de investigación que permiten la enseñanza. Del análisis de las entrevistas, se observa que los docentes emplean las siguientes estrategias de campo: visita comunitaria, conversatorios, entrevistas,

asambleas, reuniones comunitarias, y dinámicas de integración en las cuales participan estudiantes y comunidad.

En cuanto la valoración de campo, se refiere al cómo se evalúa ese proceso de enseñanza en la comunidad. Del análisis de los datos se observa una actitud de flexibilización académica por parte de docente, cuando según las circunstancias y limitaciones externas así lo ameriten. En cuanto a los ámbitos de evaluación considerados por el profesor tenemos: la capacidad de dar respuestas a situaciones inesperadas; la capacidad de análisis de campo; y la responsabilidad académica tanto individual como en equipo.

6 APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA DEL PROFESOR DE PROYECTO, EL PFGEJ DE LA UBV

El conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de estudios jurídicos, integra el conocimiento pedagógico + el conocimiento de investigación formativa, el primero comprende el conocimiento pedagógico de la materia (investigación social y estudios jurídicos), el conocimiento pedagógico general (conocimiento pedagógico con sustento orientador para el inicio de clase y desarrollo de clase), y el conocimiento curricular (concepción curricular marcada con enfoque crítico). El segundo abarca el conocimiento de investigación formativa y el conocimiento pedagógico de investigación formativa. A continuación, en la figura 2, diagrama representativo del conocimiento pedagógico del docente de proyecto del PFGEJ de la UBV

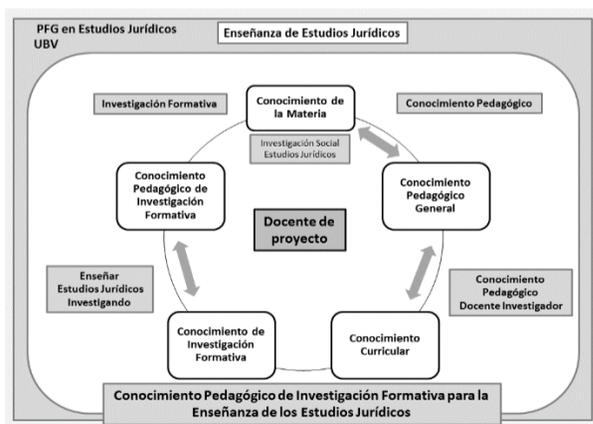


Figura 2. Diagrama: Conocimiento Pedagógico del Docente de Proyecto del PFGEJ de la UBV

El conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de estudios jurídicos, es un componente que debe tener el docente de proyecto del PFGEJ de la UBV, y se refiere al conocimiento pedagógico necesario para enseñar desde la estrategia de investigación formativa, este se relaciona con el qué y cómo se enseña.

El qué se enseña, se refiere al conocimiento de la materia, es decir en caso de la unidad básica integradora proyecto, comprende una mixtura entre el conocimiento jurídico y el de investigación social como categorías de áreas enseñanza; en cuanto al cómo se enseña amerita en este caso conocer sobre investigación formativa como estrategia pedagógica de enseñanza orientada a enseñar investigando.

En cuanto al conocimiento pedagógico de investigación formativa como eje integrador de saberes es unidad integrada por la diversidad de los siguientes conocimientos: jurídico, de investigación, de investigación social, de investigación formativa, de pedagogía en general, de pensamiento complejo, de aprendizaje colaborativo, inter y transdisciplinariedad, de las funciones universitarias, de comunicación asertiva, de tecnologías de la información, de modelos pedagógicos de enseñanza de los estudios jurídicos, y la concepción pedagógica curricular institucional orientadora del desarrollo de la investigación formativa, la cual en este caso se refiere a la unidad básica integradora proyecto del PFGEJ de la UBV. A continuación, en la figura 3, se representan diagrama de los conocimientos docentes que componen el conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los Estudios Jurídicos.



Figura 3. Diagrama: conocimientos docentes que componen el conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los Estudios Jurídicos.

El conocimiento jurídico generalmente aborda el estudio del derecho desde una visión que la entiende como algo puro, que se refiere a ese conjunto de las leyes existente en un determinado territorio o país. En nuestro caso de estudio, se comprendió que el conocimiento jurídico debe trascender su concepción simplista y empezar a verlo y conocerlo como sistema.

Para enseñar investigando es indispensable conocer de investigación. En este sentido, el docente debe contar con conocimientos de investigación científica e investigación social enmarcado en la perspectiva del enfoque crítico. Los hallazgos evidencian que para poder entender este enfoque transformador, el docente debe conocer: de investigación científica, investigación social; de sus enfoques epistemológicos; sus enfoques de investigación: decolonial, complejidad y posestructuralismo; y de su diversidad metodológica, entre ellas se destacan los métodos de: investigación acción, análisis de coyuntura y de hermenéutica.

En cuanto el conocimiento de investigación formativa, los datos estudiados indican que el docente debe conocer la investigación formativa en sus dos dimensiones: la primera como fundamento teórico de lo que significa enseñar investigando; y la segunda en su aspecto pedagógico, que la concibe como una estrategia de enseñanza, con acepciones didácticas pedagógicas. Por lo antes expuesto, sustentados en los testimonios de los informantes, se destaca la importancia de que el docente de sea investigador y participe en encuentros y congresos, debiendo incluso

publicar los resultados de las investigaciones, no solo de las que realice desde su rol profesional sino también de las que surjan del desarrollo de las clases.

El conocimiento pedagógico general, constituye el eje orientador del quehacer académico. En concordancia con lo revelado en la investigación podemos afirmar que este conocimiento, es el que dota al docente de las herramientas básicas para la enseñanza en el aula, permitiéndole organizar, planificar y evaluar sus clases.

El pensamiento complejo busca integrar las partes al todo, el todo a las partes y las partes entre sí en los procesos de análisis, como una unidad integral. Para Pretel (2019) el pensamiento complejo busca comprometer a los educadores de hoy, con una educación de desarrollo y cuidado de la persona humana, del bienestar de la sociedad, del mundo y del planeta. Se devela a lo largo del proceso investigativo, que el pensamiento complejo debe ser el eje orientador del conocimiento, de la práctica pedagógica docente, y de toda actividad de investigación formativa, lo que le permite al estudiante desarrollar sus capacidades de análisis coyunturales de los hechos sociales investigados mediante la UBI proyecto, y poder relacionarlos con lo jurídicos, determinado las injusticias y promoviendo propuestas transformadoras.

El conocimiento cooperativo es un proceso social de construcción de saberes, en el cual se realizan debates entre los participantes, para concordar acuerdos respecto a contenidos temáticos o aspectos abordados. De acuerdo con López (2011) los profesores deben ser co aprendices con sus alumnos y diseñar ambientes de aprendizaje colectivo, deben esforzarse por inculcarles la afición al estudio y los hábitos mentales que incentiven el autoaprendizaje. El trabajo cooperativo proporciona muchas ventajas y mejoras en la educación, ya que permite una relación continua entre los miembros del grupo. Conocer herramientas de aprendizaje colaborativo en la enseñanza de los estudios jurídicos, le permite al docente la interacción con la comunidad, con los estudiante, con el

docente, e incluso con los demás profesores de las unidades curriculares, así como generar espacios colectivos para construcción de conocimiento social y transformador.

En cuanto la interdisciplinariedad para Pérez y Setién (2008), implica puntos de contacto entre las disciplinas en la que cada una aporta sus problemas, conceptos y métodos de investigación, mientras que la transdisciplinariedad, se refiere a lo que simultáneamente le es inherente a las disciplinas y donde se termina por adoptar el mismo método de investigación. En el estudio realizado, se revela que el docente debe conocer de transdisciplinariedad a fin de promover la enseñanza desde diversas disciplinas jurídicas, debiendo además crear espacios pedagógicos de construcción de conocimiento con los docentes de las demás unidades curriculares. Respecto la interdisciplinariedad se establece, como uno de los conocimientos indispensables del docente, con el fin de promover desde la visión de la UBV los proyectos territoriales, los cuales implican incorporar en los proyectos de investigación la participación no solo de estudios jurídicos sino de los demás programas de formación a saber: gestión ambiental, gestión social, comunicación social y estudios políticos.

Las funciones universitarias, desde la práctica docente son: la formación, la investigación y la extensión, la Unesco (1998), en relación al tema establece:

Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad tiende más a fundarse en el conocimiento, razón por lo que la educación superior, la investigación y la extensión formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones.

En este orden de ideas, los hallazgos muestran que la práctica docente se basa en el diseño de proyectos académicos comunitarios y socio productivos de inserción social como ejes articuladores del modelo de formación-investigación, al servicio de alternativas de incidencia en todas las dimensiones de la

totalidad concreta a ser transformada, en este sentido, proyecto integra las tres (03) funciones de la universidad, y puede ser formalizada con un proyecto de que las integre a las tres (03).

La comunicación asertiva, según Triana & Velásquez (2014), representa la efectividad que tiene el personal docente durante el proceso de transmisión de conocimientos, que con base en sus técnicas facilita la recepción de los aprendizajes significativos. En nuestro caso de estudio, está en el contexto de investigación formativa debe ir más allá del aula, por tanto el docente debe ser capaz de llevarla al campo de investigación, es decir a la comunidad.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para Arbeláez (2014), facilitan el trabajo colaborativo a través de la comunicación sincrónica o asincrónica y la comunicación de los resultados de investigación y su accesibilidad a la comunidad en general y a las comunidades científicas. En el desarrollo de la investigación, también es importante el apoyo de las tecnologías, pues facilita los procesos de recolección y análisis de la información. Por lo antes expuesto, y considerando los datos analizados se establece que el docente de la UBI proyecto del PFGEJ de la UBV debe conocer de herramientas de tecnologías de información que permitan facilitar su labor enseñar investigando.

Respecto los modelos pedagógicos de enseñanza de estudios jurídicos, es un conocimiento relevante que debe tener el docente de proyecto de la UBV. Sobre el tema, Garzón y Romero (2018) plantea que los modelos pedagógicos deben tener conexión con las concepciones del derecho, con los sustentos teóricos del sistema jurídico y de la cultura jurídica. En el estudio se determina necesario este saber docente, ya que la epistemología del derecho, el modelo pedagógico de la enseñanza de los estudios jurídicos y la acepción pedagógica de la investigación formativa influye en la formación del abogado, de modo que estas deben estar con el fin de lograr que el futuro abogado influya en la realidad social.

En cuanto la concepción pedagógica curricular, se destaca importante conocer los

postulados pedagógicos que orientan el desarrollo de la investigación formativa, así como la concepción curricular de la UBI proyecto, a fin de garantizar una coherencia epistémica entre la teoría y práctica de la enseñanza, e incluso la promoción de la vinculación con las demás unidades curriculares.

Ahora bien, toda esta construcción sobre los conocimientos que integran el conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza del derecho, comparte los postulados enunciados por Shulman sobre el conocimiento pedagógico, y una vez evidenciada la necesidad de formación docente, se puede sugerir como aporte, que la UBV formule planes de formación docente orientados al fortalecimiento del conocimiento pedagógico de los profesores de proyecto, identificándose como temática básica: el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento pedagógico de la materia y el conocimiento del programa curricular.

El conocimiento de la materia, debe abordar los temas de estudios jurídicos, epistemología del derecho, y de investigación social. El conocimiento pedagógico de la materia, debe incorporar el estudio de los modelos pedagógicos de la enseñanza del derecho, así como los enfoques epistemológicos de la investigación social y las metodologías de investigación: investigación acción participantes, análisis de coyuntura, hermenéutica jurídica y sistematización de experiencias.

En cuanto al conocimiento pedagógico en general se debe enseñar sobre planificación, estrategias pedagógicas, evaluación, pensamiento complejo, aprendizaje colaborativo, vinculación teoría práctica, conocimiento inter y transdisciplinar. Respecto al conocimiento curricular, es importante formar al docente de proyecto sobre la concepción educativa de la UBV, el enfoque curricular de proyecto, y la vinculación de proyecto con las demás unidades curriculares.

Otro aspecto importante que forma parte de la formación docente, son esas habilidades

especiales con las cuales debe contar el profesor de proyecto en materia de comunicación y tecnologías de información. En este sentido, la UBV debe promover la formación como un proceso con perspectiva de mejoramiento del ejercicio de la docencia. Sobre el tema, Peñalver (2005) refiriéndose al carácter dinámico de la formación docente, en caso de no ser entendida de esa manera, se corre el riesgo de quedar desactualizado en un mundo en el que el conocimiento es efímero en el tiempo. Por lo expuesto, la formación docente es de vital importancia en la universidad, y de ese modo deber entendido por la UBV, quien debe asumirla como política de formación docente.

REFLEXIONES FINALES

El desarrollo de la investigación formativa dentro de la universidad, debe ser acompañado de una política académica, en este sentido, Jiménez (2006, p. 48), plantea que se debe crear un sistema de investigaciones que integre los diferentes procesos, instancias, autoridades, directrices, recursos y actividades tendientes al fortalecimiento de la función de investigación que debe tener la Universidad. En el contexto de la UBV, es necesario la creación de una política académica de investigación formativa o de proyecto, a través de la cual: Se desarrolle investigación pedagógica sobre investigación formativa o proyecto; Se fomenten estrategias para la consolidación de investigadores y grupos de investigación; Se impulse la producción científico-tecnológica como soporte para los procesos de docencia y proyección social de la universidad; Se realizar investigaciones y estudios de problemas nacionales que tengan que ver con las disciplinas de la universidad; Se promueva la integración de proyecto con las demás unidades curriculares; Se establezca una planificación integral y conjunta con los demás profesores en cada inicio de tramo; Se coordine un espacio académico de socialización docente durante el semestre (consejos de sección); y Se gestione un plan de formación permanente para docentes que contribuya a la gestión de conocimiento pedagógico de investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos en la UBV.

Finalmente, entre las posibilidades de generar conocimiento científico sobre investigación pedagógica, se proponen las siguientes líneas de investigación: La investigación pedagógica de la investigación formativa; La investigación formativa en los estudios semipresenciales; Aprender a aprender investigando en los estudios jurídicos; La investigación formativa como modelo de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arbeláez Gómez, M. C. (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) un instrumento para la investigación. *Investigaciones Andina*, 16(29), 997-1000.

Garriz Ruiz, A. (2006). Historia y retos de la formación de profesores (Algo más sobre Lee Shulman). *Educación química*, 17(3), 322-327.

Garzón & Romero (2018). Los modelos pedagógicos y su relación con las concepciones del derecho: puntos de encuentro con la educación en derecho. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(2), 311-320.

Hernández Royett, J (Comps.). (2018). *Investigación formativa y estricta*. Ediciones Uninúñez. Cartagena – Colombia.

Jiménez., W. (2006). La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia. *Revista studiositas*, Vol. 1 no. 1 (jun. 2006); p. 45-52.

López Segrera, F. (2011). La educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe: principales tendencias. En T. Dos Santos (Ed.), *América Latina y el Caribe: Escenarios posibles y políticas sociales* (págs. 207-232). Montevideo: UNESCO-FLACSO.

Montoya F, J., & Peláez, L E. (2013). Investigación formativa e investigación en sentido estricto: una reflexión para diferenciar su aplicación en instituciones de educación superior. *Entre Ciencia e ingeniería*, 13(7), 20-25.

Ordoñez Vivero, R. E. (2017). Aplicación del método heurístico y desarrollo de habilidades de investigación en estudiantes en etapa de investigación formativa. Tesis doctoral. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú Lima.

Peñalver B., L. (2005). La formación docente en Venezuela.

Peña, B., J A. (2019). Abrir la investigación sociojurídica. *Análisis Jurídico-Político*, 1(2), 115-136.

Pérez & Setién (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológica-informativa. *Acimed*, 18(4), 0-0.

Pretel, V. (2019). Pensamiento complejo: un desafío para el educador y las familias de hoy. *Educación*, 25(1), 115-121.

Restrepo, G. (2003). *Conceptos y aplicaciones de la Investigación Formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. CNA. Bogotá, Colombia.

Ríos, L., Mesa, A. & Zapata, M. (2010). Investigación formativa en la Escuela de Microbiología. *Revista Hechos Microbiológicos*, 1(1), 75-83.

Rodríguez, N., & Polo, M. (2009). *Hacia una propuesta curricular alternativa*. Caracas: Los libros de El Nacional.

Rodríguez, L., I. (2015) Resignificar “la Formación Investigativa” en los Programas de Derecho. Un Estudio y una Propuesta para los Programas de Derecho. *PRESIDENTA SALA GENERAL*, 337.

Sánchez, H. (2017). La investigación formativa en la actividad curricular.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y formación de Profesorado*, 9(2), 0. (Original 1987)

Shulman, L. S. (2005). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios públicos*, ISSN-e 0716-1115, N°. 99, 2005, págs. 195-224. (Traducción Conferencia 1983).

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea Ediciones.

Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) (2004). Documento Rector. Coordinación de Ediciones y Publicaciones de la UBV. Caracas.

Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) (2007). *Programas Curriculares de la Unidad Básica Integradora “Proyecto I, II, III, IV, V” del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos (PFGEJ) de la UBV*.

UBV. (2007). Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Ediciones UBV. Caracas. Venezuela.

UNESCO (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI:

WHATSAPP: COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA (EXPERIENCIA DIDÁCTICA)

Recibido: 08/07/2020 Aceptado: 30/08/2020

Quintero Blanco, Hovsenman.

hovsenman@ula.ve

Universidad de Los Andes. Venezuela

RESUMEN

La presente experiencia didáctica tiene como objetivo capacitar en línea al docente universitario para la incorporación de la aplicación móvil WhatsApp como herramienta educativa, a través de la plataforma Moodle de la Coordinación de Estudios Interactivos a Distancia (CEIDIS) – Universidad de Los Andes (ULA). La investigación es cuantitativa con un diseño de Campo, elementos metodológicos que orientaron la ejecución del estudio y determinaron los criterios para la obtención de los resultados. El escenario investigativo se encontró constituido por la plataforma Moodle de CEIDIS – ULA donde se desarrolló el proceso de capacitación gracias a la colaboración de profesores universitarios de los estados Táchira, Mérida y Trujillo de la Universidad de Los Andes, dirigido inicialmente a los profesores de la ULA, y, posteriormente, a la comunidad académica en general. Finalizada la recolección de la información, se expresaron numéricamente los datos obtenidos y se organizaron a través de gráficos y cuadros, con la finalidad de representar ordenadamente la información para su posterior análisis, así como para el establecimiento de las conclusiones de la experiencia didáctica. En este sentido, los resultados evidencian el incremento progresivo de la cantidad de profesores que se inscribieron, culminaron y aprobaron el curso WhatsApp: como herramienta educativa, durante los meses junio, julio y septiembre del año 2020, siendo en su totalidad noventa (90) participantes del curso de capacitación en línea. Finalmente se concluyó que la guía instruccional, el diseño del aula virtual del curso y la mediación del tutor en el proceso de capacitación, contribuyeron al desarrollo de la competencia previamente establecida; que existe una necesidad constante de formación con respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación tales como WhastApp, ante la proliferación de la información en esta sociedad del conocimiento; y, por último, se concluyó que el incremento de participantes en el curso, así como el nivel de compromiso e interés activo es motivado a la cuarenta establecida por la pandemia de COVID -19, representando el curso WhatsApp: como herramienta educativa, un agente distractor ante las circunstancias actuales, lo que revela la importancia de los cursos de formación y capacitación en línea a través de la Plataforma Moodle de CEIDIS – ULA.

Palabras Clave: experiencia didáctica, capacitación, WhatsApp y educación.

ABSTRACT

The present didactic experience aims to train online university teachers to incorporate the WhatsApp mobile application as an educational tool, through the Moodle platform of the Coordination of Interactive Distance Studies (CEIDIS) - Universidad de Los Andes (ULA). The research is quantitative with a field design, methodological elements that guided the execution of the study and determined the criteria for obtaining the results. The research scenario was constituted by the Moodle platform of CEIDIS - ULA where the training process was developed thanks to the collaboration of university professors from the states of Táchira, Mérida and Trujillo of the Universidad de Los Andes, initially directed to ULA professors, and later to the academic community in general. Once the information was collected, the data obtained were expressed numerically and organized through graphs and tables, with the purpose of representing the information in an orderly manner for its later analysis, as well as for the establishment of the conclusions of the didactic experience. In this sense, the results show the progressive increase in the number of teachers who enrolled, completed and passed the course WhatsApp: as an educational tool, during the months of June, July and September 2020, being in total ninety (90) participants of the online training course. Finally, it was concluded that the instructional guide, the design of the virtual classroom of the course and the mediation of the tutor in the training process, contributed to the development of the previously established competence; that there is a constant need for training with respect to Information and Communication Technologies such as WhastApp, given the proliferation of information in this knowledge society; and, finally, it was concluded that the increase of participants in the course, as well as the level of commitment and active interest is motivated to the forty established by the COVID -19 pandemic, representing the course WhatsApp: as an educational tool, a distracting agent in the face of the current circumstances, which reveals the importance of online education and training courses through the Moodle Platform of CEIDIS - ULA.

Keywords: didactic experience, training, WhatsApp and education

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad enfrenta diferentes desafíos en materia educativa, los escenarios locales buscan la actualización que se manifiesta en las experiencias globales, las estrategias educativas de hoy, precisan de metodologías activas que estén más acordes a las generaciones actuales. En este sentido, las tecnologías digitales juegan un papel importante en los procesos formativos, el empleo de la tecnología es evidente en todos los ámbitos sociales y sus actividades cotidianas. Las instituciones educativas deben generar políticas, que incluyan de forma más efectiva las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). De acuerdo con Severin (2013):

Esta actualización implica en primer lugar un desafío pedagógico, para incorporar las TIC al aula y en el currículum escolar, la adecuación de la formación inicial y en servicio de los docentes, y políticas públicas que aseguren la implementación sistémica de reformas que impacten en los sistemas educativos de manera integral, lo que incluye asegurar la cobertura y calidad de la infraestructura tecnológica (hardware, software y acceso a servicios de información y comunicación) (p. 6)

En el escenario actual, el rol del docente exige cambios, pues es evidente que los espacios educativos no están delimitados por un salón de clase u otro ambiente físico, por el contrario, gracias a las tecnologías emergentes, se han ampliado las modalidades de enseñanza y de aprendizaje, presenciales y no presenciales: a distancia, e-learning, b-learning, m-learning. Siendo esta última, mobile learning (m-learning) o en español (aprendizaje móvil), una estrategia educativa que promueve el aprendizaje, a través de los dispositivos móviles (teléfonos, tabletas, otros); abriendo el abanico de posibilidades para que el docente aproveche los contenidos de la internet y un gran número de aplicaciones que enriquecen el proceso de enseñanza y de aprendizaje, por ejemplo el uso de la aplicación

WhatsApp conocida y usada por un gran número de personas a nivel mundial.

Es por esta razón que surge la presente experiencia didáctica denominada “WhatsApp: como herramienta educativa”, como una propuesta de formación de la Coordinación de Estudios Interactivos a Distancia (CEIDIS), dependencia encargada de los procesos académicos en educación a distancia y adscrita al Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes (ULA), quién realizó y presentó ante los miembros del consejo universitario y autoridades de la ULA la propuesta de diseño y elaboración de guías instruccionales y cursos de formación y capacitación en línea, a través de la plataforma Moodle, como apoyo a la comunidad docente ulandina.

Con respecto, al diseño y elaboración de las guías instruccionales, así como a los cursos de formación se ejecutaron en función de las temáticas previamente seleccionadas, a saber: WhatsApp, Facebook, Edmodo, Moodle, Google Classroom, Padlet y Google Forms. Dichas propuestas de formación contaron con la colaboración de profesores universitarios de los estados Táchira, Mérida y Trujillo de la ULA, siendo a su vez, la plataforma virtual de esta institución universitaria el escenario donde se desarrolló y ejecutaron los cursos de formación y capacitación, dirigidos inicialmente a los profesores de la ULA, y, posteriormente, a la comunidad académica en general.

En este sentido es pertinente señalar que las fases propuestas de CEIDIS Express fueron las siguientes: (1) creación de guías y cursos, en las temáticas seleccionadas, (2) recepción por parte del profesorado de las guías Instruccionales, (3) generación y publicación de cronograma de cursos CEIDIS Express, (4) inscripción y matriculación de los profesores que necesitan apoyo y asesoría en la creación de sus aulas, a través de CEIDIS, (5) inicio del proceso de formación, donde cada curso tuvo un tutor que guio el proceso y un dinamizador que apoyó al profesor en todo momento, y, (6) diagnóstico de las potencialidades de la

comunidad universitaria a través de formularios online.

Cabe reiterar que, así surge la experiencia didáctica denominada “WhatsApp: como herramienta educativa”, a cargo del presente investigador, quién interrelacionó en su programa de formación las siguientes unidades temáticas: aplicación WhatsApp, aprendizaje móvil y Actividades Educativas con WhatsApp. A continuación, visualizarán los objetivos de la presente experiencia didáctica y su fundamentación teórica, así como los elementos metodológicos que orientaron su desarrollo, los resultados obtenidos y las conclusiones derivadas.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

El objetivo general de la experiencia didáctica denominada “WhatsApp: como herramienta educativa”, del cual se derivó el presente texto, fue: Capacitar en línea al docente universitario para la incorporación de la aplicación móvil WhatsApp como herramienta educativa, a través de la plataforma Moodle de CEIDIS – ULA.

3. MARCO TEÓRICO

Con el fin de dilucidar el marco teórico que fundamenta la experiencia didáctica denominada “WhatsApp: como herramienta educativa”, se asumen las siguientes bases teóricas: (a) WhatsApp, (b) Aprendizaje Móvil, (c) Aprendizaje Virtual y (d) Metodologías Activas.

3.1 WhatsApp

WhatsApp, es una aplicación o programa informático de mensajería desarrollada inicialmente para dispositivos móviles, que actualmente cuenta con una versión Web y de escritorio. Entre sus características principales encontramos que es una herramienta gratuita, que permite la ejecución de llamadas o videollamadas y el envío de recursos multimedia, así como la creación de chats de grupo que contribuyen a establecer la

comunicación con múltiples contactos de forma simultánea, a los que se les puede enviar mensajes de texto, fotos, audios, documentos, videos, ubicaciones, contactos, entre otros; de forma grupal o si se desea también a través de un chat individual. Es de vital importancia destacar que, para su descarga, instalación y funcionamiento es requerido el servicio de internet o de datos del dispositivo móvil. (Quintero, 2020)

Aspectos reafirmados por Lantarón (2018) al expresar que WhatsApp “surge como aplicación de mensajería instantánea y gratuita que permite a sus usuarios el envío de mensajes de texto (sin límite de caracteres) y compartir (con otro/otros usuario/s) imágenes, audios, vídeos, enlaces a web, documentos... utilizando internet” (p.122). Con respecto al ámbito educativo, WhatsApp se ha convertido en una herramienta que ha contribuido al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje (Mejia, 2019); en este sentido conviene indicar lo señalado por Buriticá (2018) quien refiere que:

El uso de WhatsApp en un contexto académico le confiere sentido y significado como herramienta pedagógica, toda vez que forma parte del lenguaje natural de los jóvenes universitarios. Este significado se fortalece en la medida en que la estrategia se convierte en un mecanismo para motivar a los estudiantes (Ausubel, 2012) pues a partir del uso de esta aplicación saben que pueden tener comunicación “directa” (en sus términos) con el docente y sus compañeros, de forma instantánea y con diferentes opciones de interacción, algo que en otros tiempos hubiera parecido imposible (Bruner, 2009). (p.153)

Por lo tanto, WhatsApp representa una herramienta que contribuye a la optimización de la comunicación en un grupo y que posee un elevado potencial en el contexto académico; entre sus posibles usos educativos podemos mencionar que favorece la formación de grupos de trabajo; la creación de conversaciones con objetivos y contenidos específicos para su discusión; los procesos comunicacionales con el docente y entre los

compañeros de estudio; el envío de clases grabadas, ya sean estas textos, imágenes, audios o vídeos; la generación de recordatorios motivacionales, grupales e individuales, durante los procesos de enseñanza; la retroalimentación de las actividades; el envío de documentos académicos; la inserción de enlaces de internet; la resolución de dudas e inquietudes; el trabajo cooperativo y el trabajo colaborativo. (García, 2014; Sanz, 2014; Mosquera, 2016)

3.2 Aprendizaje móvil

El aprendizaje móvil representa uno de los objetos de estudio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo, dada la expansión y amplia distribución de los dispositivos móviles en la actualidad; según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013):

El aprendizaje móvil comporta la utilización de tecnología móvil, sola o en combinación con cualquier otro tipo de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), a fin de facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar. Puede realizarse de muchos modos diferentes: hay quien utiliza los dispositivos móviles para acceder a recursos pedagógicos, conectarse con otras personas o crear contenidos, tanto dentro como fuera del aula. (p.6)

Aspectos que resaltan sus ventajas tales como mayor amplitud del proceso educativo; aprendizaje autónomo, síncrono y asíncrono; trabajo colaborativo; desarrollo de competencias; optimización de la comunicación; promoción de la formación continua; y, en general, procesos educativos y de evaluación eficaces y eficientes, disponibles a todos los ciudadanos.

Asimismo, la precitada organización expresa con respecto a las tecnologías móviles que estas se encuentran “en constante evolución: la diversidad de dispositivos existentes en el mercado actual es inmensa e incluye, a grandes rasgos, los teléfonos móviles, las tabletas, los lectores electrónicos, los reproductores de sonido portátiles y las

consolas de juego manuales” (p.6); estos dispositivos móviles, en conjunto, se caracterizan por permitir la transmisión de información a través de medios digitales, por ser fácilmente transportables, por disponer de acceso a la red informática mundial y por poseer la cualidad de ejecutar de forma simultánea múltiples recursos multimedia, así como son administrados por un individuo en particular, quien tiene dominio sobre dicho dispositivo.

3.3 Metodologías activas

De acuerdo a lo expresado por Benito y Cruz (2005):

Las metodologías para el aprendizaje activo conceden un papel muy relevante al alumno, quien construye el conocimiento a partir de unas pautas, actividades o escenarios diseñados por el profesor. Los objetivos de las metodologías son, principalmente, lograr que el alumno: se convierta en responsable de su propio aprendizaje, que desarrolle habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, asumiendo un papel más activo en la construcción del conocimiento; participe en actividades que le permitan intercambiar experiencias y opiniones con sus compañeros; se comprometa en procesos de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, proponiendo acciones concretas para su mejora; interactúe con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él, a través de actividades como trabajar en proyectos, estudiar casos y proponer solución a problemas; y, desarrolle la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación.(p. 21)

En este sentido, existe una gran diversidad de metodologías activas, tales como el aula invertida, aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y el método del caso; que, tal como lo refiere el autor, integran como elementos fundamentales: los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje; las competencias generales y específicas a desarrollar; la función activa que desempeña el estudiante en la construcción de

su conocimiento; la función que desempeña el profesor en el diseño y ejecución de las experiencias didácticas e igualmente, su función orientadora, mediadora, motivadora y retroalimentativa durante la ejecución de las actividades y luego de su culminación; y por último, la evaluación formativa, a partir del establecimiento de criterios e indicadores que promuevan la responsabilidad por parte del estudiante.

4. METODOLOGÍA

4.1 Enfoque:

La presente experiencia didáctica se fundamenta en un enfoque cuantitativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) dicho enfoque: “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías.” (p.4), en consecuencia, la investigación cuantitativa, proceso deductivo, secuencial y probatorio, contribuye al análisis de la realidad de forma objetiva, a través de la examinación de los datos numéricos, es decir, con el apoyo en la estadística.

4.2 Diseño de investigación.

El diseño de investigación, o de acuerdo a lo expresado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), “plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento” (p.128) de la presente experiencia didáctica es el diseño de campo, según el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestrías y Tesis Doctorales (2006):

Se entiende por Investigación de Campo, el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de

interés son recogidos de forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios. (p. 14)

En consecuencia, en la investigación cuyo proceso se caracteriza por ser sistemático y empírico, los datos fueron obtenidos directamente del escenario investigativo, sin la manipulación de sus variables.

5. RESULTADOS

Los datos recolectados a través de la plataforma Moodle de CEIDIS – ULA, escenario investigativo donde se desarrolló el proceso de capacitación en línea de docentes universitarios para la incorporación de la aplicación móvil WhatsApp como herramienta educativa, se expresaron numéricamente y se organizaron por medio de gráficos y cuadros, con la finalidad de representar ordenadamente la información recolectada para su posterior análisis, tal como se visualiza a continuación:

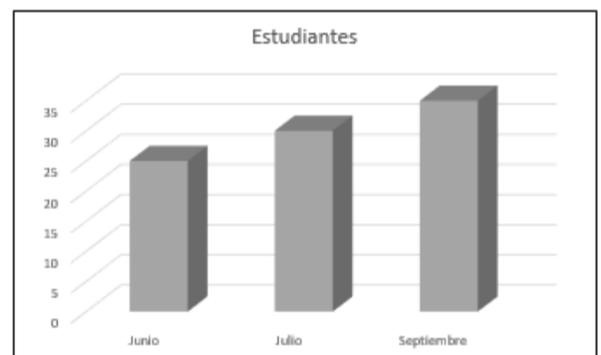


Gráfico 1.

Mes	Cantidad de cursos	Estudiantes
Junio	1	25
Julio	1	30
Septiembre	1	35

Cuadro 1.

Al observar los resultados presentados en el gráfico 1 y cuadro 1 se evidencia el incremento progresivo de la cantidad de estudiantes (profesores de la ULA y de la comunidad académica en general) que se inscribieron el curso WhatsApp: como herramienta educativa,

durante los meses junio, julio y septiembre del año 2020, siendo en su totalidad noventa (90) participantes del mismo, con una porcentaje de estudiantes que culminaron y aprobaron el curso por encima del 70%; es pertinente resaltar que dicho curso de formación y capacitación en línea fue propuesto por la Coordinación de Estudios Interactivos a Distancia de la Universidad de Los Andes, a través de la Plataforma Moodle, planificado y ejecutado por el profesor Hovsenman Quintero.

Entre otros datos relevantes del curso, tenemos la Relevancia de los Contenidos, materiales y recursos, Interactividad entre otros aspectos del curso:

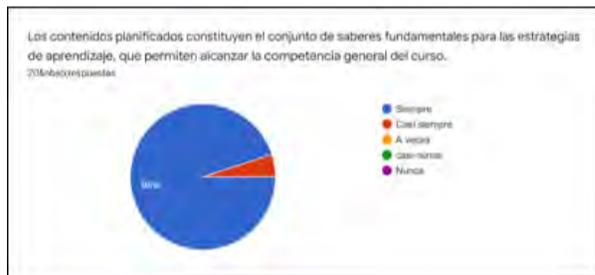


Gráfico 2. Relevancia de los Contenidos

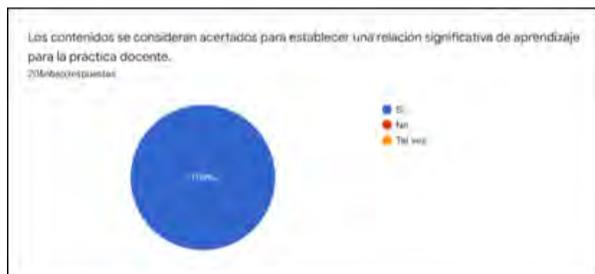


Gráfico 3. Relevancia de los Contenidos

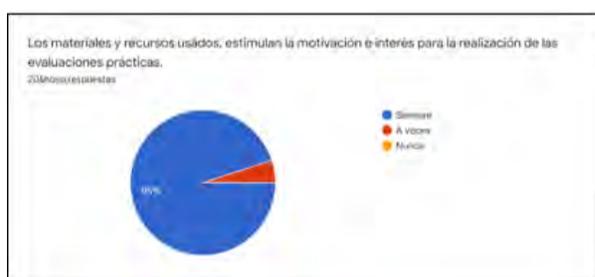


Gráfico 4. Relevancia de Materiales y recursos

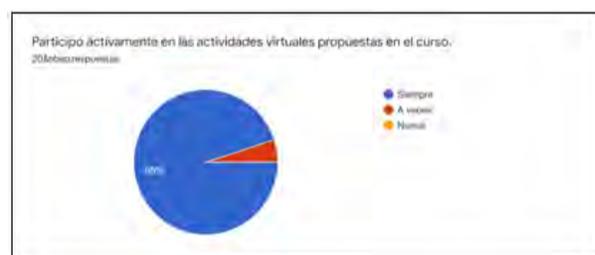


Gráfico 5. Interactividad (interacción aula virtual y app WhatsApp)

Los anteriores gráficos, indican que los participantes del curso poseen un elevado nivel de compromiso e interés activo por la valoración de las ventajas y desventajas de WhatsApp; la usabilidad de la aplicación y sus diferentes funciones; el reconocimiento de la utilidad educativa que posee la herramienta; el conocimiento de la definición del aprendizaje móvil, sus características e implicaciones en la educación en línea; la evaluación de las ventajas y desventajas del aprendizaje móvil; la importancia de la formación en competencias digitales para la implementación de los recursos tecnológicos que ofrece el aprendizaje móvil y el análisis del desarrollo de metodologías activas en el aprendizaje móvil; así como por la planificación de actividades formativas usando como recurso las funciones de WhatsApp; y, el desarrollo de foro-chats, grupos informativos, grupos colaborativos y actividades con fines educativos, a través de esta aplicación.

6. CONCLUSIONES

El análisis e interpretación de los datos recolectados a través de la plataforma Moodle de CEIDIS – ULA, ha contribuido al desarrollo de las conclusiones de la presente experiencia didáctica propuesta con el objetivo general de capacitar en línea a docentes universitarios para la incorporación de la aplicación móvil WhatsApp como herramienta educativa; se reitera que dicho proceso de capacitación fue dirigido inicialmente a los docentes de la ULA, y, posteriormente, a la comunidad académica en general.

En relación al objetivo general de la experiencia didáctica se concluye que la creación de la guía instruccional y el diseño del aula virtual del curso denominado WhatsApp: como herramienta educativa, en conjunto con la mediación del tutor durante el proceso de capacitación, contribuyeron al desarrollo de la competencia del curso, a saber: utiliza la aplicación WhatsApp como herramienta del aprendizaje móvil para la práctica de procesos formativos; así como al desarrollo del contenido temático.

Igualmente, se concluye que existe una necesidad constante de formación con respecto a las Tecnologías de la información y Comunicación tales como WhatsApp, ante la proliferación de la información en esta sociedad del conocimiento. Y, por último, se concluye que el incremento de participantes en el curso, así como el nivel de compromiso e interés activo es motivado a la cuarenta establecida por la pandemia de COVID -19, representando el curso WhatsApp: como herramienta educativa, un agente distractor ante las circunstancias actuales, lo que revela la importancia de los cursos de formación y capacitación en línea a través de la Plataforma Moodle de CEIDIS – ULA.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. (2012). *The Acquisition and Retention of Knowledge*: Springer.
- Benito, Á. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bruner, J. (2009). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.
- Buriticá, O. (2018). WhatsApp como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación de computadores. *Revista Educación y Ciudad*, (35), 149-158.
- García, D. (2014) *M-learning. Posibilidades educativas de Whatsapp*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª. ed.). México, McGraw-Hill.
- Lantarón, B. (2018). WhatsApp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de investigación en educación*, 16(2), 121-135.
- Mejía, J. (2019). *Efectividad de la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en el ámbito educativo: Una experiencia de aprendizaje móvil desde la aplicación WhatsApp* (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Mosquera, I. (2016). Creación de comunidad y comunicación mediante el uso del WhatsApp en la elaboración on-line de Trabajos Fin de Máster de Formación del Profesorado. *Didáctica, innovación y multimedia (DIM)*, 33, 1-8.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*.
- Quintero, H. (2020). *Guía de Instrucción WhatsApp*.
- Sanz, J. (2014). WhatsApp: potencialidad educativa versus dependencia y adicción. *Revista didáctica, innovación y multimedia (DIM)*, 30, 1-8.
- Severin, E. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2006). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestrías y Tesis Doctorales*. (4a ed.). Reimpresión 2014. Caracas: Fedupel.

LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LOS CONTADORES

Recibido: 13/04/2018 Aceptado: 15/05/2018

Blanco Ortiz, Elsy. Loreana
elsylore@gmail.com
Universidad de los Andes - Venezuela

RESUMEN

El presente artículo persigue describir el proceso de formación docente entendiendo que la docencia es una profesión que requiere para su ejercicio la comprensión del hecho educativo y de los actores que interactúan en el mismo, es por ello quienes se dedican a esta profesión deben prepararse para ejercer su labor. El proceso de formación de docentes tiene dos características que son la formación en el área específica y la formación pedagógica. Así mismo se aborda el desarrollo profesional entendiéndose que con este proceso lo que se pretende es superar esa separación que existe entre la formación inicial y la formación continua, en este sentido, el desarrollo profesional es necesario para que los docentes puedan adquirir nuevas herramientas, se capaciten y actualicen en el área de la docencia, mejoren su desempeño y así de esta forma coadyuvar en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrolla. También se plantean el desarrollo de competencias, entendiéndose que estas dotan a las personas de un conjunto de saberes llamados habilidades, destrezas, valores, disposiciones y conductas vinculadas a la ejecución o el desempeño de determinadas acciones en diferentes escenarios.

Palabras Clave: Formación docente, Formación inicial, Desarrollo profesional, Competencias

ABSTRACT

This article aims to describe the process of teacher training, understanding that the teaching is a profession that requires understanding the educational fact and the actors that interact in the same for their exercise, is why people who are engaged in this profession should be prepared to exercise its work. The teacher training process has two features that are training in the specific area and pedagogical training. Likewise the development deals with professional understanding that this process which aims to is to overcome the separation between initial training and continuous training, in this sense, professional development is required for teachers to acquire new tools, to be trained and updated in the area of teaching, improve performance and thus in this way contribute to the improvement of the processes of teaching and learning develops. Also raised the development of competences, being understood that these give people a set of knowledge called skills, values and behaviours related to the execution or the performance of certain actions in different scenarios, provisions.

Key words: Teacher education, initial training, professional development, skills

1 INTRODUCCIÓN

Se dice que un buen docente no nace, sino que se hace, en este sentido debe señalarse que la formación continua es un proceso en el que los docentes en servicio buscan satisfacer las necesidades de crecimiento personal y pedagógico para adecuarse a los procesos de cambio e innovaciones educativas, por lo que se puede afirmar que el desarrollo profesional constituye el norte del crecimiento del docente.

En Venezuela esto no es nuevo ya que históricamente han existido instituciones para tal como el Centro de Formación Docente El Mácaro en el Estado Aragua el cual fue fundado en 1938 en los cuales los maestros y supervisores rurales eran incorporados a procesos de capacitación y entrenamiento en alguna área que podía ser educativa y/o vinculada al área agrícola y el Centro Interamericano de Educación finalidad, Rural (CIER) en Rubio Estado Táchira el cual fue creado en 1958 con el propósito de ejecutar un proceso de formación docente de docentes rurales en el ámbito internacional hoy adscritos a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (Peñalver, 2015, online) Posteriormente durante la gestión de Antonio Luis Cárdenas como ministro de educación, nacen los Centros Regionales de Apoyo al Maestro (CRAM) como centros para la preparación de maestros mediante cursos y talleres para apoyar a los distintos procesos para la mejora de la calidad educativa. Tales centros se crearon no solo para actualizar a los docentes sino también para confrontar su praxis pedagógica con las experiencias de otros colegas y con las distintas teorías y técnicas. (Cárdenas, 2015, online).

Actualmente el desarrollo profesional de los docentes está organizado mediante la realización de cursos y talleres que ofertan las instituciones y centros educativos como las escuelas, liceos y universidades, a través de cursos formales ya sean conducentes a título o no. Por otro lado las comunidades de aprendizaje, colectivos docentes o círculos de estudio juegan un rol importante en la dinámica docente, ya que mediante los aportes de los participantes, el compartir saberes y de

experiencias, favorecen la construcción colectiva, el dialogo, la reflexión y la retroalimentación sobre la práctica docente.

Por otra parte, dentro de la misma organización educativa no se pueden obviar los círculos de estudio que emergen por iniciativa de educadores para intercambiar informaciones sobre una temática de interés de grupo de profesores, compartir experiencias o abordar una propuesta de cambio. Por lo que la capacitación, el entrenamiento y/o desarrollo profesional constituye uno de los mecanismos para hacer más competentes a los docentes.

2 FORMACIÓN DOCENTE

La docencia es una profesión que requiere para su ejercicio la comprensión del hecho educativo y de los actores que interactúan en el mismo, es por ello quienes se dedican a esta profesión deben prepararse para ejercer su labor. Para Ferry (1991) el proceso de formación de docentes tiene dos características que son la formación en el área específica y la formación pedagógica. La primera consiste en la capacitación en una especialidad o área del conocimiento, dotándolo de los fundamentos teóricos y prácticos de la disciplina específica. La segunda se centra en la enseñanza como acción intencional para potenciar las competencias del futuro docente, a esto también se le denomina formación docente y es un proceso permanente, que se da durante todo desarrollo de la vida profesional; comprende dos etapas la primera es llamada formación docente inicial y la segunda formación docente continua.

La formación docente inicial es un proceso que comienza con los estudios de pregrado en las universidades (escuelas de educación o centros de formación docente) e institutos tecnológicos, esta tiene por finalidad preparar a los profesionales (novatos) de la docencia para que sean capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos, en el proceso de formación de los alumnos.

Al respecto Imbernón (1998) señala que “a pesar de los avances en las investigaciones y en los presupuestos teóricos de las nuevas orientaciones conceptuales, la normativa sobre

sus planes de estudio aún tiene un punto de vista excesivamente académico y técnico” (p.50). De la misma manera Castillo & Cabrerizo (2006) consideran que cuando la “formación inicial se puede ver complementada con cursos posteriores igualmente formales y académicos para capacitar a una personal para el ejercicio de la labor docente” (p.194). Es lo que se llama formación docente continua.

La formación docente continúa es entendida como desarrollo profesional; es una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica.

3 DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El término “Desarrollo profesional del docente” tiene una cantidad de sinónimos, los cuales son agrupados por De Vicente (2002) de la siguiente manera: reciclaje de profesores, perfeccionamiento en servicio, formación del profesor en servicio, perfeccionamiento del profesorado, formación permanente del profesorado y formación en servicio. Con el “desarrollo profesional” lo que se pretende es superar esa separación que existe entre la formación inicial y la formación continua. Es una postura que busca responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes.

El desarrollo profesional de los docentes abarca determinadas dimensiones para Howey (1985) las mismas son:

“el desarrollo pedagógico o mejora de las actividades docentes relacionadas con áreas específicas del currículo, destrezas o la dirección de la clase, conocimiento y comprensión de sí mismo, para que el profesor consiga una imagen de sí mismo equilibrada y autoactualizada; el desarrollo cognitivo, referido a la adquisición de conocimientos y a la mejora de las estrategias para procesar la

información; el desarrollo teórico, basado en la reflexión sobre su práctica; el desarrollo profesional, a través de la investigación, y el desarrollo de la carrera, adoptando nuevos papeles en la docencia” (como es citado en De Vicente, 2002, p.17).

En este sentido, el desarrollo profesional es necesario para que los docentes puedan adquirir nuevas herramientas, se capaciten y actualicen en el área de la docencia, mejoren su desempeño y así de esta forma coadyuvar en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la formación de competencias individuales y grupales, innovando con procesos formativos que sean capaces de potenciar las capacidades de aprendizaje de los alumnos; así como promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, en el compromiso educativo que no es sólo con el alumno, es también un compromiso de naturaleza social más allá de los objetivos concretos del programa que desarrolla.

Para (Marchesi & Martín, 1998)

La tarea de enseñar supone un aprendizaje permanente. Los cambios en las condiciones sociales, en las actitudes de los alumnos, en la extensión de la enseñanza, en el desarrollo científico y técnico plantean, a su vez, modificaciones continuas en la manera de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela. La formación permanente de los profesores es la respuesta necesaria a estos cambios. Sólo en esta dinámica de aprendizaje el profesor acrecentará la competencia profesional que le permitirá enfrentarse con éxito a las distintas situaciones de aprendizaje. La formación asegura la competencia que conduce, a su vez, a la seguridad y a la satisfacción profesional (p. 154).

Vinculado a los postulados anteriores, se observa que en el proceso de interacción pedagógica que se desarrolla en la praxis educativa en las asignaturas del área de contabilidad de las carreras de administración y contaduría pública de la Universidad de Los

Andes (ULA) Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, los profesores del área de contabilidad de las carreras de administración y contaduría de la ULA Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, en su formación inicial no se prepararon para ejercer la docencia, por lo que carecen de las herramientas pedagógicas que les permitan enseñar de una manera más efectiva y significativa los contenidos programáticos, por lo tanto, actúan de manera tradicional, repitiendo los esquemas por los cuales ellos aprendieron que se reducen a mecanizar la enseñanza a partir de la memorización de los contenidos, dan sus clases mediante ejemplos imaginarios, descontextualizados de la realidad que circunda al alumno, con esquemas de trabajo rígidos o poco flexibles donde prevalece la mecánica del trabajo (la técnica) para hacer los procesos propios de la disciplina como un patrón a seguir, manejando de forma manual grandes volúmenes de información, olvidando que el alumno debe aprender de manera significativa, así mismo se observa con preocupación que las tecnologías de la información (paquetes contables) son escasamente utilizados, la evaluación de la asignatura se realiza mediante la aplicación de exámenes escritos, complejos y largos en los cuales se plantean situaciones para que los alumnos apliquen la técnica aprendida sin comprenderla en muchos casos, esto genera cansancio y estrés en los alumnos.

4 LAS COMPETENCIAS

Las competencias son un término complejo que tiene diferentes acepciones dependiendo del campo en el cual esté inserto, se refiere a las habilidades, destrezas y capacidades que los sujetos necesitan para realizar algún tipo de actividad. Por ello, cada disciplina requiere de competencias variadas. De acuerdo con Elliott (1991) “Una competencia es la descripción de algo que debe ser capaz de hacer una persona que trabaje en un área laboral concreta. Se trata de la descripción de una acción, conducta o resultado que la persona en cuestión debe poder realizar” (p.145)

Hay que diferenciar entre las competencias laborales de las educativas. Al respecto Blanco

(2009) señala que las primeras, se refieren a las capacidades que sólo se pueden desplegar en una situación de trabajo. Por otro lado desde el mundo de la educación el concepto responde a la misma idea, sólo que su demostración se comprueba a través de la evaluación de los aprendizajes en la cual se valora el grado en que el mismo ha sido alcanzado.

Una competencia es lo que hace que la persona pueda llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, un trabajo, una actividad o tarea, lo que significa estar dotado de un conjunto de saberes llamados habilidades, destrezas, valores, disposiciones y conductas vinculadas a la ejecución o el desempeño de determinadas acciones en diferentes escenarios.

Existen varias formas de clasificar las competencias. Estas pueden ser catalogadas como competencias genéricas y específicas.

Las competencias genéricas: “se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, por ejemplo, la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planificación, etc.” (Blanco, 2009, p.21). Estas competencias son comunes a varias ocupaciones o profesiones. Para Tobón (2010) estas competencias también se denominan competencias transversales para la vida ya que permiten la realización personal, vivir en sociedad, gestionar proyectos, buscar el equilibrio ecológico y actuar en cualquier ocupación puesto de trabajo y/o profesión.

Las competencias específicas: “Se relacionan con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación y no son fácilmente transferibles a otros contextos laborales (la operación de maquinaria especializada, la formulación de proyectos de infraestructura)” (Blanco, 2009, p.21). Estas competencias son propias de un campo o profesión. Tienen un grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior.

En el campo educativo la UNESCO ha establecido que la formación de los seres humanos en el mundo de hoy debe comprender cuatro (4) tipos de aprendizajes como son: el aprender a conocer, el aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. El conocer contempla información de carácter cognoscitivo, que le permite al estudiante adquirir “conocimientos necesarios para comprender el mundo que le rodea, adquirir información y capacitarse para explicar los fenómenos que acontecen en su entorno” (Pestana & Véliz, 2010, p.99).

El aprender a hacer se refiere a los aprendizajes prácticos, es decir, a la adquisición de herramientas que le den las habilidades y destrezas para el desempeño de oficios o profesiones o poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aprender a conocer.

El aprender a convivir, se refiere a la parte social y afectiva, que le permitan desenvolverse bajo un clima de comprensión, de ayuda, de tolerancia, respetando la diversidad de valores, género, raza, y creencias. Y por último el aprender a ser, “tiene como fin colocar al ser humano en condiciones óptimas para hacer uso apropiado de su libertad” (Pestana & Véliz, 2010, p.100).

Estas competencias deben darse de una manera integral en el proceso educativo y fomentar nuestro quehacer docente. De acuerdo con (Fallows & Steven, 2000) existe a nivel universitario la necesidad de desarrollar un conjunto de cinco competencias básicas: “1) Habilidades de comunicación en general. 2) Gestión de la información (búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información procedentes de diversas fuentes). 3) Habilidades para la utilización de nuevas tecnologías. 4) Trabajo en equipo, ética, reconocimiento de la diversidad. 5) Competencias personales como (gestión de tiempo, responsabilizas y planificación” (p.28).

Al realizar una revisión de los programas vigentes del área de contabilidad de las carreras de Administración y Contaduría pública de la ULA Táchira, se observa que

están redactados en términos de objetivos específicos y las acciones de aprendizaje tienen que ver con: el manejo de los conceptos, principios y procedimientos básicos, conocer las diferentes tipos de cuentas, desarrollar actitudes y destrezas, conocer las estructuras de los estados financieros, desarrollar los diferentes tipos de ajustes, dominio de los elementos que le permitan desempeñarse en las funciones correspondientes a los cargos de nivel operativo y de nivel gerencial. Para González (2010) la enseñanza de la contaduría pública en nuestras universidades hace demasiado énfasis en el quehacer contable: es decir en el aspecto simbólico/convencional de los caracteres y procedimientos formales empleados en la teneduría de libros. Es decir un enfoque muy tecnicista.

Por lo que considera importante revisar la orientación tradicional en la enseñanza de la contabilidad caracterizada por la transmisión de contenidos, para dar más importancia a la actividad pedagógica centrada en la construcción de conocimientos y la resolución de problemas. Esta situación se observa entre las conclusiones a las que se llegó en CNU (2015) la octava reunión nacional de currículo y segundo congreso de calidad e innovación de la educación superior en Venezuela, en la que se sugiere la transformación curricular de los estudios, de manera que los mismos se diseñen considerando la flexibilidad, el carácter integral, centrados en el aprendizaje y el desarrollo de competencias.

Blanco (2009) Acota que las competencias profesionales deben expresar los conocimientos, habilidades y destrezas que han de adquirirse en el proceso de formación inicial y darle las herramientas para acceder a los cambios futuros, por lo tanto hay que considerar aparte de las pautas que la dinámica del mundo globalizado establecen y de las tecnologías de la información; emprender la adecuación de los currículos a estas perspectivas de cambio.

En este sentido es importante actualizar los currículos de las materias de contabilidad de las carreras de administración y contaduría pública de la ULA Táchira ya que se observa que las

competencias que se pretenden desarrollar no están adecuadas a los avances tecnológicos, el programa académico vigente de la Carreras de administración no incluye ninguna materia que se refiera al uso y aplicación de las TIC, y en el programa académico de contaduría contempla 1 (una) materia llamada “Contabilidad computarizada” que se refiere a manejo de un único paquete contable; esto no es suficiente para hacer competente al egresado en la sociedad tecnológica en la que estamos viviendo, ya que en la actualidad tanto en el sector público como en el privado, muchas de las operaciones se realizan a través de los medios informáticos, declaraciones de impuestos, transferencias bancarias, procesos contables, visados de balances, etc.

Por otro lado, la globalización ha hecho necesaria la incorporación de estándares que se utilizan a nivel mundial para unificar los procesos en determinadas áreas, como el caso de la contabilidad con las normas internacionales de información financiera (NIIF) establecidas a partir del 2009. Estas normas permiten unificar el tratamiento de la información contable a nivel internacional, cabe señalar que en los programas de contabilidad de las carreras antes mencionadas, están desactualizados en relación a este tema.

Ahora bien las competencias docentes se refieren al quehacer del docente en este sentido para Blat y Marín (1980) el profesor es la persona que “se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura” (como es citado en Tejada, 1998, p.138).

Entre las competencias docentes de mayor importancia para Braslavsky, (como es citado en Ramírez, Molina, Ramírez, & Orozco, 2005) son: las pedagógico-didácticas, la institucional, la productiva, la interactiva y la especificadora.

Las competencias Pedagógico-didácticas contemplan el saber y el hacer. Entre ellas están: a) Los criterios de selección de

estrategias de aprendizaje; b) La creación de estrategias cuando las disponibles no son suficientes o no pertinentes; c) Cómo facilitar los procesos de aprendizaje cada vez más autónomos en los alumnos, pero con una concepción de facilitador que no pierda de vista el papel de conductor del maestro; d) Precisar que implica conducir el aprendizaje, es decir, conocer, saber seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar, recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectiva; e) Saber utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para orientar a los alumnos hacia nuevas formas de acceder al conocimiento.

La competencia institucional requiere para poder elaborar los proyectos educativos que los docentes desarrollen competencias como negociación, toma de decisiones, motivación, y que sean críticos y reflexivos.

La competencia productiva busca la vinculación de la comunidad educativa con la sociedad, a través de actividades de extensión.

La competencia Interactiva se relaciona con la participación en grupos formales como los departamentos, cátedras, representación profesoral y los informales surgen en el interior de la organización institucional, son los líderes que pueden contribuir a la convergencia de tarea y superación de conflictos.

La competencia Especificadora se refiere a la integración de las competencias anteriores. Esta competencia permite reconocer que los métodos no son los mismos para todos los niveles educativos, cada uno tiene sus propias especificaciones.

Sobre la base de las ideas expuestas anteriormente Acosta (2014) señala que la docencia es una profesión que trabaja desde la complejidad; el docente competente es aquel que continuamente analiza, reflexiona, valora decide, diseña, articula, aplica y evalúa estrategias de actuación, su desempeño está vinculado al contexto institucional, social, cultural, político y económico, así como del compromiso que existe entre el docente y la institución y la institución con el docente. Por consiguiente, los formadores de contadores,

deben reflexionar acerca de sus competencias a fin de mediar los aprendizajes de los futuros contadores para formar profesionales que respondan a las exigencias de la sociedad, a los procesos de globalización que han conllevado a la unificación de las normas de la contabilidad (NIFF completas y NIFF para Pymes) y al uso de tecnologías en los procesos contables. Así como también un profesional que analice las distintas situaciones que se le presenten y que sea capaz de resolver los imprevistos que se le presenten con iniciativa, emprendedor, con liderazgo, que trabaje en equipo, entre otras.

REFERENCIAS

- Acosta, S. (2014). La investigación en el aula. Aprender a conocer. México: Trillas.
- Blanco, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior. Madrid: Narcea, s.a. de Ediciones.
- Cárdenas, A. L. (s.f.). servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n10/5-10-1.pdf. Recuperado el 21 de 05 de 2015, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n10/5-10-1.pdf>
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2006). Formación del profesorado en educación superior. Madrid: Mc Graw Hill.
- CNU, C. N. (02 de Julio de 2015). VIII REUNIÓN NACIONAL DE CURRÍCULO Y II CONGRESO INTERNACIONAL DE CALIDAD E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Obtenido de <http://www.unet.edu.ve/~cadec/Formatos%20y%20Normas/CNC/Orientaciones%20transformacion%20curricular%20universitaria%20Siglo%20XXI.pdf>
- De Vicente, P. (2002). Desarrollo profesional del docente. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Elliott, J. (1991). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid, España: Morata, S.L.
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). Integrating key skills in higher education. Employability, transferable skills and learning for life. Londres: Kogan Page.
- Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación. México : Paidós.
- González, J. (2010). Desprofesionalización de la enseñanza y desarrollo del saber contable. *Activos N 14*, 19-27.
- Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo del profesorado. Barcelona, España: Graó.
- Marchesi, Á., & Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.
- Peñalver, L. (10 de Septiembre de 2008). Historia de la formación docente. Recuperado el 21 de 05 de 2015, de <http://hisfordo.blogspot.com/2008/09/breve-historia-de-la-formacin-docente.html>
- Pestana, F., & Véliz, G. (2010). Valoración del educador en la evaluación de los aprendizajes. Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Ramírez, M., Molina, M., Ramírez, A., & Orozco, M. (2005). Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria. México D.F: Trillas.
- Santiago, J. A. (2003). Emergentes cambios paradigmáticos en la enseñanza de la geografía y su efecto en el trabajo escolar cotidiano. *Geoenseñanza*, 8 (1), 5-15.
- Tejada, José. (1998). Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Málaga: Aljibe, S.L.
- Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN EL MUNDO GLOBAL

Recibido: 04/09/2020 Aceptado: 28/09/2020

José Armando Santiago Rivera
jasantiar@gmail.com
Universidad de Los Andes - Venezuela

RESUMEN

La ponencia tiene como propósito reflexionar sobre la crisis de la educación y sus efectos en la pedagogía en el contexto del mundo globalizado. La problemática tiene relación con las repercusiones reveladas por el coronavirus que han revelado las dificultades, aprietos y conflictos para los Estados, la escuela, los docentes y los estudiantes, una vez que se han visto afectados en sus rutinas cotidianas y mostrar los contratiempos originados en la actividad habitual de dar clase en el aula. Metodológicamente, esta realidad ha sido determinante para revisar fundamentos teóricos y metodológicos con los que se analiza críticamente la complejidad de la situación contemporánea y la crisis de la educación y la pedagogía. Se aportan conocimientos y prácticas que pueden originar la conversación sobre este acontecimiento de signo preocupante para la sociedad actual, debido a las repercusiones que ha revelado en la práctica escolar cotidiana y concluye al resaltar el hecho que el coronavirus ha facilitado conocer el verdadero e inocultable rostro de la baja calidad formativa de la vigencia del modelo educativo tradicional, todavía activo en el mundo globalizado.

Palabras Claves: Crisis Educativa, Pedagogía, Mundo Contemporáneo.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to reflect on the crisis of education and its effects on pedagogy in the context of the globalized world. The problem is related to the repercussions revealed by the coronavirus that have revealed the difficulties, predicaments and conflicts for the States, the school, the teachers and the students, once they have been affected in their daily routines and show the setbacks originated in the usual activity of teaching in the classroom. Methodologically, this reality has been determinant to review theoretical and methodological foundations with which the complexity of the contemporary situation and the crisis of education and pedagogy are critically analyzed. It provides knowledge and practices that can originate the conversation about this event of worrying sign for the current society, due to the repercussions it has revealed in the daily school practice and concludes by highlighting the fact that the coronavirus has facilitated to know the true and undeniable face of the low formative quality of the validity of the traditional educational model, still active in the globalized world.

Key words: Educational Crisis, Pedagogy, Contemporary World.

1. MUNDO GLOBALIZADO

Un tema abiertamente debatido en el mundo contemporáneo es la formación integral de los ciudadanos desde la perspectiva de humanizar su comportamiento ante la complejidad de los acontecimientos vividos exigentes de una acción educativa en que las personas sean formadas como cultas, sanas, cuestionadores y críticas de la adversa situación del mundo globalizado. Al respecto, la acción educativa debe cumplir su tarea formativa afincada en forma razonada, interpretativa y capacidad transformadora, pues se requiere entender la realidad en su existencia concreta y distante de la neutralidad y el apoliticismo.

En el análisis de las condiciones del mundo globalizado en la institución escolar, Hollman (2008), destacó el fomento de la reflexión cuestionadora ante el desenvolvimiento acelerado, complejo y vertiginoso, propio de las nuevas condiciones de la época actual. Es imprescindible reconocer que en el momento presente nada es estable, además la falibilidad afecta a la certeza y lo seguro; la información fluye hacia los diferentes confines del planeta y hace posible que las personas estén informadas sobre los sucesos, al instante, en forma simultánea en la escala mundial. Allí, cualquier región del planeta, tiene rápido acceso a las noticias, la información y los conocimientos.

Por ello se dice que la globalización es un fenómeno nuevo que rearticula los procesos anteriores, en el cual todos estamos incluidos en su dinámica, es decir, nos hace estar globalizados aunque sin querer, porque no es un proceso en el que tú puedes estar fuera y construir el mundo desde afuera, como se pretendía desde algunas teorías críticas de los setenta... (Mejía, 2011, p.11)

Otro aspecto destacable es la situación habitual del día a día, que se ha hecho común considerar el sentido y significado de la realidad-espectáculo, con repercusiones formativas de acento manipulador del comportamiento social, con los efectos

alienadores de símbolos, iconos, códigos e imágenes interesantes, atractivas y de rápida fijación en la mente de las personas. Esto implica para la humanidad, promover una educación que sensibilice a los ciudadanos, desde la formación humana y social, con compromiso y responsabilidad social.

En la realidad que emerge del comportamiento de momento histórico contemporáneo, rápidamente se puede visualizar la existencia de la complejidad como rasgo fundamental del mundo contemporáneo. Lo enrevesado deriva en la situación caracterizada por un escenario de contradicciones. Por un lado, los extraordinarios avances de la ciencia y la tecnología, el impresionante desarrollo de la economía y la sorprendente capacidad de los medios de comunicación para integrar la sociedad mundial con la información. Aunque también el belicismo, el racismo, la xenofobia, el fascismo y lo visible de la pobreza crítica, existe en todos los rincones del planeta.

Se trata de un ambiente histórico que muestra las contradicciones sociales, a pesar los evidentes logros alcanzados desde mediados del siglo XX, hasta el tiempo actual. Un aspecto que los investigadores de lo social han colocado como adelanto de los cambios y las transformaciones, está relacionada con la creatividad e inventiva en la ingeniería electrónica. Su impresionante progreso ha reducido la producción de equipos, aparatos, dispositivos y mecanismos en forma contundente y lograr el impulso de actividades para generar nuevas necesidades cada vez más sofisticadas para la sociedad.

Lo cierto, que en los escenarios productivos al contar con el apoyo de la renovación paradigmática y epistemológica planteada desde los años finales del siglo XX, se ha sostenido que las reflexiones sobre los temas y problemáticas de la sociedad, deben ser motivo de la explicación científica, a través de su entendimiento inmerso en el contexto de la época en que ocurre. De allí que si se comprende la realidad en su escenario epocal, será más factible alcanzar la posibilidad de un análisis más coherente y pertinente con la

realidad en que se inserta. Por eso es perceptible que en el conocimiento de las condiciones del mundo contemporáneo, es determinante la referencia al ámbito temporo-espacial en que se inscribe.

Se dice que las ciencias sociales, en sus distintas vertientes, han sido retadas por la globalización, ya que su objeto de estudio se ha transformado y requiere asumir el desafío de pensar el mundo como una sociedad global, y que el pensamiento organizado con base en una reflexión sobre la sociedad nacional es insuficiente para explicar la nueva constitución que se da en este momento (Mejía, 2011; p. 11).

Así, citar el momento histórico implica resaltar el hecho de las circunstancias que coexisten en él, su realización en cuanto testimonio demostrativo de las condiciones características de la sociedad, bien sea en los logros significativos, como también de las penurias propias de su desenvolvimiento colectivo. Si bien es cierto que en el inicio del año 2020, la rutina cotidiana del mundo globalizado se evidenciaba en sus acontecimientos normales, naturales y espontáneos, la estabilidad de la vida de los habitantes del planeta; por cierto, no se anunciaba la difícil situación de la salud mundial, pero se hizo presente el coronavirus y todo cambió.

La pandemia ha revelado lo imaginable, lo oculto a la simple vista del más experto especialista en vislumbrar tendencias y comportamientos, en especial, el tratamiento de la salud a escala mundial. Resulta que el tratamiento de la salud ha derivado desde un acento económico y empresarial, para convertirse en el objetivo de acumulación de riqueza e incidiendo en la capacidad de los ciudadanos en las diversas regiones para gestionar su calidad de vida. Igualmente se ha manifestado el hecho de la escasa posibilidad de la mayoría de las personas para atender a su salud, dada las condiciones de pobreza y pobreza crítica. Por tanto, una verdadera calamidad que no ha contado con la capacidad política.

Lo que comenzó como un caso específico, es un problema mundial con notables consecuencias al afectar a las personas independientemente de la edad, la condición social, el grupo étnico, la función política y el poder económico, entre otros. Por tanto, la pandemia es un problema globalizado convertido en tema de investigación, en cuanto vacunas, tratamientos y políticas de salud. En lo fundamental, los medios de comunicación social promueven una labor divulgativa sobre los ciudadanos enfermos y la capacidad mortuoria del virus, sin embargo, es evidente el irrespeto al virus, revelado en evitar usar el sencillo tapabocas. Es, en efecto, un acto revelador del nivel educativo de los ciudadanos.

De esta forma la discusión del tema de la educación para la salud desde mediados del siglo XX, hasta el presente, como tema reiterativo de las acentuadas críticas sobre la calidad formativa del modelo educativo practicado en las aulas escolares, independientemente de países del primer mundo industrializado, como de los países pobres. El problema es que el virus no declara la escogencia sino que avanza en forma perversa en las diferentes comunidades del planeta. Esto implica que, por un lado, los sistemas de salud de los países ricos, han sido superados en cuanto su capacidad para resolver problemas de salud, mientras los países pobres dependen de la generosidad de países con conciencia humanística, quienes colaboran con la dotación de insumos y medicamentos.

Más aun, la educación corre el riesgo de reproducir en su ámbito los mismos efectos perversos que se están produciendo en el terreno económico: concentración del saber y del poder en unos pocos, exclusión de los débiles, aumento de las diferencias, inversión de valores... En la nueva sociedad del conocimiento, el abismo entre quienes saben y quienes no saben se acentúa cada día más. Los pobres siempre pierden la carrera del libre mercado... (Pérez-Esclarín, 2002, p. 11).

La pandemia ha desnudado la crisis de la educación a escala planetaria. Gracias a los

medios de comunicación social es fácil apreciar que el modelo educativo que se practica, ha sido afectado por el virus. Son diferentes los casos sobre la queja de evitar educar en la casa. Hay resistencia para siempre posponer las iniciativas educativas que expertos han propuesto para dar el salto epistémico desde la clase limitada al aula escolar, con propuestas afincadas más allá del activismo pedagógico. En los comentarios en la televisión son comunes las explicaciones de los expertos, por cierto muchos de ellos no son investigadores, sino políticos de la educación, asumir posturas contra las nuevas opciones pedagógicas.

Ya en mediados del siglo XX, la realidad educativa transmisiva de acento tradicional ha sido motivo de la educación tecnocrática propiciada en los países de América latina y el Caribe por la Organización de Estados Americanos. Se trata de proponer el cambio educativo con la aplicación por el docente de métodos, técnicas y procedimientos, con el apoyo de los recursos audiovisuales. Esta experiencia se sostuvo en el psicologismo promovido desde la concepción conductista de la educación. Indiscutiblemente detrás de esta iniciativa estuvo la concepción científica del positivismo que fue determinante para preservar la objetividad, el mecanicismo, la linealidad, y el funcionalismo en el acto educante. Esta iniciativa no tuvo el efecto aspirado.

A fines del siglo XX, se ha reivindicado el uso didáctico de las nuevas tecnológicas (TIC). Gracias al desarrollo científico y tecnológico la educación ha podido contar con los equipos de una utilidad notablemente significativa, pues han facilitado la oportunidad para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera más vinculante con la explicación de los fenómenos reales, cotidianos y cercanos a la institución escolar. Igualmente han permitido aprender en la casa de forma virtual, pero del mismo modo, eficaz y eficiente como si los estudiantes estuviesen en el aula de clase. Con el apoyo de las nuevas tecnologías recomiendan los expertos que la promueven educar es acorde con real actual.

Con la acción educativa de los medios, la extraordinaria posibilidad de ampliar las explicaciones con abundantes referencias bibliográficas y la vinculación con los expertos que investigan el tema estudiado. Por eso, en explicaciones sobre la educación pertinente con las complicadas y adversas circunstancias que caracterizan al contexto sociohistórico del inicio del nuevo milenio, expresó Pérez-Esclarín (2002), que se impone la imperiosa necesidad de fortalecer el cuestionamiento al modelo transmisivo, debido a su apego a los fundamentos propuestos en el siglo XIX.

Por tanto, ante la exigencia de asumir la explicación del mundo globalizado, una prioridad es superar la ausencia de su desconexión de la realidad contemporánea. Eso representa para la opinión de Briceño y Ribas (2012) la educación vive la enunciada contradicción visibilizada en escaso incentivo de inmiscuirse en la comprensión de los sucesos contemporáneos. La razón ha sido privilegiar la versión reducida de la acción pedagógica, al ámbito meramente escolar y concebir la escuela como el escenario que prepara las personas para el mañana y descalificar la reflexión sobre el presente vivido. Ante esta circunstancia, Bahachille (1992), expuso:

Da la impresión de que la escuela tiene como objeto a ella misma. Lo que es peor, es que se ha encerrado en su mismo entorno, vive en un mundo que mantiene sus propias ideas y valores y que entra en contacto con la realidad social con muy poca frecuencia. (p. 3).

Esta perspectiva obliga a la repitencia de las mismas interrogantes formuladas desde mediados del siglo XX, cuando la realidad comenzó a manifestar el acelerado signo del dinamismo. Es interesante apreciar que mientras la mutabilidad se ha convertido en una característica representativa de los nuevos tiempos, la acción formativa del aula, persiste en mantener los mismos contenidos programáticos, las estrategias metodológicas y las estrategias de evaluación. Esta situación se entiende como efecto de la tradición liberal o académica, orientada a enriquecer la vida mental, preparar para el mercado laboral, con

un respeto pasivo a las verdades científicas y evadir la discusión sobre los temas de actualidad. Desde esta perspectiva de acuerdo con Careaga (2004), lo siguiente:

La escuela adapta, lejos de adoptar los cambios y dado que la cultura de la escuela es eminentemente conservadora, tiende por ende a reproducir una tradición que la toma inerte a toda innovación: docentes del siglo XX, educan alumnos del siglo XXI con metodologías del siglo XIX (p. 6).

Desde el punto de vista de Antón (2000), se trata de una acción pedagógica que perturba el pensamiento al restringirlo a la condición de receptor de datos, a la vez que constriñe a los educandos al manejo de una información superficial. Es una labor alienante que forja mentalidades conformes, imparciales y apáticas que perciben la realidad con neutralidad y un extraordinario sin sentido e indiferencia. La controversia apunta hacia la enseñanza petrificada y dogmática, desenvuelta a espaldas del entorno inmediato, además de ser abstracta, imprecisa e imparcial, a la vez funcional, mecánica y lineal. Según Mandula (1978) también son rasgos esenciales, los siguientes:

1. Los alumnos no se sienten motivados por los estudios sociales, tal cual se los han presentado hasta ahora.
2. Los programas son muy heterogéneos, desarticulados y excesivamente recargados de datos aislados e inconexos.
3. La permanente tendencia a la memorización como único mecanismo de aprendizaje.
4. Poca participación de los alumnos en el proceso de adquisición del aprendizaje fuera de la memorización.
5. Marcada tendencia al conceptualismo más que a los procesos lógicos y explicativos de las Ciencias Sociales.

Esta descripción reivindica los argumentos que pueden servir para juzgar la calidad formativa de la educación en tiempos recientes. Precisamente, el cuestionamiento centra su esfuerzo crítico en características enunciadas y

de actualidad en los escenarios escolares para, en suma, conformar un ámbito cotidiano de deshonestidad pedagógica. Igualmente, es reconocer un sistema endogámico que enraíza en forma habitual a la desesperanza, el desánimo y la impotencia; es decir, condena a la acción educativa a lo mismo o, por lo menos, a que sea siempre igual. La fisonomía enunciada es hoy una realidad inobjetable en las aulas escolares. Por cierto, Cárdenas (1994), desde su punto de vista:

Yo creo que debemos corregir sobre todo el sistema de clases en el aula, porque no podemos seguir con esas clases frontales-repetitivas donde el maestro se pone todos los días a repetir una cosa que está en los libros, textos, incluso a veces repite hasta mal, y los pobres muchachos que no entienden y hasta se fastidian. Por eso es que hay que cambiarlo, e ir a una clase donde los muchachos trabajen y ellos mismos investiguen, donde el maestro dirija. El maestro tiene que enseñar a aprender (p. 3).

Desde la perspectiva de Cárdenas, se impone revisar la tarea formativa del modelo educativo que se aprecia vigente en el mundo globalizado, pues es inocultable en la práctica escolar del aula de clase. Eso se puede interpretar como razonable, pues precisamente a allí es donde se revelan la finalidad educativa, la perspectiva curricular, la acción pedagógica, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como el cumplimiento integral de la acción educativa que propone el docente. Por tanto, es común apreciar la amplitud del desarrollo de las investigaciones sobre la práctica escolar cotidiana de los diferentes ámbitos de la educación, la pedagogía y la didáctica.

2. LA MISIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA ANTE LA COMPLEJIDAD GLOBALIZADA

Entre los acontecimientos en desarrollo ocurridos durante fines del siglo XX, el tema de la educación se erigió como un problema de interés social de alcance planetario. Significa que hubo acuerdo en ofrecer a los ciudadanos una educación de calidad formativa, pues los hechos demostraban que con el apego a los

fundamentos tradicionales, no se lograría superar muchos de los inconvenientes identificados por los organismos internacionales, como por ejemplo, la UNESCO.

Pero igualmente, desde otra versión crítica, la educación debería tener la posibilidad de superar la memorización y el intelectualismo, con procesos educativos que deberían estar más relacionados con la formación ideológica y política. Lo cierto es un cuestionamiento inscrito en el debate geopolítico mundial hacia el logro del control hegemónico y la conformación del mercado único bajo la égida del capitalismo.

En respuesta, se dio inicio en la década de los años setenta, las propuestas para mejorar la calidad de la educación. Teóricamente, un primer planeamiento fue desde la perspectiva de la psicología y sus efectos en el aprendizaje. Se trata del conductismo derivado de la aplicación de los conocimientos y prácticas del positivismo, de tal manera de facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con fundamentos científicos. Eso determinó convertir el aula de clase en un laboratorio donde el docente aplica procesos estrictamente planificados y los estudiantes desarrollan actividades pedagógicas y didácticas ceñidas al desempeño mecánico y lineal estricto.

En los años ochenta, se recurrió a las propuestas, razonamientos y consideraciones que divulgaba el Maestro Paulo Freire sobre una educación para la liberación, la emancipación y la autonomía de criterios con el fin de leer la realidad en forma crítica y constructiva. La iniciativa asumió como escenario a la comunidad habitada y comenzar por interpretar lo que allí ocurre, de tal manera de conocer para transformar la realidad local. En efecto, el incentivo de la investigación acción como posibilidad epistémica y construir un conocimiento con efectos en la formación de la conciencia crítica y constructiva.

En los años noventa, ante la aplicación del constructivismo pedagógico, desde la perspectiva epistemológica de Piaget, se inició la propuesta para superar el tradicionalismo

que afectaba a la educación. El motivo fue ofrecer un planteamiento con capacidad para mejorar la transmisión de contenidos por la elaboración del conocimiento. Eso supuso reivindicar las ideas previas de los estudiantes, problematizar con la formulación de interrogantes, desarrollar procesos de investigación y construir un nuevo conocimiento. Estas actividades estarían orientadas a gestionar cambios formativos a partir de la acción protagónica de los estudiantes y fortalecer la conciencia crítica.

Los fundamentos teóricos enunciados contaron con el apoyo de las reformas curriculares. Estas actividades tuvieron el empeño en mejorar los procesos formativos y se caracterizaron por ofrecer conocimientos y prácticas novedosas e innovadoras para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En lo fundamental facilitar orientaciones pedagógicas y didácticas para aportar contribuciones significativas. Estos eventos ocurrieron en los años 1970, 1980, 1995 y 2000. Sin embargo, el modelo tradicional siguió vigente en los aspectos esenciales y básicos de acto educante y preservar la actividad transmisiva cuando ya era evidente la Explosión de la Información y la Sociedad del conocimiento.

Es importante indicar que además de los cambios paradigmáticos y epistemológicos, igualmente de los fundamentos explicados en las reformas curriculares, es imprescindible destacar los aportes teóricos y metodológicos de reconocidos investigadores que han convertido al tema educativo y la pedagogía como su objeto de estudio. Se trata de expertos que han aportado y aportan saberes y bases teóricas para nutrir las explicaciones con nuevas perspectivas hacia el mejoramiento de la calidad formativa de la educación y la pedagogía.

En forma simultánea, es imprescindible resaltar el fomento de la investigación en la educación y la pedagogía. Durante los siglos XIX y XX, predominó la orientación positivista de la ciencia, con la aplicación del modelo hipotético-deductivo, afincado en el logro de la objetividad científica con la aplicación de estrategias de diseño estricto y

riguroso, exigente de la neutralidad, el apoliticismo y la descontextualización. La ciencia positivista apoyó el fomento de la investigación con extraordinarios aportes. Sin embargo, la crisis del positivismo en los finales años del siglo, ante la orientación cualitativa de la ciencia y, de esta manera, otra opción para conocer lo social.

La posibilidad de otra opción para obtener el conocimiento educativo y pedagógico emergió desde los planteamientos epistémicos, por ejemplo, cada quien ve lo real desde su perspectiva personal, el hecho de observar la realidad facilita su interpretación, la realidad se entiende desde las representaciones de quienes la viven. Estas referencias fueron determinantes para conocer desde la participación de los protagonistas del objeto de estudio hacia el cambio y la transformación de lo real. Lo enunciado fue importante para estructurar otras perspectivas epistémicas, tales como la fenomenología, la historia de vida, el interaccionismo simbólico, la etnografía, el estudio de caso, entre otros.

A pesar de la existencia de aportes y contribuciones citadas, es inevitable reconocer la visibilización de los fundamentos decimonónicos con notable actualidad en el desarrollo de la acción educativa y la tarea esencial de la pedagogía. Es lamentable que todavía se practique en la labor escolar la formación del ciudadano con la transmisión de contenidos programáticos, sin la debida reflexión que motive el desarrollo de la conciencia crítica para asumir la compleja realidad contemporánea, desde la comprensión cuestionadora que motive cambios y transformaciones. Por tanto, la formulación de las preguntas: ¿Qué pasa en la escuela?, ¿Por qué es evidente la resistencia al cambio?

Las respuestas a esta interrogantes representan el propósito de investigar los acontecimientos escolares de signo pretérito, de tal manera de descifrar el apego del docente al aula de clase, aunque sabe del signo de la obsolescencia. De allí el reto de propiciar situaciones de donde deriven las posibilidades de gestionar una institución escolar diferente, en cuanto su labor formativa, el acercamiento

al escenario inmediato, el acercamiento a las instituciones de la comunidad y su participación hacia el rescate de su identidad local.

La crisis de la educación y la pedagogía en el mundo global ameritan mermar el efecto perverso de la transmisividad pedagógica, barnizada con un supuesto activismo pedagógico y disfrazar sus propósitos de resistencia al cambio, con conductas irrespetuosas en el sentido del cumplimiento eficaz y eficiente (Zuleta, 1995). Esta circunstancia es un obstáculo apremiante que obliga a repensar y reivindicar acciones cotidianas citadas por los investigadores de la educación y la pedagogía, como opciones viables en cuanto su aplicación y permitir la visibilización del acierto o lo contrario. Por tanto, se impone enfatizar en los siguientes aspectos:

- a) Fomentar el acercamiento de la escuela con su comunidad.

La educación y la pedagogía tienen en la actualidad, numerosos escenarios para desarrollar su labor formativa. Sin embargo, una extraordinaria posibilidad es convertir a la comunidad en el libro viviente para desarrollar sus procesos de enseñanza y de aprendizaje; en especial, estudiar los problemas de escenario inmediato favorece la formación de la conciencia crítica.

- b) El intercambio entre instituciones educativas.

La condición del aislamiento de la escuela y limitar su labor formativa al aula, en la complejidad del mundo contemporáneo se traduce en la manifestación del reduccionismo pedagógico limitado a educar sin entender la realidad vivida por sus estudiantes. Es circunscribir la enseñanza al saber del docente y al libro.

- c) El fomento del diálogo entre docentes en la escuela.

El fomento de la limitación del docente al aula de clase, con un falso criterio de autonomía, impide establecer una relación más próxima con los colegas y el saber y

experiencia que ellos poseen. Este hecho representa una excelente oportunidad para entablar conversaciones para intercambiar experiencias pedagógicas y didácticas.

d) Innovar el uso del libro texto y del cuaderno.

En la medida en que las nuevas tecnologías apoyan la aplicación de nuevos equipos y dispositivos la tarea educativa y pedagógica tiende a mejorar sustancialmente y a obligar la revisión del uso didáctico del libro, en cuanto fuente de contenidos, pues las TIC, amplían el acceso a la información y a los conocimientos.

e) Del aula a la calle.

Tradicionalmente el acto educante ha estado relacionado con el recinto escolar pues la acción formativa se centra en transmitir contenidos. Ahora ante la posibilidad para facilitar la relación conocimiento con la realidad, desde la perspectiva indagadora, se hace imprescindible ir a la calle a contrastar con preguntas su efecto social.

f) Agitar la reflexión hacia la conciencia crítica.

La manifestación del aprendizaje desde el siglo XIX, es la memorización. Es reproducir para fijar en la mente el contenido y contribuir al desarrollo intelectual. Ante la “explosión de conocimiento”, se hace difícil esta labor. En efecto, se impone asumir el razonamiento hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico.

g) Vigorizar la subjetividad del docente.

En la tradición educativa y pedagógica, la experiencia del docente se ha petrificado en una rutina que le ha restado importancia a sus puntos de vista sobre la realidad escolar. Con el enfoque cualitativo se ha reivindicado los puntos de vista construidos en la labor cotidiana y se considera valioso para construir el conocimiento educativo y pedagógico.

h) La construcción de saberes.

En la importancia asignada a las explicaciones sobre los acontecimientos del aula de clase, se ha rescatado el saber que el docente construye como su bagaje experiencial. Se trata del conocimiento que se

obtiene como resultado de su labor educativa y pedagógica en el transitar de su esfuerzo en el desempeño en la docencia.

Además de los aspectos descritos, hay otros retos que es imprescindible considerar en el esfuerzo por mejorar las condiciones originadas por la crisis de la educación y la pedagogía en el mundo global, pues ante la influencia del pensamiento neoliberal, la educación implica la existencia de un gasto preocupante como inversión a largo tiempo. De allí la premura para facilitar la privatización que genera exclusión, la segregación y la discriminación para las mayorías pobres, cada vez más excluidas de la posibilidad de una formación capaz de aportar los beneficios para el necesario cambio social. Entonces:

Pensar la educación, parece una propuesta plena de actualidad y de futuro. Los analistas, y también el ciudadano común, manifiestan su preocupación por los evidentes signos de deterioro que muestra la educación, e igualmente, los estudiosos del universo y sus perspectivas, advierten que cualquier posibilidad futura de la humanidad se asienta sobre la educación. De manera que no hay excusa para la evasión, la desatención o la complicidad inerte. Los tiempos que corren, urgen por la reflexión sobre la educación y apremian por la búsqueda de alternativas (Villamizar, 1997, p.7).

De allí que los retos apunten hacia el mejoramiento del salario de los docentes, el mejoramiento de las condiciones del aula de clase, el fomento del uso didáctico de las nuevas tecnologías, optimizar la calidad de la educación con la aplicación de la orientación cualitativa de la ciencia, ejercitar la acción investigativa sobre la práctica escolar cotidiana, con fines de descubrir, innovar y transformar la crisis de la educación y la pedagogía en el mundo contemporáneo. Es necesario destacar que la realización del Congreso de Pedagogía, en la Universidad de los Andes, es una excelente oportunidad para aportar conocimientos y prácticas para estimar lo pedagógico desde otras perspectivas saludables en la dirección de la esperanza de un mundo mejor.

3. PALABRAS FINALES

Una explicación a la crisis de la educación y la pedagogía en el mundo globalizado, implica apreciar el contexto en que ocurre y los acontecimientos reveladores de su realidad. Por tanto, un tema a investigar es pretender dar clase, cuando de eso no se trata solamente. Aquí lo fundamental es promover la discusión analítica e interpretativa de sus fenómenos, porque es apremiante asumir la reflexión con el propósito de llamar la atención sobre aspectos que aunque comunes y hasta retóricos, continúan siendo del tratamiento de los expertos investigadores, como preocupación del común de los ciudadanos.

De allí que como la ideas es continuar con los aportes y contribuciones ante los avatares de la educación y la pedagogía, pues no se pueden colocar al lado de la vía analítica, dados los aspectos a mejorar por ser inconvenientes que impiden los aportes de iniciativas de innovación y transformación el logro de su propósito. Se trata de la atención a la práctica escolar cotidiana, los fundamentos epistemológicos para Innovar su formación, las estrategias de enseñanza, la calidad formativa de la evaluación y el desarrollo de la investigación de la práctica escolar cotidiana y el desafío de humanizar la escuela, entre otros.

4. REFERENCIAS

- Antón Valero, J. A. (2000). Educación para el desarrollo. Cuadernos de Pedagogía N° 297: 62- 64.
- Bahachille, M. (1992, septiembre 08). ¿Está en quiebra nuestro sistema educativo? Diario de Caracas, p. 12.
- Briceño, J. y Ribas, Y. (2012). La realidad que envuelve el ser desde la perspectiva del pensamiento complejo. Revista Educere Año 16, N° 55, 267-271.
- Cárdenas Colmener. (1994). Para mejorar la calidad de la enseñanza y superar la crisis educativa. Revista Ciencias de la Educación. Año 5, N° 10, Valencia: Universidad de Carabobo, 14-38.

- Careaga, A. (2004). La práctica docente ¿Reestructurar o enculturizar? Disponible en: www.ceap.anep.edu.uy/documentos/articulos_2004. Consulta: 18 de noviembre de 2014.
- Hollman, Verónica. C. (2008). La globalización en la geografía escolar: Continuidades y rupturas en la construcción geográfica de un contenido. Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, Vol. XIII, N° 803.
- Mandula, R. (1978). Un marco teórico para el análisis espacial. Revista Síntesis Geográfica, N° 3, p. 38.
- Mejía Jiménez, M.R. (20011). Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Pérez-Esclarín, A. (2002). Educar en el Tercer Milenio. 2da. Reimpresión. Caracas: San Pablo.
- Villamizar, G. (1997). Educación: proceso del deterioro. Educación y Calidad. Realidades y perspectivas. San Cristóbal (Venezuela): Universidad de los Andes. Núcleo Táchira.
- Zuleta, E. (1995). Educación y Democracia. Un campo de combate. Corporación Tercer Milenio. Educación para la nueva etapa. Fundación Etalishao Zuleta. Bogotá: Talleres Gráficos Imprelinea Ltda.

DE LAS NEUROCIENCIAS A LA EDUCACIÓN: ¿UN PUENTE EN CONSTRUCCIÓN?

Recibido: 01/09/2020 Aceptado: 22/09/2020

**Dr. Labrador Pérez Rafael O.
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Universidad de Guadalajara
Venezuela / México
rafael.labrador1@gmail.com**

RESUMEN

La relación entre cerebro y mente ha sido un tema difícil de establecer en diversos campos del saber humano. La confluencia de disciplinas con las Neurociencias se ha abocado al estudio y definición de dicha relación, con base en hallazgos biológicos y psicológicos. Por su parte, la Educación por intermedio de la psicología, ha intentado comprender e implementar diversas concepciones de lo que es el proceso de aprendizaje, que resulta central en el hecho educativo, pero trasciende al aula de clase para convertirse en un proceso transversal a la conducta humana y, por ende, de la vida. Así, las Neurociencias y la Educación convergen en el proceso de aprendizaje como insumo y producto de la vida y por tanto desde hace un buen tiempo se ha propiciado un acercamiento entre ambas. En este trabajo se presenta una revisión teórica de los procesos involucrados en el aprendizaje desde la Teoría Neurocientífica y, se hace una breve comparación con lo planteado por la Educación a partir de la psicología. Se concluye planteando la cuestión de si se requiere construir un puente entre las Neurociencias y la Educación, o resulta más adecuado plantearse un cierre de brechas epistemológicas entre ambos campos que permitan el fortalecimiento de la educación respecto al conocimiento sobre el aprendizaje. Esta disyuntiva resulta importante para poder implementar en el ámbito educativo los conocimientos que, sobre el aprendizaje aportan las Neurociencias.

Descriptor: Neurociencias; Educación; Aprendizaje; Motivación; Emoción.

ABSTRACT

The relationship between brain and mind has been a difficult subject to establish in various fields of human knowledge. The confluence of disciplines with the Neurosciences has focused on the study and definition of this relationship, based on biological and psychological findings. For its part, education, through psychology, has tried to understand and implement various conceptions of the learning process, which is central to the educational process, but transcends the classroom to become a transversal process in human behavior and, therefore, in life. Thus, Neurosciences and Education converge in the learning process as an input and product of life and therefore, for some time now, a rapprochement between the two has been promoted. This paper presents a theoretical review of the processes involved in learning from the Neuroscientific Theory, and a brief comparison is made with what has been proposed by Education from psychology. It concludes by raising the question of whether it is necessary to build a bridge between Neurosciences and Education, or whether it is more appropriate to consider closing epistemological gaps between both fields in order to strengthen education with respect to knowledge about learning. This dilemma is important in order to be able to implement the knowledge about learning provided by Neurosciences in the educational field.

Descriptors: Neurosciences; Education; Learning; Motivation; Emotion.

La relación entre cerebro y mente, está implicada con el desarrollo de las Neurociencias, sin embargo, esta relación no fue fácil construirla, siempre ha sido tema de discusión entre filósofos y biólogos. Entre los hallazgos biológicos que contribuyeron a aproximar el cerebro a la noción de mente está el hecho de haber delimitado al tejido nervioso en células tal cual como otros tejidos del cuerpo. Santiago Ramón y Cajal junto con Camilo Golgi, determinaron esto a finales del siglo XIX y contribuyeron a que la comunidad científica empezara a considerar que el cerebro fuera realmente importante y, que era un órgano que tenía células como los demás órganos que ya se habían estudiado. Las dendritas y el axón, como extensión de la neurona y que poseían unas propiedades particulares, también contribuyó a esto, así como el concepto de la degeneración del axón y del cono de crecimiento, es decir, un proceso de reparación neuronal hasta entonces desconocido. Así mismo, los hallazgos de Galvani, finales del siglo XVIII, sobre la bioelectricidad, también aportaron mucha información importante no exenta, por supuesto, de especulación pero que permitió ir allanando un camino hacia el conocimiento de cómo funcionaba el sistema nervioso.

También hay hallazgos científicos desde el punto de vista psicológico. Podríamos hablar de los primeros estudios sobre la conducta humana, hecho por los griegos. Aquí se explica que hallazgos científicos suscritos al paradigma fenomenológico, no necesariamente el paradigma positivista, fueron de los primeros estudios de la conducta humana que se realizaron y pertenecen pues a la corriente filosófica más antigua probablemente conocida, como lo son los griegos. Continuando los estudios filosóficos de Carl, Locke, Jung, hablaron mucho sobre la percepción y luego vinieron los estudios generales de la conducta humana por algunos investigadores como William James, que abarcaron una enorme cantidad de elementos de este apasionante campo. Los Investigadores no necesariamente trabajaban con modelos humanos, como el caso de Charles Darwin, en

su observación de las especies, creó un sistema: etología, era prácticamente la observación sistemática de los actos, esta herramienta de investigación luego fue trasladada al ámbito humano aportando grandes beneficios.

Entender los procesos neuronales que permiten actuar, moverse, accionar en el ambiente, es decir, la percepción es otro de los principios básicos u objetivos de la neurociencia. Últimamente se ha centrado en conocer los mecanismos moleculares que pueden explicarlos, procesos más complejos como es el caso de la memoria, del aprendizaje o de la consciencia. En un fin último, la neurociencia persigue entender cómo el cerebro puede producir la conducta humana.

Dentro de todo este complejo conjunto de habilidades o de funciones que el ser humano puede realizar nos interesa hoy hablar del aprendizaje. Para ello, vamos a hacer una pequeña explicación de lo que son los componentes del sistema nervioso y luego pasamos a algunos procesos cognitivos, que forman parte del gran proceso del aprendizaje.

El sistema nervioso está constituido por una parte central que es el cerebro y la médula espinal que están dentro de la columna vertebral. El cerebro, como todos saben, está dentro del cráneo, y el sistema nervioso periférico que son los nervios craneales, los primeros que salen, cubren muchas partes de la cara pero también, el resto del cuerpo, y los nervios espinales que le dan inervación a todo el cuerpo, tanto a la parte superficial como la piel, los músculos, los tendones, como a la parte profunda, que siguen siendo pues, las vísceras. Así tenemos componentes sensoriales del sistema nervioso que recogen información del medio ambiente y llevan a los centros de procesamiento a nivel de procesamiento del sistema nervioso central. Y, componentes motores de este sistema nervioso periférico, que recibe órdenes desde el sistema nervioso central y lleva la información hacia los músculos de las vísceras para las funciones autonómicas que nosotros no controlamos, o hacia los músculos esqueléticos que son las funciones motoras que sí controlamos.

Otro elemento a tener en cuenta es que la corteza cerebral tradicionalmente se ha dividido en cinco lóbulos a conocer: el frontal, parietal, occipital, temporal y el lóbulo de la ínsula que está inmerso dentro de la parte interna entre el frontal, parietal y el temporal. Es un lóbulo que normalmente no se puede ver en algunos cortes. Sin embargo, esta división, como lo dijo Broadmann, igual que las áreas que él determinó en la corteza, son solo orientaciones topográficas, tal vez con alguna reminiscencia, con alguna relación funcional pero que no corresponden al desarrollo que tiene la corteza cerebral. En cambio, la división que plantean actualmente las Neurociencias, propone básicamente tres tipos de cortezas: la corteza primaria: somatosensorial (sensorialidad de la superficie corporal), la corteza auditiva y la corteza visual. Por otra parte, propone las cortezas de nivel superior, también dentro del ámbito sensorial, la de nivel superior, somatosensorial, la de nivel superior visual, y la de nivel superior auditivo.

Finalmente, cortezas de asociación en la parietotemporooccipital, que tiene funciones realmente relacionadas con la integración de distintas cualidades sensoriales y la creación o la producción del lenguaje. La límbica, que tiene relación con lo que es el procesamiento emocional y la memoria, y la prefrontal que tiene relación con lo que se conoce como funciones ejecutivas de control. Después de la prefrontal, está el puente que separa lo sensorial que acabamos de describir. En la corteza motora también hay cortezas de tres niveles, la frontal es la de asociación motora más elaborada o de mayor empatía, pero no nivel superior, es decir, debajo de la frontal, estaría el corte premotor, motor suplementario y finalmente la corteza motora primaria, que es la que emite las órdenes hacia los músculos.

Ahora bien, al hablar de aprendizaje tenemos que empezar a hablar de la motivación. La motivación tiene como base la satisfacción de necesidades homeostáticas o de equilibrio. Entre las corporales se encuentran el sueño, la ingesta, la lívido y el confort. Entre las mentales más allá de cualquier variación que queramos agregar, todas se resumen a lo

que es ser aceptado y reconocido, son las necesidades del ser humano, se activan produciendo estrés para satisfacer estas necesidades, y ese estrés es generado por ciertos circuitos del tallo encefálico que trabajan con noradrenalina o adrenalina, que producen lo que se llama estado de alerta.

El estado de alerta lleva a lo que se conoce como atención; la atención, básicamente es la que permite extraer conductas dirigidas al logro mediante la activación del proceso atencional y la puesta en práctica de actividades que previamente ya han resultado productivas. Cuando esto se logra ensamblar de una manera adecuada se llega entonces a las conductas compuestas por estas habilidades y se llega al logro. Y, cuando se llega al logro, se conecta con un núcleo llamado acumbens del cerebro anterior que produce la sensación de placidez, cada logro va a producir placer y tranquilidad. Es lo que conocemos como placidez. Para retroalimentar el tema, podemos señalar que las necesidades corporales pueden estar sujetas básicamente a las necesidades de ser aceptado y reconocido, es decir, necesitamos ser aceptados y reconocidos para poder llegar a satisfacer las necesidades corporales. Es básicamente, la idea del por qué nos importa tanto la relación corporal con el otro, del por qué nos importa tanto ser recibidos en un grupo, ser reconocidos y ser aceptados. Básicamente porque esto permite satisfacer las necesidades corporales, estas significan supervivencia.

Si el ser humano no tiene su cuerpo en equilibrio metabólico, no puede sobrevivir, y va a terminar deteriorándose hasta llegar a la muerte. Es por ello que el cerebro tiene un mecanismo denominado estrés, que mueve al individuo hacia la satisfacción de esas necesidades, la supervivencia exige entonces, conducta dirigidas al logro o, como se dijo anteriormente. Pero esa activación se logra mediante la atención, mediante esta es que se logra extraer habilidades adecuadas, que están en memoria, a nivel del prefrontal, y de los núcleos de la base, varias estructuras cerebrales y esas habilidades, se escogen en medio de un proceso atencional que puede ser oportuno o

no, lo que si es oportuno es una conducta que va a formar el logro, es decir, la satisfacción de necesidades, el placer intrínseco de satisfacer una necesidad más la tranquilidad de haberlo logrado, produce lo que se conoce como placidez.

Por otra parte, están las conductas emocionales, también como componentes del aprendizaje. La experiencia emocional se conforma por una información sensorial que una vez llegada a la amígdala produce una respuesta primitiva: sudoración, palpitación, rosetones, tensión muscular, secreción gástrica, etc. Luego llega a corteza en simultáneo y allí elaboramos una representación cognitiva que es básicamente una construcción emocional subjetiva de lo que creemos que pasó. Una vez retroalimentada la amígdala y aumentada esta respuesta primitiva, se inicia un circuito que va por los ganglios basales a la corteza prefrontal y que permite lo que es una experiencia emocional consciente, una experiencia donde la representación emocional es más objetiva y se basa más en la evidencia que en la creencia. La representación subjetiva inicia un proceso asociativo de consolidación de la experiencia, es ahí donde la emoción se conecta con la memoria, para producir memorias de largo plazo.

Pero, continuando con la experiencia emocional consciente de la emoción, puede seguir siendo similar a la subjetiva o conveniente, o puede irse depurando de los elementos menos comprobables, ese proceso puede ocurrir precisamente durante la consolidación. Así tenemos tres tipos de memoria, que son impactadas por la emoción. En primer lugar, la memoria inmediata que es básicamente información sensorial con distintos sistemas de registro; la memoria de trabajo, que es información sensorial y motora, se va juntando, principalmente preferimos juntar palabras habladas o escritas o el input sensorial que haya llegado. Y, finalmente, tenemos la memoria de largo plazo, que son bloques de información sensorial y motora, integrados en una experiencia que tiene significado de recompensa y probablemente

emocional, es a esto lo que llamamos aprendizaje.

Vale la pena plantearse entonces, como conclusión, cuáles con los niveles de comprensión que tenemos del aprendizaje. Tenemos un nivel neurofisiológico, que parte de la teoría neurocientífica, señala que el aprendizaje requiere recibir información mediante el órgano de los sentidos, integrarla en la corteza cerebral mediante memoria y evocarla para la resolución de problemas. En este proceso, a nivel cognitivo, ya no neurofisiológico sino cognitivo, también a partir de la neurocognitividad, señala que el aprendizaje es un proceso de asociar bloques de memoria entre sí, que estructuras lógicas, lo que significa ir paso a paso, o mediante estructuras intuitivas, lo que significa ir por ensayo y error.

Ese proceso cognitivo, básicamente, puede también estar en la educación y la psicología donde tenemos interpretación de distintos autores: Piaget, Vigotsky, Ausubel, cada postura es diferente y pueden tener entonces, distintos resultados y distintos niveles o formas de implementación.

Lo conductual, así mismo es evaluado por la educación y la psicología, pero también por la neurocognitividad. Desde la educación se evalúan los conocimientos, las destrezas y la conducta, a veces mediante psicometría y generalmente, en la psicometría utiliza lógica discreta, mientras que la evaluación de insumos de conducta es lo que propone la neurocognitividad, lo que llamaríamos conductimetría, esperamos que en algún momento utilicemos lógica difusa que es mucho mas adecuada a lo que se conoce como evaluación de variables de conducta.

Se finaliza ratificando que el aprendizaje es el proceso central de la Educación. Básicamente lo cognitivo, es un fenómeno interpretable y por lo tanto variable; lo conductual contiene conocimientos, destrezas y conducta que puede ser medible con lógica discreta pero que no se adecúa mucho a lo que es una medición de conducta o que puede seguir siendo interpretado con lo cual

tendríamos distintas concepciones en cada sitio. Planteo entonces para finalizar que hay necesidad de resignificar lo cognitivo desde las Neurociencias para un proceso verificable y medible; hay necesidad de comprender lo neurofisiológico desde las Neurociencias, un proceso neuronal que también es verificable y medible y, que puede contribuir con el docente o para el docente poder desarrollar estrategias mucho más asertivas dentro del ámbito educativo. Por último, queda la pregunta, ¿necesitamos construir un puente o, necesitamos cerrar brechas? Se opina que es lo segundo, se estima que hay necesidad de hacer un cierre de brechas sobre todo en lo epistemológico, en lo conceptual y abandonar posiciones rígidas sobre las concepciones de lo que es educar y de lo que es aprender. Realmente, en ambos sentidos, educar y aprender son básicamente la vida, y proceden desde el cerebro, aunque nosotros hagamos una elaboración conceptual que a veces intentamos interpretar de acuerdo a paradigmas.

Referencias

- Adrian, E.D. (1928). *The Basis of Sensation: The Actions of the Sense Organs*. London: Christophers.
- Bates, E. (1992). Language development. *Curr. Opin. En Neurobiol.* 2: 180-185.
- Bates, E. (1999). Plasticity, localization and language development. In S. Broman & J.M. Fletcher (Eds.): *The changing nervous system: Neurobehavioral consequences of early brain disorders*, 214-253. New York: Oxford University Press.
- Boeree, G. (2003). *Teorías de la personalidad, de Abraham Maslow*. Rafael Gautier (Traductor). Barcelona: Panamericana.
- Booth, D.A. (2008). Physiological regulation through learnt control of appetites by contingencies among signals from external and internal environments. En: *Appetite* 51, 433-441.
- Canon, W.B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. En *Ann. J. Psychol.* 39, 106-124.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Plenum.
- Fuster, JM. (1989). *The Prefrontal Cortex: Anatomy, Physiology and Neuropsychology of the Frontal Lobe*. 2nd edition. New York: Raven Press.
- Goldberg, Elkhonon (2001). *El cerebro ejecutivo*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.
- Gorsky, R.A. (1988). Sexual differentiation of the brain: Mechanisms and implications for Neuroscience. In SS Easter Jr, KF Barald and BM Carlson (eds.). *From Message to Mind*. Sunderland, Mass.: Sinauer, pp 256-271.
- Kandel, E., Jessell, T., y Schwartz, J. (2005). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Kelley, DB. (1988). Sexually dimorphic behaviors. *Annu. Rev. Neurosci.* 11. 225-251.
- Labrador P., Rafael O. (en prensa). "Elementos neurofisiológicos constructores de la conducta en el niño y el adolescente. Una mirada al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la neurociencia". En *Revista Acción Pedagógica*, 28 (28), 2019.
- Labrador, Rafael y Méndez, Gusmary (2021). "De las neurociencias a la educación: un puente en construcción" (Entrevista). En *Educere*, 80 (25), Enero-Abril, 2021. Disponible en: <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16480/21921927619>
- Labrador Rafael, Varela Andrónico, Yáñez Ángela, Fernández Luis. (2018). "Confiable Human with Integrated Approach. Diagnostic Application in Filial Petroler Processor of Polypropylene". En: *Educación, conocimiento y ciencia desde la perspectiva multidisciplinaria en el sureste mexicano*. Pérez Sánchez, A. y González Alonso, L.C. (Editores). Universidad Autónoma de Guadalajara Campus Tabasco, 324-343.
- LeDoux, J.E. (1992). *Emotion and the Amygdala*. London, Wiley-Liss Press.
- LeDoux, J.E. (1994). Emotion, Memory and the Brain. *Scientific American* 270 (6), 50-57

- Loewy, A.D. and Spyer, K.R. (1990). *Central Regulations on Autonomic Functions*. New York: Oxford University Press.
- Mahmoud, A.W. y Lawrence G.B. (2004). *Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory*. Baruch College, The City University of New York USA.
- Milner, B. (1985). *Memory and the human brain*. In: *How We Now*. Shaffo M. San Francisco: Harper and Row
- Pandya, D.N. and Seltzer, B. (1982). "Association areas of the cerebral cortex. *Trends in Neurosciences*". 5, 386-390.
- Papez, J.W. (1937). "A proposed mechanism of emotion". En *Neurol. Psychiatry* 38: 725-743.
- Posner, M.I. & Raichle, M.E. (1994). *Images of Mind*. New York: Scientific American Library.
- Schachter, S. (1964). "The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional states". En L. Berkowitz, *Advances in Experimental Social Psychology*, I, 49-80. New York: Academic Press
- Slowik, E. (2002). *Cartesian Spacetime. Descartes 'Physics and the Relational Theory of Space and Motion*. Winona: Winona State University Press.
- Sousa, David (2002). *Cómo aprende el cerebro*. California: Corwin Press.
- Squire, L.R. (1987). *Memory and Brain*. New York: Oxford University Press.
- Toates, F. (1986). *Motivational Systems*. Cambridge, England. Cambridge University Press
- Van Hoesen, G.W. (1993). "The modern concept of association cortex". En *Current Opinion in Neurobiology*, 3, 150-154.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DIDÁCTICO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Dr. Oscar Blanco Gutiérrez.
Dra. Elsy Blanco Ortiz.
Universidad de Los Andes. Táchira. Venezuela.

Resumen.

El presente es un artículo de revisión documental, se centra en la evaluación del proceso didáctico en el ámbito de la docencia universitaria. Se parte del hecho de que la evaluación del proceso didáctico del docente constituye un aspecto fundamental desde una perspectiva pedagógica tendiente a buscar la mejora en los procesos de enseñanza, del aprendizaje y de los diferentes aspectos involucrados en el proceso formativo. En este artículo se consideran diversas alternativas acerca de la evaluación del profesor como sujeto fundamental del encuentro del acto didáctico que se establece entre: alumno, docente y contenidos de la enseñanza.

Palabras claves. Evaluación, Evaluación del docente. Encuentro didáctico. Tendencias de evaluación. Paradigmas

Abstract

This is a documentary review article, it focuses on the evaluation of the didactic process in the field of university teaching. It is based on the fact that the evaluation of the teacher's didactic process constitutes a fundamental aspect from a pedagogical perspective aimed at seeking improvement in the teaching, learning and different aspects involved in the training process. This article considers various alternatives regarding the evaluation of the teacher as a fundamental subject of the encounter of the didactic act that is established between: student, teacher and teaching contents.

Keywords. Evaluation, Teacher evaluation. Didactic meeting. Evaluation trends. Paradigms

La evaluación constituye una actividad de gran importancia pedagógica que va más allá de la asignación de una calificación, sea numérica o alfabética, de la valoración y/o descripción sobre el desarrollo de las competencias en los alumnos, sirve para ayudar a la toma de decisiones relacionadas con su función pedagógico, es decir, para identificar los cambios y mejoras que se han de incorporar al proceso de enseñanza y del aprendizaje con la finalidad de ayudar a los alumnos a comprender el proceso de construcción de sus conocimientos y/o saberes / Sanmarti (2007)

En tal sentido esta actividad requiere de un acompañamiento formativo, de manera que en el proceso están involucrados la práctica pedagógica que lleva a cabo el docente y las estrategias didácticas utilizados en el proceso de la enseñanza con la finalidad de ayudar a superar las dificultades y carencias encontradas por el alumno mejorar la construcción de los aprendizajes de manera significativa. La acción educativa adquiere un sentido pedagógico en la medida en que ayuda a formar a las personas para desenvolverse apropiadamente en los diferentes ámbitos del saber (conocer, hacer, ser y convivir) y al mejoramiento de la sociedad en el marco de un contexto cultural determinado

De acuerdo con Murcia (1991) el saber pedagógico del maestro, los procesos de interacción y vivencias en la clase, las concepciones epistemológicas respecto al conocimiento y el rol de los alumnos y profesores en su construcción constituyen algunos aspectos vitales del proceso pedagógico de manera que la vinculación de la evaluación con la pedagogía a establecido cambios y transformaciones en sus concepciones teóricas y prácticas, al pasar de una postura que busca es determinar logros, establecer un juicio y/o la certificación sobre algo, hacia una postura que diversos autores han denominado como la evaluación formativa por Scriven (1967), evaluación como proceso de diálogo y la comprensión por Santos (1995), y evaluación para el mejoramiento por parte de Skager y Dave (1977)

La didáctica es considera para Castillo (2004), como el encuentro didáctico mediante el cual el profesor durante el proceso de mediación comunica a los alumnos los contenidos temáticos de la enseñanza, el alumno por su parte se preocupa de cómo va lograr aprender dichos contenidos, esa actividad requiere de dialogo, intercomunicación e interacción entre ambos; la evaluación por su parte constituye un

aspecto fundamental ya que permite conocer acerca del progreso de los alumnos en la consecución de los contenidos y competencias establecidas, así como también las dificultades que confronta a lo largo del proceso instruccional; la evaluación se convierte en un medio fundamental para regular y ajustar dichos procesos.

La evaluación de los es una actividad que ha estado vinculada a la práctica pedagógica que realiza el docente para valorar de forma procesual y sistemática el aprendizaje en los alumnos, de manera que desde una perspectiva formativa conlleve a mejorar el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Cabra (2007) considera que para comprender este proceso hay que tomar en cuenta una dimensión axiológica, una teórica y la metodológica, las cuales permiten dar una visión integradora de la práctica evaluadora emprendida.

Desde lo axiológico implica “Reconocer y expresar de manera consciente los valores y la posición desde la cual se emite los juicios y las recomendaciones en las acciones evaluativas” P 14. Hay que diferenciar el propósito de la evaluación que busca certificar el nivel de logros o aprendizajes alcanzados por el alumno, en la que el profesor adopta un valor autocrático al asignar la calificación puesto que su criterio unilateral es lo que prevalece; con relación a la evaluación efectuada con sentido formativo en la que se busca es ayudar al alumno a que aprenda de manera significativa y a la formación de su personalidad, en este caso adopta un valor democrático , el dialogo que se establece entre profesores y alumnos es una actividad compartida que implica un proceso de comprensión y de aprendizaje para ambos.

El uso de la autoevaluación y la coevaluación permite a los alumnos, evaluar sus propias actuaciones, para ello debe ser consciente de sus procesos personales y necesidades, así como también la de los otros alumnos de clase, para realizar tal actividad se requiere cierta madurez intelectual y moral cuando se establece el juicio valorativo. Otro aspecto a considerar en este orden de ideas es la de ser justo cuando se emite el juicio, el mismo implica tratar con: a) equidad y la igualdad a los alumnos tomando en cuenta las diferencia interculturales y personales, b) honestidad personal y rectitud el docente porque solo así permite rectificar al alumno y así mismo, el hecho de reconocer los errores implica un aprendizaje en sí mismo c) para realimentar,

evaluar en este sentido implica utilizar el error para corregir y remediar las deficiencias y limitaciones

Desde dimensión teórica. La misma se refiere a las concepciones psicopedagógicas y epistemológicas que le sirvan como orientadoras para realizar la evaluación de los aprendizajes alumnos. Las concepciones acerca de como aprenden los alumnos y como se enseña constituye un elemento orientador acerca de las practicas implementadas por los profesores en sus labores docentes. Generalmente se habla de tres tendencias las cuales se relacionan con teorías de los aprendizajes, Blanco(2009) los relaciona con los paradigmas de investigación y la manera como se produce el conocimiento,

En tal sentido se puede hablar de la evaluación en el paradigma positivista, las teorías conductistas se han constituido en la base fundamental desde la perspectiva psicológica para interpretar como se adquiere el aprendizaje, de ahí que la manifestación o evocación de los conocimientos (contenidos programáticos) constituyen la base para la certificación de los aprendizajes adquiridos por el alumno, el docente se enmarca en un modelo pedagógico tradicional en la cual el profesor es el eje central del proceso, es quien planifica y organiza lo que se va a estudiar en las clases, es decir desde ese mismo momento va moldeando la conducta (aprendizajes) que se espera de los alumnos

El modelo de enseñanza subyacente es el modelo que al condicionar facilita el aprendizaje, la enseñanza se convierte en una manera de adiestrar para así aprender. El docente se le considera como un transmisor de informaciones y el alumno un receptor de las mismas. La metáfora básica de acuerdo con Roman, M y Diez, E ,(1990) es la maquina de manera que si al alumno se le suministran determinados insumos (conocimientos) el producto final constituye los aprendizajes alcanzados.

Desde el punto de vista curricular el proyecto es cerrado y se clasifica como un currículo prescriptivo, enmarcado en una racionalidad técnica en la que el docente es un transmisor de informaciones y el alumno un receptor de las mismas, en cuanto a la evaluación de los aprendizajes esta se realiza para determinar el logro de los objetivos, es decir comprobar en que grado se han alcanzado los objetivos establecidos y calificar mediante un número el nivel de aprendizajes alcanzado una vez que se asigna la nota final como expresión de

conocimientos, esta actividad generalmente se realiza descontextualizada del proceso de la enseñanza y de aprendizaje.

En el marco del paradigma interpretativo, los procesos de enseñanza y de aprendizajes se realizan bajo el amparo de las teorías cognitivas, conectivistas y constructivistas que se tiene acerca del aprendizaje de tal manera que existe un entramado de enfoques o perspectivas de cómo llevar a cabo las actividades de enseñanza y como construir los aprendizajes. Para Román, M y Diez, E (1990) desde el campo de la psicología consideran la inteligencia como potencia capaz de procesar y estructurar la información. La metáfora básica subyacente es el organismo entendido como totalidad. El ordenador como procesador de de información. Es la mente la que dirige a la persona y no los estímulos externos.

Desde el punto de vista curricular el proyecto de aprendizaje es flexible, de manera que pueden realizarse adaptaciones de acuerdo a las necesidades de los sujetos con el objeto que pueda comprender el contenido temático que se desarrolla.

El profesor se le considera como un mediador, en el entendido que su acción fundamental al interactuar con los alumnos es la de utilizar las estrategias didácticas para que el alumno participe de manera activa en la construcción de sus conocimientos

El proceso de evaluación se concibe para ser realizado paralelo al proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir de forma procesual y la actividad se puede realizar en cualquier momento del proceso didáctico, sea al inicio con fines diagnóstico, durante el desarrollo para con finalidades formativas o de mejoramiento y al final para establecer la calificación que expresa el grado de conocimientos. Para la determinación de la calificación final a diferencia de la perspectiva positivista, en al que el docente es el eje fundamental, en esta cosmovisión que se tiene de la evaluación de los alumnos, participan además del profesor, los propios alumnos mediante la autoevaluación, los otros alumnos a través de la coevaluación y estos respecto al profesor mediante la heteroevaluación.

Desde el paradigma crítico. El currículo nacional bolivariano contempla que esta perspectiva educativa se apoya en los postulados de la teoría, la teoría social y cultural de Vygotsky, en la Ecológica de Lortie, el construccionismo social de Patman y algunos principios educacionales de Freire.

Vygotsky lo llama aprendizaje compartido y socializador e indica que el aprendizaje es algo personal que se potencia a partir de los procesos de interacción social que se generan en el aula de clase y su influencia en la construcción de conocimientos, en cuanto a Lortie considera importante las relaciones que se establecen en el espacio educacional entre los estudiantes, grupo y medio ambiente durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje las cuales actúan como fuente impulsora en la generación de los aprendizajes, en todo caso el proceso de aprendizaje no es solo situacional sino un proceso interactivo continuo, analiza el contexto de los espacios de aprendizaje como influido por otro contexto y en permanente interdependencia

. En cuanto a Patman parte de la idea que “el construccionismo social demuestra que solo hay experiencia de aprendizaje cuando el alumno reflexiona sobre sus propias tareas y se incluye en ellas como constructor. Se aprende a pensar y reflexionar en grupo acerca de como se efectuó una actividad educacional a raíz de las contradicciones que genera el conocimiento y las dinámicas que se desarrollan en el proceso de aprendizaje. De Freire considera que la educación es un proceso que sirve para comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo. En síntesis, estos aportes delinean una perspectiva educativa en la que los procesos de interacción social que se genera en el contexto donde se desarrollan las actividades formativa es una fuente para generación de conocimientos

Desde el punto de vista curricular, la propuesta de aprendizaje es abierta, se pueden incorporar aspectos temáticos que emergen de las inquietudes de los participantes o bien a raíz de la dinámica que se genera en los procesos de interacción social.

El profesor participa como un técnico- crítico que orienta y alienta el debate, motivando la participación de los miembros del grupo en un clima de respeto y concordancia respecto a las verdades, durante el desarrollo de las actividades didácticas se apoya en las experiencias personales y en el contexto. Con respecto a la evaluación de los aprendizajes esta se realiza de manera cualitativa y formativa, utilizando para ello observaciones sistemáticas, notas de campo, cuadro de matrices para el registro de la participación, ensayos, autoevaluación y coevaluación

Desde dimensión metodológica Contempla al conjunto de técnicas y estrategias de

evaluación que utiliza como apoyo el docente, para recabar información lo más completa que se pueda acerca de la actuación del alumno en el proceso de aprendizaje.

En este mismo orden de ideas Rotger, B. (1989) Y Jiménez, B. (1997), señalan que en cualquier proceso educativo, los dos elementos claves son el alumno y el profesor. Ambos al entrar en interacción, realizan en cierta manera el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Evaluar la docencia significa que el objeto de la evaluación es el profesor y su actividad central, la enseñanza. En ella se consideran los diversos aspectos que conlleva tal actividad como son: la planificación, el contenido de la asignatura, la metodología, los medios, las estrategias de evaluación, etc. Tradicionalmente, la actividad evaluativa se ha realizado mediante la aplicación de instrumentos con la finalidad de determinar su eficiencia y/o competencia profesional

Existen diversas perspectivas respecto a la evaluación de los docentes de acuerdo con su naturaleza y finalidad, la evaluación, para Cabrera, F. (2000), "puede utilizarse como instrumento de control, de rendición de cuentas (evaluación sumativa o de control) o como un instrumento para perfeccionar, optimizar, la formación que se está haciendo evaluación formativa o de perfeccionamiento", p 25 desde la visión sumativa, el propósito es comprobar la calidad una vez acabado el proceso de enseñanza aprendizaje, consiste en preguntar a una audiencia x, que expresen su valoración de algunas características del profesorado y de su actuación en función de ciertos atributos como: dominio del contenido, dominio de la metodología y de la sesión, motivación y comunicación, personalidad, relaciones humanas y utilización de recursos.

En la actualidad existen diversidad de instrumentos con la finalidad de recoger informaciones referentes al desempeño y a las actividades que conlleva la acción docente, los cuáles constituye indicadores para establecer un proceso de evaluación ejemplo de ello tenemos, el cuestionario de evaluación de la docencia, de Jiménez, B. (1999), contempla: 1. Conocimiento de la materia. 2. Presentación del programa: a) objetivos, b) contenidos, e) actividades, d) recursos y materiales, e) temporalización, f) evaluación. 3. Desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje: a) organización y gestión de la clase, b) aspectos comunicativos, e) aspectos puntuales, d) aspectos metodológicos, e) la evaluación. 4. Profesionalidad. 5. Relaciones con los

alumnos. 6. Las relaciones con la institución. 7. Auto evaluación: aprender a aprender.

Mateo, J y otros (1995), por su parte plantean un instrumento que contempla una serie de conocimientos y competencias básicas que debe reunir un buen profesor, que comprende:

- Conocimiento de la materia: a) en las áreas de su competencia, b) en materias transversales del currículum.

- Competencias instruccionales: a) destrezas comunicativas, b) destrezas de gestión, c) destrezas de programación y desarrollo.

- Competencias de evaluación: a) conocimientos sobre evaluación de los estudiantes, b) destrezas de construcción y administración de pruebas, e) clasificación / puntuación / calificación, d) registro e informe del rendimiento de los estudiantes.

- Profesionalidad: a) ética, b) actitud, c) mejora, d) servicio, e) conocimiento de los deberes, f) conocimiento de la escuela y su contexto.

- Otros deberes con la escuela y la comunidad.

- Dentro de un contexto de evaluación formativa, evaluar al docente, para Jiménez, B. (1997), significa dejar a un lado la parte correspondiente a su formación inicial, ya que la misma está supeditada al diseño curricular de la carrera y a su perfil profesional y centrarse especialmente en su desarrollo profesional, su preparación y la calidad de su trabajo. Cabrera, F. (2000), indica: "en la evaluación formativa el énfasis se coloca en el perfeccionamiento del profesorado, en la mejora de sus competencias y actuación docente", p 70 Rosales, C. (1997) por su parte considera que "dentro de un contexto de evaluación formativa, el objetivo más general, como punto de partida, viene a ser el logro de un progresivo perfeccionamiento del profesor como persona y como docente y, consiguientemente a esto, el perfeccionamiento del resto del componente y funciones que se dan en la instrucción", p 81

En relación a la práctica pedagógica, la misma constituye un aspecto fundamental en el proceso de la enseñanza, el cual se caracteriza por la serie de actividades que utiliza el profesor para llevar a cabo su labor educativa, entre las que destacan: la manera como selecciona, organiza y presenta los contenidos programáticos, las estrategias metodológicas que ayuden a desarrollar dichos contenidos, la manera como se incentiva a los alumnos para que construyan los conocimientos, el estilo de actuación pedagógica y los procesos de evaluación, para Serres (2007) las prácticas pedagógicas se entienden como las acciones

intencionadas que realiza el docente basado en sus conocimientos y experiencias sistematizadas, están referidas al actuar del docente antes, durante y después de la clase, es decir; constituyen el conjunto de acciones que realiza el profesor previo a su labor educativa, durante el desarrollo de la clase, y una vez que culmina la actividad docente.

Para Díaz (2006) la práctica pedagógica es: "La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos." (p.90). Representa la manera cómo actúa cotidianamente el docente en las aulas, muchas veces siguiendo ciertas pautas o tendencias de trabajo que se convierten en rutinas, estas influyen en el proceso de interacción que establece el docente con los alumnos al desarrollar los contenidos de la asignatura en un contexto y momento determinado. Estos esquemas rutinarios de trabajo se repiten casi que a diario pues se convierten en algo que se ha interiorizado en su accionar durante el desarrollo de las clases, evidenciándose ello, a través de ciertos hábitos y actitudes que se hacen mecánicamente.

Ferreres e Imbernon (1999) señalan "cuando el profesor está en el aula tiene que responder a múltiples situaciones que se le presentan, y es entonces cuando pone en marcha sus recursos intelectuales (teorías, datos, creencias, etc.) para hacer un rápido diagnóstico de lo que está sucediendo, valorando las posibles estrategias que puede utilizar y el curso que puedan tomar los acontecimientos" (p. 51)

La práctica pedagógica comprende por una parte el conocimiento del contenido disciplinar, el conocimiento pedagógico, además de las acciones tácticas que emprende para dar respuesta a las situaciones imprevistas que surgen en la dinámica de la clase, en atención a lo expuesto Vasco (S/F) lo denomina saber pedagógico y lo conceptualiza como el saber que el docente: "Pone en acción cuando desempeña su labor de enseñar."(p.47). Al hacer referencia a la práctica pedagógica en la enseñanza, esta implica la intervención (oral y/o práctica) del docente en el aula de clase para desarrollar competencias pedagógicas relacionadas con el ser, conocer, hacer y convivir

La evaluación de la práctica pedagógica es un proceso que implica la recolección de información relevante con la finalidad de valorar su desempeño como docente. Jiménez

(1999), Flórez (1999), Cabrera (2000), Casanova (2006), han realizado importantes aportes que han contribuido a fortalecer la evaluación de la docencia; desde una dimensión formativa y pedagógica este proceso permite el crecimiento de los profesores puesto que al develar sus fortalezas y debilidades, le ayuda a mejorar en su desarrollo profesional lo que conlleva aun un cambio de acción pedagógica. Al respecto Santos (1995) señala que lo que importante no es evaluar por evaluar sino que la evaluación debe tener como propósito transformar la realidad y mejorarla. La mejora a través de la evaluación conlleva: (a) al perfeccionamiento profesional, (b) a la transformación de lo que se está haciendo, (c) a la reflexión sobre la práctica, (d) los cambios son hechos de manera racional, (e) las propuestas de mejora pueden surgir de diversos núcleos de intervención, (f) coadyuva a resignificar las practicas pedagógicas prevalecientes en los docentes.

Jiménez (1999), señala algunos aspectos previos a considerar en la evaluación de la docencia entre los que destaca: a) el conocimiento del contenido, b) el conocimiento del contexto y c) el conocimiento ecológico del aula; estos aspectos pueden servir de base para elaborar un instrumento de evaluación relacionado con el desempeño docente.

El conocimiento del contenido o conocimiento de la materia objeto de enseñanza, contempla aspectos relacionados con: transmitir los contenidos correctamente, mantener un discurso claro y coherente, uso de bibliografía actualizada, manejo conceptual y procedimental del contenido, realizar actividades prácticas, establecer relaciones durante la clase, investigar sobre el contenido, comprender las tendencias paradigmáticas, dominio de la epistemología y conoce la investigación en su campo de estudio, interpretar y reinterpretar, fomentar las preguntas y responder con seguridad, motivar a los alumnos.

El conocimiento del contexto, en este se toman en cuenta el conocimiento del entorno escolar, histórico, filosófico, sociológico; la cultura del centro, las expectativas de los alumnos.

El conocimiento ecológico del aula, contempla aspectos ligados a la dinámica que se desarrolla en el aula y la manera como de gestiona, busca responder a las demandas de la clase desde el punto de vista de orden, disciplina, control social y la gestión, la distribución de trabajos y tareas.

Analizar la práctica pedagógica de lo que el docente hace, cómo lo hace y para qué lo hace mediante procesos de autoevaluación o de investigación emprendida por ellos mismos, permitan obtener informaciones importantes que lleven a repensar y reflexionar sobre su desempeño, a contrastar el ser con el deber ser, las concepciones teóricas con la práctica en el aula. Esta actividad es fundamental para el crecimiento de la profesionalidad del docente y la calidad de la labor educativa que parte de las propias experiencias prácticas; llegar a este nivel de cognición requiere de un docente proactivo, crítico consigo mismo, comprometido, dispuesto al cambio y a mejorar, basado en la convicción que cada día la sociedad del conocimiento avanza vertiginosamente por lo que se requiere que el docente este a tono con estos avances.

Evaluar la práctica pedagógica de acuerdo con Cabrera (2000) es un: “Proceso asociado a la formación que implica desde la planificación de las actividades formativas hasta la comprobación de sus resultados con el fin de conocer cuáles son los elementos que funcionan y cuáles no, y a la vez que asegura la calidad de todo el sistema y procesos de formación” (p.17 En el caso de la evaluación del profesor, la misma le proporciona información, que lo lleva a reflexionar para luego incorporar procesos de cambio y mejora en su práctica pedagógica.

Por su parte Rosales (1990) hace uso de la evaluación como uno de los mecanismos propiciadores de reflexión sobre la enseñanza por el mismo profesor; es decir, que sea el mismo profesor el que se investigue y evalúe su práctica, Lopez Pastor (2000:43) “considera importante una formación del profesor para la reflexión, de manera que le permita desarrollar su capacidad para resolver problemas. Esto es, se busca preparar al profesor para la toma de decisiones sobre la base de un razonamiento practico.

El análisis de la práctica pedagógica provee al docente de las informaciones que permiten revisar la forma de dar clase, sus propias pautas didácticas, y/o esquemas de desarrollo de sus clases, las vivencias y acontecimientos de lo que sucede en el aula constituyen un aspecto importante para la transformación de la práctica pedagógica. Él es un agente proactivo que va formándose y construyendo su saber pedagógico.

Vinculado a lo anterior Marchesi y Martín (1998) consideran que: “El docente debe ser un investigador en el aula, para quien su práctica ha de convertirse en una fuente permanente de conocimientos. Los resultados del proceso de investigación servirán al mismo tiempo para regular el propio proceso de enseñanza” (p.152). La investigación sobre la propia práctica permite realizar cambios y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los profesores deben convertirse en investigadores y productores de los contenidos que imparten, deben manejar su propio discurso del contenido temático a desarrollar, adecuándolo a los recursos con que se cuenta y las necesidades de los alumnos

En opinión de Balbo (2017), reflexionar sobre la práctica de los docentes, se centra en indagar, reflexionar, comprender, interpretar y mejorar cualquier aspecto del proceso enseñanza y aprendizaje, haciendo posible la relación entre docencia, investigación e innovación curricular, el currículum desde la investigación convierte el aula en laboratorio y al profesor en un investigador. Este compromiso de los docentes, para transformar y mejorar la enseñanza, pasa por conducirla realizando investigación sobre el hecho educativo, por lo que resulta significativo, adoptar otros enfoques de investigación diferentes a los tradicionales, que permiten usar técnicas y procedimientos acordes para conocer, problematizar, reflexionar y transformar la realidad de aula, como un espacio similar a un laboratorio, donde los docentes se forman para orientar la enseñanza. Villar (1995) citado por Ferreres e Imbernon (1999:55) por su parte considera que la reflexión se da en tres estadios diferentes: racionalidad técnica, acción práctica y reflexión crítica.

Racionalidad técnica, En este nivel empirico-analítico la reflexividad se preocupa por la aplicación del conocimiento a la consecución de alguna meta o fin deseado. La preocupación del profesor se basa en la aplicación de estrategias pedagógicas eficientes para conseguir que los alumnos logren los conocimientos establecidos.

Acción práctica. En este nivel hermenéutico-fenomenológico, la reflexividad presta atención a la comprensión de la interacción de los individuos. La preocupación del profesor es clarificar los conocimientos subyacentes en los objetivos y por la evaluación de los logros de la labor docente.

Reflexión crítica. A nivel crítico-teórico, el proceso de reflexión emplea una teoría para sustentar la verdad e incorpora criterios éticos en el análisis de las acciones prácticas y reflexiona sobre los supuestos que la limitan o modelan .

En el ámbito universitario para Balbo, J (2017) donde la tradición ha sido investigar sobre la disciplina del docente que enseña en la búsqueda de leyes generales (nomotético), empieza a plantearse entonces la necesidad de investigar sobre lo que ocurre en el aula, caracterizada esta por la presencia de una realidad cambiante, compleja, enmarcada en interacciones para la generación de conocimientos, y que para ser comprendida, investigada y transformada, requiere que los docentes ejecuten acciones particulares e innovadoras (ideográfico).

Es importante señalar que, esa forma de abordar la práctica docente orientada por la investigación no puede reducirse a la aplicación de determinados enfoques de investigación tradicionales, reducen lo complejo y dinamizante de los procesos que se enmarcan en el hecho educativo, por lo que se sugiere establecer puentes integradores entre la investigación que realicen los docentes como vías para generar conocimientos, y la práctica como el modo de aplicación con ese conocimiento. Latorre (2008), también relaciona la investigación pedagógica con la indagación que realizan los docentes universitarios sobre su práctica, en este caso como vía para promover mejoras en la calidad de la educación, lo cual se logra, cuando asumen el papel de investigadores en educación, pues se trata de repensar las concepciones que poseen sobre la investigación tradicional, generalizadora, medible, y objetiva, para comprender la relación entre “...enseñanza como actividad investigadora y la investigación como una actividad auto reflexiva, realizada por los docentes con la finalidad de mejorar su práctica...”(p.9). En síntesis, la investigación y el proceso de reflexión concerniente a lo que se hace y como se hace el docente en su labor como enseñante, están vinculados fundamentalmente, la praxis se refiere el análisis crítico de nuestra propia labor, ya que no se pueden establecer procesos de cambio y mejora en la acción docente, sino se cuenta con la información auténtica y reflexiva que

conlleve a la búsqueda de alternativas que modifiquen esas prácticas educativas

Bibliografía

- Balbo, J (2017) Aproximación teórica para la formación de competencias investigativas pedagógicas en docentes universitarios para el ejercicio de la práctica reflexiva. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Doctorado en Pedagógica. Tesis Doctoral.
- Benedito, V., Ferrer, V., & Vicent, F. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid, España: Síntesis S. A.
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid, España: La Muralla S.A.
- Castillo, S. (2004). *La práctica evaluadora del profesorado. Primaria y secundaria*. Madrid, España: Grupo editorial universitario.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Díaz, V. (2004). La práctica pedagógica desde una perspectiva etnográfica. *Sinopsis Educativa*, 4(1), 1-23.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico *Laurus*, 88-103.
- Ferreres, V y Imbernon, F (1999) Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid. España. Síntesis
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- González, J. (2010). Desprofesionalización de la enseñanza y desarrollo del saber contable. *Activos N 14*, 19-27.
- Imberón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Jiménez, A., Limas, L., & Alarcón, J. (2016). Prácticas pedagógicas matemáticas de profesores de una institución educativa de enseñanza básica y media. *Práxis y saber*, 127-152.
- Jiménez, B. (1999). *Evaluación de programas centros y profesores*. Madrid, España: Síntesis S.A.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea.
- Marchesi, Á., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, España: Narcea.
- Rué, J. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid, España: Síntesis S.A.
- Santos, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Granada, España: Aljibe.
- Serres, Y. (2007). *El rol de las prácticas en la Formación de Docentes de Matemática*. México, D.F.: Instituto Politécnico Nacional Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada .
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza : fundamentos de la nueva reforma. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-30.
- Vasco, E. (S/F). *Maestro, alumnos y saberes*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

IMPRESIONES DEL MODELO REALISTA DE KORTHAGEN EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE INGLÉS EGRESADOS DE LA ULA TÁCHIRA

Recibido: 10/02/2018 Aceptado: 03/04/2018

Angola Zambrano, Jhonny Orlando.
Universidad de los Andes

RESUMEN

El desarrollo del pensamiento práctico del docente implica un proceso continuo de investigación y acción, transitando entre intuiciones y teorías para mejorar su práctica. Los docentes deben formarse como investigadores de su propia práctica, reflexionando sobre sus acciones a la luz de la experiencia y la investigación educativa. La teorización práctica implica reflexionar sobre la propia forma de actuar en base a experiencias relevantes y resultados de investigación. Implicar a los docentes en procesos de investigación-acción en sus contextos profesionales es crucial para desarrollar cambios e innovaciones valiosas en la enseñanza. La formación docente debe promover la reflexión, la sensibilidad hacia el entorno y la construcción de nuevos conocimientos a partir de la experiencia. La formación continua es esencial para enfrentar situaciones desconocidas y ofrecer un aprendizaje significativo a los estudiantes. El enfoque realista de formación docente propuesto por Korthagen destaca la importancia de reflexionar sobre la práctica y construir teoría a partir de ella. La investigación cualitativa y el enfoque introspectivo vivencial son herramientas clave en este proceso de formación. Entrevistar a educadores para indagar sobre su formación inicial y continua permite comprender la influencia de dicha formación en su práctica actual..

Palabras claves: Modelo Realista, Formación, inglés.

ABSTRACT

The objective of this article is to interview educators to investigate their initial and continuing training to understand the influence of training in English on their current practice. Interviews were applied within the framework of the development of the teacher's practical thinking, which implied a continuous process of research and action, moving between intuitions and theories to improve their practice. Data on their actions were collected in light of experience and educational research. Practical theorizing involves reflecting on one's own way of acting based on relevant experiences and research results. Involving teachers in action research processes in their professional contexts is crucial to developing valuable changes and innovations in teaching; among the results, teacher training must promote reflection, sensitivity towards the environment and the construction of new knowledge through from experience. Continuous training is essential to face unknown situations and offer meaningful learning to students. In conclusion, the realistic approach to teacher training proposed by Korthagen highlights the importance of reflecting on practice and building theory from it. Qualitative research and the introspective experiential approach are key tools in this training process.

Keywords: Realistic Model, Training, English..

Keywords: Realistic Model, Training, English.

El desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico del docente, en el continuo implícito-explicito de (Martín Y Cervi, 2006), requiere de procesos permanentes de investigación/acción, de ida y vuelta, de las intuiciones a las teorías y de las teorías a las intuiciones, y a los hábitos en los contextos o situaciones en los que se tiene que intervenir para poderlos mejorar. Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para poder identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales.

Toda experiencia es transformativa cuando construimos nuevos pensamientos, sentimientos y acciones al vivir intensamente el contexto con sus regularidades esperables, sus contradicciones y sus sorpresas (Garrison, 2001). Por esta razón, para ser responsable, además de ser reflexivo e intencional, primero hay que ser sensible a lo que nos rodea, a lo que nos apela, viviendo con intensidad la interacción entre nuestros deseos y propósitos, así como las posibilidades y resistencias del contexto (Wong, 2007; Pérez Gómez, 2008).

La reconstrucción del conocimiento práctico requiere que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en su actividad cotidiana. Hagger y Hazel (2006) denominan este proceso teorización práctica como “practical theorizing”; Contreras (2010) lo piensa como la relación entre experiencia y saber, también como el saber que emerge de la propia experiencia pensada. La teorización práctica es la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistente.

Por tanto, la estrategia privilegiada en la formación de docentes ha de consistir en implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica, es decir, procesos y programas de investigación-acción cooperativas en los contextos profesionales (Stenhouse, 1975; Elliott, 2004). Al recopilar evidencias sobre el

desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto, el docente puede problematizar las teorías implícitas, creencias, valores, y artefactos que configuran su práctica y desarrollar procesos sistemáticos de generación y comprobación de hipótesis y alternativas de acción sobre cómo desarrollar cambios e innovaciones valiosas.

A este respecto el docente que es reflexivo se convierte en un profesional capaz de enfrentarse a situaciones inciertas y desconocidas (Pérez, 2008), dominar su propia evolución, construir nuevas competencias y saberes a partir de los que previamente ha adquirido y de su experiencia (Perrenoud, 2010), y ofrecer, de este modo, al escolar, un aprendizaje realmente significativo y funcional (Del Moral, 2012). Entendida de esta manera, la práctica educativa es un “proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende” (Pérez, 2005, p. 18).

Uno de los autores reconocido por su trayectoria investigativa en lo que respecta a la formación inicial de los docentes, y por ser el creador y promotor de un enfoque que, aunque no constituya una panacea para algunos, podría ser considerado una verdadera posibilidad de evolución por su énfasis en la reflexión desde la práctica y el diseño de la teoría a partir de ésta, así como de valorar los aspectos más íntimo e intrínsecos de los docentes como sus sentimientos, los deseos y hasta las irritaciones en su relación con sus estudiantes, sus colegas y consigo mismo en el acto educativo, lo constituye el investigador y educador holandés Korthagen.

Este eminente intelectual ofrece una interesante reflexión a partir de su artículo titulado “La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado (2010)”, desde donde plantea un modelo realista para la formación de los docentes. Este enfoque podría ser considerado como una contribución pertinente y eficaz a favor de la formación profesional del docente y de manera significativa para aquellos que se mantienen en el proceso de formación inicial, etapa desde la

cual se debería dar a conocer y enseñar a fin de cultivar un mirada introspectiva y reflexiva del ejercicio pedagógico priorizando las dificultades, indagando soluciones, promoviendo y aplicando estrategias y evaluando su fortalezas y debilidades.

El éxito de su aplicación y consiguiente progreso dependerá en gran medida de la actitud de los docentes frente al reconocimiento e importancia que se le debe otorgar a la reflexión de aquellos comportamientos que resulten incómodos y sobre los cuales se aconseja construir la teoría con “t” minúscula (Freudenthal, 1978), es decir, construir la teoría en y sobre la práctica, a partir de la exhaustiva y creativa forma de encontrar soluciones a las limitaciones e irregularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, de allí que autores como (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001) lo sugieran como un ejercicio que deba labrarse desde las etapas iniciales de la formación del docente.

Para llevar a cabo dicho proceso se adoptó el enfoque cualitativo. El empleo del presente paradigma en el mencionado estudio es respaldado por (Hernández, Fernández, & Baptista, 1998). De igual manera, se empleó el enfoque introspectivo vivencial como enfoque epistémico propuesto por (Padrón, 1998) y a través del cual se valora el conocimiento como interpretación de una realidad tal como ella aparece en el interior de los espacios de conciencia subjetiva.

Partiendo de los principios establecidos por (Korthagen, 2010) desde el enfoque realista, se ha decidido entrevistar a cuatro (4) educadores, con la finalidad de indagar cómo fue, es y ha sido su proceso de formación inicial y continua, y poder evidenciar ciertas impresiones del enfoque realista durante dichos procesos formativos.

Durante la construcción del análisis de los puntos de vistas manifestados por los cuatro entrevistados se contó con el apoyo de las ideas del mismo (Korthagen, 2010), así como de otros autores para hacer la analogía tales como (Pérez Gómez, 2010), (Carlson, 1999) y el

trabajo cooperativo de (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001), entre otros.

A continuación se presentan las respuestas y el análisis a un conjunto de preguntas en profundidad a las cuales fueron sometidos este grupo de docentes conformado por cuatro informantes clave entrevistados, egresados de la carrera de Educación Mención Inglés, régimen de anualidad, y de la carrera de Educación Mención Idiomas Extranjeros: Inglés-Francés del régimen de semestre, de la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, cuyas intervenciones estarán representadas bajo los códigos D1: Docente 1, D2: Docente 2, etc.

Para mayores detalles, el D1 es magister en Orientación de la conducta, ésta laborando en una universidad pública con una experiencia de dos años y tres meses en esa institución, pero con una experiencia laboral de 8 años en otros nivel del sistema educativo nacional, el D2 actualmente realiza estudios de Maestría en Enseñanza Virtual, trabaja en un institución privada con estudiantes de educación media y bachillerato con una experiencia de 5 años, el D3 es profesor en un plantel público y enseña solo en bachillerato con 8 años de experiencia, mientras que el D4, magister en Evaluación Educativa, con 12 años de experiencia, es maestro integral en una escuela pública e imparte clases a estudiantes de cuarto grado de primaria, en donde se dedica al menos dos horas a la semana a dar inglés conforme a lo establecido en el Currículo Nacional Bolivariano.

El guión de la entrevista de profundidad o abierta siguió los lineamientos de (Patton, 1990) y estuvo conformada por las siguientes interrogantes: ¿Qué aspectos de su formación inicial han influido de forma positiva y negativa en su formación permanente?, ¿Bajo qué modelo o paradigma ha desarrollado usted su práctica docente y por qué ha considerado desarrollar su praxis bajo dicho modelo?, ¿Qué elementos actualmente estarían promoviendo y fundamentando su formación permanente y por qué los ha considerado?, ¿De qué forma su acción docente corresponde con la relación

teoría-práctica de la cátedra de inglés?, ¿Con qué mecanismos, medios y recursos cuenta usted para llevar a cabo su formación docente? (por ejemplo: tecnología, infraestructura, etc.), ¿Qué mecanismos de formación continua considera necesarios en su entorno escolar?, ¿Considera usted que tiene acceso a la formación continua o permanente? Explique brevemente ¿de qué manera este proceso de formación tiene relación con sus intereses? Y por último ¿Qué incidencia tiene en los estudiantes su formación continua o permanente?

El cuerpo de interrogantes que componen el guión de la entrevista, de acuerdo con la intención del investigador, se dividió en tres categorías: Formación inicial (pregunta 1), Relación teoría-práctica (preguntas 2, 3 y 4), y Formación continua (preguntas 5, 6, 7 y 8).

La primera interrogante planteada a los profesores de inglés indaga ¿Qué aspectos de su formación inicial han influido de forma positiva y negativa en su formación permanente?, ésta permitió conocer la influencia de la transición de la teoría a la práctica durante la etapa de la formación inicial en la docencia, intentando determinar qué aspectos positivos y negativos de dicho modelo o enfoque de formación inicial han influido actualmente en su proceso de formación permanente.

Dicha pregunta permitió evidenciar algunos planteamientos expuestos por (Korthagen, 2010) como por ejemplo cuál de los tres enfoques de formación del profesorado pudieron ser desarrollados por sus formadores en pregrado. Los modelos o enfoques son: el modelo basado de la teoría a la práctica de corte tradicional (Carlson, 1999), otro fundado en la práctica o en el ensayo y error, y por último el modelo realista apoyado por el mismo (Korthagen, 2010), y otros investigadores (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001) con énfasis en la reflexión, el acompañamiento y la construcción de la teoría desde la práctica.

La revisión y analogía de los principios teóricos de estos enfoques también permitieron

reflexionar sobre la efectividad y la pertinencia del enfoque de formación empleado por los docentes quienes formaron a los entrevistados, así como indagar sobre la actualización o no de los programas y currículos adaptados a las exigencias del momento y su repercusión en los aprendices, ya hoy docentes en ejercicio.

De las respuestas ofrecidas por los entrevistados se pudo determinar entre los aspectos positivos la influencia de algunas asignaturas del plan de estudio de la carrera de Educación Mención Idiomas Extranjeros: inglés – francés, de índole pedagógico, las cuales proporcionaron el conocimiento de los enfoques o modelos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, un docente como D1 opinó que: “La pedagogía y la psicología me ayudan ya que me dan distintos enfoques para preparar y enseñar”. Desde esta respuesta, es posible percatarse que algunos formadores universitarios se vieron en la tarea de brindar contenidos relacionados sobre los paradigmas, modelos, enfoques y tendencias cuyos principios permitieron reconocer, guiar y diseñar la enseñanza y el aprendizaje en el aula, despertando en los futuros docentes la necesaria tarea de seguir formándose en diferentes aspectos interdisciplinarios, vinculados a su función como educador y a su área específica de enseñanza como el inglés. Es también probable que algunos de sus docentes formadores hayan tomado en serio la tarea de ser ellos mismos los modelos de algunos de esos enfoques y de mostrar la pluralidad de estos o de algunos paradigmas en la enseñanza.

Para otro docente entrevistado, ciertas unidades curriculares del Área de Formación de las competencias del inglés como por ejemplo: la gramática, la comprensión lectora y la literatura de países angloparlantes, contribuyeron e incentivaron más adelante a mantener a mediano y largo plazo un proceso continuo de formación. Al respecto, el informante D4 afirmó: “La formación gramatical fue excelente, así como la comprensión lectora y los conocimientos relacionados a la historia anglosajona, novelas y poemas”.

No obstante, a pesar de no estar satisfecho plenamente por el dominio de ciertos conocimientos, competencias o habilidades lingüísticas como la fluidez en la comunicación oral del inglés, éste mismo (D4) confesó más adelante que: “En lo negativo hubo poca formación en la fluidez de la lengua”. Es posible que esta limitación o carencia hiciera que algunos de los docentes se vieran en la obligación de realizar talleres o buscar algún programa que compensara dicha necesidad lingüística.

Sin embargo, no todo estuvo relacionado con perfeccionar el ámbito lingüístico de su especialidad, también en al ámbito pedagógico un docente exigió como necesario el fortalecimiento en la formación inicial de conocimientos estadísticos necesarios para llevar cabo una investigación más adelante como egresado, pues es muy probable que el conocimiento teórico y el dominio práctico en dicha disciplina le facilitara algún estudio e investigación en el postgrado. Esta fue la opinión del docente D2: “debí procurarme mejores bases de estadística para educadores tan convenientes para mis estudios de maestría”.

Se podía deducir entonces que para algunos profesores, a pesar de haber limitaciones en su formación inicial, las exigencias de su entorno lo ha llevado a desarrollar maneras de subsistencia profesional buscando adaptarse, y que por más que domine ciertas competencias pedagógicas establecidas en su currículo universitario, no siempre egresa de la universidad como un producto acabado, pero al menos hace falta que en su formación se les hiciera advertencia de desarrollar su competencia de crecimiento, tal como lo establece (Korthagen, 2010)

Si queremos potenciar el aprendizaje permanente en el profesorado, debemos desarrollar su competencia decrecimiento. Por lo tanto, tendremos que invertir en el desarrollo de su capacidad de dirigir su propio aprendizaje, de estructurar sus propias experiencias y de construir sus propias teorías en y sobre la práctica. (p.87)

Desarrollar la competencia de crecimiento es la tarea y el reto de los formadores de docentes los cuales deben insistir en que éstos tomen realmente conciencia de que lo que están aprendiendo. Solo así podría tener sentido si la teoría aprendida se construye sobre la práctica real y la reflexión de las limitaciones que pueden encontrar desde el mismos momento de su formación inicial, tal y como lo han venido planteando los docentes entrevistados, quienes al quejarse por no haberse formado en conocimientos de estadística y domino de la fluidez en inglés, han podido hallar la manera de solventar aquello que les hizo falta y los impulse a estar al día y procurar satisfacer las exigencias de sus estudiantes.

En la segunda interrogante, ¿Bajo qué modelo o paradigma ha desarrollado usted su práctica docente y por qué ha considerado desarrollar su praxis bajo dicho modelo? La respuesta dada por los cuatro (4) entrevistados fue muy similar, aunque uno de ellos opinó haber desarrollado sus actividades de aula acompañado de otros enfoques. Según la experiencia de estos docentes, el constructivismo había favorecido como enfoque el proceso de aprendizaje en el aula, pero el docente D4 señaló que además del constructivismo otros modelos como el humanista y el conductista habían sido empleados para llevar acabo el desarrollo de sus actividades de aula. En este orden de ideas, los docentes informantes alegan que con el modelo constructivista se ha logrado una enseñanza más humana y significativa, asimismo, motiva al estudiante para que se prepare y al mismo tiempo, indicarle que él es el responsable de su estudio y con relación al rol de los docentes, estos se convierten en orientadores, guías y facilitadores del proceso.

Por ejemplo, el D2 opinó:

“Bajo el modelo constructivista, ya que es importante motivar al estudiante para que se prepare y al mismo tiempo indicarle que él es el responsable de su estudio. Los docentes son orientadores, guías y facilitadores”.

Asimismo, el D3 afirmó:

“Constructivista porque hace que el estudiante crea ideas y así puedan desarrollar a cabo un trabajo de manera satisfactoria”.

La opción de estos docentes por acoger el constructivismo como modelo de enseñanza pareciera estar en sintonía con el mismo proceso pedagógico realizado por sus formadores y que en cierta medida, consciente o inconscientemente, imitan. Lo positivo de dicha elección está en que sus formadores pudieron haber asumido de manera consciente ese modelo no solo porque lo haya impuesto el currículo, sino por estar convencidos de que su actual contexto lo exigía, lo cual evidencia ciertos rasgos del enfoque realista. De igual manera, no ha sido producto de una simple moda, sino que dicha preferencia ha pasado anteriormente por un momento de reflexión e incertidumbre que coloque en tela de juicio las teorías y cuya corroboración en la práctica les hiciera sentirse más confiables y no ajenos. (Korthagen, 2010) al referirse al modelo realista opina:

El último está, en mi opinión, más en línea con las visiones constructivistas del aprendizaje del alumno. Si queremos alumnos en las escuelas que confíen en su capacidad para construir su propio conocimiento, para reflexionar sobre sus propias visiones del mundo y para desarrollar su identidad personal y misión en la vida, creo que los formadores de profesores deben tomarlo como modelo para hacer hincapié en las mismas cuestiones en el aprendizaje de nuestros futuros profesores. (p. 98)

La opinión de (Korthagen, 2010) deja claro los docentes formadores a nivel universitario deben procurar no fijarse de forma exclusiva en instruir y reforzar contenidos sin conexión alguna con la práctica, y por supuesto, no irse al otro extremo de abandonar al estudiantado a la deriva. Si se desean estudiantes en las escuela, liceos y universidades que aprendan a ser constructores de un pensamiento crítico y emancipado, entonces hay que empezar por abonar el terreno desde los centros de formación del profesorado.

Si los docentes informantes entrevistados han confiado y se percataron de los problemas del aula es quizás porque una parte de su formación inicial ha contribuido a cómo identificarlos, cómo actuar frente a ellos y resolverlos, pero si esto no fuera así, entonces tarde o temprano, la misma circunstancia le demandará hacer lo necesario para corregir el conflicto, ya sea porque lo exige la parte directiva, sus propios colegas, estudiante o su propia conciencia.

El docente D1 deja bien claro que el constructivismo conduce a “una enseñanza significativa”, el D2 a través del constructivismo busca que el estudiante sea “el responsable de su propio estudio” y el D3 permite al estudiante “crear sus propias ideas”, se aprecia un deseo por el desarrollo de la autonomía principio particular del enfoque realista, pero además es conveniente apuntalar al aprendiz hacia algunos ejercicios como los señalados por (Korthagen, 2010):

Para trabajar con un enfoque realista es necesario tener la capacidad de elaborar sobre las inquietudes de los futuros profesores, de ayudar a cada estudiante a atravesar las fases de reflexión, de organizar interacciones reflexivas entre los futuros profesores, de enseñarles a desarrollarse sistemáticamente por sí mismos. (p. 98)

Lo que los docentes hacen hoy es fruto de como fue formado, la idea no está en imitar sino en aprender a reflexionar contrastando lo que se ha adquirido con lo que se demanda realmente desde el contexto y desde la cooperación en las interacciones con los otros.

Con la tercera interrogante ¿Qué elementos actualmente estarían promoviendo y fundamentando su formación permanente y por qué los ha considerado?, el aporte de los cuatro docente fue diverso aunque se podría resumir en tres elementos: el primero es aprender a desaprender y lo considera porque ha deseado contrastar lo que ha aprendido en teoría y que debería tener vinculo de hecho o no con la realidad y la práctica del aula, el segundo es el entusiasmo por las herramientas tecnológicas

ante el boom informativo y el tercer elemento relacionado con el fortalecimiento de las competencias lingüísticas del inglés fundamentado en el perfeccionamiento del idioma y las mismas opciones tecnológicas que promueven los nuevos ambientes virtuales de aprendizaje (Tancredi, 2009).

Se citan algunas opiniones como la del D2 quien afirma:

“Actualmente estoy promoviendo en mis clases el uso de la tecnología, ya que es una herramienta que permite que las clases sean más creativas y la información se difunda más rápido”.

Y el D3 quien dice:

“Interés de fortalecer y ampliar y conocimientos en cuanto todo lo relacionado al idioma inglés y así poder mejorar profesionalmente”.

La opinión de los docentes lleva a pensar en las reflexiones ofrecidas por (Pérez Gómez, 2010) sobre el desarrollo del pensamiento práctico en la formación del profesorado. Desde esta perspectiva y al igual que (Korthagen, 2010) hacen hincapié en la reflexión que se debe hacer frente a la incertidumbre y al problema que aqueja su práctica docente.

Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales... Para ser responsable, además de ser reflexivo e intencional, primero hay que ser sensible a lo que nos rodea, a lo que nos apela, viviendo con intensidad la interacción entre nuestros deseos y propósitos y las posibilidades y resistencias del contexto. (p. 47)

La toma de decisiones de los docentes entrevistados no fue fortuita, al menos eso se cree, es posiblemente el fruto de esa reflexión intencional de la que habla (Pérez Gómez, 2010) por comprometerse con la realidad escolar, es allí donde se puso a prueba su sensibilidad, sus deseos (Lo implícito) sobre lo

que le hace falta, lo que no logró adquirir en la formación inicial (lo explícito) y que amerita el desarrollo responsable de las competencias lingüísticas en el inglés, las habilidades tecnológicas, entre otras.

La cuarta interrogante es aún más interesante pues la misma ya confronta de manera radical la relación teoría-práctica. ¿De qué forma su acción docente corresponde con la relación teoría-práctica de la cátedra de inglés? El punto de vista de los docentes fue dividida, ya que para unos fue satisfactoria y para otros debería fortalecerse o replantearse la teoría desde la práctica, al menos se debieron haber estudiado en la formación inicial situaciones reales a fin de poder ejemplificar mejor esos contenidos teóricos. Asimismo, demandan llevar a cabo una reflexión pertinente y grupal como estrategia desde la misma formación inicial a fin de anteponerse a prevenir situaciones irregulares que a futuro se les podría presentar y poder así ejercer un plan de acción para corregirlas. Traemos a colación las respuestas de dos docentes para justificar la queja y la inconformidad.

El D1 opinó:

“Debe fortalecerse más los aspectos prácticos desde los estudios en la universidad. Yo me he estrellado con muchos coordinadores especialmente en la elaboración detallada de mi planificación. Ellos son muy tradicionales y perfeccionistas y a mi parecer exigen redacción correcta tanto de las estrategias como de los indicadores, tal y como lo exige la Zona Educativa. Considero que para esto no me habían preparado en la Práctica profesional. Pienso también que sus didácticas en clase son muy tradicionales y no les gusta como desarrollo mis clases de inglés ya que mis estudiantes hablan mucho, cantan, conversan y en ese momento púes hay mucha bulla. Trabajo bien con algunos grupos de estudiantes por lo general, pero mi problema a veces son los coordinadores del colegio”.

Por otro lado, el D3 afirmó:

“De ninguna forma. Ya que lo que he aprendido en la teoría no está correlacionado lamentablemente con la práctica en las aulas de clase en tiempo real. Hay cosas que no se nos han enseñado como estrategias didácticas para enseñar el inglés frente a salones con grandes grupos de estudiantes que presentan muchos problemas de aprendizaje y de conducta. Algunas veces me ha tocado hablar con la coordinadora o con otros docentes para contarle lo que pasa y ver como hacen ellos”.

Pareciera que la relación teoría-práctica presenta conflicto en la cátedra de Inglés, pero haciendo una analogía a la clasificación de los enfoques establecida por (Korthagen, 2010) esta parece inclinarse por instantes hacia el segundo enfoque de la teoría a la práctica (Carlson, 1999), es un enfoque tradicional caracterizado por la influencia del profesor en decidir qué es importante al momento de aprender, pero como lo ha catalogado el mismo (Korthagen, 2010) ya no se cree en la posibilidad de una transferencia directa de conocimientos. Es probable que algunos formadores de los profesores entrevistados hayan asumido dicho enfoque en algunas ocasiones; sin embargo, la inquietud de otros y de los mismos estudiantes, basándose siempre en experiencias propias o ajenas, les permitirá evolucionar a los otros enfoques como el de ensayo-error.

Bajo este enfoque de ensayo-error o denominado también por (Korthagen, 2010) como basado en la práctica, otros docentes formadores pudieron brindarles a los estudiantes, desde la universidad, la oportunidad de lanzarse al ruedo del aula de clase a partir de las experiencias planificadas desde la práctica profesional. Y por qué no, algunos estudiantes en formación han tenido la oportunidad, ya sea por misma la situación económica y política del país, de adentrarse prematuramente al campo laboral en distintos centros educativos, experimentado directamente este mismo enfoque en el que la característica primordial es dejar al aprendiz solo sin ningún acompañamiento.

Para hacer memoria, los estudiantes a ser futuros docentes, egresados de la ULA Táchira, dedican en sus últimos semestres de carrera a desarrollar el proceso de práctica profesional en tres fases: Fase I de Experiencia de Investigación Aplicada con énfasis en la Metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, fase II de Experiencia de Investigación Aplicada con énfasis en los Recursos para la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, y una fase III de Experiencia de Investigación Aplicada con énfasis en la pasantía (REGLAMENTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL ULA Táchira (Propuesta), 2009).

Retomando nuevamente los enfoques expuestos, se podría afirmar que los mismos son todavía una realidad presente en el contexto local, pero el deber ser del desarrollo adecuado de la práctica profesional en cualquiera de sus fases dependerá del grado de pertenencia con que el docente formador desarrolle cualquiera de las fases, o incluso de cualquier otra cátedra del plan de estudio de la carrera de Idiomas Extranjeros: Inglés-Francés, y su vinculación con la siguiente fase, así como el trabajo en equipo, organizado y colaborativo entre los docentes de dichas unidades curriculares. Aquí entra en juego la labor o el rol de investigador tanto del formador como del formando, bautizándolo y confirmándolo en dicho ejercicio desde muy temprano sería una de las tantas metas a lograr. Al respecto (Pérez Gómez, 2010) citando a (Stenhouse, 1975) y (Elliot, 2004) comenta:

Por tanto, la estrategia privilegiada en la formación de docentes ha de consistir en implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica, es decir, procesos y programas de investigación-acción cooperativas en los contextos profesionales. (p. 47)

Esta es otra competencia valiosa a desarrollar desde la formación inicial y que por alguna razón no se ha valorado adecuadamente. La optimización de la investigación-acción es intrínseca a la formación inicial y continua ya que es la esencia misma del ejercicio docente

cuestionarse el cómo, el qué, el por qué y para qué se debe intervenir en tal situación.

No pude pasar por alto la opinión de los docentes D2 como el D4, quienes mostraron cierta satisfacción y conformidad respecto al vínculo teoría-práctica. A continuación, algunas respuestas dadas por los docentes:

Para el D2:

“Los aspectos teóricos me sirven para aplicar técnicas adecuadas a un salón de clase, ya que cada grupo de estudiantes es único, como primer punto. La teoría me guía para aplicar técnicas según lo que se va a impartir, si es listening, speaking, writing o reading, y dependiendo del nivel de práctica y conocimiento que tienen los estudiantes”.

Mientras que el D4 simplemente contestó: “Muy buena, porque de la teoría se hace la práctica”.

A pesar de la satisfacción de los docentes D2 y D4, (Pérez Gómez, 2010) probablemente propondría a estos dos docentes la siguiente reflexión: “Los significados personales se construyen y reconstruyen de forma permanente desde las propias experiencias personales y se validan mediante el debate y el diálogo con los otros”. (p. 47) La intención de este experto es la de convocar a los docentes a un trabajo de interacción e intercambio de experiencias negativas como positivas a fin de potenciar el crecimiento de la phronesis y con ello la construcción de una teoría o episteme desde la reflexión y el cuestionamiento crítico de la acción en el aula.

Tanto (Korthagen, 2010) con su enfoque realista como (Pérez Gómez, 2010) con la formación del pensamiento práctico han realizado una convocatoria a los formadores y a los futuros docentes a tomar en serio el desarrollo de una conciencia crítica que parta de una reflexión sobre el propio accionar del proceso de enseñanza y aprendizaje y que sobre éste tomo valor real la teoría.

De aquí en adelante, las interrogantes van dirigidas a analizar la opinión de los informantes respecto a la categoría Formación

continua. La pregunta 5 indaga ¿Con qué mecanismos, medios y recursos cuenta usted para llevar a cabo su formación docente? Brevemente, la opinión de los docentes se centró en poder contar al menos con una herramienta como el internet a fin de mantenerse en contacto con otros colegas y poder intercambiar experiencias. Otros han utilizado el mismo recurso para llevar a cabo investigaciones o mejoramiento de sus habilidades, en este caso en el inglés y por su propia cuenta. En opinión de otro docente, la queja viene en no poder contar con alguna opción académica como un postgrado en su especialidad.

Analizando a su vez la pregunta 6, la cual guarda relación con la anterior pregunta 5 ¿Qué mecanismos de formación continua considera necesarios en su entorno escolar? Los profesores reiteraron un mejor plan de formación en el uso de las tecnologías, pero, por otro lado, dejan entrever otras opciones como el trabajo cooperativo y solidario entre los docentes y el mejoramiento de las plantas físicas de algunas instituciones de formación. Otro docente ha dejado claro que las autoridades o el Estado no ha brindado algún mecanismo de formación.

Como muestra lo manifestado por el docente D2:

“En estos momentos cuento con computadora con acceso a internet y correo electrónico, para poder llevar a cabo un intercambio de experiencias didácticas con otros profesores. Visito muchos los foros para poder conocer la opinión de expertos y poder hacerles preguntas sobre cómo enseñar gramática o mejorar la expresión oral en mí y en los estudiantes”.

La opinión del mismo docente D2 en la pregunta 6:

“Para la competencia profesional considero necesario adiestramiento en estadística, investigación y TIC's; competencia ciudadana: empatía, solidaridad e iniciativa”.

Y el docente D3 afirmó:

“Trabajo para el Ministerio de Educación y no me ofrecen nada. Cabe destacar que yo me actualizo a través de talleres por mi cuenta. Con recursos propios en talleres y congresos tales como VENTESOL anualmente, entre otros”.

Los distintos puntos de vista ofrecidos entre ambas interrogantes dejan claro que los informantes desean permanecer actualizados en todo lo vinculado con las nuevas tecnologías y especialmente establecer un constante proceso de formación tanto para ellos como para sus estudiantes. Lamentablemente, algunos muestran sus limitaciones al no poder contar de forma personal y en sus mismas instituciones de una red tan importante como el mismo internet.

Venezuela cuenta con un sistema de internet deficiente si lo comparamos con el resto de países latinoamericanos y quizás uno de los más lentos del mundo, incluso siendo superados por países como Haití. En opinión de (González, 2018) y haciendo referencia a la alerta del (Observatorio Gasto Público CEDICE, 2018): “Las enormes deficiencias en los servicios de Internet en Venezuela quitan oportunidades de desarrollo profesional en la economía digital y a sus habitantes” (p. 2).

A todas estas lo que llama la atención, es que los docentes han podido reflexionar y tomar acertadamente la opción correcta, es decir, la de demandar el uso de los nuevos ambientes de aprendizaje, el uso de las nuevas tecnologías, así como la incorporación o formación de las comunidades de aprendizaje. Esta decisión acertada es probablemente el fruto de lo que (Korthagen, 2010) ha denominado como discrepancias entre el pensamiento y los aspectos volitivos, los deseos, los valores y las decisiones inconscientes que usualmente toman los docentes como si fueran hábitos.

De igual manera (Korthagen, 2010) explicita que la enseñanza se guía principalmente por fuentes conscientes y racionales, pero si se tiende a potenciar la reflexión de los profesores hacia una mayor conciencia de los orígenes irracionales del

comportamiento educativo, esto también conlleva un cambio del énfasis en la episteme a una mayor atención a la phronesis. Lo ideal de esta situación es que estos profesionales han transformado la irritación y la preocupación por sus limitaciones en una ocasión para lograr la toma de decisiones consciente, acertadas y como consecuencia una mayor empatía entre sus colegas y sus estudiantes.

La siguiente pregunta 7 ¿Considera usted que tiene acceso a la formación continua o permanente? Explique brevemente ¿de qué manera este proceso de formación tiene relación con sus intereses? Las respuestas más significativas a esta interrogante fueron las ofrecidas por estos dos docentes:

D3: “Si. Existen en universidades públicas gubernamentales, pero lamentablemente no hay recursos económicos actualmente que puedan cubrir gastos para el proceso de formación continua. Considero que las universidades y/o escuelas de enseñanzas de idiomas deberían programar más talleres y congresos relacionados a estrategias para la enseñanza del idioma Inglés”.

D4: “Tengo acceso a mi formación continua de acuerdo a mis posibilidades y recursos económicos. La relación entre el proceso de formación y mis intereses se basa en el manejo de la lengua para mejorar las habilidades de lectura, escritura, escucha y habla”.

La realidad, en conformidad a las opiniones dadas por los docentes, es que se han presentado ciertas limitaciones para que estos puedan acceder de algún modo a cualquier mecanismo; sea curso, maestría o taller de formación bajo diferentes modalidades de interacción e intercambio de saberes y experiencias. Aunque existen universidades que los puedan brindar, ciertamente los docentes no cuentan los recursos económicos para poderlos costear. Por otro lado, no todas las instituciones ofrecen planes de estudio que satisfagan los propios intereses de los profesores.

De igual manera, los docentes suelen ser empujados a desarrollar talleres o cursos vinculados más con intereses curriculares o ideológicos que les impone el Ministerio de Educación, más que apoyar sus intereses particulares. Sería conveniente que el Estado y sus autoridades en educación aplicase a si mismos la sentencia de (Korthagen, 2010) cuando afirma: “el desarrollo de una conciencia sobre los sentimientos es un requisito previo para llegar a ser un profesor empático.” (p. 91). La falta de empatía de estas autoridades hacia las necesidades reales de los docentes, sus intereses, deseos y valores, sería un posible primer cambio que los estimule a continuar un proceso continuo de formación.

Otro aspecto llamativo es que los docentes dan más importancia a su formación técnicas más que interiorizar y participar en lo ha denominado (Korthagen, 2010) como la reflexión sistemática y efectiva que lleve a: “transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas, a lo que me he referido como el desarrollo de la phronesis” (p. 98). No se desea que los docentes dejen de perfeccionarse en su especialidad, por el contrario, se necesita buscar un equilibrio que intente dar igual e incluso mayor importancia a la reflexión de su propia identidad misión.

Finalmente, la pregunta 8 ¿Qué incidencia tiene en los estudiantes su formación continua o permanente? Un aprendizaje significativo fue la respuesta común entre los encuestados. Por ejemplo, el caso del docente D3:

“Inciden directamente porque ayuda a ampliar y a mejorar el conocimiento de los y las estudiantes de manera óptima y logrando plasmar un aprendizaje significativo”.

Para otro docente como el D2: “La puesta en práctica de conocimientos actualizados”.

La significatividad para (Pérez Gómez, 2010), quien también comparte los mismos intereses sobre la reflexión en la práctica del docente como (Korthagen, 2010), pero

planteada desde el pensamiento práctico, esboza la siguiente afirmación:

Todo aprendizaje, pero en particular aquel que es relevante y duradero, es fundamentalmente un subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales, por ser miembro de una comunidad social. La adquisición eficaz de habilidades, actitudes, valores y conocimientos, es decir, competencias, tiene lugar como parte de un proceso de familiaridad con formas de ser, pensar, sentir y ver que caracterizan al grupo y al entorno en el que se desenvuelve nuestra vida. (p. 48)

Es decir, la actualización que hace el docente a fin de brindarle a sus estudiantes un contenido adaptado a las circunstancias y exigencias que demanda la sociedad, solo podría tener sentido y valor si los aprendices ven ese aprendizaje como un medio idóneo para establecer e intercambiar experiencias útiles y enriquecedoras con otros pares, que a su vez le permita resolver las dificultades diarias y desenvolverse sin traumas en la cotidianidad.

Añade el mismo (Pérez Gómez, 2010):

Los individuos contemporáneos crecen y viven saturados de información y rodeados de incertidumbre, por tanto, el reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento, es decir, en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad, así como en la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría. (pp. 39-40)

Con más razón debe ser significativo el aprendizaje tanto para el aprendiz como para el docente, ya que el fin del mismo es promover el desarrollo constructivo de una conciencia reflexiva y crítica sobre el accionar personal y el de la misma realidad que le rodea, procurando de esta forma comparar, analizar, evaluar y tomar conscientemente opiniones y decisiones acertadas.

Luego de haber desarrollado todo este análisis, procurando en lo posible evidenciar ciertos trazos de los principios del enfoque realista de (Korthagen, 2010), en relación con la construcción de la teoría desde la misma práctica docente, y de acompañar estas mismas ideas con las de algunos colegas suyos, quienes igualmente asumieron con interés el proceso de formación del profesorado y promoviendo la reflexión desde la práctica docentes como (Carlson, 1999), (Pérez Gómez, 2010), entre otros, se concluye a partir de los cuatro (4) docentes entrevistados, egresados de la ULA Táchira, que la formación inicial de los informantes reveló un proceso que mantiene ciertos aspectos negativos análogos a los expuestos por (Korthagen, 2010) como el escaso desarrollo de la reflexión sistemática por parte de algunos docentes formadores a partir de las situaciones problemas que se les pudiera presentar a futuro en el aula.

Esta situación pareciera ser reiterativa tanto en las unidades curriculares de la especialidad de inglés como de índole pedagógico. Aunque resulte incongruente, y en pleno siglo XXI, todavía es una realidad la presencia de algunos formadores, que aun les cuesta valorar los mismos fenómenos o situaciones que acontecen en la práctica docente y construir a partir de los mismos un conjunto de saberes sustentados en esas situaciones impertinentes en donde la irritación, los sentimientos y los deseos parecieran estar más a flor de piel, pero que lamentablemente suelen ser ignorados y no se les presta la debida atención, en ocasiones son los que generan las respuestas más inoportunas por parte de los profesores, quienes según (Korthagen, 2010) y (Pérez Gómez, 2010) todavía suelen limitarse a repetir hábitos, acciones reiteradas o enseñadas desde la teoría impartida en el pregrado.

Sin embargo, no todos los docentes se mantuvieron instruyéndolos desde el enfoque tradicional de la teoría a la práctica. Cada vez aparecen oasis de reflexión que permiten intercambiar, en diferentes encuentros entre docentes y estudiantes, experiencias en las que la relación entre la práctica y la teoría, entre

phronesis y episteme, son la clave para comprender este proceso.

En lo que respecta a esa relación o vínculo entre la teoría y la práctica, como ya se ha afirmado, no es un proceso fácil de lograr, como lo señala (Korthagen, 2010) implica salir de la zona de confort, implica ser técnico y reflexivo a la vez, y de acuerdo con lo manifestado por los docentes informantes existe por un lado cierto miedo para afrontar la incertidumbre que genera los problemas en el aula, y por otro lado, hay cierta frustración, ya que sienten que les hizo falta algo y que ahora demandan tener, por lo que algunos parecieran estancarse en el segundo enfoque de (Korthagen, 2010), del ensayo y error, improvisando sin ningún acompañamiento.

Por último, en cuanto a la formación continua, no se debe subestimar el esfuerzo que realizan los docentes frente a la situación por la cual transita Venezuela y especialmente la universidad y el sistema educativo nacional. A pesar de las dificultades, estos docentes han salido de su zona de confort y se han integrado a los nuevos ambientes de aprendizaje especialmente tratando de inmiscuirse y formarse en todo lo que tiene que ver con las tecnologías de información y comunicación.

Lamentablemente, pese a los impedimentos o traspies que genera la falta de directrices que atiendan las demandas de los profesores como mejorar sus salarios para poder costearse sus estudios de postgrado o especializaciones, poder contar con herramientas tecnológicas de punta, una conexión de internet adecuada, entre otras peticiones, éstas no detienen la buena voluntad por entregar a sus estudiantes lo mejor de lo mejor.

Se podría cerrar esta breve conclusión afirmando que es probable que el enfoque realista de (Korthagen, 2010) se hace presente y consciente en los docentes principiantes, al menos en los entrevistados para este estudio, ya en la etapa laboral cuando se están estrenando y enfrentando a una realidad que quizás no se la imaginaban como se las había pintado la universidad donde fueron formados. Para otros docentes puede ser que el proceso de este

enfoque realista se déantes, lo que no sabemos es si estos educadores en algún momento de su vida habrán escuchado o leído el enfoque realista de (Korthagen, 2010).

TRABAJOS CITADOS

Carlson, H. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher. *Teaches and Teaching: Theory and Practice* , 5 (2), 203-218.

Elliot, J. (2004). Using research to improve practice: the notion of evidence-based. (C. D. (Eds., Ed.) *International Handbook of the Continuing*.

Freudenthal, H. (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical*. Dordrecht: Reidel.

González, A. (2018, junio 06). Fedecamaras Radio. Retrieved 06 06, 2018, from Fedecamaras radio: <https://www.fedecamarasradio.com/deficiencias-internet-desarrollo/>

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (68 (24,2)), 83-101.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Observatorio Gasto Público CEDICE. (2018). *Monitoreo de Servicios: Al borde de colapso* (Mayo 2018). Caracas.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California, USA: Sage Publications.

Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 68 (24, 2), 37-60.

REGLAMENTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL ULA Táchira (Propuesta). (2009). *Del Caracter, estructura y fases de la Práctica profesional*. San Cristóbal, Venezuela.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational.

Tancredi, B. (2009). Nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. In D. Vaillant, & C. Vélaz, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 159-170). Madrid, España: Fundación Santillana.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LA ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS CLÍNICAS

Recibido: 04/08/2020 Aceptado: 08/09/2020

Ana Morales
Instituto Universitario Gran Colombia
anavim09@gmail.com

RESUMEN

El objeto de estudio es la práctica pedagógica en un contexto universitario, la cual debe ser un espacio de indagación, reflexión y acción que impulsen la enseñanza y aprendizaje de las asignaturas clínicas. Por lo tanto, se hará primero una revisión sobre la enseñanza de las asignaturas clínicas y la justificación del estudio, luego algunas conceptualizaciones teóricas y finalmente el ámbito metodológico planteado; cuyo propósito es determinar los aportes que se deben incorporar para elaborar una aproximación teórica, con el fin de fortalecer la práctica pedagógica que imparten los docentes universitarios en las asignaturas clínicas en el área de enfermería.

Palabras claves: Práctica Pedagógica, Docente Universitario, Asignaturas Clínicas.

ABSTRACT

The object of study is pedagogical practice in a university context, which should be a space for inquiry, reflection and action that promotes the teaching and learning of clinical subjects. Therefore, a review will be made first on the teaching of clinical subjects and the justification of the study, then some theoretical conceptualizations and finally the methodological scope proposed; whose purpose is to determine the contributions that should be incorporated to develop a theoretical approach, in order to strengthen the pedagogical practice taught by university teachers in clinical subjects in the nursing area.

Keywords: pedagogical practice, university teachers, clinical subjects.

1. INTRODUCCIÓN

Producto de los grandes cambios y transformaciones que ha generado la globalización, la industrialización y la revolución informática, surge la necesidad de un recurso capacitado, especializado y actualizado que tengan las competencias para afrontar estos nuevos retos. Por ello, instituciones como la UNESCO (1998), el informe de Delors UNESCO (1996) y la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe (2008, citados en Ferreira, Gómez, 2013,7) señala que “la educación universitaria debe formar ciudadanos integrales con las competencias necesarias para afrontar los nuevos requerimientos laborales que demanda la sociedad actual”.

Pero, para ello es necesario analizar la formación del docente universitario, quien debe asumir el rol de formador de estos nuevos profesionales, reconociéndose así el objeto de estudio de la pedagogía como es “el proceso formativo del ser humano”. Es allí, dónde la práctica pedagógica cumple su papel, al pasar hacer el quehacer pedagógico diario del formador, donde deja en evidencia su desempeño, así como su formación disciplinar, profesional y personal. Por esto, el docente debe ser orientador de los procesos pedagógicos, debe ser una figura mediadora y formadora que reflexione sobre su práctica pedagógica para mejorarla y fortalecerla; siendo necesario para ello, no sólo el conocimiento disciplinar, sino también el conocimiento pedagógico, didáctico y ético. Esto lo reafirma Díaz (2006, 94) al señalar que “el docente es y debe ser un generador de conocimientos, cuando reflexiona y teoriza su

práctica reconstruyéndola y resinificándola”, eso va a permitir que el egresado como Técnico Superior Universitario en Enfermería pueda poner en práctica y movilizar las competencias desarrolladas en aula a su práctica profesional diaria.

Ahora bien, como lo señala Díaz (2006,90), la práctica pedagógica es” la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios otros espacios, orientada por un currículo y que, tiene como propósito la formación de nuestros alumnos”. Por ello es un ámbito formativo e interactivo destinado a mejorar la enseñanza y aprendizaje, donde tanto el estudiante como el docente aprenden, construyen y reconstruyen significados para lograr la formación integral de ciudadanos críticos, reflexivos, autónomos, competentes para asumir los retos y desafíos de la sociedad actual en los diferentes contextos y áreas de la salud.

En cuanto al interés de este estudio es ubicar la práctica pedagógica en un contexto universitario, en el área de la salud, cuyo ámbito de investigación es la carrera de Enfermería, que tiene como propósito formar al estudiante que egresa como Técnico Superior Universitario en Enfermería y su perfil le permite desempeñarse en las diferentes áreas de atención médico asistencial, tanto del sector público, como el privado o el libre ejercicio de la profesión.(Boletín Instituto Universitario Gran Colombia. IUGC., 2014).

Por lo tanto, es importante señalar que la práctica pedagógica debe ser un espacio de indagación, reflexión y acción que impulse la enseñanza y aprendizaje de las asignaturas

clínicas, que según Blanco, Suárez, Canelles, Morales (2009,1) las definen como aquellas” que permiten desarrollar al enfermero su habilidad clínica fundamental, como es el cuidado del enfermo y su propio autocuidado”. .Estas asignaturas clínicas requieren de un aprendizaje clínico que según Blázquez, Urcola, Ruiz (2017,1) las definen “ como la adquisición de las capacidades que los habilitarán para el ejercicio cualificado en la profesión como enfermero, al proporcionar experiencias educativas que darán conocimientos significativos para el cuidado de un paciente”, es decir que tanto los conocimientos, como la experiencia adquirida en las prácticas clínicas deben generar un cambio de actitud; pues estas prácticas constituyen espacios de formación dinámica, donde el estudiante de enfermería se enfrenta a situaciones cada vez más complejas.

De igual forma, se requiere la enseñanza de las habilidades clínicas, que según Millán, Núñez, Cortez (2008,1) es “ la capacidad para practicar un conjunto de habilidades clínicas entre las que destacan los procedimientos diagnósticos y terapéuticos, y la transmisión de una serie de actitudes relacionadas con los principios y valores de la profesión” , en estas actividades deben participar en forma activa, crítica y reflexiva los estudiantes de Enfermería , para que realice su entrenamiento y familiarización con cada uno de ellos, siempre bajo la orientación y seguimiento del docente clínico.

Por todo esto, autores como Grijalva (1999), Imbernon (2000), Díaz (2006), Gómez-Agudelo (2008), Steiman (2008), Gine (2009), Tinajero (2011), Menéndez y Sánchez (2013),

(citados en Londoño 2015,55) dan “un lugar a la práctica reflexiva, como un componente importante de la docencia universitaria”, por ello debe ser uno de los aspectos importantes a considerar en su proceso de formación.

Ahora bien, la práctica pedagógica es dinámica, compleja, flexible, debe tener un dialogo permanente entre sus componentes para garantizar el acto educativo que facilite la enseñanza del docente y el aprendizaje de los estudiantes; por esto se debe tener en cuenta el contexto donde se realiza, la actuación del docente, las necesidades de los estudiantes, los conocimientos impartidos, las estrategias de enseñanza y los recursos utilizados; todo esto conlleva a considerar que el docente debe tener una formación pedagógica que le permita interrelacionar todos estos elementos en su práctica pedagógica. (Márquez, 20001, en Meneses 2007).

Por todo esto, es que se requiere de modelos de enseñanza participativos, con mayor comunicación entre docente y estudiante, donde el centro del proceso formativo sea el estudiante y el docente sea el gestor y dinamizador del proceso de aprendizaje; y el estudiante como futuro enfermero, sea capaz de desarrollar todas las competencias adquiridas durante su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con la estructura curricular de la carrera de enfermería, se contemplan asignaturas clínicas que debido a sus contenidos y exigencias, requieren de profesionales universitarios del área de la salud, que cuentan con una amplia experiencia profesional y de conocimientos científicos

actualizados en la asignatura clínica; pero no tienen la formación y capacitación para el ejercicio docente, lo que limita el proceso de enseñanza y por consiguiente la construcción de nuevos conocimientos en los estudiantes de enfermería.

Es así, como en la práctica pedagógica de las asignaturas clínicas se siguen modelos tradicionales, caracterizados por la verticalidad, unidireccionalidad, disciplinariedad; donde el docente es transmisor de su saber y el estudiante es un ente receptor pasivo, limitándose por consiguiente la innovación educativa y la formación de un profesional de la enfermería que sea crítico y protagonista en la construcción de su saber y hacer clínico, pues es importante señalar que tanto los conocimientos, como habilidades y destrezas que se adquieren en esta práctica, son las bases que desarrollarán durante su proceso de formación, así como en su posterior ejercicio profesional.

Todas estas situaciones, son producto de una práctica pedagógica donde predomina la enseñanza centrada en el docente, de tipo disciplinar, y en lugar de generar en el estudiante conocimientos, seguridad, confianza y participación activa, ocasiona confusión inseguridad y una actitud de extrema pasividad, con temor de hacerlo indebidamente y ocasionar situaciones de compromiso o riesgo incluso para ellos mismos. Por lo tanto, se hace necesario revisar los modelos de enseñanza, el rol del docente en el proceso educativo, el rol del estudiante en su proceso de aprendizaje, el conocimiento del docente sobre la práctica pedagógica, las oportunidades formativas para fortalecer la práctica

pedagógica; así como las técnicas y estrategias para lograr la participación activa del estudiante, despertar su interés y curiosidad por la construcción de su saber y hacer clínico.

Tomando en consideración lo expuesto se formula la siguiente pregunta ¿Qué aportes significativos se deben incorporar para elaborar una aproximación teórica con el fin de fortalecer la práctica pedagógica del docente universitario en el proceso de enseñanza de las asignaturas clínicas en la carrera de enfermería? Lo que conlleva a plantear los siguientes objetivos.

OBJETIVO GENERAL.

Generar una aproximación teórica fundamentada en las concepciones, elementos, principios y métodos que subyacen en la práctica pedagógica del docente universitario en la enseñanza de las asignaturas clínicas en la carrera de enfermería.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Diagnosticar los conocimientos en cuanto a principios y métodos que aplican los docentes universitarios en la práctica pedagógica para la enseñanza de las asignaturas clínicas en la carrera de enfermería.
- Revelar las concepciones que tienen los docentes universitarios sobre el desarrollo de su práctica pedagógica.
- Describir los elementos de la práctica pedagógica que inciden en el proceso de

enseñanza de las asignaturas clínicas que imparten los docentes universitarios en la carrera de enfermería.

- Analizar la formación pedagógica de los docentes universitarios que imparten las asignaturas clínicas en la carrera de enfermería.
- Construir una aproximación teórica fundamentada en las concepciones principios y métodos sobre la enseñanza de las asignaturas clínicas en la carrera de enfermería que subyacen en la práctica pedagógica del docente universitario.

Cabe destacar, que los Institutos de Educación Superior como agentes socializadores y transformadores deben formar ciudadanos que enfrenten crítica y responsablemente los retos y desafíos que les presenta la sociedad; para esto debe haber una relación más estrecha entre la producción de conocimientos y los contextos cada vez más complejos, surgiendo así, la necesidad de enfoques transdisciplinarios para la nueva organización del conocimiento; por lo tanto, se hace necesario diseñar una aproximación teórica para el mejoramiento de la práctica pedagógica que realiza el docente universitario para la enseñanza de las asignaturas clínicas en el área de la salud.

Por consiguiente, esto va a permitir una mayor interrelación entre la teoría y la práctica, una articulación entre la práctica pedagógica y el modelo biomédico bio-sico-social, así como su orientación a un trato individualizado, humano, integral, psicosocial, cultural emocional y espiritual que se debe brindar tanto los usuarios como a sus familiares, De

igual forma establecer una base sólida, de conocimientos, habilidades y actitudes en el arte de cuidar personas, todo esto va a beneficiar la enseñanza y aprendizaje de los egresados como Técnicos Superiores Universitarios en Enfermería, para que en el desempeño de su profesión sean profesionales innovadores y reflexivos en su práctica profesional diaria.

En su aporte metodológico, se propone construir una aproximación teórica para el desarrollo de la práctica pedagógica en la enseñanza de las asignaturas clínicas a fin de que el docente universitario optimice sus acciones y mejore la formación del nuevo enfermero que requiere la actual sociedad; de igual forma permitirá la apertura de nuevas investigaciones en cuanto a lo administrativo, didáctico, pedagógico y curricular de la práctica pedagógica en la enseñanza de asignaturas clínicas.

En cuanto a su aporte práctico, permitirá la participación de los actores en su propio contexto donde el docente reflexionará en relación a su rol de formador y los egresados estarán preparados para asumir y afrontar los retos de una sociedad cambiante; igualmente, esta aproximación se pueda convertir en un referente teórico y práctico para las instituciones que planifican políticas de formación de docentes universitarios en el área de la salud ,además se espera sea un gran aporte práctico, ya que existe escasa investigación sobre la práctica pedagógica en el área de la salud y como aporte teórico romper con los esquemas tradicionales para que el docente universitario reflexione sobre su quehacer pedagógico y cada vez su labor como docente

y formador sea más efectiva y, los estudiantes sean partícipes y protagonistas en la construcción de sus propios conocimientos.

2. BASES TEÓRICAS

Se revisarán algunas consideraciones teóricas que sustentarán el marco teórico, entre ellas la practica pedagógica, la enseñanza clínica, el aprendizaje clínico, la práctica clínica, las asignaturas clínicas, el docente universitario, el docente universitario clínico, los modelos de enseñanza, los estilos de aprendizaje, la enseñanza del docente universitario, los modelos de formación docente, entre otros.

De igual forma, García (2001 en Gamboa 2017, p.41), señala que los docentes universitarios “son profesionales que proceden de diversas disciplinas, siendo expertos en sus campos de conocimientos, Esto hace que sean considerados especialistas de alto nivel dedicados a la enseñanza’ estos docentes son fruto de la propia experiencia, de sus vivencias personales, del contacto en forma individual o colectiva con otros colegas; igualmente Calderón (2015,14) comenta que “estos profesores no han sido formados para el ejercicio de la enseñanza, al no contar con una formación pedagógica y didáctica, pues generalmente vienen de espacios profesionales[...] al mundo de la docencia, sin estudios formales en pedagogía”, es así como Betancourt, Muñoz, Barbosa, Dos Santos (2011,3), consideran que el docente universitario clínico debe tener “bases que contribuyan a mejorar la calidad del aprendizaje del cuidado y de la producción del

conocimiento del enfermero”, es decir, no solo impartir conocimientos al estudiante, sino estimularlo para que tome decisiones acertadas durante su práctica clínica, que le permita identificar y abordar las necesidades o problemas relacionados con la salud de sus pacientes, por esto es de gran importancia la formación permanente que debe realizar el docente universitario durante su desempeño docente.

Así mismo, Durante (2012,152) define la enseñanza clínica como “la enseñanza que ocurre en un ámbito de práctica de la respectiva profesión, tanto en la carrera de grado como postgrado y los ambientes intra como extra hospitalarios y la propia comunidad”. Es decir, la enseñanza debe estar enfocada en los pacientes y sus problemas, indistintamente del ambiente clínico donde se dé el proceso.

3. MARCO METODOLÓGICO

En el ámbito metodológico se planteó un enfoque cualitativo, cuyo propósito es conocer, comprender e interpretar la práctica pedagógica donde se imparte la enseñanza de las asignaturas clínicas en la carrera de Enfermería, es decir comprender el comportamiento tanto del docente como de los estudiantes en su propio contexto, donde ésta se realice; así mismo la investigación tendrá un nivel descriptivo, con diseño de campo, método fenomenológico y teoría fundamentada de Strauss y Corbin; en cuanto a los informantes serán los docentes universitarios que imparten las asignaturas clínicas y los estudiantes que las cursan; la técnica es la entrevista semiestructurada y la observación

directa para recoger evidencias de la misma realidad, los instrumentos son un cuestionario semiestructurado, y el diario reflexivo; y en cuanto a su análisis se realizara un análisis de datos a través de categorías, subcategorías, dimensiones e indicadores; análisis de resultados mediante el software estadístico Atlas.Ti, y el análisis de contenido mediante la revisión bibliográfica que será interpretada y analizada.

Se puede decir, que es de suma importancia involucrar al estudiante de Enfermería en el proceso de enseñanza aprendizaje para que asuma una actitud participativa, crítica, reflexiva, sobre su práctica clínica y el docente universitario debe implementar actividades y estrategias que motiven la participación, la creatividad y la construcción del saber y hacer clínico, pues el docente también debe enseñar a sus estudiantes a ser autónomos en su aprendizaje, solo así se lograrán los cambios requeridos, bien lo afirma Imbernon, al señalar “la práctica educativa cambia, cuando el profesor la quiere cambiar”.

4. REFERENCIAS.

- Betancourt, L. Muñoz, A. Barboza, M. Dos Santos, M. (2011). El Docente de Enfermería en los Campos de la Práctica Clínica: un enfoque fenomenológico. *Revista Latino. Am Enfermergen*.
Disponible:
https://www.scielo.br/pdf/rlae/v/9n5/es_18pdf
- Blanco, M. Suárez, R. Canelles, M, Morales, H. (2009) La propedéutica clínica y el aprendizaje de la clínica cerebrovascular. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*.v8n1. Disponible:
<https://scielo.sid.cu/scielo.php?script=sc>
[i_artteyt&pid=s1729-519x2009000100006](https://scielo.org/doi/10.1016/S1603-4375(09)00006-6).
- Blázquez, I. Urcola, F. Ruiz, R. Germán-Bes, C. (2010).Experiencias sobre aprendizaje clínico del alumnado de Enfermería de la Universidad de Zaragoza.España. *Índex Enfermería*.Vol. 26 n 12 Granada. Disponible:
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1132129620117000100019
- Calderón, S. (2014). Caracterización de las Prácticas Educativas en la Enseñanza de la Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Colombia. *Rev.Fac.Med*.vol65 n1:89-97. Disponible:
<http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n1.47103>
- Díaz, V. (2006). Formación Docente.Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico. *Revista Educación* año 12. Número extraordinario 2006. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.Caracas. Venezuela.
- Durante, E. (2012). La Enseñanza en el Ámbito Clínico: Principios y Métodos. *Redu. Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 10 número especial 149-175. Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires. Argentina.
Disponible: [red-u.net/redu/files/journals/1articles/468/public/468-1481-2-PB.pdf](http://redu.net/redu/files/journals/1articles/468/public/468-1481-2-PB.pdf).
- Ferreira, K, Gómez, P. (2013) Proyecto Tuning América Latina,Características y ambiente en el área de la educación. *Paradigma* vol. 34 n1. Disponible:ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1011-22512013000100006.
- Gamboa, A. (2017) Enseñanza Universitaria y Conocimiento Profesional Docente. *Revista Científica*. V8 n13 Disponible: [www.revistasbolivianas.org.bo/scielo/ph](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php)
p.
- IUGC (2014) Boletín Informativo. Táchira. Venezuela.
- Londoño, G. (2015). La docencia Universitaria: realidad compleja y construcción. *Mirada desde el estado del arte*. Universidad de la Salle. Bogotá. Colombia. *Itinerario educativo*66. P 47-

85. Revista de la Facultad de Educación.
Vol.29 n66. Disponible
https://researchgate.net/publication/308044541.la_docencia_universitaria_realidad_compleja_y_en_construccion...

Meneses, G. (2007).El proceso de enseñanza aprendizaje. El acto didáctico. Universitat. Rivora. Virgili.

Millán, Núñez, Cortez. (2008). La Enseñanza de Habilidades Clínicas. Universidad Complutense. Educ.med. Vol 11 suple.1
Disponible:
https://scielo.isciii.es/scielo.php?Script=sci_arttex.&pid-s1575-18132008000500005.

PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD COLOMBIANA

Recibido: 03/06/2020 Aceptado: 08/07/2020

Ivan Felipe Rubio Casadiego.
Universidad de Pamplona, Colombia.
licenciadocastellano21@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza supone la necesidad de propiciar espacios reflexivos y democráticos. Por consiguiente, la Universidad debe representar el recinto educativo que trasciende la práctica pedagógica tradicional, y disponerse a un pensamiento universal que fortalezca el estudio del contexto desde una perspectiva crítica. En correspondencia a este planteamiento, el presente ensayo está orientado a reflexionar en torno a las prácticas tradicionales de la enseñanza que prevalecen a nivel universitario, con la finalidad de propiciar una pedagogía crítica, que le permita al docente visualizar su práctica personal, y a su vez genere en los estudiantes un pensamiento reflexivo que transformen la realidad.

Palabras claves: Pedagogía crítica, Universidad, formación, sociedad.

ABSTRACT

Teaching supposes the need to promote reflective and democratic spaces. Consequently, the University must represent the educational precinct that transcends traditional pedagogical practice, and dispose of a universal thought that strengthens the study of the context from a critical perspective. In correspondence with this approach, this essay is aimed at reflecting on the traditional teaching practices that prevail at the university level, in order to promote a critical pedagogy, which allows the teacher to visualize their personal practice, and in turn generate reflective thinking in students that transform reality.

Keywords: Critical pedagogy, University, training, society.

1. INTRODUCCIÓN

La educación, desde la perspectiva tradicional, positivista de la enseñanza, se concibió como un contrato cerrado en el cual el docente era el centro y exclusivo transmisor y dueño del conocimiento (Araujo, Betancourt, Gómez, González y Pareja, 2015). Por ende, al ser este el sujeto poseedor del conocimiento, se convertía, a su vez en quien poseía la verdad de lo que se debía aprender y marcaba la pauta de cómo lograrlo (Flórez, 1994). Estamos refiriéndonos a esa educación a la que Freire (1970), denominó como “educación bancaria”, que depositaba saberes en el estudiante y que eran medibles y cuantificables a partir de los contenidos aprendidos. Desde esta perspectiva, se concebía al estudiante como un sujeto pasible, que poco tenía que decir y cuestionar, ya que todo lo que debía aprender estaba bajo el dominio de su maestro.

Esta visión maestrocentrista o academista, de entender el hecho educativo donde el docente es el único que establece y propone ideas, estrategias, generó que el aprendizaje estuviera determinado por el educador, quien era una autoridad, suministradora de contenidos, incuestionable en cuanto a conocimiento se refiere. Además, propició un ambiente pedagógico en el que solo era importante atender aspectos relativos al conocimiento académico, relegando el ser del estudiante y el contexto a ámbitos inobservables y poco relevantes del hecho pedagógico. En esta cosmovisión de enseñar se generaba una visión unidireccional de comunicación que se generaba en el maestro y era depositada, literalmente en la mente de los estudiantes.

Sin embargo, en la medida en la que fueron apareciendo nuevas perspectivas y modelos pedagógicos, la visión del hecho de enseñar, y todo lo que en su entorno sucede, fue transformándose y convirtiendo esta actividad en un proceso recursivo, incluyente y democrático; en el cual era necesario e imprescindible trascender la opinión del maestro e involucrar a todos los sujetos y a la situación comunicativa que rodeaban el acto de enseñar.

Asimismo, se reconoció que el alumno era un sujeto activo, poseedor de un saber adquirido desde sus experiencias de vida y académicas previas, sus intencionalidades, emociones y su relación con el mundo tenían tanto valor como la formación del maestro (Díaz, 2010). En este sentido, en el proceso dialógico que se originaba entre el docente y el estudiante, les permitía a ambos sujetos, revisar sus saberes y aprender de cada experiencia. El maestro reflexionaba sobre su práctica pedagógica y aprendía nuevas maneras de enseñar y el estudiante, diferentes caminos para ser enseñado (Freire, 1989). Esta interacción sería entonces la que los llevaba a comprender y dar respuestas a su realidad.

En consecuencia, dejando como marco referencial estos dos paradigmas para concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje, este ensayo persigue generar una reflexión franca en la importancia que tiene, para el hecho educativo, la posibilidad de que este sea concebido como un espacio dialógico, democrático, y fundamentalmente crítico. En este sentido, el aula debe convertirse en un ambiente en el que prevalezca la posibilidad de cuestionar el mundo y acercarse al conocimiento desde una mirada amplia y reflexiva, que surja de todos los sujetos involucrados. La escuela se convierte en el espacio propicio para analizar problemas reales, que surgen del análisis que se genera en la participación de los docentes y estudiantes.

Así lo deja saber Ramírez (2008) cuando expresa que:

El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura (p. 109).

En razón de lo anteriormente planteado, este texto se estructura en tres momentos. En el primero de ellos se presenta un diagnóstico

reflexivo, en torno a la ponderación que el docente universitario le confiere a la pedagogía crítica dentro de su práctica educativa, contrastando lo que suele reflexionar y lo que refleja su práctica aulas adentro. En el segundo, disertaremos de cómo pudiera transformarse el proceso pedagógico para que este se convierta, como lo afirma (Ramírez, 2008), en un espacio comunicativo en el que prevalece la construcción del conocimiento, el análisis, la interpretación pertinente y verás de la realidad que circunda a los sujetos participantes, en suma, un proceso educativo en el que está de manifiesto una pedagogía crítica. Esto con la intención de que la reflexión que se genere en los recintos universitarios incida en la sociedad, pues los estudiantes reflexionan en su salón de clases, para luego convertirse en los agentes transformadores de su contexto real. Finalmente, en el tercer momento se establece una reflexión final, en torno a la concepción de la Universidad como un espacio reflexivo, democrático y plural.

2 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA AULA ADENTRO

Es común escuchar en los docentes universitarios frases que hacen referencia a la caracterización de su práctica educativa, confiriéndole calificativos propios de modelos pedagógicos como el constructivista o la pedagogía liberadora. De igual forma, es recurrente escuchar, desde estos espacios académicos en los que la universalidad de pensamiento suele ser la bandera para el hecho pedagógico, que los profesores insisten en la necesidad de formar estudiantes capaces de cuestionar y transformar su realidad, con un pensamiento crítico y reflexivo que les permita evaluar todas las alternativas de pensamiento, construir sus propias estructuras del conocimiento y llegar a convertirse en sujetos con un pensamiento autónomo, que tendrán la responsabilidad de propiciar los cambios necesarios para la sociedad colombiana actual.

No obstante, para el caso del contexto académico en el que nos desempeñamos como docentes la realidad aulas adentro, sigue

evidenciando procesos pedagógicos tradicionales de acercarse al conocimiento. Las razones pueden ser de diversa índole. Entre ellas pudiéramos mencionar que los docentes, indistintamente del nivel educativo, suelen enseñar siguiendo patrones aprendidos de los maestros que les formaron (Blanco y Barrantes, 2003). Es importante señalar que esta es una práctica pedagógica de la que, lastimosamente, no todos llegan a tener consciencia. En algunos casos la pedagogía de los educadores, aun teniendo la mejor intención de enseñanza, sigue estando determinada por patrones tradicionales, aprendidos inconscientemente de su proceso personal de formación. En lo que respecta a la realidad de la educación colombiana, Flórez (1994) señala:

Los rasgos pedagógicos observados durante varios años en diversos grupos poblacionales de educadores nos permiten caracterizar su pensamiento eminentemente tradicionalista, por ser en esencia autoritarios en la relación maestro-alumno, repetitivo, memorístico y formalista en la metodología de enseñanza, y transmisor de contenidos ya hechos y acabados que el alumno debe almacenar pasivamente. Es decir, la pedagogía tradicionalista que guía la acción pedagógica del maestro es precisamente la negación de la inteligencia de los muchachos (p.10).

De la afirmación anterior, se puede decir que la educación tradicional pocas veces favorece los procesos de enseñanza aprendizaje, pues priva otros atributos tales como la memoria, la repetición, como elementos que no Otro elemento interesante a considerar radica en que, pese a que la universidad representa el espacio académico diseñado por excelencia para hacer del hecho educativo el acicate para investigar y repensar la práctica pedagógica, los docentes por encontrarse en su zona de confort, por desmotivación y poco reconocimiento institucional, por no encontrar verdaderos incentivos económicos, siguen haciendo de sus clases encuentros monótonos que no varían al pasar de los años.

Por el contrario, las clases tradicionalistas cada vez se tornan más descontextualizadas y poco llamativas a la demanda del recinto

universitario y a las necesidades académicas, científicas y sociales propias del momento en el que enseñan. Es decir, las universidades siguen enseñando, solo que lo que se aprende no está en correspondencia con la demanda de formación que requieren los sujetos una vez egresan para enfrentar con éxito el contexto real de sus vidas. Entre otras cosas, como lo afirma Flórez (1994), en la cita que hicieramos párrafos anteriores, el docente sigue negándose a dar paso al conocimiento que los estudiantes traen consigo en su mochila. Los estudiantes tienen mucho que decir, reflexionar, aportar para transformar el conocimiento, pero los maestros se resisten y prefieren hacer más de lo mismo en su salón de clases.

Asimismo, no podemos desmerecer el hecho de que el conocimiento, intrínsecamente, supone poder. El sujeto que más sabe, o al menos a quien se le ha revestido de esta figura, tiene mayores posibilidades de sobreponerse a los que no. En consecuencia, el individuo poseedor del saber, por extensión, se convierte en la autoridad en el recinto educativo. Esta afirmación, explica entonces por qué algunos de los docentes en el ámbito de la universidad, conocen de los diferentes paradigmas y modelos para enseñar, que apuntan hacia un proceso académico recursivo y dialógico, y aun así conservan su autoridad como sujetos poseedores del saber, pero una autoridad egoísta de alumbrar el sendero de sus estudiantes.

En este caso en el que el docente se convierte en una autoridad mal orientada, su figura representa a un sujeto que tiene el conocimiento y lo hace llegar a sus alumnos a cuentagotas, de forma memorística, cerrada y sin ninguna pretensión de democratizarlo. Por consiguiente, estos se convierten en discípulos que deben seguir su manera de enseñanza, entendida como la única vía de entender la disciplina que los congrega. Es importante señalar que desde este escrito no pretendemos desmerecer la figura de respeto que supone en el maestro el arte de enseñar, es decir, este debe seguir gozando de ella, pero no desde un sentido autoritario y egoísta del conocimiento. El docente debe convertirse en un integrante

más de la comunidad discursiva a la que pertenece, que desde su experiencia alumbrará el camino para que sus estudiantes puedan encontrar su propio sendero.

Esta realidad de autoritarismo del docente explica por qué algunos de ellos apuestan por una clase magistral a través de la cual orientan el aprendizaje de sus estudiantes de forma intencionada hacia una corriente de pensamiento en particular. Desde las estructuras de pensamiento y el objetivo que tiene el mensaje en el sujeto que lo recibe, los discursos nunca son inocentes y están arropados por una intencionalidad, que se lee tras las líneas, y que no siempre logra ser decodificada por los estudiantes novatos. Lo que permite el escenario para que, en algunos casos, el docente universitario oriente e incline su práctica pedagógica hacia lo que sus intereses académicos, sociales e incluso políticos le inspiran. Estaríamos en presencia de lo que Pérez-Esclarín (1999), denominó como favorecer un pensamiento único o un currículo cerrado. Esta idea se ve expresada en palabras de Díaz (2010), al hacer referencia a los conocimientos que quedan de manifiesto en la práctica pedagógica, los cuales están determinados por el contexto histórico, la sociedad y la ideología.

Al respecto este autor nos dice:

Los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes, lo que entrañan sus valores, ideologías, actitudes, prácticas, todas sus creaciones, en un contexto históricocultural, lo que emerge de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en su vida (p. 113).

Bajo este diagnóstico reflexivo poco esperanzador de lo que podría suceder en el ámbito universitario, y más aún en el interior de los salones, algunos estudios indican que esta situación y la postura del docente es perfectible o mejorable (Ospina y Murcia, 2009; Quintero y Torres, 2010; Chi, 2010). Este cambio de perspectiva en la práctica educativa del profesor universitario colombiano, evidentemente, en primera

instancia, debe originarse desde la motivación personal de este profesional a hacer algo diferente, y en segundo lugar, podría perfilarse hacia una pedagogía crítica, la cual le permita cuestionar y repensar su práctica educativa y además propiciar verdaderos espacios reflexivos en los encuentros con los estudiantes. Estas consideraciones serán los aspectos de los que se disertarán en el siguiente apartado, con la finalidad de seguir contribuyendo en caminos hacia una pedagogía crítica, que incida positivamente en el recinto universitario y, por extensión, en la sociedad colombiana.

3 HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA CON PERTINENCIA SOCIAL

La universidad, tradicionalmente, ha sido concebida como un espacio democrático y dialógico en el que convergen los saberes de ahí se justifica su nombre. Sin embargo, en el ámbito de la enseñanza es menester que esta frase no solo represente un lugar común, sino que se convierta en el eje orientador de la práctica, con la finalidad de que pueda dársele cabida real al pensamiento crítico, tan necesario para generar verdaderas propuestas de cambio que incidan en las necesidades que demandan ser atendidas en el ámbito social. Entre otras cosas, porque es en la universidad donde se gesta la generación responsable de transformar la realidad que trasciende las aulas de clase.

En este sentido, y siguiendo los postulados de Freire (2010), la acción pedagógica que llevan a cabo los docentes debe estar en franca correspondencia entre la teoría y la práctica. La pedagogía que el docente sigue en su salón de clases debe corresponderse a los postulados teóricos a los cuales refiere desde su reflexión y su contexto, solo así será coherente en las consideraciones que pueda emitir para el mejoramiento de los procesos educativos. No basta con que el profesor universitario conozca y diserte sobre los modelos pedagógicos que propician un ambiente democrático más incluyente, analítico y democrático. Es necesario que los aplique en su práctica diaria.

Esta postura del docente permitirá dos elementos importantísimos a saber: actualizar y orientar su acción pedagógica (a partir de la demanda de sus estudiantes y la realidad del contexto histórico, político, social y científico); y, a su vez, perfilar la formación de ciudadanos capaces de discernir, a partir de las fuentes de pensamiento, las decisiones más pertinentes para la sociedad que desean. Esta última le conferirá al estudiante el empoderamiento necesario para construir nuevo conocimiento y nuevas formas de incidir en su contexto.

Ahora bien, un aspecto importante a considerar radica en que esta otra manera de concebir el hecho educativo, intrínsecamente, supone la posibilidad de realizar un proceso pedagógico en el que la disposición voluntaria y liberadora esté de manifiesto. Es decir, para lograr procesos reflexivos que lleven a los sujetos que enseñan y aprenden a desarrollar un pensamiento verdaderamente crítico deben poseer a su vez la libertad para llegar a esto. Esto supone también que las propuestas curriculares generadas institucionalmente para la académica expandan su visión y le permitan a los docentes y estudiantes proponer de qué es lo que se debería enseñar. Evidentemente llegar aquí también requiere de grandes momentos de reflexión y discernimiento para seleccionar qué es lo que realmente la academia necesita enseñar.

En consecuencia, la pedagogía crítica requiere la generación de espacios dialógicos en los que el docente pueda intercambiar y contrastar su punto de vista con la voz de otros autores y, fundamentalmente con la de sus estudiantes. Al respecto, (Freire, 1993) nos dice que “el educador siente la necesidad de ampliar el diálogo a otros sujetos cognoscentes. De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite” (p. 90). En consecuencia, el conocimiento que se construye representa un consenso de voces propias y ajenas que se entrelazan en pro de una intencionalidad: dar respuesta oportuna, y pertinente a los problemas que se les presenten como comunidad académica.

Este diálogo franco, abierto y permanente que se genera entre el docente y sus estudiantes, necesariamente, debe estar anclado en la realidad. Por ende, resulta imprescindible que la discusión para acercarse al conocimiento y transformar lo conocido tenga un impacto real y positivo en el contexto al que pertenecen los sujetos que enseñan y aprenden. El recinto universitario debe trascender la idea de ser un laboratorio artificial. El objeto a estudiar y a criticar debe salir de las realidades de los sujetos que participan en ella. Es necesario que la universidad asuma definitivamente la responsabilidad transformadora que posee. No es posible seguir egresando profesionales que saben mucho, pero que no comprenden cómo aplicar ese saber a lo que deben enfrentar día a día en sus trabajos y en su comunidad.

En este sentido la pedagogía crítica será pertinente en la medida en que esta repercute directamente en la sociedad. Los sujetos que se forman en la universidad deben sentir una responsabilidad real en torno al rol transformador que desempeñaran una vez egresen de esta y se conviertan en los profesionales de relevo. Parte de esta responsabilidad se ve ratificada en palabras de Ortiz (2018) cuando afirma que:

Este hecho lleva a analizar cómo la educación superior tiene una enorme responsabilidad y debe repensarse, a partir del análisis de distintos factores como el de la formación docente. La transformación, como propósito del pensamiento crítico necesita de docentes problematizadores, que reconozcan sus limitaciones y trabajen en su superación, que reconozcan a sus educandos como interlocutores válidos, diseñen y desarrollen su clase en esta función. Esto implica pensar en un aula donde el debate sea una práctica permanente que demande la argumentación como ejercicio y la toma de decisiones fundamentadas como finalidad (p. 175).

Otro aspecto a considerar, con relación a los sujetos que participan en el acto de enseñanza - aprendizaje, está orientado a reconocer la necesidad de propiciar en los recintos universitarios una intencionalidad clara para

fortalecer la pedagogía crítica o reflexiva, no solo tiene el compromiso de repensar los aspectos relativos al conocimiento o a lo congestivo. Es fundamental que el ámbito universitario se ocupe del Ser, y atienda la integralidad de los sujetos que acompaña. Pensar críticamente únicamente no se refiere al conocimiento, sino que también atiende los aspectos afectivos, que en todas las situaciones comunicativas toman un rol importante y determinante en la disposición que puedan tener los sujetos participantes para enseñar y aprender, después de todo “lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones (...) jamás debo despreciarlos” (Freire, 2010, p. 63).

En virtud de lo planteado, la universidad representa el espacio idóneo para que los sujetos participantes del hecho educativo adquieran autonomía. Es precisamente desde ahí, donde se universalizan los saberes y se consideran las actitudes de cada sujeto con la finalidad de darle las herramientas para que se permita construir y transformar su conocimiento. Sin embargo, lograr la apropiación o instauración de este ambiente pedagógico supone de la consideración de algunos elementos: la disposición de los sujetos que participan, la democratización del conocimiento, entendiéndolo como un proceso recursivo y democrático que se construye entre todos.

Después de todo como lo afirma Freire (1997), cuando señala que “no hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p. 25). Es decir, se presenta una relación dialéctica entre ambos sujetos, donde uno está estrechamente relacionado con el otro y viceversa. De igual forma la academia debe reconsiderar la atención de la emocionalidad de los sujetos que participan del hecho educativo. Es importante comprender la integralidad de los sujetos y cómo el contexto los determina.

4 REFLEXIÓN FINAL

Es necesario comprender que todas las ideas y el conocimiento que se produzca en la universidad será pertinente en la medida en que estén al servicio de la sociedad. Los sujetos se forman para convertirse en entes transformadores del contexto que los determina. De lo contrario mucho se puede pensar y reflexionar desde la academia, aulas adentro, pero si este conocimiento no tiene una incidencia real en el contexto más cercano de los sujetos que participan, o al menos, es puesto al servicio de los demás, su generación será estéril. Por otro lado, la Universidad debe estar sustentada en principios éticos, políticos, sociales y culturales (Gallego et al, 2016), que arrojen todos los discursos y las distintas formas del pensamiento, es en definitiva la comprensión del otro (Barcenás, 2005). De esta manera la Universidad está llamada a romper las barreras de las desigualdades sociales, aunque se presente como utópico, puede ayudar a comprender estos obstáculos, empoderando a los ciudadanos como protagonistas de su propio destino, así como también ofrecer la oportunidad de realizar críticas al sistema imperante (Giroux, 2000).

5 REFERENCIAS

- Araujo, J.; Betancourt, J.; Gómez, J.; González, F. y Pareja, F. (2015). La pedagogía crítica el verdadero camino hacia la transformación social. Tesis disponible en: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2230/Gonzalez_Francisco_Javier_2015.pdf?sequence=1
- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Papeles de Pedagogía Paidós
- Blanco, L y M. Barrantes (2003). Concepciones de los estudiantes para maestros en España sobre la geometría escolar y su enseñanza-aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa.* 6 (2). pp. 107-132.
- Chi, F. (2010). Reflection as teaching inquiry: Examples from Taiwanese in-service teachers. *Reflective Practice.* 11 (2). pp. 171-183.
- Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado.* (25) 2-3. pp. 273-289.
- Flórez, O. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: Mac Graw-Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad.* Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.* México DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar.* México: Siglo XXI.
- Gallego, L.; Corredor, A.; Gallego, D.; Cuellar, O.; Bustamante, L. (2016). Las habilidades sociales y hábitos de estudio de los educandos nuevos". En: *Retos y tendencias de la educación para la humanización.* pp. 31-74. Medellín: Sello Editorial Coruniamericana.
- Giroux, H. (2000). Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites. *Kikiriki: Quaderns digitals,* 31-32.
- Ramírez, (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios,* 28, pp. 108-119.
- Ortiz, F. (2018). Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior. En *formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire.* Buenos Aires: CLACSO.
- Ospina, H. F. y Murcia, N. (2009). Proyecto Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de maestrías y doctorados para el periodo 2000 -2010.
- Pérez- Esclarin, A. (1999). *Educación en el tercer milenio.* Venezuela: San Pablo Ediciones.
- Quintero, J. y Torres, F. (2010). *Narrativa Pedagógica Universitaria: Un lente transformador.* Manizales: Universidad de Caldas.

APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE MATEMÁTICA

Recibido: 01/07/2020 Aceptado: 29/07/2020

Edwin Giovanni Rodríguez Pérez
Colegio Once de Noviembre en el municipio de los Patios, Colombia
Giovanni1731@gmail.com

RESUMEN

La práctica pedagógica del docente de Matemática está conformada por diferentes componentes que estructuran el actuar del mismo en el aula de clases, y a su vez establecen una relación compleja y dinámica entre los distintos actores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. El presente avance de investigación tiene como objetivo construir una aproximación teórica a la práctica pedagógica como expresión de sus componentes social, cultural y político, y su implicación en el proceso de enseñanza en la Institución educativa Colegio Once de Noviembre en el municipio de los Patios, Colombia.

Palabras claves: Aproximación teórica, práctica pedagógica, docente de Matemática.

ABSTRACT

The pedagogical practice of the Mathematics teacher is made up of different components that structure their actions in the classroom, and in turn establish a complex and dynamic relationship between the different actors that intervene in the teaching-learning process. The present research advance aims to build a theoretical approach to pedagogical practice as an expression of its social, cultural and political components, and its involvement in the teaching process at the Colegio Once de Noviembre educational institution in the municipality of Los Patios, Colombia.

Keywords: Theoretical approach, pedagogical practice, mathematics teacher.

1 INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el aprendizaje de los estudiantes ha venido cambiando de acuerdo a las necesidades y en el entorno en el cual se está desarrollando. Por tal motivo, es indispensable crear nuevas estrategias en la cual puedan captar no solo la atención del estudiante dentro del aula, además el interés que se requiere en la adquisición de un nuevo conocimiento sobre todo en la parte Matemática. No obstante, basado en las experiencias, está claro que el trabajo del docente en el aula de clase, es fundamental para lograr un buen proceso de aprendizaje. Sin olvidar que el uso de la pedagogía y sus características que la definen, deben responder a los requerimientos mínimos que exige el gobierno en la educación básica en el área de Matemáticas. Es en esta característica que el trabajo se enfoca. El presente proyecto de investigación estudia la relación que existe entre la práctica pedagógica del docente de Matemática, con el marco general de referencia dado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Con este trabajo se busca construir una aproximación teórica a la práctica pedagógica del docente de matemática como expresión de sus componentes social, cultural y político, y su implicación en el proceso de enseñanza, asimismo identificar la concordancia entre la actual propuesta teórico- pedagógica del MEN y las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes de Matemática, esto con el propósito de generar una reflexión crítica y constructiva sobre las políticas trabajadas en el interior de las instituciones educativas.

Es imprescindible para la presente investigación comprender cuáles mecanismos de acción utilizan los docentes de Matemáticas de la institución educativa Once de Noviembre, y los aspectos subyacentes que estas elecciones implican en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, por ello se plantean las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los modelos pedagógicos y los elementos teóricos que orientan el desarrollo del proceso de enseñanza? ¿Será que las prácticas discursivas de los distintos campos del saber inciden en el desarrollo de las prácticas pedagógicas? ¿el

discurso pedagógico imperante en la institución impacta las prácticas realizadas por los docentes? ¿En qué medida contribuye el entorno sociocultural en las buenas prácticas pedagógicas? ¿El conocimiento que emerge en los ambientes de aprendizaje se fundamentan en los saberes científicos, culturales y educativos?

Tomando en cuenta estas interrogantes, la investigación tiene como objetivo central Construir una aproximación teórica a la práctica pedagógica del docente de Matemática como expresión de sus componentes social, cultural y político, y su implicación en el proceso de enseñanza. A continuación, en el presente avance de investigación se presenta tres grandes apartados: La práctica pedagógica, el docente de Matemática y su práctica pedagógica, y por último, los aspectos metodológicos de la investigación.

2 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

La práctica pedagógica está conformada por diferentes componentes que estructuran el actuar del mismo en el aula de clases, y a su vez establecen una relación compleja y dinámica entre los distintos actores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, Aldaba (1999) expresa que las prácticas pedagógicas presentan una “estructura que tiene múltiples relaciones entre sus actores” (p.15), es decir, la relación es compleja entre docentes, estudiantes, rector, coordinadores y comunidad, pues cada una de las partes necesariamente debe relacionarse, a fin de conseguir los objetivos propuestos.

Por otro lado, Fierro (2003) expresa que la práctica pedagógica va más allá de las fronteras institucionales, entrando en el campo de la praxis social. Las prácticas pedagógicas constituyen un mecanismo para que el docente reflexione sobre su desempeño y avance profesional. Bajo este escenario emergen las prácticas pedagógicas constituidas en dos grandes enfoques a saber: el primero concibe al docente como a un técnico y al estudiante como un mero receptor de conocimientos; mientras que el segundo enfoque concibe al maestro

como a un profesional reflexivo e innovador que puede transformar la realidad. Estas dualidades probablemente se encuentran en los ambientes de aprendizaje, los cuales constituyen un rico bagaje de experiencias bajo las cuales se puede extraer aprendizajes interesantes.

Naturalmente para que estos enfoques se pongan en práctica, deben responder en primera instancia al contexto sociocultural en el cual está inmerso el docente; y en segunda instancia a la definición de práctica pedagógica que el docente ha construido a lo largo de su desarrollo profesional. Con respecto a lo segundo, Restrepo y Campo (2002) la definen como los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, prácticos en plural que responden a una lógica táctica, mediante las cuales el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo.

Por otro lado, Miranda (2005) define las prácticas pedagógicas como una competencia genérica, que en el espacio de la formación permanente se constituye en un intento específico y deliberado por mejorar los aspectos internos y externos de las prácticas dominantes de los profesores, operacionalizada a través del pensamiento docente acerca del proceso de aprendizaje del alumno, la acción y percepción respecto al manejo de los contenidos, la metodología, la evaluación y el estilo de enseñanza.

Esta concepción de práctica pedagógica presenta algunos puntos de encuentro con Díaz (2013) quien expresa que las prácticas pedagógicas deben responder a una “teoría que sustente esa práctica, estrategias de enseñanza, apropiación y dominio de los conceptos, tomando como base un currículo con la cual va configurando un pensamiento pedagógico propio” (p. 23). Todos estos elementos mencionados anteriormente se unen con los modelos pedagógicos y dentro de ellos las estrategias de enseñanza, las técnicas y procedimientos didácticos, las tipologías de acciones y las prácticas pedagógicas. En todo caso, el enfoque que se elija debe llevar a los

docentes a desenvolverse como un profesional reflexivo en su práctica pedagógica y al mismo tiempo generar cambios significativos en el aprendizaje de los estudiantes.

3 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE MATEMÁTICA

La práctica pedagógica del docente de Matemática está integrada por diversos elementos tales como las estrategias que el docente emplea en los ambientes de aprendizaje y los distintos modelos pedagógicos bajo el cual se orienta la práctica. Los modelos pedagógicos son estructura o diseños que se corresponden con una tendencia pedagógica el cual se basa en una teoría. En los modelos pedagógicos se integra el proceso de aprendizaje, el proceso de enseñanza, los procesos de formación, así como también el saber, el alumno y los docentes. No obstante, diversos autores como Jiménez, Limas y Alarcón (2015) no están de acuerdo en que estas teorías pedagógicas muchas veces orienten la acción del docente, para lo cual sugieren un acercamiento a los ambientes de aprendizaje para develar que características subyacen en dichas prácticas.

De manera particular, Pozo (2014) explica que los estudios sobre concepciones y prácticas de los profesores muestran que existe cierta tendencia a ayudar a aprender a otros de formas muy parecidas a como los profesores aprendieron, es decir, los profesores en servicio enseñan a otros de la misma manera a como ellos aprendieron. En este aspecto, es importante destacar las prácticas discursivas que presenta el docente, entendidas estas como acontecimientos que inciden de manera fundamental en la producción y reproducción de la vida social, histórica y cultural (Haidar y Rodríguez, 1996).

Estos elementos configuran el accionar del docente de Matemáticas en el aula de clases y fuera del mismo, nutriéndose de las creencias, las estrategias, los recursos y la apropiación de conocimientos. Las creencias corresponden al pensamiento y acción del docente frente a diversas situaciones o contextos, por ello el

docente expresa que la práctica pedagógica corresponde a un conjunto de valores y creencias que configuran como el docente se desenvuelve en el aula de clases, en donde el mismo debe estudiar la realidad, y en función de ella ofrecer elementos de apoyo para los estudiantes.

Ahora bien, la práctica pedagógica del docente de Matemática se define como “toda actuación o manifestación (lingüística o no) realizada por alguien para resolver problemas matemáticos, comunicar a otros la solución obtenida, validarla o generalizarla a otros contextos y problemas” (Godino, Batenero y Font, 2009, p.149). Esta afirmación revela varias tres características que entraña la práctica pedagógica del docente de Matemática: la resolución de problemas, la comunicación y la aplicación en diferentes contextos.

En primer lugar, la resolución de problemas es uno de los medios fundamentales para el aprendizaje de la Matemática (Godino, 2004) y el mismo requiere una formación sólida formación no solo en Matemática, sino también en pedagogía, currículo y didáctica entre otros. Shulman (2005) refiere siete tipos de conocimiento: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los alumnos, conocimiento de los contextos académicos y conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos. Estos conocimientos del docente de Matemática no se pueden aplicar en el aula de clases por separado, sino al contrario forman parte de una amalgama especial que configura la práctica pedagógica.

Esta afirmación es compartida por (Jiménez, Díaz y Leguizamón, 2011) quien expresa que:

...para ser profesor de matemáticas se necesita saber matemáticas, no es menos verdadero que para hacerlo también se necesita un conocimiento profesional que incluye aspectos diversos, desde el conocimiento didáctico al conocimiento del currículo y de los procesos de aprendizaje (p.66).

Con respecto a esta afirmación, se puede decir que el conocimiento Matemático debe integrarse al conjunto de estrategias pedagógicas didácticas empleadas por el docente, para que desde este punto de partida establezca vínculos efectivos que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje. Ahora bien, el segundo aspecto que entraña la práctica pedagógica está relacionado con la comunicación. Expresar ideas matemáticas revela una competencia clave en la comprensión de ideas y contenidos. En torno a este planteamiento, el estudiante que ha comprendido un concepto o idea Matemática, debe ser capaz de expresar de forma coherente los aspectos claves en la solución de un ejercicio. Con respecto a esto, Godino (2004) expresa que:

Cuando pedimos a los estudiantes que piensen y razonen sobre las matemáticas y que comuniquen los resultados de su pensamiento a otras personas, de manera oral o escrita, aprenden a ser claros y convincentes. Cuando los estudiantes escuchan las explicaciones de otros compañeros tienen oportunidades de desarrollar sus propias interpretaciones. Los diálogos mediante los que las ideas matemáticas se exploran desde distintas perspectivas ayudan a los participantes a ajustar su pensamiento y hacer conexiones (p. 40).

Esta afirmación en torno a la comunicación en el aula de clases, revela el intercambio que debe establecerse entre docente, estudiantes y entre éstos últimos, pues los diálogos enriquecen y fortalecen el aprendizaje de la Matemática, y dan lugar a que los jóvenes construyan relaciones e integren contenidos con otras disciplinas o campos del conocimiento. Por otro lado, la comunicación presenta otro nivel de comprensión epistemológico, cuando se propone que la misma forma parte de una competencia en la construcción del conocimiento. La competencia Matemática es definida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2005) como las capacidades de los estudiantes para analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando resuelven o enuncian problemas

matemáticos en una variedad de situaciones y dominios.

Así pues, “la comunicación” como competencia Matemática se presenta cuando los estudiantes pueden codificar o decodificar diversas actividades pedagógicas que proponga el docente, afirmación compartida por Llinares (2009) cuando expresa que los estudiantes deben proporcionar suficientes explicaciones sobre las acciones que han desarrollado y cómo las han desarrollado.

La tercera característica de la práctica pedagógica del docente de Matemática está asociada a la necesidad de aplicar ésta disciplina en los diferentes escenarios y contextos de la vida cotidiana de los estudiantes, de esta manera la Matemática adquiere significado para el estudiante en la medida que pueda utilizarla (OCDE, 2003). Esta apreciación de nuevo relaciona la noción de competencia Matemática con la posibilidad de establecer un marco de comparación y aplicación en una diferente variedad de dominios y contextos donde se desenvuelve el estudiante. De igual forma, la compleja relación que se presenta en el aula de clases está influenciada por los patrones culturales, sociales, económicos y políticos en los que vive el docente, y sobre la base de estas se hace necesario comprender las consecuencias directas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y la reflexión que tiene el docente en torno a su práctica pedagógica.

Es importante conocer el contexto sociocultural donde se desenvuelven los estudiantes, pues el mismo puede ser un factor importante en los procesos de planificación escolar y por ende en el proceso de enseñanza aprendizaje, de igual manera interviene la parte afectiva, en cómo vienen del hogar, la constitución de la familia, pues el mismo constituye un factor de protección en la personalidad de los jóvenes. A este respecto, la Teoría Sociocultural de Vygotsky pone el acento en la participación proactiva de los jóvenes con el ambiente que les rodea, siendo el desarrollo cognoscitivo fruto de un proceso colaborativo. (Yasnitsky y García, 2016).

4 METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Paradigma

Los paradigmas constituyen los lentes bajo los cuales se observa, se comprende y se interpreta la realidad. En esta investigación se utilizará el paradigma cualitativo, pues se quiere colocar el énfasis en los procesos y elementos socioculturales que describen la práctica pedagógica del docente de Matemática, los significados, los signos y los símbolos como expresión de la cultura matemática, que permitan interpretar la realidad desde una concepción holística y pluricultural (Gutiérrez y Denis, 1989).

Método

El método se presenta como la forma característica de investigar determinada situación y el enfoque que las orienta. En este sentido, se tomará como referencia la fenomenología, la cual presenta las siguientes características: es una metodología aplicada como una vía inductiva que parte del caso para producir teoría mediante un proceso hipotético, permite la descripción profunda y cualitativa de una situación específica, es el estudio de una realidad o tema específico.

El contexto de investigación

La institución educativa pertenece a la zona metropolitana de Cúcuta, la misma es de carácter público y corresponde al estrato socioeconómico 2, caracterizado por zonas con bajos ingresos socioeconómicos en donde la población no tiene acceso a algunos servicios básicos. La institución está compuesta por tres plantas físicas, con amplios espacios físicos y áreas verdes, además cuenta con laboratorios de ciencias e informática. Atiende una población de 1400 estudiantes aproximadamente en los niveles: Primaria, Secundaria y Media Técnica.

Sujetos de investigación

Lo constituyen todos aquellos informantes que pueden aportar elementos teóricos,

metodológicos o prácticos a la investigación. En este sentido, los informantes lo constituyen la totalidad de los siete docentes de Matemática de la Institución Educativa Once de Noviembre, por constituir una población muy pequeña, se tomará toda la población. Ahora bien, en cuanto a las características que presenta esta población se tiene la heterogeneidad y la accesibilidad de los informantes. Con respecto a la primera, se refiere a las diversas características que presenta una población, o unidad objeto de estudio, mientras más diversa, más rica es la información que se puede extraer de las mismas, y la “accesibilidad” se refiere al grado de acercamiento que tiene el investigador a las unidades de investigación.

Fases de la investigación

La investigación es de campo, de carácter descriptivo, puesto que el investigador se adentrará en el escenario con el fin de reinterpretar las prácticas pedagógicas y cómo se desenvuelven las mismas. En este sentido, Rodríguez, Gil y García (1999) establece cuatro grandes fases en la investigación cualitativa: (a) fase preparatoria, (b) aplicación de instrumentos, recogida de información, (c) fase analítica (teorización) y (d) fase informativa. Este modelo se tomará como referencia, pues permite establecer a partir de un conjunto de exploraciones e indagaciones previas, para luego ir construyendo un proceso teórico que revele las particularidades que se desea conocer de la práctica pedagógica del docente de Matemática.

En este sentido la investigación presentará las siguientes fases:

Fase I: Fundamentación onto-epistemológica que orienta las prácticas pedagógicas

Fase II: Diseño de instrumentos de técnicas e instrumentos de recolección de la información (la observación y la entrevista),

Fase III: Aplicación del instrumento a la población objeto de estudio.

Fase IV: Procesamiento y análisis de la información recolectada.

Fase V: Presentación de resultados, generación de una aproximación teórica que interprete la práctica pedagógica del docente de Matemática.

Fase VI: Elaboración y entrega de investigación final.

5 REFERENCIAS

- Aldaba, A. (1999). El saber subjetivo que construye el futuro docente en el ámbito de su formación. *Revista Universitaria de Análisis Educativo “Educando Hoy”*. 7(6). Unidad UPN-Zacatecas.
- Díaz Q, V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad reveladora de la formación docente. En D. Izarra y R. Ramírez (Comps.), *Docente, enseñanza y escuela*. (pp. 21-37). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Fierro, C. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones*. México: Paidós.
- Godino, J. (2004). *Didáctica de las matemáticas para maestros*. España: Universidad de Granada
- Godino, J.; Batanero, C. y Font, V. (2003). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros*. Granada: ReproDigital
- Gutiérrez, L. y Denis, L. (1989). *La Etnografía como metodología de investigación*. Caracas: Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".
- Haidar, J. y Rodríguez, A. (1996). Funcionamientos del poder y de la ideología en las prácticas discursivas. en *Dimensión Antropológica*, 7, mayo-agosto, 1996, pp. 73-111. Disponible en: <http://www.dimensionantropologica.iah.gob.mx/?p=1456>
- Jiménez, A.; Díaz, M. y Leguizaón, J. (2011). ‘Propuesta de modelo pedagógico para formar licenciados en matemáticas’. *Praxis & Saber*. 2 (3). pp. 61- 86.
- Llinares, S. (2009). Competencias docentes del maestro en la docencia en Matemáticas y en el diseño de programas de formación. *Uno Revista de Didáctica de la Matemáticas*, 51. p. 92-101

Miranda, C. (2005). Formación Permanente e Innovación en las Prácticas Pedagógicas en Docentes de Educación Básica. Estudios Pedagógicos XXXI, 1: pp. 63-78.

OCDE (2003). The PISA 2003 assessment framework. Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills. Paris: OECD

OCDE (2005). Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible en <http://www.oecd.org/home>

Pozo, J. (2014). Pozo Psicología del aprendizaje humano Adquisición de conocimiento y cambio personal. Morata: Madrid.

Restrepo, M. y Campo, R (2.002). La docencia como práctica “el concepto un estilo un modelo. Bogotá. Ed. Facultad de educación Universidad Javeriana.

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

Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2)

Yasnitsky, A., Van der Veer, R., Aguilar, E. y García, L. (2016). Vygotski revisitado: una historia crítica de su contexto y legado. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

FORMACION DE HABILIDADES LECTORAS DESDE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Recibido: 22/07/2020 Aceptado: 09/08/2020

**Eucaris de la Trinidad Valera Colmenares.
Liceo Monseñor Ignacio Camargo Álvarez.
veureka03@gmail.com**

RESUMEN

La formación de las habilidades lectoras es un tema que está presente en todos los círculos académicos, pues son procesos cognitivos que le permiten a la persona el acceso la información, y el procesamiento en diferentes niveles del pensamiento para convertirla en conocimiento, también son herramientas esenciales para ampliar nuevos aprendizajes y horizontes, permiten la reflexión, el análisis y la comprensión de los textos escritos. Ante esta realidad, se presenta el avance doctoral cuyo objetivo es Generar una aproximación teórica acerca de la formación de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación media, desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo.

Palabras claves: Formación, habilidades lectoras, aprendizaje colaborativo.

ABSTRACT

The formation of reading skills is a topic that is present in all academic circles, since they are cognitive processes that allow the person to access information, and the processing at different levels of thought to convert it into knowledge, they are also essential tools to expand new learning and horizons, they allow reflection, analysis and understanding of written texts. Given this reality, the doctoral advance is presented with the objective of generating a theoretical approach about the formation of reading skills of high school students, from the perspective of collaborative learning.

Keywords: Formation, reading skills, collaborative learning.

1 INTRODUCCIÓN

El mundo actual, se encuentra en constante desafío, la época viene marcada por los retos de la información y conocimiento del siglo XXI, también la forma de vivir acelerada de las personas, los avances de la ciencia y la velocidad en las comunicaciones, según Alonso (2008) el momento histórico se expresa en cambios profundos, acelerados y universales, que suponen una verdadera transformación social, educativa y cultural, la cual afecta de manera profunda la vida del hombre

En virtud de lo anterior, Haro (2015), afirma que este ciclo histórico presenta un nuevo modelo de sociedad, que está produciendo numerosos cambios en las organizaciones, y tiene como principal aliado las nuevas tecnologías de la información. Marcelo (2002) manifiesta que una de las características de la sociedad que se vive es que el conocimiento se convierte en uno de los principales valores de los ciudadanos, es decir el valor de las sociedades está directamente relacionado con el nivel de formación de sus habitantes, lo cual personas preparadas que desarrollen habilidades para la construcción del conocimiento.

En este sentido, dentro de las habilidades que las personas deben desarrollar, se encuentra las lectoras, para López (2012) la lectura es un elemento fundamental en la llamada sociedad de la información, y es uno de los instrumentos principales de acceso al conocimiento. Asimismo, Millán (2008) defiende el argumento que...la lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información... (p.60); esto demanda el dominio de nuevos saberes, de nuevos conocimientos y habilidades, que permitan crear y acceder a nuevos tipos de textos, así como prácticas letradas a quien la posee.

Cabe destacar que la sociedad del conocimiento requiere que los individuos desarrollen habilidades para enfrentarse a los desafíos de la época, Millán (2008) asevera que en esta sociedad son necesarias habilidades avanzadas de lectura para poder consultar,

integrar y asimilar la gigantesca cantidad de información... (p.60), es decir, los sistemas educativos del mundo no pueden quedar indiferentes frente al acontecimiento social que se vive, sino que debe proporcionar la formación de ciudadanos con diferentes competencias, entre ellas las habilidades lectoras.

En función de los planteamientos anteriores, la educación es un factor muy importante dentro de un contexto con las características descritas, explica Gámiz (2009) que es un elemento esencial en la sociedad, además debe responder a las necesidades formativas que el contexto requiera (p. 48). Esto implica que la misma es un proceso de transformación y formación de ciudadanos al margen de la realidad cambiante.

Ahora bien, los cambios en Educación son parte de la disposición de las tendencias pedagógicas, quienes permiten la comprensión de la realidad educativa, en determinada época, la cual depende fundamentalmente de la concepción de enseñanza aprendizaje. Asimismo, está directamente relacionado con el modo en que piensa, representa, y acciona un docente; además de su línea epistemológica, y conceptual del pensamiento, asociado a las relaciones que construye con su comunidad educativa, la pedagogía ha construido una serie de modelos del mundo educativo que explican teóricamente su accionar, estos se caracterizan por ser dinámicos, ellos se transforman, y pueden ser aplicados en la práctica pedagógica.

Ante un escenario donde el flujo de la información es voraz, y el manejo de diferentes competencias es imprescindible, la investigadora reflexiona sobre la siguiente cuestión hasta qué punto los docentes serán capaces de incluir las TIC como innovación pedagógica para la formación de habilidades las lectoras en los estudiantes de Educación Media General, cuando el docente sigue atado a prácticas pedagógicas marcadas por el enfoque tradicional de la enseñanza. Al respecto, López (2012) expresa que:

La escuela tradicional aún no ha logrado ponerse en consonancia con las nuevas necesidades y continúa trabajando las

habilidades lectoras como un proceso de descodificación, sin involucrarse con la construcción activa de significados, la interpretación, la comprensión, la argumentación, la proposición y el análisis de Textos escritos o digitales (p.52).

Esto quiere decir que la escuela debe promover la enseñanza de la lectura y las habilidades no solo como un entrenamiento, de índole instrumental para la decodificación, sino como la base más firme para la comprensión y comunicación con otros individuos, afirma Flórez (2012) que Enseñar a leer no debe ser considerado como un ejercicio meramente mecánico de alfabetización, sino como la oportunidad para ofrecer estructuras y habilidades reflexivas en los estudiantes.

Desde estos planteamientos, García Valcárcel (2003) y Cabero (2006) expresan que el papel del docente es fundamental en la enseñanza, así como para el éxito del aprendizaje de los estudiantes, por este motivo su formación profesional es imprescindible, pues depende de esto que sea capaz de reflexionar sobre su práctica pedagógica, y pueda ajustarla a los procesos innovadores que tanto se requieren en la nueva era para la formación de las habilidades lectoras, tema que se ha convertido en una preocupación primordial dentro del sistema educativo venezolano, debido a la importancia que tiene en el desarrollo personal de los ciudadanos, constituyen la base fundamental para el aprendizaje.

En el contexto venezolano profesores e investigadores del campo educativo, sobretodo del área de lengua, se han mostrado interesados en profundizar sobre el tema en estudio, se cuestionan ¿qué tan preparados egresan los estudiantes de educación media general? ¿Cuáles habilidades lectoras han desarrollado?.. Al respecto, existen evidencias que durante los últimos años, en investigaciones sobre la calidad educativa en Venezuela, se ha reportado que los estudiantes poseen debilidades en materia de lectura y habilidad lectora, situación que puede estar relacionada con la práctica pedagógica del docente de lengua.

En este sentido, la situación sobre la formación de las habilidades lectoras en los estudiantes es preocupante, pues son básicas para el aprendizaje, el avance cultural y científico de las sociedades. Esto se evidencia en los liceos venezolanos, donde se oyen que a los estudiantes se les dificultan comprender los textos, además no les gusta expresar en voz alta el significado de los mismos, presentan problemas cuando se les pide la reflexión de las ideas de un autor. Al mismo tiempo, se les dificulta interpretar conceptos, hacer inferencias, construir nuevas redes semánticas que den cuenta del significado global del texto, esto se relaciona con el poco desarrollo de las habilidades lectoras, y trae como consecuencia el rechazo de los estudiantes por las actividades de lectura, dificultades en los resultados de los aprendizajes, bajo rendimiento en las diferentes áreas de estudio, especialmente en Castellano y Literatura.

En función de las ideas planteadas, la investigación tiene como objetivo principal Generar una aproximación teórica acerca de la formación de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación media, desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo. El presente escrito se divide en tres grandes apartados a saber: un poco de historia, marco teórico y metodología del estudio.

2 UN POCO DE HISTORIA

El estudio de las habilidades lectoras ha sido tema de interés desde hace varias décadas para investigadores y profesores de todos los niveles educativos, sin embargo en Venezuela en los últimos años, en Venezuela son escasas las investigaciones sobre el tema formación de las habilidades lectoras en estudiantes de Educación Media General, desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo, se observa que, la mayoría de los trabajos con respecto a esta problemática se encuentran en otros países. A continuación, se presentan algunos estudios doctorales.

Desde el ámbito Internacional, Osorio A. (2011), presentó una tesis doctoral para la Universidad de Manizales, Colombia. El

objetivo fue Explorar y determinar los efectos producidos por una didáctica de modelo constructivista en el desarrollo de competencias, aplicada en la lectura comprensiva de textos científicos, en el aula universitaria. La metodología utilizada fue un estudio cualitativo predominantemente de nivel descriptivo y relacional, con información cuantitativa que permitió la cuantificación de tendencias en la información. Para recabar la información, se tuvieron en cuenta la encuesta, la entrevista focalizada y en sesiones de grupo y el test retrospectivo, donde se concluyó que es posible desarrollar competencias en el aula universitaria a partir de una didáctica encaminada hacia la lectura comprensiva de textos científicos.

Asimismo, Jiménez J. (2014), presentó para La Universidad de Antioquia el trabajo Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura. Fue un estudio con enfoque mixto, en el que estudiantes universitarios con nivel de principiantes de inglés como lengua extranjera (EFL), utilizaron ayudas en línea —tales como diccionario, traductor, síntesis, entre otras— como estrategias para la comprensión de textos multimediales en este idioma, se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos a través de una multimedia diseñada por el investigador. Los resultados de este estudio muestran que el traductor y el diccionario en línea, fueron las ayudas más utilizadas por los estudiantes que participaron en la experiencia, y permitieron mejorar la comprensión de los textos multimediales.

Desde el ámbito nacional, Lo Priore I y Anzola D. (2010) realizaron un estudio doctoral para la Universidad de Carabobo Valencia, edo. Carabobo Venezuela, el cual se tituló Experiencias Didácticas Innovadoras, el estudio tuvo como objetivo la caracterización de experiencias innovadoras de docentes de la Universidad de Carabobo en el contexto de la asignatura Investigación en innovación y cambio en educación, perteneciente al Programa de Doctorado: Didáctica y Organización de Instituciones Educativas de la

Universidad de Sevilla, en convenio con la UC. Se trató de un estudio descriptivo desarrollado en tres fases metodológicas, utilizando el análisis de contenido y la estadística descriptiva. Los resultados llevaron a una invitación sostenida de transformación del papel del profesor de la UC, en cuanto a los procesos de cambio.

Todas las investigaciones anteriores evidencian nuevos datos que destacan la importancia de la innovación educativa, así también del desarrollo de las habilidades lectoras en un contexto donde la adquisición del conocimiento es una llave de poder en todos los ámbitos sociales.

3 MARCO TEÓRICO

En todo proceso investigativo es imprescindible apoyar desde una perspectiva teórica el tema en cuestión, pues permite que el investigador se centre en planteamientos que lo orientarán para el desarrollo del estudio. A continuación, se desarrollarán algunos tópicos que se consideran relevantes en la presente investigación.

Perspectiva teórica sobre el proceso de la lectura

La lectura según el diccionario de la Real Academia Española es “la acción de leer”, y leer expresa: “Pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados, pronunciándose o no las palabras representadas por estos caracteres”, asimismo existe la siguiente definición “Entender o interpretar un texto”. Esto quiere decir que la lectura es una actividad del pensamiento que consiste en decodificar e interpretar un mensaje. En este sentido, la lectura es una actividad que permite al hombre afrontar la vida con mayor seguridad, él la utiliza para desarrollar la capacidad de comunicarse, de esta manera adquirir el conocimiento que le permitirá mejorar su calidad de vida, además de realizarse personal, profesional y socialmente. Allende y Condemarín (2001) manifiestan que

las funciones de la lectura son: la realización personal y social. (p. 57). De esto se infiere que es un elemento decisivo para su proyección social y personal.

Ahora bien, entre los postulados teóricos que definen el proceso de lectura, se encuentra las ideas de Rosenblatt (1996) quien señala que es un evento interactivo entre un lector particular, una configuración, una época y un contexto determinado en el que se adquiere y se construye el pensamiento. Es decir, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total; por esto, el significado no existe de antemano, sino que se adquiere durante la transacción entre el lector y el texto. Asimismo, esta autora señala que al leer el individuo puede asumir diferentes posturas; la postura eferente, que tiene que ver con la búsqueda de información y la postura estética, que se relaciona con el placer que vive una persona al estar en contacto con cualquier material impreso, pues descubre en la lectura una fuente de emociones, experiencias y afectos que proporcionan energía e inspiran el alma.

Las habilidades lectoras

La lectura es una habilidad compleja que requiere de la suma de varias habilidades cognitivas que se adquieren, se desarrollan y se ejercitan desde edad temprana, y se afianzan en la medida que el individuo va madurando cognitivamente, también puede decirse que es una facultad netamente humana, la cual se utiliza desde siempre. Para Flórez (2012) La lectura es una puerta abierta a un mundo lleno de significados, los cuales sólo pueden ser asimilados por el lector cuando éste verdaderamente ha aprendido a leer. De esto se infiere que la lectura pone en juego habilidades cognitivas que le permiten al individuo comprender el significado del texto.

En este sentido, estudiosos de la enseñanza de la lectura, expresan que muchas capacidades cognitivas y metacognitivas que implican mecanismos complejos que se despliegan desde niños, y se consolidan al final del bachillerato; entre ellas las habilidades lectoras se alcanzan en un período tardío del desarrollo

intelectual (Ausubel, 1978; Novak, 1988; Duval, 1999; y Van Dijk, 2001). Al respecto, autores como Carlino (2012) expresan que el desarrollo de las habilidades lectoras puede extenderse en un período que puede abarcar los inicios del estudio universitario, sin embargo, algunos docentes universitarios no reconocen que las tareas de lectura que exigen, forman parte de las prácticas académicas inherentes al dominio de su disciplina.

La formación de las habilidades lectoras en los estudiantes de educación media general

Los teóricos de la ciencia a través de postulados de las teorías del aprendizaje: el conductismo, el cognitvismo y el constructivismo, han querido dar explicación a los procesos de aprendizaje, en este caso de las habilidades lectoras, pero en la actualidad las condiciones no son iguales a las de hace un Siglo, el contexto se sumerge en la era de la tecnología y la información, lo cual exige una teoría que dé respuesta a las necesidades contextuales, entonces se va perfilando los principios del conectivismo como "una teoría de aprendizaje para la era digital". En este sentido, el conectivismo es una teoría pedagógica que parte del conocimiento que posee el individuo, Siemens (2004) explica que:

Es la integración de los principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y auto-organización, y el aprendizaje es un proceso que ocurre en el interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes que no están por completo bajo el control del individuo, pero también un proceso que puede residir fuera de nosotros, y cuyo objetivo es conectar conjuntos de información especializada (p.53).

Con respecto, a los planteamientos el aprendizaje parte del conocimiento que tiene el individuo, y va cambiado mediante las conexiones que establece la persona con los demás. Esta teoría se enfoca en los estudiantes como centro del proceso de aprendizaje, donde obtiene autonomía, liderazgo y responsabilidad para crear redes de aprendizaje de acuerdo a sus intereses y necesidades, el aprendizaje

estribará de acuerdo a las conexiones que establezcan con otros, es muy importante la interacción, el trabajo colaborativo y el feedback entre los diferentes participantes del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el profesor se convierte en un acompañante y guía del proceso de enseñanza aprendizaje, él deja de ser transmisor de información, y da a conocer herramientas de trabajo, para que el alumno pueda desarrollarse en este nuevo entorno enseñándolos a construir redes, para sacar provecho de las oportunidades de aprendizaje. Finalmente, el conectivismo como teoría del aprendizaje responde a los cambios que vive la sociedad actual, y permite que los docentes abran las puertas a la innovación educativa, para Siemens (Ob. Cit) "provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y las tareas necesarias para que los aprendices florezcan en una era digital", entre estas habilidades se encuentran las lectoras.

La innovación pedagógica para la formación de las habilidades lectoras

El uso de TIC es una alternativa para la formación de las habilidades lectoras, ya que los estudiantes se sienten más atraídos por las imágenes que ofrecen los medios tecnológicos, más que por la tradicional lectura instrumental de textos. Según Flórez (2012) las TIC como instrumentos para la enseñanza de una lectura más comprensiva es la ofrecer perspectivas más amplias que lleven a los estudiantes a reconocer que este ejercicio no está restringido a la simple exigencia académica, sino al disfrute de los contenidos que no sólo enriquecen el conocimiento, sino la imaginación de los que se acercan a ella.

En este sentido, Flórez (Ob. Cit) afirma que las TIC como instrumentos para el desarrollo de habilidades lectoras ofrece perspectivas más amplias que llevan a los estudiantes a reconocer que este ejercicio no está restringido a la simple exigencia académica, sino al disfrute de los contenidos que no sólo enriquecen el conocimiento, sino la imaginación de los que se acercan a ella. Esto hace ver que las herramientas tecnológicas

aumentan el deseo de lectura y las formas correctas de hacerlo a través del uso de imágenes, interacciones virtuales, el manejo de programas y la lectura de textos virtuales.

Finalmente, los medios tecnológicos han irrumpido en las prácticas pedagógicas como parte de los procesos de globalización, y su influencia puede ser positiva, siempre y cuando, estén orientadas hacia la consolidación de hábitos y habilidades lectoras, asimismo son una alternativa pedagógica que rompe con el esquema tradicional en la enseñanza de la lectura, ampliando las posibilidades que conlleve a procesos de reflexión.

La formación del profesorado para el cambio educativo

La sociedad actual, requiere un cambio profundo, además de una verdadera transformación del sistema educativo, esto con el fin de garantizar la calidad de la educación, Según Bandres (2011) "el hablar de la calidad de la educación, debe comenzar con la eficacia en la formación del docente, sobre todo en los países en vías de desarrollo" (p.10). De esto se infiere que la preparación que reciben los ciudadanos depende de los procesos pedagógicos que imparten educadores bien preparados.

En este sentido, la formación del profesorado contribuye en la transformación del sistema educativo. Según, Marcelo (1995) la formación del profesorado es el elemento principal para la renovación del sistema educativo... se convierte poco a poco en un ámbito de conocimiento e investigación afianzado y complejo, que ofrece soluciones a los problemas de los sistemas educativos" (p. 2), esto hace ver que es necesario consolidar el estudio en la formación permanente del docente con el fin de analizar la situación de los profesores y fomentar alternativas pedagógicas innovadoras para la solución de los problemas en el campo de la educación.

A pesar de los planteamientos anteriores, sobre la importancia de la formación docente para el cambio educativo, González (2016) afirma que "la calidad de la formación docente

en nuestros respectivos países, no responde a los requerimientos actuales de la educación en una sociedad en permanente y sostenido cambio” (p.2). De esto se infiere que la formación docente es un proceso continuo de aprendizaje donde el profesor actualiza los conocimientos y habilidades, pero en la actualidad esta preparación recibida no satisface los constantes cambios que la sociedad demanda.

Cabe destacar, que la calidad en la formación docente es un proceso permanente que se valora a través del ejercicio profesional de los docentes, por Pericacho (2016), expresa que “los debates en torno a la mejora de la formación del profesorado y la calidad de las instituciones educativas tienen un lugar privilegiado en las agendas político educativas del mundo” (p.15), pues los sistemas gubernamentales tienen claridad en que el cambio educativo parte de la formación del profesorado.

Ahora bien, el proceso de formación, se desarrolla en diferentes fases, para Feiman (1983) estas etapas son: (a) Preentrenamiento, (b) Formación inicial, (c) iniciación y (d) formación permanente, la formación inicial se refiere a la enseñanza en un nivel teórico, la iniciación a los primeros años de ejercicio profesional, y la formación permanente es para los docentes experimentados, estas etapas se encuentran inmersas en un período sociohistórico, las cuales funcionan como un continuo, donde los procesos de innovación y desarrollo curricular son la punta de lanza que direcciona el ciclo.

Finalmente es importante recalcar el carácter de científicidad que se atribuye a la formación del profesorado, esta describe un objeto de estudio bien delimitado, los métodos, las técnicas y las estrategias para la formación, las cuales deben responder a distintos modelos enmarcados en un contexto sociocultural.

4 METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En este momento de la investigación, se describe de forma sistemática el proceso que se llevará a cabo para el desarrollo del estudio,

para comprender el fenómeno de estudio se adoptará el paradigma cualitativo, Taylor y Bogdan (1996) afirman que la investigación cualitativa se realiza desde dentro de la situación estudiada, captando una imagen fiel de lo que dicen y hacen las personas, se deja que las palabras y las acciones hablen por sí mismas, permite la elaboración de teorías y conceptos que ayudan a comprender los fenómenos sociales en entornos naturales, prestando cuidado a los significados, experiencias y puntos de vista de los participantes de la investigación.

Asimismo, el método asumido será etnográfico, busca comprender la situación real de los profesores de castellano y literatura, para desde allí generar una aproximación teórica para la formación de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación media, desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo. Según Martínez (2006) el investigador etnográfico, “se acerca a la verdadera naturaleza de las realidades humanas, se centra en la descripción y la comprensión de un fenómeno desde el punto de vista conceptual de sus protagonistas” (p27), esto quiere decir que describe e interpreta las realidades humanas dándole un verdadero significado hasta quedar satisfecho.

Cabe destacar que la metodología etnográfica, debe responder a las siguientes etapas: (1) Fase Pre operacional: donde se lleva a cabo el diagnóstico de la situación, se seleccionan el diseño y las técnicas de investigación. (2) Fase de Intervención: En esta el investigador tiene acceso al campo de investigación, selecciona los sujetos de investigación y recoge la información. (3). Fase de Elaboración de Informe Etnográfico: En esta el investigador procede al análisis de la información para presentar resultados, asimismo elabora el informe final (Murillo y Martínez, 2010).

El escenario

En las investigaciones cualitativas, el escenario es muy importante, pues es el contexto donde se desarrollará la investigación.

En palabras de López (1999), el escenario se define como “el lugar donde el estudio se va a realizar, así como el acceso al mismo, las características de los participantes y los recursos disponibles que han sido determinados desde la elaboración del proyecto” (p.21). Al respecto, la experiencia se realizará en el Liceo Bolivariano Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, en el Liceo Nacional Mariscal Antonio José de Sucre, en el Seminario Santo Tomás de Aquino, ubicados en el Municipio Guásimos, estado Táchira, contexto donde la investigadora labora actualmente.

Los informantes clave

Los Informantes clave son personas que por sus vivencias pueden ayudar al investigador en la comprensión de un fenómeno de estudio. Taylor y Bogdan (1986) expresan que los informantes son personas que permiten a los investigadores cualitativos acercarse y comprender en profundidad la “realidad” social a estudiar, es decir que son una fuente importante de información que contribuye con el investigador para entender el tema en cuestión, la selección se realizará de acuerdo a características definidas por la investigadora de acuerdo a los fines de la investigación, en este caso los informantes clave (IC) son Seis(06) docentes de Castellano y Literatura del Municipio Guásimos, A continuación se presentan el Cuadro 1 algunas características de los informantes claves de la investigación:

Cuadro 1
Informantes clave

Doc.	Género	Condición	Carga	Título máximo obtenido	Asignatura	Estudios de IV Nivel
1	Femenino	Titular	40hrs	Lic. En Educación mención Castellano y Literatura	Castellano 1ero y 5to año	Ninguno
2	Femenino	Titular	40hrs	Lic. En Educación mención Castellano y Literatura	Castellano 5to año	Maestría Orientación de la conducta
3	Masculino	Titular	33hrs	Lic. En Educación mención Castellano y Literatura	Castellano 3er y 4to año	Estudiando Maestría En Innovación Educativa
4	Masculino	Titular	40hrs	Lic. En Educación mención Castellano y Literatura	Castellano 5to año	Ninguno
5	Femenino	Titular	28hrs	Lic. En Básica Integral	Castellano 1er año	Maestría en Planificación educativa
6	Femenino	Titular	28hrs	Lic. En Educación mención Castellano y Literatura	Castellano todos los años	Ninguno

Fuente: Proceso de Investigación, Valera (2020)

Técnicas de recolección de Información

Las técnicas de recolección de información son el procedimiento que utiliza el investigador para abordar el fenómeno de estudio de forma

amplia, beneficiando la comprensión del mismo para la toma de decisiones, expresan Hernández, Fernández y Baptista (2014) que los estudios cualitativos utilizan técnicas que no pretenden medir ni asociar con números (p.12). En este sentido, las técnicas que se utilizarán serán la observación y la entrevista en profundidad.

Análisis de los datos

El análisis de la información se realizará por medio de La Teoría Fundamentada, a través de codificación abierta, (Glasser y Strauss, 1967), estableciendo relaciones, dimensiones, así como características de las categorías emergentes, hasta reducir los datos, identificando temas centrales, luego se elabora el constructo teórico, se utilizará como apoyo el programa de análisis Cualitativo, Atlas Tic. Cabe destacar que la categorización, hace posible clasificar conceptualmente las unidades de análisis, y soportan un significado referido al fenómeno de estudio, y la codificación, en cambio, es la operación concreta por la que se asigna un código o marca a cada unidad que indica que la categoría está presente.

REFERENCIAS

- Alliende, F. y Condemarin M. (2000). "La lectura: teoría, evaluación y desarrollo". Santiago Chile. Editorial Andrés Bello.
- Alonso, M. (2008). Algunas 'características' de la actual sociedad y del hombre 'postmoderno'. Tomado de <http://www.ciudadredonda.org/articulo/algunas-caracteristicas-de-la-actual-sociedad-y-del-hombre-postmoderno>
- Ausubel, D. P. y Novak, J. D. (1978). Psicología educativa: Una visión cognitiva. Edit. Trillas, México.
- Bandres, E. (2011). Formación Docente: la clave para lograr un verdadero cambio educativo. Disponible en http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2768%3Aformacion-docente-la-clave-

- para-lograr-un-verdadero-cambio-educativo&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es de Google
- Cabero, J. (2006). Bases Pedagógicas del e-learning. En Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 3, N° 1.
- Carlino, P. (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3(2), 17-23.
- Duval, R. (1999). Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes.
- Feiman, S. (1983). *Learning to teach*. New York: Longman
- Gámiz, V (2009). Entornos virtuales para la formación práctica de estudiantes de Educación: implementación, experimentación y evaluación de la plataforma aula web. Tesis doctoral en la Universidad de Granada.
- García Valcárcel, A. (2003). Estrategias para una innovación educativa mediante el empleo de las TIC. En Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 2(1).
- Glasser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.
- González, Z. (2016) Formación de los docentes: principio y fin del cambio educativo. Revista en línea Ibérica divulga. Disponible en <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Formacion-de-los-docentes-principio-y-fin-del-cambio-educativo23> de noviembre de 2016. . Uruguay.
- Haro, P. (2015). Evaluando la innovación educativa con TIC en centros educativos. Universidad de Málaga. Programa de investigación e innovación educativa.
- Hernández, S. Fernández y Baptista. (2014). Metodología de la Investigación sexta edición. México: McGraw-Hill.
- Jímenez, J. (2014). Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura. Universidad de Antioquia, Medellín Colombia. Disponible en <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/28/1/PC0756.pdf>
- Lo Priore I. y Anzola D. (2010). Experiencias Didácticas Innovadoras. Universidad de Carabobo Valencia, edo. Carabobo Venezuela. Disponible en <https://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32233/1/articulo8.pdf>.
- López, A. (1999). Metodología de la Investigación. Chile: Universidad de Playa Ancha
- López, C (2012). Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales. Libro Nuevos Medios, Nueva Comunicación. Universidad de Salamanca, España. Disponible en <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/001.pdf>.
- Marcelo, C. (1995). Formación del Profesorado para el Cambio Educativo. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Marcelo, C. (2002). La Formación Inicial y permanente de los educadores. Extraído del libro: Consejo Escolar del Estado (2002). Los educadores en la sociedad del siglo XXI, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194.
- Martínez M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista de Investigación en Psicología [Revista en línea], 9 (1), 123-146. Disponible: <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247> [Consulta: 2019, Agosto 27].
- Millán, J. A. (2008). La lectura y la sociedad del conocimiento. Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, (51), 12. Disponible en <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/lecturajamillan.pdf>.
- Murillo, J., y Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. [Documento en línea] Universidad Autónoma de Madrid. Disponible: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf. [Consulta: 2019, Agosto 27]
- Novak, J. D. (1988). Constructivismo humano: un consenso emergente. Enseñanza de las Ciencias, 6(3), 213-223.

- Osorio, A. (2011). Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario. Doctorado En Ciencias Sociales. Universidad De Manizales. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Columbia/alianza-cinde-umz/20110412112008/tesis-osorio-v.pdf>
- Pericacho, F. (2015). Renovación pedagógica y formación del profesorado. España: ÁGORA.
- Real Academia Española (2001). Lectura. En Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Recuperado de <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual?LEMA=lectura>
- Rosenblatt, L. (1996). El Modelo Transaccional: La Teoría Transaccional de la lectura y la escritura. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Elearnspace. Extraído el 28 de diciembre de 2016 de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. Revista latinoamericana de estudios del discurso, 1(1), 69-82.

CULTURA SORDA: SISTEMA DE CREENCIAS, VALORES Y PRÁCTICAS COMPARTIDAS DESDE UNA VISIÓN PEDAGÓGICA

Recibido: 03/09/2020 Aceptado: 27/09/2020

Castillo Pinillos, Betty
liceo Bolivariano Elba Beatriz Ramírez de Ortega.
bettycastillo14@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo presentar elementos iniciales para la construcción de la tesis doctoral sobre la cultura Sorda, sus creencias, vivencias, valores y su visión pedagógica; citándose algunos autores, dedicados al estudio de la población con Discapacidad Auditiva, y a su vez, acercando a las personas oyentes al reconocimiento del Modelo Bilingüe Bicultural del Sordo. Se estructuran las dimensiones abordadas desde lo epistemológico, ontológico y metodológico. La metodología planteada optará por el método de la Teoría Fundamentada, de acuerdo con Sandín (2003), se esbozaron los elementos conceptuales desde la revisión teórica y documental y su estructura desde lo metodológico.

Palabras claves: Sordos, Cultura y creencias.

ABSTRACT

The objective of this article is to present initial elements for the construction of the doctoral thesis on the Deaf culture, its beliefs, experiences, values and its pedagogical vision; citing some authors, dedicated to the study of the population with Hearing Impairment, and at the same time, bringing hearing people closer to the recognition of the Bilingual Bicultural Model of the Deaf. The dimensions addressed are structured from the epistemological, ontological and methodological. The proposed methodology will opt for the Grounded Theory method, according to Sandín (2003), the conceptual elements are outlined from the theoretical and documentary review and its structure from the methodological point of view

.Keywords: Deaf, Culture and beliefs

1 INTRODUCCIÓN

En el acontecer y a través de la historia, la palabra “cultura” ha tenido presencia común en la interacción, en diferentes contextos y grupos sociales; es un término por si mismo extraño, distante y a la vez familiar. Es un concepto que ha impregnado buena parte de mentes, estudios para aquello que es intangible pero que define a un grupo en un momento determinado, por el “nosotros” y los “otros”; es así que Harris (2011) cita la definición de Tylor de 1971 de la siguiente manera: “La cultura es, ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.” (p. 65) Desde lo propuesto por el autor, cultura es un término complejo y polisémico; está él mismo influido por la cultura propiamente dicha; se incluye las creencias, costumbres, hábitos adquiridos por el hombre en el grupo social que convive.

La cultura es un sin fin de conocimientos, de múltiples aspectos que enriquecen los pueblos por el cúmulo de expresiones, hábitos, bienes, destrezas y formas de producción de los grupos, es decir encierran una vasta riqueza que permite fortalecer y crecer en cultura. Todo lo hecho por el hombre es cultura se va formando mediante las interacciones, las experiencias y vivencias de un grupo de personas; de la misma forma, Grimson (2008) afirma que: “todas las actividades y pensamientos humanos suceden dentro de una cultura, poniendo en relieve en que hay diferentes y múltiples culturas siendo el denominador común que la humanidad es un ente cultural.” (p. 39) En consideración al autor afirma la existencia de múltiples culturas, es meritorio señalar aspectos relevantes de la cultura Sorda, siendo el objeto de estudio de la presente indagación.

La cultura Sorda refiere al conjunto de valores, tradiciones y costumbres propias de la Comunidad Sorda y también a sus producciones, entre ellas la Lengua de Señas ocupan un lugar fundamental. Pero, quiénes son los principales actores de la cultura Sorda, las personas con discapacidad auditiva; de

acuerdo a ello Álvarez (2002) describe: La discapacidad auditiva la define como la dificultad que presentan algunas personas para percibir a través de la audición los sonidos del ambiente y dependiendo del grado de pérdida auditiva, los sonidos del lenguaje oral, y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona, lo que pudiera afectar o no la participación en actividades propias de la vida cotidiana. (p.7) En tanto, dependiendo del grado de pérdida auditiva (moderada, severa, profunda, es la pérdida total de audición, no se percibe ningún sonido) se empleará la Lengua de Señas para la comunicación; de allí que surge la Cultura Sorda. Por otra parte el biculturismo se basa en la concepción de cultura como una organización, con reglas, comportamientos, creencias, valores.

Y la identidad de una persona bicultural, se caracterizará por el hecho de vivir en las dos culturas, adaptarse a ellas y adoptar aspectos de cada una de ellas. Independientemente de otras culturas, la cultura Sorda lleva consigo un sentimiento de identidad y pertenencia muy significativo, debido a que su lenguaje, lo que la define, es creado por sus propios integrantes y es producto de la cultura de cada país. Las comunidades sordas tienen determinadas características que le son comunes y propias, comparten una serie de costumbres, prácticas, reacciones y valores, que las diferencian de otros colectivos. También las une el sentimiento producido por sus experiencias similares, por ejemplo, de exclusión, pero por sobre todas las cosas, se reconocen en el uso de una lengua, que le es propia y natural: la lengua de señas, denominada en Venezuela, Lengua de Señas Venezolana (LSV); la cual sólo presenta problemas para los oyentes, (que no la manejan) y en general no entiende el significado de su uso. Las comunidades sordas han ido conquistando progresivamente el reconocimiento de sus derechos como colectivo, ganando espacios y reclamando igualdad de posibilidades en el acceso y participación de la vida pública y ciudadana.

Para (Lane, Hoffmeister y Bahan, 1996, citado por Paz y Salamanca 2009) definen el

Mundo Sordo como “un grupo de personas con características comunes y una forma de vida particular, que poseen conocimientos de su mundo y comparten experiencias de lo que es ser Sordo.” (p.3) Este mundo tiene su propia lengua y cultura, no les gusta ser llamados impedidos auditivos, discapacitados o ser calificados por lo que no tienen; para ellos lo importante es lo que son, primero personas, con intereses, necesidades y las herramientas que poseen para comunicarse: sus manos, sus miradas y su cuerpo.

Describir la cultura sorda se traduce como un lente para interpretar, analizar el sistema de creencias en entornos educativos específicamente la educación secundaria; tanto del personal docente, escolares oyentes y de los mismos escolares con discapacidad; padres y representantes la cual merecen la consideración de estudiar y analizar para desmitificar dichas creencias que siguen extendidas en la sociedad; de esta manera valorar la discapacidad en la diversidad es un aspecto positivo de la cultura estudiantil la cual forma parte de la sociedad.

Algunas de estas creencias se encuentran arraigadas, en contextos educativos, las cuales son merecedoras de acentuarlas como problematización y punto de partida para profundizar, comprender e interpretar; creencias circunscritas en pensamientos negativos que se manifiestan en actitudes negativas, por ejemplo términos despectivos que emplean algunas personas para referirse a las personas con discapacidad auditiva y/o Sordo, el empleo de apodosos peyorativos, son sustantivos o adjetivos, frases utilizadas como expresión de sentido negativo a una persona con discapacidad; en oportunidades no necesariamente son insultos o palabras soez (grosera) sino que puede ser cualquier palabra utilizada en un contexto para denigrar, despreciar o menospreciar a otro.

La desatinada creencia que el estudiante con Discapacidad auditiva y/o Sordo no es capaz de adquirir competencias académicas, de manera que pueda proseguir sus estudios universitarios y obtener una carrera profesional; de igual forma la referencia de solo con nombrar el termino discapacidad ya se

configura como personas sin capacidades, sin avances en materias instrumentales y sin capacidad para aprobar los niveles educativos correspondientes. De allí la importancia de conocer que las personas con discapacidad auditiva y/o Sordas, por lo general o gran parte de estas, no poseen asociados daño neurológico, donde se vean comprometidas sus funciones cognitivas; lo importante, cualquiera sea el caso, es brindar apoyos educativos, efectivos, afectivos, necesarios y evidentemente oportunidades de acceso.

De igual forma, no se puede dejar de mencionar las actitudes negativas por parte de algunos profesionales ante la presencia de discapacidad auditiva; creencias falsas en torno a la discapacidad, al considerar tener que hacer esfuerzos extras y mayor trabajo para elaborar planes diferenciados; desconociendo las verdaderas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los escolares; proceso necesario que debidamente se debe determinar al inicio del año escolar con el diagnóstico pedagógico a todo el alumnado. Lo cual se traduce en desconocimiento de las capacidades y de atención pedagógica ante las necesidades educativas especiales; a su vez ocasiona rechazos y actitudes discriminatorias, así como coartar a este tipo de escolares oportunidades para poder demostrar sus reales potencialidades y habilidades. En este sentido Quiroga y Rodríguez (2002) plantean lo siguiente en cuanto a los estilos de aprendizaje:

Los estilos cognitivos reflejan diferencias cualitativas y cuantitativas individuales en la forma mental fruto de la integración de los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales del funcionamiento individual; por lo tanto, determinan la forma en que el aprendiz percibe, atiende, recuerda y/o piensa, como en general se hacen las cosas. (p.2)

Es decir, las diferentes maneras en que un individuo puede aprender al enfrentar una situación de aprendizaje, es el mismo escolar que emplea su forma particular para fijar los conocimientos, por tanto, es importante que el educador mediante diferentes estrategias

metodológicas puestas en práctica determine cuál es o los estilos de aprendizajes para que la planificación de los contenidos sea asertiva y significativa.

De igual forma los ritmos de aprendizajes, se pueden definir por los mismos autores como:

La capacidad que tiene un individuo para aprender de forma rápida o lenta un contenido. Los ritmos de aprendizaje tienen especial vinculación con factores como edad del individuo, madurez psicológica, condición neurológica, motivación, preparación previa, dominio cognitivo de estrategias, uso de inteligencias múltiples, estimulación hemisférica cerebral y nutrición. (p. 3)

Es importante que el educador maneje información de los ritmos de aprendizaje de los escolares en general, esto le permitirá determinar lo extenso de las actividades y el tiempo en la ejecución de las mismas; así como ejercer mecanismos para motivar de manera que sientan interés y acompañamiento por parte de los educadores.

Es habitual que los estudiantes formen grupos por características similares, en este caso los escolares con discapacidad auditiva, sientan la necesidad de compartir entre ellos, relacionarse, establecer vínculos de amistad y alianzas, en los diferentes contextos que se desarrollan, uno de ellos en el ambiente educativo, lo cual es obvio este tipo de vínculos; en otros términos, están construyendo su identidad singular como grupo minoritario. Sin embargo, es notable el aislamiento, escasa participación y comportamientos pocos empáticos con respecto a los demás escolares y en situaciones institucionales; algunos estudiantes oyentes consideran un problema al compartir con estudiantes Sordos, al considerar un obstáculo en las actividades grupales escolares, asumiendo actitudes de rechazo, discriminación o simplemente no son tomados en cuenta por desconocer las capacidades ante las asignaciones académicas y/o actividades deportivas, recreativas.

Ahora bien, tanto el personal directivo como docente y de todo el plantel deben velar por la

integración de todos los escolares, puesto que se corre el riesgo de que se presenten actos discriminatorios, que no sean tomados en cuenta para actividades y eventos institucionales, así como ellos mismos pueden sentir los rechazos por lo que toman la iniciativa de aislarse.

En este sentido se hace meritorio destacar la necesidad del respeto hacia los estudiantes con Discapacidad auditiva, (Sordos), como sujetos de derecho, establecidos en la legislación venezolana; poseen derechos inalienables en todos los aspectos de la vida. Derecho a la educación, ser tratados con igualdad de condiciones, haciendo uso de adaptaciones curriculares en caso de ser necesario en los aspectos pedagógicos, así como el empleo de la Lengua de Señas Venezolana, (LSV) así como en el cumplimiento de los deberes.

Asumiendo esta postura de respeto, como persona que presenta una discapacidad auditiva, así como participe de la práctica profesional de escolares que presentan esta discapacidad, es necesario explorar y adentrarse en la cultura sorda, en los valores instaurados y expresados desde dicha cultura, en el sistema de creencias valores y prácticas compartidas, lo cual permitirá comprender diferentes modos de actuar, para educar, formar en y para la diversidad; del mismo modo comprender el respeto por “el otro,” diferente aunque con derechos, responsabilidades y deberes como un ciudadano más del grupo social en el que interactúa; y así brindar aportes pedagógicos en función a la comprensión y el valor que representa la presencia de personas con discapacidad auditiva en contextos educativos compartidos.

Desde esta perspectiva el contexto de la investigación será el liceo Bolivariano Elba Beatriz Ramírez de Ortega, mejor conocido como EBRO, ubicado en la Unidad Vecinal de la Ciudad de San Cristóbal. Estado Táchira, República Bolivariana de Venezuela. Liceo que, con 33 años de fundado, es pionero a nivel Nacional en la Educación para jóvenes con Discapacidad Auditiva.

A partir de la situación problemática planteada surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo se construye el sistema de creencias de la cultura Sorda en jóvenes adolescentes con discapacidad auditiva estudiantes de educación secundaria? ¿De qué forma este sistema de creencias de la cultura Sorda está influenciado por estudiantes oyentes de educación secundaria que comparten contextos educativos? ¿De qué manera las prácticas educativas entre estudiantes Sordos y oyentes de educación secundaria forman el sistema de valores y permiten enriquecer la cultura Sorda? ¿Cómo se caracterizan las prácticas pedagógicas ejercidas por los educadores en y para la formación de la cultura Sorda en educación secundaria? ¿Se Podrá elaborar un constructo teórico sobre el sistema de creencias, valores y prácticas compartidas de la comunidad Sorda que permitan beneficiar la atención educativa de estudiantes con discapacidad auditiva y la comunidad oyente en educación secundaria?

Estas interrogantes permitirán conducir la senda investigativa, describir, analizar e interpretar la realidad con el interés de beneficiar el proceso de prácticas educativas compartidas entre estudiantes sordos y oyentes, así como brindar herramientas asertivas y determinantes al conjunto de profesionales y a todos los actores educativos que se encargan de la tarea de educar y compartir con dicha población. A raíz de estos planteamientos surge la siguiente intención de la investigación: Objetivo del Estudio Develar teoría en función al sistema de creencias, valores y prácticas compartidas de la cultura Sorda desde una visión pedagógica.

2 JUSTIFICACIÓN

Las personas con discapacidad auditiva y/o Sordos, representan un grupo socio – cultural con características propias que les permiten relacionarse con sus pares con la misma condición, a través de la lengua viso – gestual que le es propia, lengua de señas. Esta gran diferencia en la comunicación permite referirse en un sentido cultural, a una serie de

características que los definen como comunidad minoritaria, pero existente, como grupo social; también poseen su propia cultura, en las cuales comparten valores, tradiciones, costumbre, que los identifican al igual que otras comunidades, por tanto, no es estática aportan un alto valor en sí mismos, para las generaciones futuras y para la sociedad en su totalidad.

Es así que para la autora de la investigación resulta interesante, adentrarse en la cultura sorda: sistema de creencias, valores y prácticas compartidas desde una visión pedagógica en educación secundaria, siendo esta la temática central, representa desde el punto de vista teórico, la revisión, búsqueda de información conceptual y referencial para seleccionar aquello más pertinente con el objeto de estudio que permita dar fundamento teórico, así como, reflexionar y conocer los diferentes puntos de vista y criterios de los autores consultados.

Desde el ámbito práctico permitirá, acercarse a una realidad concreta, en escenarios educativos, específicamente en la educación media general; de igual forma conocer la cultura sorda desde las mismas personas con discapacidad auditiva, representa una innovación, saber que sienten, como son tratados y cuáles son sus privilegios en entornos comunes con estudiantes oyentes. De la misma forma investigar cual es la percepción de los docentes y estudiantes oyentes, constituirá información valiosa para la comprensión de esta comunidad minoritaria y para la elaboración del constructo teórico el cual será de apoyo pedagógico y para futuras investigaciones; considerando que este tipo de investigaciones a nivel doctoral son escasas.

Desde la dimensión metodológica, accederá establecer las vías necesarias para acercarse a esa realidad compleja de la cultura Sorda, la cual exige un proceso metodológico riguroso y sistemático que precisará la selección del método pertinente al objeto de estudio, así como el diseño de instrumentos adecuados que permitirán el posterior análisis, interpretación y comprensión de la realidad.

El estudio también se justifica desde el punto de vista social, puesto que la investigación permitirá acercarse al fenómeno de la cultura Sorda, las creencias, valores y prácticas compartidas los cuales se encuentran relacionados directamente en el sector educativo e influyen en los contextos particulares; con sus iguales, como entes que conviven con sus familias, comparten en sociedad.

Desde el punto de vista personal, la investigación permitirá, comprender a un grupo de jóvenes y adolescentes en condiciones similares a la investigadora, en cuanto que presenta discapacidad auditiva. Así como establecer constructos teóricos que permitirán brindar apoyo y aportes significativos a la educación en y para la diversidad, de allí que representa un aporte desde el aspecto profesional; lo cual motivará seguramente como punto de partida para nuevas investigaciones similares que pretendan incursionar en el tema de la cultura Sorda.

A continuación, en el siguiente artículo se divide en cuatro apartados

En el primer apartado se encuentra algunos estudios previos en Venezuela:

de destaca Sánchez (2018), quien desarrolló una investigación como trabajo de grado para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, titulado: "Representaciones sociales de la comunidad universitaria en el marco de la inclusión académica de personas Sordas". Fue elaborado en tres centros universitarios del estado Táchira. Los objetivos de la investigación son como Objetivo general: Formular teorías sobre el análisis de las representaciones sociales de la comunidad universitaria en el marco de la inclusión académica de personas Sordas o deficientes auditivos en el estado Táchira y como objetivos específicos están: Reconocer las representaciones sociales que asumen las autoridades, docentes, intérpretes y estudiantes universitarios, en cuanto a las oportunidades inclusivas para brindar atención académica en personas Sordas o con deficiencias auditivas. Otro objetivo consiste en identificar las

prácticas pedagógicas ejercidas por los docentes, intérpretes y discentes dentro del ámbito universitario a partir de la interacción con estudiantes Sordos o deficientes auditivos. Como tercer objetivo describir las experiencias de formación académica en estudiantes Sordos o deficientes auditivos con base a los niveles de apoyos procurados desde el ámbito universitario. Por último, objetivo está: Enunciar a manera de teorización, las vinculaciones concernidas entre las representaciones sociales de los miembros de la comunidad universitaria y las prácticas pedagógicas desarrolladas durante el proceso de inclusión académica de personas Sordas o deficientes auditivos y sus propias experiencias universitarias.

El trabajo trata de la reflexión implicada en las acciones y modo de actuar de quienes conforman tal comunidad educativa hacia la incorporación de algunas personas Sordas incorporadas en estos contextos educativos; se enmarca la investigación; la cual, se sustentó en el paradigma cualitativo. Derivando un constructo teórico, desde la perspectiva de siete dimensiones; ontológica, epistemológica, axiológica, metodológica, social, cultural y política.

A nivel Nacional se encuentra a Ramírez (2015), quien realizó una investigación titulada: "Integración de estudiantes Sordos a la educación universitaria" este estudio, fue realizado en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales, Ezequiel Zamora. De Barinas estado Barinas Venezuela. Fue un trabajo centrado en la problemática relacionada con el desenvolvimiento social, académico y lingüístico de los estudiantes Sordos a nivel universitario del país. El objetivo general corresponde a: Analizar el proceso de integración de los estudiantes Sordos a la educación universitaria, en universidades de la región occidental (ULA, UNILLEZ- VPDS y UPTM- Comunidad de Aprendizaje Barinas); y como objetivos específicos, primero: Describir el proceso de integración de Sordos universitarios en las instituciones universitarias seleccionadas en los ámbitos: social, cognitivo,

lingüístico y académico; segundo: Diseñar los instrumentos necesarios para la recolección de datos requeridos; tercero: Proponer simultáneamente a la observación y registro de datos experiencias de integración desde el aspecto académico, social y lingüístico. Para finalmente, realizar una investigación de naturaleza cuali-cuantitativa o investigación enfoque mixto, con un componente etnográfico. En relación con la presente investigación, se denota un vínculo, puesto que permite evidenciar el proceso de aprendizaje en la educación del Sordo.

En otro ámbito Nacional, se presenta Martínez P. (2016), en el artículo: "Bilingüismo Intercultural: significado de la vivencia educativa del discente Sordo", realizada en la Universidad de Carabobo en la facultad de ciencias de la educación para optar al título de Doctor en Educación; en Bárbula, estado Carabobo Venezuela. Este trabajo presentó una investigación del bilingüismo intercultural, como práctica educativa del Sordo, bajo un enfoque fenomenológico. Siendo estructurada en cuatro polos: epistemológico, teórico, técnico, morfológico y un aporte teórico (poyesis). Con una máxima intencionalidad: Develar el significado del Sordo en el Bilingüismo intercultural que permita la construcción de una aproximación teórica educativa; y dos intencionalidades particulares como primera intencionalidad: describir las vivencias educativas del Sordo a partir de la experiencia del Bilingüismo intercultural. Segunda intencionalidad: Determinar el sentido integral del Bilingüismo intercultural del Sordo. Este antecedente se relaciona porque, se enfoca en las teorías, a su vez genera una discusión y análisis acerca de estos estudiantes en el Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo.

En el segundo apartado la cultura sorda en Venezuela:

Según Merengo, A. (2020) La Cultura Sorda surge de la necesidad de construir una racionalidad la Lengua de Señas Venezolana, como elemento cohesionador de la cultura Sorda puesto que la población sorda se organizó y utilizó estrategias para cultivar su

identidad y mantener viva su lengua, Lengua de Señas Venezolanas. En la visión Socio-Antropológico se utiliza el término "Sordo" con "S" mayúsculas, para hacer alusión a los agrupamientos sociales y a las identificaciones culturales que se desprenden de las interacciones de personas con pérdida auditiva.

Desde hace más de dos décadas se usa la convención de escribir "Sordo", con mayúscula, para denominar las personas cuya primera lengua es una lengua de signos y que tienen, con ella, especificidades culturales. Esto podría incluir personas que oyen, que por diferentes razones (la mayoría son familiares), han crecido usando una lengua de signos. Y la palabra "sordo", con minúscula, designa las personas que padecen deficiencia auditiva severa, sin discriminar el medio de comunicación que utilizan. Como sucede con las lenguas habladas, las lenguas de signos varían considerablemente de país en país y también son distintas las culturas de las personas que en ellos habitan.

Los Sordos no forman comunidades determinadas geográficamente: viven en el seno de comunidades oyentes mayoritarias, por cuya cultura están asimismo moldeados, pero sí les une intensamente sus capacidades de acceso a la información por la vía visual y el uso de una lengua de signos en su comunicación interpersonal. En consecuencia, los Sordos de una nación por ejemplo, son personas culturalmente distintos a los de otros países aunque se consideran que existen algunos rasgos que los aproximan entre sí. Cada comunidad sorda es un grupo cultural que comparte una lengua de signos y un patrimonio común, incluye las creencias, las actitudes, la historia, las normas, los valores, las tradiciones literarias y de arte compartidos por las personas Sordas.

De acuerdo con Campos (2001):

Los Sordos no son un grupo racial, la gran mayoría de ellos no están unidos por lazos sanguíneos, pero la relación que establecen entre ellos llega a ser tan fuerte que para muchos su comunidad se convierte en su segunda familia y el

participar y pertenecer a ella pasa a ser una necesidad y una prioridad. (p. 55).

Precisamente por esa afinidad y vínculos establecidos, se denomina comunidad, puesto que, entre ellos se establecen lazos fuertes que llegan a apoyarse mutuamente. Por ello están organizados, tienen normas establecidas y reconocidas por cada uno de sus miembros. Es una organización jerárquica donde el que preside tiene gran poder de decisión y constantemente debe ser consultado para la toma de decisiones. Esta comunidad definida y arraigada a su propia cultura emplea la lengua de signos, la cual surge precisamente por la necesidad de comunicación en sus inicios de forma espontánea en contacto con los demás desde la experiencia visual y con un entorno dialógico; de carácter no universal, ya que por lo general cada nación o cada región tiene su propia Lengua de Signos.

Según Fernández, Pertusa, Valdespino y Pérez (2007) “Su estructuración tiene los mismos niveles lingüísticos que las lenguas orales, aunque con unas características propias que la diferencian. Y está demostrada su eficacia como instrumento para el desarrollo lingüístico, social, cognitivo y afectivo-emocional de la persona Sorda”. (p. 44). De acuerdo a los autores citados las características más importantes de las Lenguas de Signos son: a) Utilizan el canal visual y gestual, frente a las lenguas orales que utilizan el canal auditivo y oral, b) Las manos, los brazos, el tronco y el rostro son los órganos de articulación; c) La palabra o unidad mínima con sentido es el signo y d) La articulación de estos signos está constituida por diferentes parámetros formales. De esta manera la lengua de signos, reúne un conjunto de configuraciones gestuales en el cual la sincronía entre el movimiento de las manos, los gestos faciales y la postura corporal son elementos importantes para el manejo de este signo.

En el tercer apartado "riesgos de la cultura sorda"

Ahora bien, las personas con Discapacidad Auditiva enfrentan dificultad para adquirir el lenguaje; en relación a ello, Mondragón (2010) afirma que: “El lenguaje es una forma de

conceptualizar el mundo, entenderlo y explicarlo” (p. 16); es decir, es uno de los medios que permite adquirir conocimientos e información acerca de sus propias experiencias y las de las demás personas. Un niño con pérdida auditiva, que no logra desarrollar un lenguaje, le será muy difícil adquirir conocimientos y comprender los eventos a su alrededor.

El ser humano que no puede escuchar, enfrenta graves problemas para desenvolverse en la sociedad, por las dificultades para detectar la fuente sonora, identificar cualquier sonido del habla o ambiental, seguir una conversación; y sobre todo, comprender el lenguaje oral. Estas pérdidas repercuten en el desarrollo de las habilidades del pensamiento, del habla, del lenguaje; así como también, en la conducta, el desarrollo socioemocional, desempeño escolar y laboral. En Venezuela, la educación para niños, niñas, jóvenes y adolescentes con pérdida auditiva, se viene iniciando a partir de los años 30; desde entonces, poseen una Cultura Sorda que dio origen al Modelo Bilingüe Bicultural, a través de la implementación de la Lengua de Señas; la cual representa una gran ventana de posibilidades al proceso de comunicación entre la comunidad sorda propiamente dicha y a su vez, con la comunidad oyente. Por tanto, la lengua de signos representa una herramienta fundamental para dicha población, empleando el canal receptivo primario; tal como lo expresa Pino (2007) al referir que: “El cauce natural para adquirir las lenguas orales es el oído, mientras que las lenguas de signos se adquieren por la vista” (p. 16). Esto representa un elemento esencial para el proceso de la enseñanza y aprendizaje guiado por personal docente capacitado en el área.

Para finalizar se destaca la Representación Epistemológica, Ontológica y Metodológica

En esta etapa del estudio se presidirá la senda metodológica de forma consecuente y reflexiva desde una visión antropológica, porque se constituye bajo la perspectiva del hombre, de la cultura que habita en el conocimiento de sí mismo y del mundo en que vive, en una determinada época y lugar; juntos con otros

tienen la misión de construirse así y al mundo que circunda. De igual forma, posee visión de pensamiento crítico; es decir, la concepción filosófica trasciende el plano de la formalidad institucional abarcando las posiciones reveladoras de lo que sienten, piensan y hace el colectivo institucional en relación a la cultura Sorda; desde este sendero, se construye la ruta metodológica para explicar, interpretar y comprender la realidad; por tanto, yace con visión organizativa y sistemática de los procesos para cimentar constructos teóricos en torno al sistema de creencias, valores y prácticas educativas compartidas de la cultura Sorda en educación secundaria.

3 DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

En cuanto al marco epistemológico, refiere a la concepción sobre el proceso de conocimiento en que se fundamenta la relación sujeto-objeto; según Aristóteles “es ciencia y tiene por objeto conocer las cosas en su esencia y en sus causas.” Por tanto, la epistemología presenta el conocimiento como el producto de la interacción del ser humano con el contexto, conocimiento que implica un proceso organizado, crítico y reflexivo mediante el cual la investigadora a través de diferentes técnicas metodológicas va organizando la información hasta llegar a sistematizarla y así comprender y explicar conocimientos ya existentes, sobre las bases de estos mismos y edificar nuevos constructos teóricos, conclusiones o en palabras de Thomas Kuhn nuevas “revoluciones científicas”. En la investigación cualitativa se considera que el conocimiento es producto de la actividad humana y, por lo tanto, se construye colectivamente en un momento histórico determinado.

En este sentido el conocimiento es el resultado de una dialéctica entre el sujeto (sujetos actuantes) y el objeto de estudio. (Sistema de creencias, valores, prácticas compartidas de la cultura sorda en educación secundaria). En esta relación dialéctica sujeto – objeto, siempre se encuentran bajo una correlación; ambos sólo son lo que son en cuanto son para el otro, por ello la función del sujeto es aprehender al objeto y la del objeto ser aprehensible y aprehendido por el sujeto; el

sujeto es un ser creador, activo, que rebosa los límites de los sentidos, a través de la perenne riqueza de la imaginación es quien logra estructurar modelos y símbolos, como instrumentos de expresión de una realidad, es el individuo que asume el papel de investigador, que se adentra en el conocimiento comprensión y estudio de los objetos, fenómenos y procesos de la naturaleza y de la sociedad.

La investigadora del presente estudio, una persona con discapacidad auditiva, la cual ha sentido, experimentado vicisitudes obstáculos y aprendizajes valiosos en su proceso educativo; ahora quien en su rol protagónico de investigar establecerá una relación dialógica, como sujeto actuante con los informantes en relación al objeto de estudio para describir, analizar, reflexionar y construir conocimiento en función del sistema de creencias, valores y prácticas compartidas de la cultura Sorda en escenarios de educación secundaria.

Es el hombre que, condicionado social e históricamente, interroga por la ley que rige un fenómeno, por las causas que lo determinan y por las posibilidades de aplicación de sus propiedades. En cuanto que el objeto es un ser existente ya sea en la sociedad, en la naturaleza inanimada o en la misma naturaleza viva. Es así, que se entiende por objeto de investigación todo sistema del mundo material o de la sociedad cuya estructura presenta al hombre una necesidad por superar, lo dado en el conocimiento o aquello hacia lo que está orientada la actividad cognoscente u otra actividad del sujeto.

Desde este horizonte se asume el enfoque introspectivo – vivencial, puesto que se concibe tal como lo describe Padrón (2000): “producto del conocimiento, las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad (humana y social, fundamentalmente)”. (p. 2) Es decir, el conocimiento se deriva a través de interpretaciones de dichos grupos sociales tal como son percibidos desde sus propios puntos

de vista, de allí se emana de la comprensión. De igual forma el mismo autor afirma “Se hace énfasis en la noción de sujeto y de realidad subjetiva, por encima de la noción de objeto o de realidad objetiva.” (p.2) En este sentido; comprender el sistema de creencias, valores y prácticas compartidas de la cultura Sorda en educación secundaria; así como las formas influyentes de estudiantes oyentes con respecto a estudiantes Sordos; y la caracterización de prácticas pedagógicas ejercidas por los educadores en y para la formación de la cultura Sorda, son las premisas de la investigación, de allí la importancia de acceder a las realidades para analizar y describir como formas apropiadas para acceder al conocimiento en una especie de “simbiosis entre el sujeto investigador y su objeto de estudio,” a través de experiencias sentidas y vividas por la investigadora.

4 DIMENSIÓN ONTOLÓGICA

En relación al argumento ontológico, por el nivel de complejidad estructural o sistémica, es una especificación clara de una conceptualización, la cual proporciona estructura y contenidos de forma explícita que codifica las reglas implícitas de una parte de la realidad; tal como lo señala Martínez (2007)

Cuando una realidad no es un agregado o yuxtaposición de elementos, sino que sus partes constituyentes, forman una totalidad organizada con fuerte interacción entre sí, es decir, cuando constituyen un sistema, su estudio y comprensión requiere la captación de esa estructura dinámica interna que lo define y lo caracteriza. (p.171)

En este sentido, configurada en la realidad la cual se pretende interpretar como el sistema de creencias, valores y prácticas compartidas de la cultura Sorda desde el ámbito pedagógico; se usarán o reutilizarán sus definiciones, cosmovisiones, mediante un conjunto de términos básicos y relaciones entre dichos términos, para interpretarlos y analizarlos; así como reglas que combinan términos y relaciones enmarcada en un conjunto de elementos bio-psico-sociales que

forman y amplían definiciones, sistemas de percepciones, valores y prácticas compartidas por los entes del ser para ser y entender. Bertalanffy (1981) señala “desde el átomo hasta la galaxia nuestro mundo está constituido por sistemas de muy alto nivel de complejidad, donde cada parte interactúa con todas las demás y con “el todo” (p.46)

En referencia a los términos de precitado autor, tomando en cuenta cada elemento del sistema interactúa y está íntimamente relacionado “el uno” con “el otro” y con los “demás”; si esto es así significa que cada elemento es necesario para definir a los otros; en el sistema de creencias de la cultura Sorda es necesario las opiniones, las perspectivas que plantean los sujetos, sin ser visto o entendido “en sí”, en forma aislada o descontextualizada, sino a través del enfoque y de la situación o papel que desempeña en la estructura. De allí que el interés radica en profundizar, dialogar a cerca del sistema de creencias valor y prácticas pedagógicas de la cultura Sorda en un lugar, llámese estructura; y momento determinado.

5 DIMENSIÓN METODOLÓGICA

Desde la perspectiva de la presente investigación se inscribe y sitúa en el paradigma cualitativo. De acuerdo con Kukn (citado por Sandín 2003) “Paradigmas científicos son ejemplos aceptados de la práctica científica actual, ejemplos que combinan ley, teoría, aplicación e instrumentación y proporcionan modelos a partir de los cuales se manifiestan las tradiciones coherentes particulares de la investigación científica.” (p.35) El paradigma cualitativo por su parte, se trata del estudio de cualidades separadas o separables; tal como lo plantea Martínez (2009) “de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado.”(p. 71)

Parafraseando al autor, la investigación cualitativa identifica de manera profunda las realidades, su dinámica, comportamientos y manifestaciones de convivencia, creencia y

cultura, de allí que se reconozca como “el todo integrado”; especialmente desde el interés de la investigadora, tal como se pretende en el presente estudio en considerar la caracterización de prácticas pedagógicas ejercidas por los educadores en y para la formación de la cultura Sorda en educación secundaria; describir el sistema de creencias de dicha cultura en jóvenes adolescentes con discapacidad auditiva estudiantes de educación secundaria, así como, interpretar las formas influyentes en la cultura Sorda por estudiantes oyentes; de igual forma analizar el sistema de creencias y valores en prácticas educativas entre estudiantes Sordos y oyentes de educación secundaria como elemento enriquecedor la cultura sorda.

En relación con las implicaciones de la investigación cualitativa se señalan algunos rasgos particulares que la caracterizan y se encuentran en similitud con el presente estudio; atendiendo lo estipulado por Taylor y Bogan (1992) afirman que la investigación cualitativa es Inductiva, holística, interactiva y reflexiva, naturalista, libre, abierta, humanista y rigurosa. Por cuanto es inductiva: “Porque relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación”. (p.5); para la investigadora representa un valor descubrir el sistema de creencias, valores y prácticas entre escolares Sordos, con oyentes, así como las prácticas ejercidas por los docentes en educación secundaria. Holística: La investigadora ve la situación o escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Es un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.

Es Interactiva y reflexiva: “Las y los investigadores son sensibles a los efectos que ellas y ellos mismos causan sobre las personas que son parte del estudio” (p.5); por tanto se asume con extremo cuidado los datos que aportaran, los cuales serán todos importantes para la investigación, siendo la investigadora quien se integra con el grupo e interactúa con los informantes de modo natural, sin ser impertinente, sigue una conversación de forma espontánea sin perder el propósito de la misma.

Es naturalista: “se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.” (p.5) Concibiéndola como la construcción social compartida por los integrantes de la institución y percibida como viva reconocible e indispensable para la construcción del conocimiento. La investigación cualitativa es libre y abierta porque “No impone visiones previas. La investigadora o el investigador cualitativo se apartan temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones o las hacen explícitas.” (p. 6) toda la información obtenida estará enmarcados en datos valederos que permitirán describir, analizar y construir el conocimiento.

Y es Humanista: porque “el investigador y la investigadora cualitativo/a buscan acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza.” (p.6) Es rigurosa porque sigue una serie de pasos sistemáticos, metodológicos en forma organizada desde el inicio del proceso, en el desarrollo y el final del mismo.

Es considerada, además, una investigación de campo; porque los datos se extraen directamente de la realidad, tal como se define en el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales (2016) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (UPEL) define a este tipo de investigación como:

Se entiende por investigación de campo, el análisis sistemático de problemas de realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad, en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios. (p.14)

Es decir, del escenario educativo tal como suceden los acontecimientos entre escolares con discapacidad auditiva (o escolares Sordos) con el resto de alumnos sin discapacidad, así como la dinámica desarrollada en conjunto con los docentes, en este sentido la investigadora obtiene los datos para analizar y comprender dicha realidad.

6 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se optará por el método de la Teoría Fundamentada, de acuerdo con Sandín (2003) “La teoría fundamentada se asienta básicamente en el interaccionismo simbólico desarrollada por los sociólogos Glaser y Strauss en 1967 y se describe como una metodología en la que se construye teoría sobre una recogida y análisis de datos sistemáticos.” (p.153)

Para Strauss y Corbin (2002), describen la teoría fundamentada como “arte y ciencia.” Es ciencia porque mantiene rigor científico y se basa en el análisis de datos; es arte, porque la creatividad se manifiesta en el investigador al profundizar, hacer análisis, hacer preguntas y repreguntar, de las cuales surgen las comparaciones, nuevas interrogantes, además de elaborar una lista de categorías y extraer esquemas, diagrama que permiten visualizar y sintetizar los datos.

Estos autores afirman que: “Debido a que la teoría fundamentada se basa en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción.” (p. 22) En este sentido, la teoría fundamentada permitirá un acercamiento directo con el sistema de creencias de la cultura Sorda en jóvenes adolescentes con discapacidad auditiva estudiantes de educación secundaria, así como las formas influyentes en dicha cultura con estudiantes oyentes en contextos educativos compartidos; mediante un proceso inductivo a partir de una serie de procedimientos, cuerpo de datos, que relacionados y examinados continuamente hasta la finalización del estudio, admitirán aportar un nivel explicativo en

relación a las diferentes conductas humanas un determinado campo de estudio.

Esta forma de analizar los datos hace que la metodología de esta teoría sea adecuada para el estudio de un determinado fenómeno social; así mismo, de acuerdo con los citados autores, esta teoría admite por medio de diversas técnicas comprender situaciones o problemas, desde la lógica del grupo con el cual trabaja dichos problemas; por tanto da una visión desde la óptica de la persona, en este caso la comprensión humana de la cultura Sorda desde diferentes ángulos; investigar la perspectiva de las mismas personas con discapacidad auditiva, desde su grupo etario sin discapacidad y evidentemente resulta oportuno e interesante para la investigadora interpretar las prácticas pedagógicas ejercidas por los educadores de los adolescentes de secundaria; de esta forma la investigadora elaborará, interpretará y comprenderá a través de lo que dicen y hacen los sujetos seleccionados; de allí la importancia que radica en el método hacia una dirección inductiva para descubrir partiendo directamente de los datos del escenario; de un proceso de comparación constante lo cual conducirá a la generación de conceptos explicativos y teoría.

El procedimiento de la teoría fundamentada está dirigido por un procedimiento sistemático, donde está inmersa la creatividad de la investigadora para llevar a cabo de forma minuciosa desde el momento de obtener la información con los informantes clave durante y al final del proceso; en este sentido, el procedimiento inicia partiendo de los datos en lo que se denomina Codificación Teórica, para lo cual se realizaran pasos necesarios e importantes; el primer elemento se designa Microanálisis, se define por Strauss y Corbin (2002) como: “Un análisis detallado línea por línea, para generar categorías iniciales y establecer las relaciones entre ellas” (p.63) Este proceso incluye:

- a) La codificación abierta: Descrita por los mismos autores como: “Proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones.” (p. 110)

- b) La codificación Axial: “Proceso de relacionar categorías y subcategorías, denominado así porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones.” (p.134) Las categorías se relacionan con subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre el fenómeno a estudiar.
- c) Codificación selectiva: “proceso de integrar y refinar la teoría. Se integra y a la vez se clarifica la teoría.

Este proceso minucioso, donde confluyen varios aspectos, entre los cuales se encuentran los intereses de la investigadora en conducir en forma sistemática el procedimiento para describir, analizar y comprender la información, tal como lo plantea Strauss y Corbin, (1998) "la forma de pensar la realidad social y de estudiarla." (p.225) con un grado de profundidad con la cual se ilustra. El empleo de una serie de procedimientos a través de la inducción genera una teoría explicativa de un determinado fenómeno estudiado, de allí que los conceptos y las relaciones entre los datos son producidos y examinados continuamente hasta la finalización del estudio.

7 REFERENCIAS

Ana, M. Merengo (2020) La Cultura Sorda en Venezuela. Desde la mirada socio-Antropológica. Barquisimeto, Venezuela.

Álvarez M. (2002). Educación especial. Prentice-Hall: España.

Agusto, A (2016) Alteridad Sorda, una lectura socio- antropológica del sujeto Sordo y sus comunidades. Universidad del Norte Chile.

Bertalanffy, L von (1974) Hombres y Mentes. Madrid.

Cádiz, J. (2006). Rigurosidad científica y principios orientadores para el evaluador/ investigador, en: *Ars Médica*, 9. Disponible en: arsmedica/arsmedica9/ars3.html> [Consultado, Noviembre 2019]

Castillo, E. y Vásquez, M. (2003) El rigor metodológico en la investigación cualitativa, en: *Colombia Médica*.

De Avila, Vanessa (2014) Sordos. Historia, medicalización y presente. Montevideo

Parasnis, I. (1998) "Diversidad cultural y lingüística y la experiencia sorda". Universidad de Cambridge.

Fernández V, María, Pertusa V. Esther, Valdespino N., Silvia y Pérez Ch., Macarena (2007) La integración sociocultural de la Comunidad Sorda en Cataluña. Implicaciones en las prácticas educativas. Barcelona España

Grimson, A. (2008) “Diversidad y cultura: reificación y Situacionalidad”. Madrid, Alianza Editorial.

Harris, M. (2011) “Antropología cultural”, Madrid, Alianza Editorial.

Martínez P., Héctor F. (2016) Bilingüismo Intercultural: Significado de la vivencia educativa del discente Sordo. Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo. Bárbula.

Martínez P., Pedro. (2016). La Educación de los Sordos en la primera mitad del siglo XIX a través del Colegio de Sordos- Mudos de Madrid. Tesis Doctoral Escuela Internacional de Doctorado EIDUNED. España.

Martínez M. (1998) La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas.

Martínez M. (1999). La nueva ciencia: su desafío, lógica y método. México: Trillas.

Mondragón, V. (2010). Discapacidad Auditiva: Guía Práctica para la inclusión en inicial y básica. Consejo Nacional de Fomento Educativo. México.

Monge A. Virginia. (2015) La codificación en el método de investigación de la teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas* · Año XVII · Número 22.

Osses, s., Sánchez, I. y Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid> [consultado, noviembre 2019]

Pino L., F. (2007). La cultura de las personas sordas. Conferencia en el Observatorio' Ética Aplicada a la Intervención Social dentro del macro del Seminario El AltresPren en la Paraula. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.eu>.

Pino López., Felisa R. (2007) La cultura de las personas sordas. Disponible en <http://www.Cultura-sorda.eu>.

Paz C. M. y Salamanca M. (2009) Elementos de la cultura sorda: una base para el currículum intercultural. Instituto de la Sordera. Santiago de Chile.

Padrón, J. (2000). La Estructura de los Procesos de Investigación. Revista Educación y Ciencias Humanas, 15, 7-12. Documento en línea. Disponible en padron.entretemas.com.ve > Consulta [noviembre 2019]

Quiroga, M., y Rodríguez, (2002). Estilo Cognitivo Reflexibilidad, Impulsividad diferencias individuales en la Gestión Individual de la relación Velocidad, Exactitud. Disponible en <http://fortaleza.sis.ucm.es/profes/mquiroga/documentos/elestilocognitivoimpulsividad.pdf>. [Consultado Julio, 2019]

Ramírez, Javier. (2015). Integración de Estudiantes Sordos a la Educación Universitaria. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Estado Barinas Venezuela.

Rodríguez, G. y Gil, J. (2008). Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga. España.

Rada C. Dora. (2011) El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. Subdirección De Investigación Y Postgrado UPEL-IMPM.

Rogers C. (1979). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós

Sánchez, Ferney (2018) Representaciones Sociales de la Comunidad Universitaria en el Marco de la inclusión académica de personas Sordas. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Rural Gervasio Rubio. Táchira Venezuela

Strauss, A. (1970) Descubriendo nuevas teorías de teorías previas. En: tshibutani (comp): naturaleza humana y comportamiento colectivo. Ensayos en honor a helbert blúmer. Prentice-Hall.

Segado, J. (2012). Portal de Salud y Medicina Onmeda. Disponible en:<http://www.onmeda.es/enfermedades/sordera-causas-1299-4.html>

Sandín E. Paz (2003) Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Básica.

Sandoval, C. (1997) Investigación cualitativa. Módulo 4. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Universidad de Antioquía. Medellín: isbn.958-9329-18-7.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2010). Manual de Trabajos de grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales. Reimpresión 2008 Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (UPEL, 2016) Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales.

Velazco, H. y Díaz, A. (1999) La lógica de la investigación etnográfica. un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. 2ª.ed. Madrid: Trotta. 303. p. isbn: 84-8164-195-2

SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DE MATEMÁTICA Y LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Recibido: 10/07/2020 Aceptado: 14/09/2020

Jackson Rosmir Sandoval García
Liceo Mariscal Antonio José de Sucre.
jacksonrosmirsandovalgarcia150@hotmail.com

RESUMEN

El saber pedagógico se presenta como una adaptación de los modelos pedagógicos, los procesos de reflexión, además de la experiencia acumulada por el docente. La investigación tuvo como propósito Reconstruir teóricamente el saber pedagógico del docente de Matemática, como noción metodológica de sus componentes académico, experiencial, rutinario, teórico, y su implicación en la práctica reflexiva. Se concluye, que la construcción del saber pedagógico está débilmente compuesta por la interacción con los pares, pues existe recelo y desconfianza mutua, no obstante, cuando se trata de la experiencia acumulada del docente, el mismo exhibe niveles de complejidad y fortaleza.

Palabras claves: Saber pedagógico, docente Matemática, práctica reflexiva.

ABSTRACT

The pedagogical knowledge is presented as an adaptation of the pedagogical models, the reflection processes, in addition to the experience accumulated by the teacher. The purpose of the research was to theoretically rebuild the pedagogical knowledge of the Mathematics teacher, as a methodological notion of its academic, experiential, routine, theoretical components, and its involvement in reflective practice. It is concluded that the construction of pedagogical knowledge is weakly composed of interaction with peers, since there is mutual mistrust and mistrust, however, when it comes to the accumulated experience of the teacher, it exhibits levels of complexity and strength.

Keywords: Pedagogical knowledge, Mathematics teacher, reflective practice.

1 INTRODUCCIÓN

El saber pedagógico del docente de Matemática, es el conjunto inacabado de experiencias, rutinas, construcción colectiva y valores institucionales que se transmiten en la práctica docente, la cual hace que refleje y opere en ciertos niveles de acción y reflexión en la práctica cotidiana.

El saber pedagógico se caracteriza por ser de carácter real, pues se materializa en unos niveles de discursividad y en la práctica pedagógica con acciones concretas; de igual forma presenta una fuente plural, ya que se nutre de distintas bases de conocimientos tales como: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del currículo, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los alumnos, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de los objetivos (Shulman, 2005); asimismo, presenta una dimensión atemporal, es decir, no se forma en un solo momento, sino es producto de una conjunción de saberes y experiencias acumuladas durante largo tiempo; por otro lado, es de naturaleza compleja, pues interactúa con otros saberes y emerge como un saber más o menos coherente (Tardif, 2004), que forma y articula las prácticas discursivas del docente y el cómo se desenvuelve el mismo en los ambientes de aprendizaje.

El saber pedagógico del docente de Matemática de educación media general, se encuentra integrado por una representación de saberes, de naturaleza compleja y dinámica que se encuentran en constante construcción en el quehacer educativo, pues la misma determina las acciones que implementa el docente en el aula de clases, o fuera de ella, tomando como base las experiencias más significativas.

En función de esta premisa antes mencionada, el investigador como docente ha observado en sus pares, una desatención hacia los procesos reflexivos que se suscitan cuando se construye el saber pedagógico, mostrando en algunos casos desconocimiento de las tipologías de saber existente y el cómo interactúan las mismas para conformar un

conocimiento más o menos coherente, además de ello, también se presenta la frustración por la "pérdida de control" y "protagonismo" en el aula de clases, la falta de reconocimiento de sus competencias y saberes; la "resignación" frente a las condiciones de trabajo adversas, frente a la "falta de consenso entre los profesores", el estrés por "trabajar mucho para ganar un poco más".

Bajo este contexto, los docentes de Matemática de educación media general, manifiesten problemas cuando realizan los procesos de práctica reflexiva, pues cuando intentan llevar a cabo esta acción, no comprenden, e interpretan de forma errada las situaciones, dando lugar a que los estudiantes perciban una situación no acorde con la realidad, pues la construcción del saber pedagógico del docente, parte en primera instancia de una apropiación desde que inicia como aprendiz, como profesional y como parte del desarrollo profesional, bien sea a nivel individual o colectivo, hasta llegar a niveles de reflexión más especializados que conllevan a un cambio.

Estas consideraciones iniciales acerca de la naturaleza del saber pedagógico hacen imperativo conocer: ¿De qué manera el saber pedagógico del docente de matemática de educación media general fortalece la práctica reflexiva? Esta gran interrogante surge como un primer acercamiento para entender la cotidianidad del aula de clases, pues la forma en que construye y decodifica las prácticas discursivas, transforma el pensamiento del docente, para que éste sea pertinente con la realidad cambiante y compleja. De esta manera la investigación tuvo como objetivo principal Reconstruir teóricamente el saber pedagógico del docente de Matemática, como noción metodológica de sus componentes académico, experiencial, rutinario y teórico, y su implicación en la práctica reflexiva. El presente escrito se divide en cuatro partes: el primero el marco teórico de la investigación, el segundo el método, el tercero los resultados y por último la discusión. A continuación, el marco teórico.

2 MARCO TEÓRICO

El saber pedagógico presenta numerosas aristas de las cuales dan cuenta diversos investigadores. En este sentido, Sotos, López y Sánchez (2016) presentan una investigación de la construcción del saber pedagógico de una docente de Matemática, utilizando el modelo de los saberes docentes de Tardif (2004), en donde se destacan los saberes experienciales y reflexivos del docente.

Otra concepción con respecto al saber pedagógico vista como conocimiento, la expresa Shulman (2005) quien afirma que el mismo es el conjunto codificado de conocimientos, destrezas, ética, así como disposición de responsabilidad colectiva, el cual es la base para la enseñanza, el cual se presenta en varias categorías base: del contenido; didáctico general, del currículo, de los alumnos y de sus características; de los contextos educativos, de los objetivos, finalidades, valores educativos, asimismo fundamentos filosóficos e históricos.

Los planteamientos de Shulman (2005) se refieren a que el profesor es un ser humano, el cual tiene una ardua tarea intelectual sobre la base de la honestidad, este profesional demanda de una formación que le permita comprender el contenido, las necesidades de los estudiantes, el contexto, las variaciones de modelos y métodos de enseñanza, conocimiento sobre los planes de estudio, normas, entre otros, sin embargo enfatiza en la importancia del conocimiento teórico y el conocimiento práctico que debe poseer el maestro.

De igual forma, Porlan y Rivero (1998) presentan las tipologías del saber pedagógico del docente: (a) saberes académicos; (b) los saberes basados en la experiencia; (c) rutinas y guiones de acción; y (d) las teorías implícitas. Otro enfoque complementario lo presenta, Orisovaldo (2011) quien plantea la relación existente entre el saber pedagógico y el saber específico del docente de Matemática, temas de actual relevancia pues establece las posibles disociaciones entre ambas tendencias.

Asimismo, otra vertiente del saber pedagógico la presenta Barrera (2009) en donde vincula la misma con el desarrollo del profesorado como profesional reflexivo, concepción que será abordada en la presente investigación. Todas estas ideas y tendencias del saber pedagógico, dan cuenta de la variedad discursiva que gira en torno a ese constructo, en donde todas ellas presentan como punto de encuentro, los procesos de reflexión y mejora de las prácticas docentes. De esta manera, el saber pedagógico se encuentra integrado por una representación de saberes, de naturaleza compleja y dinámica que se encuentran en constante construcción en el quehacer educativo, pues la misma determina las acciones que implementa el docente en el aula de clases, o fuera de ella, tomando como base las experiencias más significativas.

3 MÉTODO

El escenario de la investigación corresponde al nivel de educación media general, específicamente los docentes de matemática de cuarto año, del Liceo Mariscal Antonio José de Sucre, en Toiquito, municipio Guásimos, Venezuela, y se escogió la misma dada la facilidad de acceso a la recolección de la información. La institución cuenta con una matrícula de 480 estudiantes, y es una de las tres instituciones educativas del municipio Guásimos, estado Táchira, Venezuela. Atiende estudiantes cuyas edades oscilan entre los 12 y 18 años aproximadamente. El docente participante en el estudio es de sexo masculino, tiene 14 años de servicio, y presenta título de licenciado en educación matemática.

La investigación es descriptiva y de campo, pues el investigador tomó los datos directamente en el sitio de los acontecimientos. La investigación se realizó en marzo de 2019, y corresponde al segundo lapso del año escolar 2018-2019. Para el caso del informante se utilizó el “caso único”, pues permitió concentrar los esfuerzos iniciales y exploratorios, con miras a obtener el mayor provecho didáctico y educativo en la

investigación. A continuación, el sistema de variables en la investigación.

Cuadro 1
Sistema de variables en la investigación

CODIGOS	DIMENSIONES	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
<ul style="list-style-type: none"> •Asociación de múltiples experiencias •Conocimiento concreto internalizado •Capacidad de conocimiento •Construcción permanente desde diversas referencias •Es más profundo que conocer 	Concepción del saber		
<ul style="list-style-type: none"> •Saber académico. •Discurso escrito •Conocimiento de una teoría •Ideal o abstracción 			
<ul style="list-style-type: none"> •Derivado de la experiencia •Aplicación del saber teórico •Instancia para construir conocimientos •Demostrable en la práctica 	Saber Teórico	Naturaleza del saber	
<ul style="list-style-type: none"> •Saberes autoconstruidos y no socializados •Reflexión sobre la práctica •Mediado socialmente 	Saber Práctico		
<ul style="list-style-type: none"> •Asociado a autoridad académica •Consolidado por la experiencia 	Saber reflexivo	Atributos del saber	Saber pedagógico del docente de Matemática en la práctica reflexiva
<ul style="list-style-type: none"> •Moldamiento docente •Organización del saber •Impacto pedagógico. •Desarrollo profesional 	Consistencia		
<ul style="list-style-type: none"> •Orientado por el trabajo colaborativo •Referenciado por la tradición y las rutinas 	Académico	Contextos de construcción del saber	
<ul style="list-style-type: none"> •Valores •Socialización primaria 	Laboral		
<ul style="list-style-type: none"> •Proceso de interacción •Pensamiento y acción •Motivación 	Familiar		
	Cotidiano		
	Afectivo		

Nota: Tomado de “Construcción del saber Pedagógico”, Díaz (2006) y adaptado a los fines de esta investigación

Para la recolección de la información se realizó una entrevista al docente participante. La misma se realizó en la institución y tuvo una duración de 25 min. A continuación, el guión de entrevista.

Cuadro 2
Guion de entrevista

Dimensiones	GUIÓN DE ENTREVISTA
Concepción del saber	1. De qué forma concibes el saber
Saber Teórico	2. Cómo fue la formación universitaria 3. Durante el desarrollo de sus clases utiliza alguna teoría pedagógica o de enseñanza de la matemática
Saber Práctico	4. Cuántos años de experiencia tiene en la docencia 5. Y la misma fue siempre en la especialidad de matemática
Saber reflexivo	6. Durante el ejercicio de la docencia que experiencias y saberes ha acumulado 7. Trabaja ud solamente en la institución
Consistencia	8. Comparte con los docentes algunas experiencias de su saber 9. El saber que se presenta en los lineamientos curriculares se emplea en el aula
Pertinencia	10. Esos saberes en el diseño curricular están acordes con lo que se presenta en la sociedad 11. Los estudios universitarios en pregrado ejercieron impacto en la forma de enseñar el saber
Académico	12. El saber aprendido en la universidad influyó el cómo enseña matemáticas 13. Los cursos de perfeccionamiento docente han contribuido en el desarrollo del saber pedagógico
Laboral	14. En el trabajo colaboran entre docentes 15. Describame como son las pautas pedagógicas académicas de otros docentes o las suyas propias. 16. La institución permite la innovación del saber pedagógico
Familiar	17. Considera ud que la familia ha contribuido en la construcción del saber pedagógico
Cotidiano	18. Consideran ud que la vida cotidiana influye en el saber pedagógico
Afectivo	19. La situación social del país incide en el saber pedagógica que muestran en los ambientes de aprendizaje

Nota: Construcción propia, Sandoval (2018)

Para el diseño de las preguntas se utilizó algunos de los rasgos esbozados por Spradley (1979) en cuanto al uso de un “propósito explícito”, es decir alguna pregunta en la cual el entrevistado se sienta en confianza para responder (ejemplo de ello el ítem 1 de la

entrevista), otro de los elementos de dicho autor es el de la petición de explicaciones, la cual surgió en la entrevista por ejemplo cuando el entrevistado mencionó lo de los estudios de posgrado, aunque no estaba presente en el guion de entrevista original, consideré conveniente indagar al respecto. También se utilizó las comprobaciones cruzadas (Taylor y Bogdan, 1986) para estimar la consistencia de las respuestas, esto en los ítems relativos trabajo colaborativo entre pares.

4 RESULTADOS

Categoría: saber pedagógico del docente de Matemática

El saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica, el currículo, los valores, experiencias, y reflexiones que realiza el docente de forma individual o colectiva en su desarrollo profesional. Al respecto, Stenhouse (1981) expresa que “el saber pedagógico es el resultado del proceso investigativo que realiza un docente cuando lleva el currículo al laboratorio del aula, como una hipótesis que tiene que someter a prueba y a las adaptaciones que éste experimento sugiera” (p.48). Bajo estos parámetros el docente refiere todas aquellas experiencias que le son significativas y las somete a prueba en el aula, a fin de decidir cuáles son las más idóneas y aquellas que requieren ser replanteadas.

4.1 SUBCATEGORÍA: NATURALEZA DEL SABER

La naturaleza del saber pedagógico se concibe como las distintas formas mediante la cual, el saber pedagógico del docente de matemática emerge y se pone en evidencia en la acción educativa. Dentro de la naturaleza del saber pedagógico se tienen: Concepción del saber, saber teórico, saber práctico, saber reflexivo.

Dimensión: concepción del saber

Bajo esta extensión la concepción del saber se relaciona como el docente concibe el saber pedagógico, de qué forma ha surgido, cómo es

su naturaleza ontológica. A continuación, algunos comentarios de esta dimensión:

“...cada día estamos aprendiendo cosas nuevas y las estamos presentando” [1:4]

“en primera instancia siempre hubo modelos de profesores que marcaron con su manera de enseñar mi decisión para decidirme como profesor de matemática” [1:1]

En estos comentarios, se encuentra claramente que el docente asocia la concepción del saber pedagógico a múltiples experiencias que ha tenido de profesores que le han inspirado o de experiencias que aprenden de la vida cotidiana y retroalimenta ese saber. Por otra parte, se expresan comentarios asociados a un saber que proviene de un conocimiento concreto internalizado, o por la vía de la construcción desde diversas referencias:

“pero esa estrategia es diferente a como uno la aplicaba, entonces uno observa que allí hay un saber implícito” [1:5]

“trabajo también en un colegio AVEC (Asociación Venezolana de Educación Católica)” [1:10]

Dimensión: saber teórico

En esta dimensión se presenta el saber teórico como un camino para institucionalizar o legitimizar ese saber pedagógico, el mismo puede provenir del saber académico, el discurso escrito, el conocimiento de una teoría y el ideal o abstracción. A continuación, algunos comentarios al respecto.

La carrera se había reformado por completo teniendo un enfoque más integral, más equilibrado, con materias de formación pedagógica, didáctica, de formación general, y relativas a la especialidad [1:6]

Después con los años utilizaba el constructivismo, pues el conocimiento debía tener un significado para los muchachos sino el aprendizaje era limitado, después utilice la enseñanza de las matemáticas por competencias [1:8]

Estas expresiones dan cuenta del saber pedagógico, en la cual por un lado se legitima a través del discurso expresado en las

universidades, y en otros a través del uso de alguna teoría pedagógica que sirve de sustento para explicar la práctica pedagógica del docente. Para la primera, el docente hace alusión al componente de formación inicial de la carrera de Educación Matemática, el cual estaba dividido en grandes bloques: el componente pedagógico, el componente didáctico, el componente de estudios generales y el componente de la especialidad.

La otra expresión refleja el uso de las teorías constructivistas para la enseñanza de la matemática, en la cual los estudiantes construyen el conocimiento que es significativo para los mismos, así como también el enfoque de la enseñanza por competencias, en donde están los siguientes elementos: pensamiento y razonamiento, comunicación, estructura conceptual, representación, fenomenología y modelización. Bromme (1988) expresa que los docentes que manejan más los conocimientos teóricos se evidencian por el manejo de conocimientos específicos o relaciones subterráneas o sea relaciones entre sucesos y sus causas y consecuencias. Estas expresiones reflejan un ápice de cómo el docente configura y reconstruye el saber pedagógico y como lo exterioriza en los ambientes de aprendizaje.

Dimensión: saber práctico

El saber práctico se construye a través de las experiencias acumuladas por el docente a lo largo del desarrollo profesional, así como también la aplicación del saber teórico y las instancias o escenarios para construir el saber pedagógico. A continuación algunos comentarios al respecto:

“los AVEC siguen el currículo antiguo, y pues existe una preocupación por cumplir con los objetivos de trabajo” [1:11]

“naturalmente que con el tiempo uno va perfeccionando la forma de enseñar ese saber,” [1:23]

De estas expresiones se muestra que la experiencia acumulada por el docente reconfigura el saber pedagógico, el mismo no es inmutable, sino que cambia con el paso del tiempo, de los lugares donde ha ejercido como

docente, por otro parte se evidencia como el saber práctico también está condicionado por el contexto, entonces el saber teórico se muestra de unas formas, atendiendo a los espacios socioculturales en los cuales ejerce el docente.

Dimensión: saber reflexivo

El saber reflexivo constituye una referencia fundamental para los docentes, pues a través del mismo el docente transforma su práctica pedagógica y realiza cambios en ella. Al respecto, Schon (1998) expresa que “reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática” (p.49). De esto se infiere que el docente valora la realidad en la cual está inmerso y realiza los cambios pertinentes para construir ese saber pedagógico.

A continuación algunos comentarios al respecto.

“fue interesante esa modalidad de estudio y creo que se debería recoger de ese saber para enfocar la nueva educación, incluir algunas herramientas interactivas” [1:31]

“También vemos que es poco exigente, y que de seguirse tal cual como está planteado en el diseño curricular bolivariano sencillamente sería una catástrofe educativa”. [1:17]

En estas expresiones el docente expresa la importancia de la utilización de las herramientas tecnológicas en la educación, derivado ello de su experiencia cuando cursó estudios de posgrado en la Universidad Nacional Abierta, por otra parte menciona que el actual Currículo Bolivariano de seguir implementándose ocasionaría un daño en el sistema educativo.

4.3 SUBCATEGORÍA: ATRIBUTOS DEL SABER

El saber pedagógico presenta ciertas características en la cual se identifica el grado de coherencia y legitimidad de ese saber y su utilización en diferentes espacios sociales y culturales. A continuación, se presentan las dimensiones consistencia y pertinencia.

Dimensión: consistencia

La consistencia, como uno de los atributos del saber pedagógico presenta tres vías para su consolidación social, cultural y científica, entre ellas se tiene: (a) mediado socialmente (b) asociado a autoridad académica y (c) consolidado por la experiencia (Mendoza, 1995). Entre los códigos que reafirman la dimensión se tienen: mediado socialmente; asociado a autoridad académica; consolidado por la experiencia. Algunas expresiones que muestran esta dimensión.

“Algunos cursos han influido en la forma en cómo he enseñado la matemática, pues entre colegas nos compartimos experiencias y puntos de vista” [1:44]

“entre colegas de matemáticas muy poco se habla entre sí, en cuestiones de la especialidad, “ [1:47]

“Generalmente en los espacios, reuniones, encuentros nos damos algunos lineamientos sobre que trabajar,” [1:13]

“están unos cursos del ministerio para los cargos de coordinador, pero eso es pura politiquería y ahí uno no aprende nada nuevo.” [1:45]

“por lo general sigo mis propias reglas o criterios.” [1:36]

De los comentarios se muestra que el saber pedagógico del docente de Matemática se encuentra débilmente mediado por el entorno laboral y social donde se desenvuelve, a pesar de que realizan pequeños intercambios entre pares, el recelo profesional, la desconfianza o quizás la inseguridad se presentan en dichos encuentros, por otro lado el saber mediado por la autoridad académica está sumamente deslegitimado, pues está cargado de desencuentros en el orden político que generan en el docente episodios de rechazo, entonces se muestra que el docente consolida su saber pedagógico mayormente en base a su propia experiencia y en menor medida por terceros o el entorno sociocultural.

4.3 SUBCATEGORÍA: CONTEXTO DE CONSTRUCCIÓN DEL SABER

El saber pedagógico no tiene una única fuente de referencia, sino al contrario presenta un escenario multireferencial, complejo, dinámico y en continua construcción y deconstrucción, donde el mismo comparte valores, creencias e idiosincrasias del contexto cultural, social y laboral donde se desenvuelve el docente. En este sentido, Berger y Luckmann (1986) expresan que los sujetos no manejan los mismos saberes cotidianos, ya que hay diversidad de saberes que dependerán del contexto específico de cada sujeto y de su historicidad laboral o biografía. A continuación se presenta las dimensiones que constituyen los contextos de construcción del saber: Académico, laboral, familiar, cotidiano y afectivo.

Dimensión: académico

Unos de los escenarios en los cuales emerge y se construye el saber pedagógico es el académico. El mismo está referenciado por los elementos que el docente asimila en las instancias educativas, formación inicial, estudios de perfeccionamiento docente, así como también aquellos escenarios en los cuales media un currículo que orienta su actuación profesional. Entre los códigos que identifican esta dimensión están: moldeamiento docente, organización del saber, impacto pedagógico, desarrollo profesional. Algunas evidencias de esta dimensión:

“en primera instancia siempre hubo modelos de profesores que marcaron con su manera de enseñar mi decisión para decidirme como profesor de matemática, en particular el profesor de 4 y 5.” [1:59]

“Primero debe estar articulado, la matemática sigue un orden en su construcción, no podemos explicar polinomios sin antes hablar de los números naturales pues se tendría un choque cognitivo en los chicos.” [1:18]

la carrera se había reformado por completo teniendo un enfoque más integral, más equilibrado, con materias de formación pedagógica, didáctica, de formación general, y relativas a la especialidad. [1:58]

no podemos explicar polinomios sin antes hablar de los números naturales pues se tendría un choque cognitivo en los chicos. [1:19]

De estos comentarios se muestra que el saber pedagógico se produce en instancias académicas cuya naturaleza a veces está mediada por modelos de actuación en los cuales el docente se encuentra identificado e inspirado a seguir. Por otra parte, el saber se percibe en forma fragmentada, el cual proviene de un saber legitimado por las academias, clasificado en ejes de formación pedagógica, de formación didáctica, de formación general, y relativas a la especialidad en la cual egresa el docente.

Asimismo, en cuanto al impacto pedagógico que este saber produce en el contexto sociocultural donde se desencadena, el mismo se percibe de forma desordenada, es decir el docente no reconoce como una forma organizada ni eficiente de impartir ese saber en el contexto educativo, pues los estudiantes pueden tener problemas en asimilarlo. Otras de las vías en las cuales ese saber pedagógico se construye es a través del desarrollo profesional, el cual el docente manifiesta que en sus estudios de posgrado, ha sido útil su preparación.

Dimensión: laboral

El saber pedagógico se construye también en los escenarios educativos donde el docente de matemática se ha desempeñado. La función del profesor no solo se limita a las labores docentes, también incluye una variada gama de actividades tales como: elaboración de planificaciones, jornadas de formación docente, reuniones con padres y representantes, estudiantes, personal administrativo y de apoyo, lo cual hace que en ese proceso de interacción se reconstruyan saberes. Entre los códigos que integran esta dimensión se encuentran: Orientado por el trabajo colaborativo, referenciado por la tradición y las rutinas. Algunos testimonios al respecto.

en lo único que nos ponemos de acuerdo es en los tópicos a trabajar que esos si los hacemos en común y de resto cada quien hace lo suyo y

desarrollas sus propias estrategias y sus propios materiales. [1:34]

Se puede decir que en algunos aspectos hay colaboración y en otros muy poco, por ejemplo cuando son cosas de planificación o planillas de evaluación la colaboración entre pares es buena, [1:32]

pero entre colegas de matemáticas muy poco se habla entre si, en cuestiones de la especialidad, [1:33]

La construcción del saber pedagógico refiere algunos escenarios para el docente, en los cuales el trabajo colaborativo presenta algunos matices, por un lado si se presenta una colaboración necesaria (básica) en aspectos en elementos como elaboración de planificaciones, escogencia de proyectos comunes de trabajo, pero cuando se llega al punto de compartir saberes relacionados con estrategias de enseñanza aprendizaje de la Matemática o modelos, en la misma no se encuentra mucha apertura entre los docentes.

Todas estas situaciones hacen que 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 autoridad que debe ejercer con el grupo de alumnos tanto en el aula como fuera de ella (Tejada, 2009), y esta demanda una preparación o capacitación para desarrollar actividades laborales, la cual presenta una estrecha conexión con la dinámica del empleo (Ferrández, 1992).

Dimensión: familiar

El saber pedagógico del docente emerge con fuerza y arraigo cuando proviene de valores, creencias y actitudes aprendidas o imitadas del núcleo familiar, pues el mismo es un factor protector de una personalidad saludable en el ser humano. Al respecto, Alpízar (2016) expresa que “el convivir y crecer en una familia es un gran adeudo social, porque no solo es una entidad queda vida, sino que forma, conduce y exige a sus miembros para que sean ciudadanos y personas integrales, tanto personal, emocional, social, cognitivo, cultural como espiritualmente” (p.21). Dentro

de esta dimensión se encuentran los códigos valores y socialización primaria que identifican la misma. Algunas expresiones al respecto.

“uno toma en cuenta los valores familiares y la ética cuando uno es profesor, sin la parte ética pues sería uno más del montón” [1:34]

La ética como elemento fundamental en la formación integral del individuo para desempeñarse en sociedad, está presente en el saber diario del docente, y manifiesta que su actuación se sustenta en parte a estas creencias.

Dimensión: cotidiano

El saber pedagógico desde las actividades más simples y cotidianas emergen en la actuación del docente, en este proceso dialectico de preguntas y respuestas, el docente reconstruye su práctica pedagógica dotándola de sentido y coherencia, pues el hombre en su naturaleza es un ser social. Algunas expresiones al respecto del entrevistado.

“la realidad social nos arroja el docente tiene que luchar con los bajos sueldos, que si el transporte para ir al liceo, que si los marcadores se acabaron” [1:40]

“el drama familiar de tus alumnos que no tienen para comer y todas esas cosas hacen que uno tenga bastante sensibilidad y flexibilidad en la labor docente” [1:60]

El saber pedagógico también se construye en medio las situaciones, sociales, culturales y políticas en la cual está inmerso, pues antes de ser docente, el mismo es un ser social que vive en comunidad y comparte con sus semejantes alegrías, tristezas y reconocimientos. De esto, Berger y Luckman (1986) manifiestan que no se puede existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarse continuamente con otros. Entonces, el docente como un miembro que hace vida en un entorno sociocultural asigna significado al saber pedagógico que muestra en los escenarios educativos.

Dimensión: afectivo

Los sentimientos y estados de ánimo influyen en la forma en cómo el docente de Matemática construye el saber pedagógico, la motivación puede hacer que el docente realice actividades

y patrones conductuales favorables en los ambientes de aprendizaje, que en su ausencia difícilmente se lograrían. A continuación, algunos comentarios al respecto.

“si el docente afectivamente no se encuentra bien pues un cumulo de problemas sociales le afectan a él y a sus estudiantes, entonces es de lógica que ese saber pedagógico no se presente de forma adecuada,” [1:43]

Es evidente que los problemas socioculturales, inciden en la forma en cómo el docente de Matemática construye el saber pedagógico, pues los estados de ánimo generan elementos que pueden afectar la construcción del saber pedagógico del docente, llevándolo incluso a episodios de deserción laboral y agotamiento (Tejada, 2009).

5 DISCUSIÓN

El saber pedagógico del docente de Matemática que labora en el cuarto año de educación media general, se caracteriza por ser de naturaleza compleja y cambiante, pues el mismo no se forma en un solo momento, sino que es producto de la mediación sociocultural del entorno que le rodea Berger y Luckman (1986), y las circunstancias laborales, familiares y las de carácter político.

De esta manera el intercambio con pares se caracteriza por una mediación débil, signada por la desconfianza mutua y el recelo profesional, lo que hace una construcción del saber pedagógico poco favorable para el docente. Por otra parte, el saber pedagógico mediado por la experiencia del docente, presenta una gran fortaleza (Mendoza, 1995) pues aplica el cúmulo de modelos pedagógicos y teorías constructivistas y los pone a prueba en el aula de clases. Otro elemento que emergió de la investigación, fue que los estados de ánimo y motivación del docente, inciden en una construcción débil del saber pedagógico (Tejada, 2009), para lo cual se hace necesario realizar estudios más profundos que establezcan esta relación.

Finalmente, la construcción del saber pedagógico del docente de Matemática debe

estar acompañada por niveles de reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1998), pues a través de esta el docente puede emprender una transformación en la acción educativa. Si el docente no analiza los aspectos inherentes en su práctica cotidiana, difícilmente pueda emprender los cambios necesarios para una construcción del saber pedagógico que oriente su labor educativa.

6 REFERENCIAS

- Alpízar, Jiménez, L. (2016). Entorno familiar: factor de riesgo o protección para el desarrollo de conductas adictivas en los hijos. *Drugs and Addictive Behavior*, 1(1), 101-112
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. 8ª reimpresión. Argentina: Amorrortu.
- Bromme, R. (1988). *Conocimientos Profesionales de los Profesores*. Enseñanza de las ciencias. 6 (1), 19-29.
- Díaz Q, V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad reveladora de la formación docente. En D. Izarra y R. Ramírez. *Docente, enseñanza y escuela*. (pp. 21-37). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ferrández Arenaz, A. (1992). *La Formación Ocupacional. Realidad y Perspectivas*, Madrid: Diagrama.
- Mendoza, C. (1995). *Identidad sociocultural y patrones de aprendizaje del campesino andino*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Orisovaldo de Moura, M. (2011). *Educación con las matemáticas: saber específico y saber pedagógico*. *Revista Educación Y Pedagogía*, 23(59), 47-57. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8691>
- Pedemonte, F. B. (2009). *Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo*. *Acción pedagógica*, 18(1), 42-51.
- Porlan, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. En *Serie fundamentos*, 9, España: Diada

- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2)
- Sotos S., López, E, y Sánchez, G. (2016). La perspectiva biográfica. El proceso de construcción del saber pedagógico. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 28(2), 249-265. doi:10.14201/teoredu282249265
- Spradley, J. (1979). The ethnographic interview. New York: Holt
- Stenhouse, I. (1981). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.
- Taylor, S y Bogdan, R (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós
- Tejada, J. (2009). Perfil docente y modelos de formación. En S La Torre. y O.Barrios. (Comps). Estrategias didácticas innovadoras (pp. 16-44). Barcelona: Octaedro.

EL LIBRO-ÁLBUM: UN RECURSO PEDAGÓGICO PARA LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA

Recibido: 07/07/2020 Aceptado: 12/08/2020

Yohan Enrique Quiroz Sayago
Universidad Nacional Experimental del Táchira
yohancs@gmail.com

RESUMEN

El artículo presenta una visión de algunos enfoques teóricos sobre la promoción de la lectura, generados en América Latina en los últimos veinte años; por otro lado, se revisan diversas definiciones y los rasgos más característicos del libro-álbum con la intención de evaluar y valorar el uso de este artefacto cultural como un recurso pedagógico destinado a la promoción de la lectura y a la formación de individuos mejor alfabetizados visualmente. El arqueo bibliográfico se realizó a partir de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué se entiende en el contexto latinoamericano por promoción de lectura? ¿Cuáles son los retos que debe afrontar el promotor de lectura en la era hipervisual? ¿Qué es el libro-álbum y cuáles son sus rasgos característicos? Se concluye que: a) la promoción de la lectura es un trabajo de intervención sociocultural que busca acercar al individuo a una variedad de textos, con el fin de que ejerza la ciudadanía y participe activamente en la construcción de la democracia; b) el estudio del código visual constituye uno de los retos que debe asumir el promotor de la lectura en esta era caracterizada por la ubicuidad de las imágenes, c) el libro-álbum es un género que debe aprovecharse para contribuir con la formación de alfabetas visuales capaces de desentrañar los valores transmitidos en las imágenes que les son dadas a través de los medios audiovisuales y de asumir una actitud crítica y reflexiva frente a ellas.

Palabras claves: Promoción de la lectura, libro-álbum, alfabetidad visual.

ABSTRACT

The article presents an overview of some theoretical approaches on reading promotion, generated in Latin America in the last twenty years; on the other hand, it reviews several definitions and the most characteristic features of the book-album with the intention of evaluating and assessing the use of this cultural artifact as a pedagogical resource for the promotion of reading and the formation of more visually literate individuals. The bibliographic survey was carried out on the basis of the following guiding questions: What is understood in the Latin American context by reading promotion? What are the challenges to be faced by the reading promoter in the hypervisual era? What is the book-album and what are its characteristic features? It is concluded that: (a) the promotion of reading is a work of sociocultural intervention that seeks to bring the individual closer to a variety of texts, in order to exercise citizenship and actively participate in the construction of democracy; b) the study of the visual code constitutes one of the challenges that the reading promoter must assume in this era characterized by the ubiquity of images; c) the book-album is a genre that should be used to contribute to the formation of visual literates capable of unraveling the values transmitted in the images that are given to them through the audiovisual media and to assume a critical and reflective attitude towards them.

Keywords: Reading promotion, book-album, visual literacy.

1 INTRODUCCIÓN

Hoy en día, cuando el libre pensamiento se encuentra amenazado por los modelos políticos e institucionales totalitarios que buscan la sumisión de los ciudadanos, y por los medios audiovisuales que transmiten antivalores a través de sus mensajes, se hace indispensable promover la lectura en todos y cada uno de los contextos que integran la esfera social, a saber: en la familia, en la escuela, en el trabajo e incluso en los hospitales, pero, primordialmente, en las zonas más vulnerables. El Estado, como organización política constituida, tiene la responsabilidad de garantizar el desarrollo pleno de los individuos a través de programas educativos orientados a fomentar la reflexión y el razonamiento propio, con el fin de que puedan hacer frente a las adversidades de la vida. Más allá de preparar profesionales competentes para el mercado laboral, la educación debe dotar a los sujetos de los medios requeridos para su desenvolvimiento óptimo en este mundo marcado por cambios drásticos y vertiginosos que atentan contra su autonomía y su dignidad. Gallardo (2009) opina que: “La educación es el medio más adecuado para formar ciudadanos libres, democráticos, responsables y críticos, que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa” (p. 120). Dicho de otro modo, es el puente que conduce a una verdadera civilización, basada en valores y principios éticos y morales, donde cada individuo sea capaz de pensar por sí mismo y de darle la orientación más adecuada a su vida.

Uno de los medios con los que cuentan los docentes para cumplir con este propósito es la lectura, práctica cultural compartida desde la escuela que traspasa el escenario educativo para constituirse en herramienta fundamental del desarrollo pleno de la humanidad. Prieto (2013), considera que: “La praxis lectora debe ir más allá, incluso de la experiencia pedagógica, debe trascender los espacios institucionalizados repetidores de fórmulas, para que se asuma la lectura como ejercicio vital de la liberación del pensamiento” (p. 28). En otras palabras, su práctica tiene que

despertar y alimentar constantemente el espíritu reflexivo; pues, tal como decía el filósofo alemán Friedrich Nietzsche, un lector se caracteriza por ser cuidadoso, rumiante y capaz de interpretar y de dejarse afectar por el texto en su ser mismo (Zuleta, 2010).

Conscientes de los beneficios de la lectura, instituciones educativas, organismos gubernamentales y fundaciones, entre otros entes del continente latinoamericano, promueven, año a año, diversas actividades en torno a la libros; empero, es menester advertir que no toda acción vinculada con esta práctica puede ser llamada “promoción de lectura”. Bombini (2008) apunta que en la actualidad “Lectura y promoción son términos que parecen recubrir diversidad de prácticas: desde una visita de un promotor editorial a una biblioteca escolar hasta un programa de alto alcance de desarrollo curricular de un organismo educativo gubernamental” (p. 77). Las ferias de libros, que muchas veces cuentan con la participación de los escritores, los círculos de lectura, las peñas literarias, los festivales de lectura, “la hora del libro” y “la hora del cuento” transmitidos por algunos medios de comunicación y las actividades recreativas en torno al cuentacuentos, sin lugar a dudas, son espacios propicios para el encuentro con el libro y la animación a la lectura; pero no siempre pueden ser vistos desde la promoción. Esta realidad conduce a revisar algunos constructos teóricos en torno al significado de la expresión “promoción de lectura”, especialmente porque:

Entre un margen lábil, por momentos o claramente delimitado por otros, borroso o a veces atravesado por tensiones o contradicciones, “promoción de la lectura” se dice de gran cantidad de prácticas y esto plantea un primer desafío epistemológico y metodológico y acaso un segundo a la hora de definir políticas de acción en este sector”. (Bombini, 2008, p. 77)

En virtud de lo expresado en párrafos inmediatamente anteriores, este artículo presenta algunas definiciones de la promoción de la lectura durante los últimos años en América Latina, específicamente en México

(Naranjo (2003), Colombia (Álvarez, Giraldo, Rodríguez y Gómez, 2008; Yepes, en Ávila, 2018; Álvarez y Naranjo, en Ávila, 2018), Cuba (Hernández, Campillo, y Cañizares, 2016) y Venezuela (Morales, Rincón y Tona, 2006; Duarte, en González, 2012); igualmente, expone los retos y desafíos que debe asumir el docente en su rol como mediador en la sociedad actual, caracterizada por la omnipresencia de las imágenes. Por último, brinda algunos conceptos sobre el libro-álbum y destaca sus rasgos más característicos, con la intención de justipreciar su uso como recurso pedagógico para la promoción de la lectura y a la formación de individuos mejor alfabetizados visualmente.

2 AMÉRICA LATINA: LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y SUS ENFOQUES

El influjo informativo de los medios de comunicación de masas sobre actividades vinculadas con la lectura, así como los planes, programas y proyectos escolares destinados a la animación y algunas campañas impulsadas por la industria editorial, conforman una gran diversidad de prácticas que conducen a tergiversar el significado y el propósito de la promoción de lectura. Hoy por hoy, se tiene la idea de que:

Promover la lectura es hacer una recomendación de lectura a un grupo de taller literario o desplegar un proyecto editorial de gran cobertura tendiente a dotar de nuevos materiales a las bibliotecas públicas de una escuela; es escribir el guion de un corto publicitario para la televisión u organizar un maratón para premiar la niño que lee más libros de una escuela. (Bombini, 2008, p. 77)

Nada más lejos de la realidad. Ciertamente, a pesar de su carácter publicitario y, en algunos casos mercantilista, no se puede menospreciar el esfuerzo y la iniciativa de organismos e instituciones públicas y privadas por animar a otros a la lectura. Sin embargo, hablar de “promoción” implica ir más allá de la animación, es afectar positivamente a un sujeto o a una comunidad, contribuir con su desarrollo y evolución. Yepes (1997, citado en Ávila,

2018) la define como: “cualquier acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar a un individuo o comunidad a la lectura” (p. 28); Duarte (en González, 2012) amplía esta definición al expresar que es un “conjunto de acciones y/o estrategias que se realizan para la formación de lectores y (...) para el ejercicio de la democracia” (p. 242). A su juicio, “La promoción tiene por objetivo desarrollar un estado de conciencia en el lector o productor de texto, esta condición le permite usar con autonomía estos procesos para el beneficio individual y colectivo” (Duarte, en González, 2012, p. 242). Sobre la base de lo expuesto por estos autores, se puede afirmar que la promoción de la lectura es una labor que trasciende el mero hecho de motivar a leer; es, ante todo, facilitar -con un propósito determinado- el libro a una persona, a un grupo o a un barrio para que haya un cambio de actitud y puedan transformar su misma realidad.

Por su parte Álvarez y Naranjo (2003, citados por Ávila, 2018) definen a la promoción de la lectura como “un trabajo de intervención sociocultural y político que busca, fundamentalmente, la reflexión, revalorización, transformación y construcción social de nuevos sentidos, idearios y prácticas de la lectura, con el propósito de generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones”. (p. 28). De manera análoga, Álvarez, Giraldo, Rodríguez y Gómez (2008) responden que la promoción de la lectura es una forma de intervención y pedagogía social que persigue, esencialmente, un fin político, educativo y de transformación social. Para Hernández, Campillo y Cañizares (2016) “La promoción de la lectura contemporánea, debe ser orientada a la formación y consolidación de lectores críticos. En relación con este particular un lector íntegro accederá a la información de manera autónoma y sabrá qué hacer con ella” (p. 379). A partir de estas definiciones, se puede inferir que un sujeto que haya sido promovido a la lectura, asumirá una actitud crítica frente al texto, será capaz de reflexionar por sí mismo y dejará de ser un ente pasivo para convertirse en un agente de cambio. Será visto

y reconocido por su comunidad como un ayudador de la acción y la transformación ciudadana.

Morales, Rincón y Tona (2006) integran otros elementos a la promoción:

La promoción de la lectura es una práctica social dirigida a transformar positivamente las maneras de percibir, sentir, valorar, imaginar, usar, compartir y concebir la lectura, como construcción sociocultural. Desde esta perspectiva, la promoción de la lectura relaciona al hombre con la lectura. Esta no siempre es consciente e intencionada, pero si voluntaria, comprometida, militante y de convicción. (p. 284)

Cabe hacer una digresión para preguntarse si debe ceñirse esta práctica exclusivamente a la educación formal y al ámbito académico, ¿son solo las escuelas y las universidades las instituciones encargadas de promover la lectura? La respuesta es contundente: no. Naranjo (2003) aduce que la promoción de la lectura es una práctica sociocultural que no puede estar limitada al ámbito bibliotecario o escolar, sino que debe transformarse en una práctica cultural encauzada al desarrollo de la sociedad, de la comunidad y, más aún, a la formación del individuo con la intención de coadyuvar en el desarrollo social.

Vista de este modo, se entiende que la promoción de la lectura es una labor cuyo fin es propiciar mediante el acercamiento de los individuos a la lectura, las condiciones necesarias para que puedan acceder al conocimiento con espíritu crítico y reflexivo y, de esa manera, se conviertan en agentes activos en la construcción de la democracia y ejerzan la ciudadanía con base en valores tales como la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto, el derecho a la vida y a la libertad de expresión.

No cabe duda de que la lectura y su promoción posibilitan la creación de espacios destinados a la expresión de ideas, al diálogo y a la reflexión. Por medio de ella, el hombre se emancipa y enaltece su dignidad, valorando su propia vida y la de sus semejantes. Y es que leer involucra mucho más que decodificar determinado código, “Leer es pues, realmente,

entrar en connotación” tal como lo subraya Barthes (1975, p. 86). En otras palabras, leer es apoderarse del conocimiento, transformarlo y ampliarlo para tener la posibilidad de descifrar e interpretar los acontecimientos de la vida y, de esta manera, tomar parte activa en la evolución y en el progreso de la sociedad, ya que, como dice Bombini (2008), “la lectura es garantía para el libre ejercicio de la ciudadanía” (p. 79).

Se puede aseverar que la promoción de la lectura y la formación ciudadana son dos caras de una misma moneda: Yepes (2010) aduce que: “La promoción de la lectura es un acto político” (p. 11); pero, de acuerdo con Peña (2003), solo es posible hablar de ella en sociedades donde es asumida como un derecho, más que como un peligro. Por eso, acceder al libro es una manera de acceder al mundo y tener la oportunidad de encarar las realidades sociales, culturales, políticas y económicas que definen y afectan a la civilización de hoy; es saber actuar en correspondencia con el espíritu de la época. Zapata y Arteaga (2010) manifiestan que: “La lectura es el recurso privilegiado que, en mayor medida, permite a los seres humanos potenciar sus posibilidades de participación social y enriquecer su vida” (p. 9).

Pero ese privilegio no puede ni debe estar destinado a una minoría o a una élite. Por eso, no son suficientes la biblioteca escolar, la de la universidad o la del barrio, ni las librerías, ni la visita de un representante editorial al colegio, ni las ferias del libro, ni las llamadas “hora del cuento” en los medios de comunicación social. Es menester la presencia y la intervención de mediadores y promotores de lectura en todos y cada uno de los espacios que conforman la esfera social: en las fábricas, en los centros comerciales, en los hospitales, en las iglesias y en las barriadas. Incluso, la misma escuela reclama la participación de docentes que hayan experimentado el placer de la lectura y su posibilidad transformadora, capaces de seleccionar los libros de acuerdo a las necesidades y preferencias de sus estudiantes, más que a los intereses propios o a los impuestos por el gobierno de turno. Solo de esa

manera, será posible el progreso social. Por eso, la tarea de los profesores como promotores de lectura no solo será determinante para el éxito escolar sino para el de sociedad en general.

Ahora, Pérez y Blanco (2018) advierten que: “Promover la lectura supone continuidad para que los alumnos puedan explorar distintos textos y se afiancen en su proceso” (p. 69). Hoy, donde el avance rauda de la tecnología y la expansión del mercado editorial presentan al mundo otros formatos de lectura y códigos distintos al de la palabra, se hace necesario identificar las nuevas tendencias para asumir con compromiso y optimismo los retos y desafíos de la promoción de la lectura en una sociedad que, al parecer, es cada vez más visual.

3 RETOS DEL PROMOTOR DE LECTURA EN LA ERA HIPERVISUAL

La ubicuidad de las representaciones icónicas, generada por los mass media y la publicidad, ha hecho del ser humano un devorador irreflexivo de imágenes. Los soportes electrónicos representan la caverna moderna del mundo de las apariencias, la sociedad actual pasa un tiempo desmedido frente a los dispositivos digitales que proyectan las sombras de la realidad. Hace veintidós años atrás Sartori (1998) afirmaba que: “nuestros niños ven la televisión durante horas y horas, antes de aprender a leer y escribir” (p. 36).

Después de más de dos décadas han cambiado los soportes, pero los más pequeños siguen embelesados con sus niñeras digitales: manipulan celulares, tablets, computadoras portátiles, antes de aprender a leer y escribir. De una u otra manera, la tecnología está reemplazando el lugar de los libros y, lo más preocupante aún, afectando las relaciones de los niños, niñas y jóvenes con su entorno. Al respecto, Goleman (2013) afirma que:

Los niños de hoy en día crecen en una nueva realidad, una realidad en la que están muy desconectados de sus semejantes y mucho más conectados que nunca, por el contrario, con las máquinas,

una situación que, por razones muy diversas, resulta inquietante. (p. 17)

Siendo así, es probable que uno de los mayores riesgos de la llamada generación APP lo constituya el hecho de que “las tecnologías móviles y las redes sociales mermen la calidad de la interacción cara a cara” (Gardner y Davis, 2014, p. 109). Otra de las posibles consecuencias es que en un futuro no muy lejano, pocos se atrevan a defender sus derechos ciudadanos y a participar con espíritu crítico y reflexivo en los acontecimientos que regirán el destino de la humanidad.

Si bien es cierto que muchos hacen un uso adecuado de las aplicaciones (APP competentes) y aprovechan el caudal de información disponible en la red para su formación y desarrollo; otros demuestran, cada vez más, una mayor dependencia. Y es que “(...) la tecnología modifica de forma esencial la naturaleza humana o, como mínimo, el pensamiento y la conducta humanos” (Gardner y Davis, 2014, p. 32)

En este orden de ideas, se puede señalar que la avalancha de imágenes que se proyectan a diario por los medios de comunicación y las redes sociales no deja de constituir una amenaza, ya que, por lo común, gran parte de los receptores carece de una visión crítica; es decir, no está alfabetizada visualmente. Al respecto, da Silva (citado por Lumbreras, 2016), explica que:

los analfabetos visuales son personas que no son capaces de diferenciar entre una imagen con contenido, que puede ser positivo o negativo para su formación, y ello puede provocar que no tengan una visión crítica de las imágenes que perciben y les "bombardean", como las audiovisuales y las procedentes del cine, la televisión y las redes sociales. (párr. 3)

Frente a este escenario, los promotores de lectura tienen un gran reto: capacitarse en el estudio de la comunicación visual con el objetivo de poder analizar, comprender e interpretar dicho código y, de esta manera, desarrollar estrategias que permita a los consumidores de imágenes establecer una dialogía con ellas a fin de descubrir su sentido.

“Lo visual es un lenguaje y tenemos que aprender a leerlo (...) dado que eso es parte de la creación de una sociedad crítica, que sepa interpretar ese lenguaje de forma correcta”, opina da Silva (citado por Lumbreras, 2016, párr. 7). El espíritu de la época solicita la participación de individuos con múltiples niveles de alfabetización, Michéle Anstey (2002, citado por Silva, 2002), aclara que:

Ser multialfabetizado requiere no solo competencias comunicativas, sino la habilidad de analizar de forma crítica una variedad de textos en otras formas de representación. También requiere la habilidad para involucrarse en las responsabilidades sociales y las interacciones que se asocian con estos nuevos textos. (p. 154)

Se puede agregar que ser multialfabetizado es tener competencias que permitan comprender e interpretar otros códigos, para evitar caer en la trampa de las falacias creadas por los gobiernos, la publicidad y los medios de comunicación social. Un individuo multialfabetizado es capaz de acercarse a otros, a través de esos nuevos lenguajes, para que estos, al igual que él, asuman una actitud crítica frente al mundo que los circunda. En consecuencia, un promotor de lectura alfabetizado visualmente reconocerá que: “La generación que ha crecido interactuando con las pantallas requiere de las imágenes para acercarse a los libros” (Silva, 2009, p. 151). Un buen promotor de lectura no debe limitarse a la enseñanza de técnicas para motivar a leer; sino que, además, debe fomentar la lectura de otros códigos diferentes al de la palabra; verbigracia, la lectura de imágenes (Peña, 2003). Entonces, parece lógico pensar que uno de los recursos pedagógicos que puede ser usado por el promotor de lectura es el libro-álbum, artefacto cultural que se caracteriza por su forma narrativa, donde convergen el texto y la imagen.

4 UN ACERCAMIENTO AL LIBRO-ÁLBUM

Hoy, el mercado editorial propone una variedad de textos que, de ser tomados en

cuenta por los educadores, bibliotecarios, animadores culturales y promotores de lectura, podrían representar un elemento útil dentro del campo de la promoción. Uno de ellos es el libro-álbum, género que, según Martínez (2014), está recientemente revalorizado por la crítica, por lo que su concepto aún está en construcción.

Valencia (2014) advierte que comprender la información contenida en el libro-álbum no significa leer texto e imagen de manera independiente, se requieren otras capacidades: “Nos encontramos ante un género que no solo exige la lectura de texto e ilustración sino, además, la competencia para integrar la información que unas y otras proporcionan para la construcción de sentido” (p. 117). En el libro-álbum el código visual y el escrito conforman una simbiosis, cuestión que no ocurre con los libros ilustrados que, en muchos casos, vienen a ser una reafirmación de lo que narra la historia o que simplemente cumple una función decorativa.

Shulevitz (1999) también señala otras complejidades:

A diferencia de un libro de cuentos, que expresa las imágenes y los sonidos por medio de las palabras, un libro-álbum separa ambos elementos, representando la imagen mediante la ilustración y el sonido mediante palabras (...) el libro-álbum retoma una premisa original: ver y oír directamente sin la mediación de la palabra. (p.132)

Fajardo (2014, a partir de Lewis, 2005; Hanán Díaz, 2007; y Durán, 2009) sintetiza los rasgos más resaltantes del libro-álbum:

(...) más que un libro, es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico y que observa rasgos propios de la metaficción (exceso, indeterminación y subversión de la forma narrativa), gracias al tipo de colaboración que estos códigos (visual y lingüístico) crean entre sí mediante una fuerte interconexión e interdependencia dialógica en la construcción de los significados narrativos, el préstamo de códigos de otras artes y tecnologías, la

capacidad de síntesis y visión caleidoscópica de la realidad, la relatividad del conocimiento que trata, y sobre todo: exigir la participación activa de los receptores en esa construcción de significados, todo lo cual lo convierte en un producto emblemático de la postmodernidad. (p. 57)

Vásquez (2014) enfatiza que: “En el libro álbum tanto el texto como la imagen son igualmente importantes y su lectura requiere atender a los elementos propios de la narrativa como aquellos otros propios de la imagen” (p. 338), cuestión que pone de relieve la necesidad de especializarse en el estudio del código visual, es decir, de alfabetizarse visualmente. Díaz (2007) comenta que el mundo visual de los libros-álbum está lleno de referencias, préstamos y deudas al arte, al cómic, a la literatura y al cine. En otras palabras, el libro álbum es una herramienta innovadora, al menos en el contexto venezolano, pues, además de ayudar a iniciar y motivar a la lectura, funge de puente a otras áreas del currículo escolar.

Para Vásquez (2014) “Dejar de lado o menospreciar todas las posibilidades contenidas en los libros álbum es privarnos de disfrutar estas pequeñas “obras de arte” y perder la oportunidad de formar a otro tipo de lectores” (p. 344); lectores que no solo aprendan a apreciar las imágenes contenidas en ellas, sino que sean capaces de valorar y disfrutar otras representaciones visuales, tales como la pintura, la fotografía, el teatro, la escultura, la arquitectura, el diseño gráfico y, por qué no, de su propio entorno.

Ahora, ¿por qué considerarlo un recurso pedagógico para la promoción de la lectura? A juicio de Durán (2009) la lectura del libro-álbum posee un extraordinario potencial para “incardinar competentemente al niño en la sociedad y la memoria colectiva de su comunidad, cosa que en sí misma constituirá el máximo objetivo de la tarea pedagógica” (p. 230) Nikolajeva (2010) cree que: “Uno de los aspectos más controversiales de la literatura infantil es su uso como instrumento de poder. Los libro-álbum tienen un gran potencial para subvertir el poder adulto y cuestionar el orden

establecido” (p. 34). Naturalmente, esto no es algo que no se da por sí mismo, es fundamental la presencia del promotor de lectura, alfabetizado visualmente, como mediador para incitar mediante la formulación de preguntas la participación de los niños y niñas que dejarán de ser espectadores embelesados por las imágenes para convertirse en constructores de sentido, relacionando eso que muestra el texto con su realidad y su percepción del mundo.

La promoción de la lectura a partir del libro álbum puede representar una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la construcción del conocimiento, a la alfabetidad visual y al fortalecimiento del espíritu crítico y reflexivo que tanto requiere la sociedad del siglo XXI. Acercar a los pequeños y a los jóvenes a este soporte es una forma de contrarrestar el impacto de los medios de comunicación de masas, puesto que, como manifiesta Kerguén (2000), “No hay que olvidar que la televisión acostumbra a los niños a un desarrollo rápido y a una sucesión de emociones que los convierte en consumidores de sentimientos violentos y de acción” (p. 41).

Con mayor razón el promotor de lectura debe mantenerse en estado de alerta, leyendo los nuevos signos de los tiempos, asimilando la realidad, formándose y formando a otros para la decodificación de nuevos símbolos y códigos; puesto que las tecnologías digitales están generando un cambio de paradigma, especialmente en las generaciones más jóvenes, reconfigurando significativamente su identidad, su intimidad y su imaginación (Gardner Y Davis, 2014).

5 CONCLUSIONES

Es incuestionable el valor de la lectura como medio para la adquisición del conocimiento en todas las áreas del saber; con todo, su práctica no debería limitarse exclusivamente a la educación formal de los seres humanos. La experiencia de la lectura como placer, como goce estético, representa un factor primordial en el desarrollo de los individuos en todas sus dimensiones; en este

sentido, la promoción de la lectura debe ser una práctica orientada a la invención de sentidos.

En Latinoamérica la promoción de la lectura es vista como un trabajo de intervención sociocultural que busca acercar al individuo a una variedad de textos, con el fin de propiciar cambios encauzados al ejercicio de la democracia y a la transformación de la sociedad y de las comunidades.

Hoy, cuando los padres delegan a los medios de comunicación de masas la formación de sus hijos y, en especial, cuando los soportes digitales reemplazan en muchas oportunidades los espacios de interacción presenciales, se hace imprescindible fomentar la lectura de otros códigos diferentes al de la palabra.

La alfabetidad visual constituye uno de los retos del promotor de lectura, por eso es necesario analizar, comprender e interpretar el código gráfico para desarrollar estrategias que permitan descubrir el sentido de las imágenes y, así, establecer una diáloga con ellas. En opinión de Sípido (2003), “La reflexión sobre la Educación Visual debe poner el acento, precisamente, en la capacidad del alumno para acceder al conocimiento visual desde la comprensión de conceptos y procedimientos que le permitan ser un observador competente, crítico y participativo” (p. 62).

El libro-álbum representa un recurso pedagógico que debe aprovecharse para iniciar el camino hacia una sociedad mejor alfabetizada visualmente, capaz de desentrañar los valores transmitidos en las imágenes que les son dadas a través de los medios audiovisuales, con el fin de que asuman una actitud crítica frente a ellas. Por lo tanto, es menester propiciar espacios destinados a la promoción de la lectura a partir del libro-álbum con el fin de diseñar estrategias innovadoras orientadas a establecer un dialogo con la imagen.

6 REFERENCIAS

Álvarez, D., Giraldo, Y.; Rodríguez, G. y Gómez, M. (2008). Acercamiento al estado actual de la promoción de la lectura en la biblioteca pública en Colombia. *Revista*

Interamericana de Bibliotecología. 31 (2) 13-43.

Ávila, A. (2018). Desde una experiencia: ciertos conceptos sobre promoción de lectura. En Naranjo, J. y Agudelo, O. (Eds.). *La promoción de la lectura: una mirada a cuatro voces*. Medellín: Fondo Editorial Comfenalco Antioquia.

Barthes, R. (1975). *Roland Barthes por Roland Barthes*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Bombini, G. (2008). Prácticas usuales y nuevas urgencias para una agenda de la promoción de la lectura. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*. IEPD. 75-100

Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.

Fajardo, D. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil (52) 45-68. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/er/n52/04.pdf>

Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* (16) 119-133.

Gardner, H. y Davis, (2014). La generación APP: cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital.

González, A. (Agosto-diciembre 2012). Dos voces que animan un objetivo: promocionar la lectura y la escritura. *Legenda*, 16. (15), pp. 230-247. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4273/4118>.

Goleman, D. (2013). *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Barcelona: Kairós.

Hernández, T.; Campillo, C. y Cañizares, A. (2016) *La Promoción de la lectura orientada hacia la prevención del VIH/SIDA en la comunidad universitaria cubana*. *Revista Publicando*, 3 (6). 376-384 Recuperado de

Kerguénou, J. (2000). Ayudar al niño a convertirse en lector. En Morales, L. y Paz, M. (37-47). *Para que haya lectores*. Caracas: Banco del Libro.

- Martínez, A. (2014). El álbum como herramienta pedagógica: propuesta para la mejora de la identidad personal. (Trabajo de fin de grado) Universidad Internacional de La Rioja, Alicante, Colombia. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2265/Martinez-Zamora.pdf?sequence=1>
- Morales, O; Rincón, Á. y Tona, J. (2006). La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Mérida, Venezuela. *Educere*, 10, (33) 283-292.
- Naranjo, E. (2003). El bibliotecólogo como promotor de la lectura y sus bases pedagógicas (Tesis de Maestría en Bibliotecología) Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Nikolajeva, M. (2010). El poder y la subjetividad en los libros-álbum. En Colomer, T.; Kümmerling, B. y Silva, M. (34-45). Caracas: Banco del Libro.
- Lumbreras, A. (8 de diciembre de 2016). El descenso de la educación artística produce alumnos analfabetos visuales. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/2016/12/08/412480930128/el-descenso-de-la-educacion-artistica-produce-alumnos-analfabetos-visuales.html>
- Peña, L. (Noviembre, 2003). Dejar leer... Conferencia pronunciada en el I Encuentro de Promotores de la Lectura, celebrado en el marco de la XII Feria Internacional del libro de Guadalajara. Guadalajara, México.
- Pérez, Y. y Blanco, E. (2018). Promoción de la lectura en el proyecto integral comunitario de las Escuelas Básicas en Venezuela. *KOINONIA*. Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Turismo, Ciencias Sociales y Económica, Ciencias del Agro y Mar y Ciencias Exactas y aplicadas. 6. 62-78. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/327763376_Promocion_de_la_lectura_en_el_proyecto_integral_comunitario_de_las_Escuelas_Basicas_en_Venezuela/link/5ba3140392851ca9ed174e0a/download
- Prieto, L. (2013). *La magia de los libros*. Caracas: editorial el perro y la rana.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.
- Silva-Díaz, M. (2009). Entre el texto y la imagen: álbumes y otros libros ilustrados. En Colomer, T. (Coord.). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Shulevitz, U. (1999). ¿Qué es un libro-álbum? En Paz, M. (129-132). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro.
- Valencia, M. (2014). Práctica docente y libro álbum, un aporte a la educación literaria. *Revista Infancias Imágenes*. 13, (1), 115-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4997166>
- Vásquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 19 (2), 333-345.
- Yepes, B. (2010). La promoción de la lectura en tiempos aciagos y el pequeño cuchillo de la bibliotecaria Chun Li. En Puerta, M. (11-18). *Aportes para la promoción de la literatura y la lectura*. Semanario Internacional de Literatura Infantil. Mérida: Consejo de Publicaciones.
- Zapata, B. y Arteaga M. (2010). *Canta y lee. Material didáctico para incrementar la comprensión de la lectura a través de la música venezolana, en la primera etapa de educación básica*. Investigación y Postgrado. 25 (2 y 5). 9-46.
- Zuleta, E. (2010). *Ensayos educativos. Lecturas pedagógicas*. Bogotá: Secretaría de Educación.

CAMBIOS INNOVADORES EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJES EN EDUCACION INICIAL Y PRIMARIA

Recibido: 02/07/2020 Aceptado: 25/08/2020

Eily Karina Durán Chávez.
Ministerio del Poder Popular para la Educación.
eilyk05479@gmail.com

RESUMEN

Los estilos de aprendizaje son una mezcla de factores cognitivos, el estudiante utiliza los estímulos en el entorno de la enseñanza, percibe, interactúa, responde a la estrategia y se siente cómodo, adaptado para crear su aprendizaje. Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma que los estudiantes estructuran los contenidos, utilizando conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan herramientas pedagógicas de representación visual, auditivo, entre otros tomando en cuenta la diversidad en el aprendizaje. Finalmente, la especialista profesora Eily Durán, experiencia en coordinaciones, docente de aula, labora en San Cristóbal.

Palabras Claves: estilos, aprendizajes y estrategias.

ABSTRACT

Learning styles are a mixture of cognitive factors, the student uses the stimuli in the teaching environment, perceives, interacts, responds to the strategy and feels comfortable, adapted to create their learning. Cognitive features have to do with the way students structure the contents, using concepts, interpret information, solve problems, select pedagogical tools of visual and auditory representation, among others, taking into account the diversity in learning. Finally, the specialist, Professor Eily Durán, has experience in coordination, is a classroom teacher and works in San Cristóbal.

Keywords: styles, learning and strategies.

La educación en emergencia, es una significación y acción que integra no sólo las actividades de los niños en el ámbito de la escuela como un espacio instructivo y formativo de protección de los estudiantes, a través de un aprendizaje formal, sino también a una atención temprana en la edad de preescolar donde se confirma los procesos mentales, desde la infancia y donde el desarrollo del niño se realiza mediante la maduración y aprendizaje. La educación debe promover el desarrollo de habilidades tomando en cuenta la diversidad en el aprendizaje que es lo que conocemos como estilo de aprendizajes donde el resultado de la enseñanza es más efectivo y enriquecedor para los niños.

La atención temprana en los niños a través de los procesos pedagógicos, se define como un conjunto de acciones interdisciplinarias, dirigidas al estudiante, el proceso intelectual se encuentra en la percepción, los pensamientos y en el lenguaje. El niño tiene distintos ritmos y estilos de aprendizajes proporcionándole una estabilidad emocional para ellos aprender no sólo necesita de información, sino de intercambio y confrontación de opiniones que lleven al niño a la reflexión y el crecimiento.

Ahora bien los programas de atención integral temprana dirigidos al niño de 0 a 6, donde se perfilan líneas de acción en las áreas de supervivencia, protección, prevención y desarrollo, en los diferentes programas de apoyo innovadores en el enriquecimiento de habilidades para la vida y la educación en valores que mejoren la calidad de la educación, portando a la sociedad estudiantes integradores; también están las estructuras y organizaciones que aportan una atención adecuadas a los estudiantes, donde centralizan y organizan la asistencia humanitaria en los niños como por ejemplo la distribución de alimentos, agua, vacunación, asistencia psicológica y la educación sexual entre otras, la coordinación de temas de educación en emergencia, se debe hacer a través de las distintas organizaciones mundiales que existen para la atención a todas estas necesidades que se observan en el quehacer educativo.

Es por ello, y por las consecuencias derivadas de esta noción que las organizaciones de las Naciones Unidas, Instituciones específicas, como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, departamentos o divisiones de las mismas, así como Ministerios de Educación, Promoción Social, Salud, Seguridad de los Estados Nacionales y Organización No Gubernamental, han colocado de prioridad la educación como unos de los factores preponderantes en situaciones de vulnerabilidad de las comunidades, haciendo hincapié en su aporte a la emancipación, la igualdad, la posibilidad de asistir en atención salvar vidas, propiciando un ambiente de paz en las instituciones educativas.

Evidentemente cuando uno habla de desarrollo, las aéreas que se toman en cuenta son cognoscitiva (manera de pensar), comunicación (hablar y entender) socio emocional (llevarse bien con otras personas), fisicomotriz (mover y usar el cuerpo) y adaptiva (cuidar de uno mismo). Los niños deben ser generadores activos aplicando sus recursos y estrategias cognitivas a la búsqueda e integración de la información de sus contenidos usando sus capacidades para la construcción de sus propios conceptos

Es por eso que la educación, por su parte, ha generado importantes aportes para el progreso y evolución en el campo a través de una cuidadosa observación. Cabe destacar que en la década de los sesenta, marca el comienzo de la investigación sobre el desarrollo infantil en la intervención temprana, es de allí donde se marca y reafirma la idea acerca de las capacidades que tiene el ser humano en los primeros años de vida del niño y de la primera etapa, las investigaciones en el campo de la psicología y la educación han acumulado evidencia que sustenta la importancia y su influencia durante los primeros años de vida, donde existen programas de prevención e intervención temprana donde se atiende a todos los niños de alto riesgo, incluyendo aquellos con deficiencias sensoriales.

Cabe considerar por otra parte que la educación se basa en motivaciones de

aprendizajes holísticos que es la integración total de los aspectos que componen a un individuo, el nexo cognición-afecto para propiciar aprendizajes significativos, se dan el hecho que cada estudiante desarrolla sus propios estilos de aprendizajes a través de metodologías, actividades y estrategias en el momento de su aprendizajes para que la asimilación y la acomodación de sus enseñanzas tengan ocurrencia, despierte su interés en la búsqueda del éxito de un aprendizaje alcanzado.

Es por ello que los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan herramientas pedagógicas de representación visual, auditivo. Son estrategias pedagógicas importantes en los estudiantes en el desarrollo; cada niño en su crecimiento tiene su propio estilo de aprender y sus propias capacidades innatas, los docentes deben aceptar los niños con sus diferencias adaptadas a sus aprendizajes que ellos como estudiantes y los docentes propicien por medio de los modelos pedagógicos.

Debe señalarse que los estilos de aprendizaje se refieren que cada estudiante, utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender, aunque las estrategias varían según lo que se quiera enseñar, cada niño tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, que definen un estilo de aprendizaje, cada estudiante aprende de manera distinta a los demás, utiliza diferentes habilidades, asimila con diferentes velocidades; el desarrollo cognitivo depende de una adecuada estimulación una buena atención psicosocial aunado a un ambiente saludable.

De este modo en los diferentes procesos y herramientas pedagógicas está el estilo de aprendizaje visual es un método de enseñanza que utiliza gráficos, es cuando se relaciona imágenes con concepto y el estudiante va construyendo los contenidos, una de las estrategias que más se utiliza son los mapas mentales por medio de las imágenes los ayuda a recordar ideas, contenidos y nos permite

desarrollar temas y procesos complejos con nuestra capacidad de abstracción que les sirve para reflexionar conceptos e ideas, es por eso que los estudiantes, que utilizan un aprendizaje visual tienen más facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez. Los ayuda, además, a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos, los estudiantes visuales aprenden mejor cuando leen y observan la información a través de imágenes entre otras estrategias.

De este modo está el estudiante auditivo, tienden a recordar mejor la información cuando recibe una explicación oral, la asimilación de los escolares es por medio del oído su aprendizaje depende de escuchar y hablar, los estudiantes que utilizan el aprendizaje auditivo como principal vía de adquisición del conocimiento se benefician especialmente de métodos de enseñanza como las clases magistrales, escuchar audio libros o simplemente leer en voz alta aquello que quieren memorizar. A través de estos métodos el niño adquiere destrezas y conocimientos adquiriéndolos en forma secuencial.

Dentro de este orden de ideas, la pedagogía es considerada como una práctica educativa integradora, donde se sabe que no se puede educar si no se conoce al estudiante en su progreso y estilos de aprendizaje desarrollando en el estudiante, hacer más participativos para facilitar su incorporación a la vida social para explorar y desarrollar sus capacidades las destrezas que necesita para desempeñarse efectivamente en cualquier situación, que se le pueda presentar descubriendo, organizando e interpretando la realidad y de esta manera extraer un significado del mundo donde vive. Por consiguiente en las instituciones educativas la diversidad de aprendizajes en los estudiantes podemos hablar de los niños kinestésicos, es un aprendizaje que se trata de nuestras sensaciones y movimientos, el cual se aprende más fácilmente, en donde el estudiante al moverse y tocar las cosas, tiende a generar un aprendizaje más profundo en su expresión de forma corporal.

Por lo tanto, cuando procesamos la información asociándola a nuestras

sensaciones y movimientos, de nuestro cuerpo, estamos utilizando el sistema de representación kinestésico. Manejamos este sistema, naturalmente, sobre todo cuando aprendemos un deporte, pero también para muchas otras actividades. Los estudiantes kinestésico necesitan, más tiempo que los demás, decimos de ellos que son lentos, no porque la lentitud no tiene nada que ver con la falta de inteligencia, sino con su distinta manera de aprender. Entre las características de los estudiantes kinestésico están de encontrar un entorno multisensorial para conseguir adquirir nuevos conocimientos de forma sencilla y duradera.

Podemos decir también que el estudiante es el constructor activo ante el proceso de aprendizaje, lo realiza progresivamente gracias a los esquemas de asimilación y la interacción social de cada día, evidentemente va favoreciendo al niño, construyendo sus conocimientos al ritmo de su aprendizaje y se mantiene activo en la búsqueda de aprender a través del intercambio de opiniones con adultos, niños y jóvenes. El docente debe propiciar ambientes que generen desarrollos cognitivos, como la solución de problemas, donde se aprende a utilizar la memoria, percepción fomentando así la reflexión y el análisis alcanzando, obteniendo aprendizajes significativos.

Ahora bien en los actuales momentos nos encontramos con una educación a distancia por lo que se está viviendo a nivel mundial con respeto a la pandemia cabe resaltar el impacto que ha generado la innovación tecnológica en la comunicación, información, sociedad y en la educación, es tan significativo que se ha considerado pertinente contemplar como uno de los elementos claves de la discusión curricular, la educación en los actuales momentos y las consideraciones que debemos tomar en cuenta hacer modificar para dar las respuestas que requiere el subsistema de educación en Venezuela.

Por consiguiente la sociedad en la cual nos desenvolvemos hoy día se ha ido satisfaciendo alrededor de los efectos de las innovaciones, en las telecomunicaciones que ha creado una audiencia global e innumerables redes de

intercomunicación especializadas, las repercusiones de este proceso de mundialización ha repercutido en lo económico y se evidencian en lo político, laboral, educativo y demás, con respeto al desarrollo del conocimiento en el niño, la creación de tecnología y la dimensión comunicacional, ha ido avanzando, en diferentes programas que permiten por medio de las vías de internet. Todo ello nos lleva a la necesidad de crear opciones que nos permitan sacar provecho de las potencialidades que las tecnologías ofrecen y minimizar sus impactos negativos. Este es un reto que hay que tomar en el progreso de las propuestas curriculares para el ámbito educativo.

En lo esencial aunque no deja de usarse, ya no es lo más significativo para la actividad educativa, el uso del software en procesos de enseñanza completamente programados, ahora, como docentes, se usan los recursos disponibles en la web para poder hacer trabajo colaborativo en red, cómo enseñarles a los estudiantes a ser críticos ante la información que se transmite a través de Internet y lograr una comunicación efectiva a través de medios informáticos, entre otras situaciones nuevas que tres décadas atrás no existían y, por lo tanto, es una innovación para el educador, que conlleva agotar herramientas tecnológicas, para alcanzar los aprendizajes en el niño, los docentes tienen el reto de transformar, para poder fomentar propuestas curriculares que permitan el desarrollo de los contenidos tecnológicos requeridas para el éxito social y profesional de los nuevos ciudadanos que se forman día a día con nuevas instrumentos comunicacionales.

Ahora con las tecnologías nos permiten la integración de todos esos desarrollos tecnológicos en un equipo móvil con opciones comunicacionales de cobertura mundial e instantánea (dispositivos móviles interactivos). En pocas palabras, se ha ido produciendo ante nuestros ojos, el proceso de convergencia tecnológica de manera transparente y con un gran impacto en el desarrollo de nuestras profesiones y vidas.

El progreso de la informática y la electrónica, que se inició con grandes equipos que facilitaban el procesamiento de datos, dio paso al almacenamiento de información y al integrarse a las telecomunicaciones, permitió, de manera acelerada, la conformación de la sociedad en redes. Este acelerado proceso de innovación en el ámbito de las tecnologías de comunicación ha ido permitiendo una dinámica de cambios rápidos y continuos en la sociedad que se va conformando alrededor del valor del conocimiento y la información como insumos indispensables para la producción y la generación en una educación a distancia. Para dar las respuestas pedagógicas a estas demandas, se requieren propuestas curriculares acordes con el escenario que se nos están presentando en nuestras instituciones educativas.

Dentro de este marco de ideas en el desarrollo de nuevos escenarios educativos destaca que el impacto más significativo de las nuevas tecnologías en la sociedad moderna, está vinculado a los nuevos proyectos a distancia donde ha generado una gran cantidad de cambios sociales que abarcan todos los ámbitos de la vida del ser humano. Los dispositivos móviles interactivos nos permiten realizar actividades de trabajo, de ocio, relaciones sociales, esta experiencia trasladada al hecho curricular tiene consecuencias por la limitaciones que se presentan en algunos espacios sociales de nuestro país, los conceptos se desdibuja el aula de clases como el ambiente necesario para la realización de la labor de enseñanza-aprendizaje y se modifican los márgenes temporales de la planificación y práctica educativa, dando mayor significación al aprendizaje.

Desde el punto de vista curricular, las modalidades educativas se han visto de manera significativa, pues los equipos de comunicación han facilitado tanto el desarrollo de canales que permiten no sólo escuchar, sino visualizar a las personas o grupos con los que se conversa en tiempo real y favoreciendo sensaciones envolventes, por lo cual, ya podemos hablar de la presencia virtual, en nuestras instituciones. En este sentido, con el

móvil la “educación a distancia” da la posibilidad de la conexión inmediata del estudiante docente.

Igualmente, el desarrollo de las tecnologías comunicacionales ha marcado cambios importantes en lo que conocemos como modalidad presencial, de manera tal, que cada vez se acentúa más la combinación de la interacción presencial, lo que lleva a la combinación de las modalidades, esto demanda estructuras curriculares flexibles que favorezcan, desde los procesos académicos, la combinación de enfoques, de estrategias didácticas, procesos cognitivos y relacionales, medios, entre otros y, desde los procesos administrativos, faciliten el seguimiento y den apoyo a los servicios académicos, el registro y evaluación de los estudiantes, las formas de participación y la capacitación de los docentes, la dotación tecnológica y técnica de las instituciones.

La sociedad del conocimiento reclama de individuos instruidos en el uso de las tecnologías comunicacionales y con una cultura digital que les permita responder a los cambios generados por la rápida innovación tecnológica. De allí que, los modelos educativos basados en la acumulación de conocimiento hayan cedido el paso a modelos centrados en el aprendizaje autónomo que requieren de individuos o grupos orientados a la formación permanente y en colaboraciones digitales.

En esta realidad, la integración de las tecnologías al proceso educativo implica mucho más que añadirlas como acompañantes de la actividad pedagógicas como lo son las clases o limitarse al estudio de características y técnicas digitales. La incorporación requiere un esfuerzo de las instituciones, en general, y del docente, en particular, para centrarse en las potencialidades que estas le ofrecen para utilizarlas en la mediación del proceso educativo, facilitar el trabajo cooperativo, colaborativo y participativo y en la conformación de comunidades de aprendizaje en red y el personal docente en las innovaciones tecnológicas especializadas.

Debe señalarse que la acción educativa para un estudiante, en un nuevo escenario demanda, también, la redefinición del rol docente, el cual debe estar en perfecta concordancia con las orientaciones que deben tener los diseños curriculares, adaptados a estos nuevos tiempos. El docente debe comprometerse con el ejercicio ético de la profesión, a promover la innovación y exploración; en términos generales, debe romper sus esquemas tecnológicos, rediseñar sus estrategias de enseñanza y promover el aprendizaje en una educación a distancia.

La redefinición del rol docente no sólo atañe a las actividades de la docencia directa, sino también compete a los directivos de las instituciones quienes deben dar el ejemplo de planificación e implementación de las tecnologías en la dinámica de la vida institucional para favorecer la gestión de conjunto de técnicas. La incorporación de la era digital en la educación nos transforma, de manera mágica, el acto educativo, dinámico, intuitivo, abierto e interactivo. Se requiere un gran esfuerzo del docente para que la herramienta, integrada a la actividad educativa, le permita alcanzar los objetivos planteados.

Ello nos lleva a rescatar la importancia de la formación y el asesoramiento permanente del docente y la necesidad del reconocimiento del tiempo que es necesario invertir en el diseño de nuevas e innovadoras estrategias de enseñanza como parte de la propuesta curricular. Se requiere que se les ofrezca a los docentes planes de capacitación que comprendan, desde lo más general, como son los procesos de sensibilización, alfabetización, capacitación y asesoramiento para lograr la apropiación de las tecnologías digitales que ofrecen programas educativos a distancia, hasta las más específicas como son la formación en la educación, aprender a tomar decisiones sobre la pertinencia y validez de la información, tener criterios para decidir qué herramienta usar en momentos específicos y compartir experiencias interinstitucionales que motiven a la innovación.

Este trabajo busca dentro del programa de las TIC han generado las condiciones para el

desarrollo de la sociedad del conocimiento, la educación debe orientarse también a pensar para qué nos sirven las tecnologías y qué tecnologías debemos desarrollar. Es importante favorecer un círculo virtuoso entre las condiciones sociales que generan las tecnologías y los escenarios que nosotros deseamos desarrollar con ellas. Las sociedades del conocimiento son sociedades en redes que propician necesariamente una mejor toma de conciencia de los problemas mundiales y el manejo de los recursos tecnológicos. Los perjuicios causados al medio ambiente, los riesgos, las crisis económicas, educación y la pobreza son elementos que se pueden tratar mejor mediante la cooperación internacional

La presencia de las tecnologías es un hecho como lo son las consecuencias de su uso sin criterios ambientales, de respeto a la naturaleza y a la condición humana. El concepto de desarrollo sustentable toca, de manera directa, al desarrollo tecnológico, su orientación y características. Se necesita formar profesionales para lograr desarrollos tecnológicos con criterios ambientales, que consideren las repercusiones en el ecosistema. Las propuestas curriculares deben orientarse a comprender y favorecer la relación del desarrollo de las tecnologías con espacios socialmente respetuosos, ambientalmente sostenibles y que favorezcan el desarrollo de criterios éticos y estéticos.

Es necesario destacar que no estamos evitando los problemas que se han generado en la medida que grupos poblacionales han quedado excluidos del uso e incorporación de las tecnologías en sus escenarios de vida. La apuesta a la sociedad del conocimiento requiere un esfuerzo para evitar el aumento de la brecha digital y la brecha cognitiva que se forma entre las sociedades, orientadas a la producción del conocimiento y las que sólo lo consumen. Los gobiernos tienen que asignar a las instituciones educativas docentes, preparados para escenarios que transformen un cambio educativo favorable al estudiante en los diferentes ambientes que presente la sociedad. Además, la enseñanza superior debe contribuir imperativamente a actualizar a lo largo de toda

la vida los conocimientos en ámbitos que están en constante evolución. Estos objetivos sólo se podrán alcanzar a nivel mundial y de forma equitativa, a condición de que la comunidad internacional se movilice realmente para luchar contra las disparidades de todo tipo entre mujeres y hombres, y entre grupos sociales, económicos, culturales y nacionales.

Por todo lo expuesto, en el nivel curricular, apostamos al valor de la educación soportada en los pilares fundamentales de la sociedad y la educación que son los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz. El reto es lograr que las tecnologías nos apoyen en el proceso de consolidarlos, no sólo respondiendo a las necesidades de la sociedad actual, sino también en la construcción de respuestas para los requerimientos futuros, con el esfuerzo mancomunado de los institutos de educación universitaria, el Estado, el sector privado y las diversas organizaciones sociales.

El desarrollo de las tecnologías ha favorecido la creación de grandes bases de datos que permiten, simultáneamente, tanto el almacenamiento como el procesamiento y difusión de la información educativa. De allí que, en la dinámica estos elementos deben verse también de manera relacionada con toda la formación de los niños en su educación. Las propuestas curriculares deben orientarse a formar a los estudiantes como usuarios inteligentes de la información, ello implica manejarla adecuadamente a fin de sacar provecho a los diferentes sistemas de organización de la misma, a interpretarla, reinterpretarla y hacer uso de ella para la producción de conocimiento.

En conclusión, deben sacar provecho de las redes, lo que significa aprender a trabajar interconectado, con diversidad de grupos, conformando entornos inteligentes de producción y distribución de información para hacerla accesible a todos y rápidamente transferible a la sociedad. La tarea de la generación del conocimiento está asociada a la innovación, al compromiso que deben adquirir los estudiantes y la comunidad educativa de aprender a lo largo de la vida y establecer redes que viabilicen el aprendizaje social,

garantizado el gobierno una educación de calidad para su población.

REFERENCIAS

Libros

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2004). *Aprendizajes de la Lectura en primaria.* Caracas – Venezuela.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2012). *Manual de Trabajos de Grado de Especializaciones de Maestría y Tesis Doctorales (4° Edición) Reimpresión 2012.* Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador FEDEUPEL. Caracas – Venezuela.

Artículos de revistas.

Fuenmayor C, Salazar A, (2003). Los docentes y el uso de las tecnologías de información y comunicación en Venezuela. *Investigación y Creatividad*, pág. 117-130, Decanato de Investigación, Extensión y Postgrado Universidad Bicentaria de Aragua.

Consultas a través de Internet

Pérez Jiménez J (2001) “Programación Neurolingüística y sus estilos de aprendizaje”, Disponible en <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/tareas2.asp?which=1683>

Revilla Diana, (1998) “Estilos de aprendizaje”, *Temas de Educación*, Segundo Seminario Virtual del Dep de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Disponible en <http://www.pucp.edu.pe/~temas/estilos.html>

Robles Ana, (2000a) “Estilos de aprendizaje: como seleccionamos y representamos la información”. Disponible en <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>

FORMACIÓN DOCENTE: UN CAMINO PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.

Recibido: 14/07/2020 Aceptado: 21/08/2020

Margarita Reyes Hoyos Velásquez.
Docente- tutora, en formación docente- Normal Superior de Pamplona-Norte de Santander- Colombia.
margaritahoyosv@gmail.com

RESUMEN

En el presente ensayo se pretende exponer los desafíos que demanda la formación docente en educación infantil a partir de tres presupuestos introductorios que contienen diferentes visiones de la formación docente, lo que nos invita a reflexionar a partir de fundamentos teóricos, epistemológicos y pedagógicos; además se presentan los objetivos de la propuesta investigativa en relación a la problematización de los docentes de práctica profesional de la carrera de educación infantil; así, como también se abordan las problemáticas que surgen en la Práctica Profesional; se presenta la ruta metodológica y los posibles aportes de la investigación en la carrera de Educación, Infantil- Universidad de Pamplona – Colombia.

Palabras claves: Formación Docente, Practica Profesional, Educación Infantil.

ABSTRACT

In this essay it is intended to expose the introductory challenges demanded by teacher training in early childhood education that contain different visions of teacher training, which invite us to reflect on theoretical, epistemological and pedagogical foundations; In addition, the objectives of the research proposal are presented in relation to the problematization of professional practice teachers; thus, as the problems that arise in Professional Practice are also addressed; The methodological route and the possible contributions of research in the Infantile-University are presented from three budgets of Pamplona - Colombia

Keywords: Teacher Training, Professional Practice, Early Childhood Education.

1 INTRODUCCIÓN

La educación infantil es un nivel de gran importancia en la formación de los sujetos, pues en este comienza el proceso del desarrollo de la personalidad desde el punto de vista social y cognitivo, y se sientan las bases fundamentales para la construcción de aprendizajes. En virtud de esto, se precisa que los docentes encargados de la formación de los niños desempeñen una práctica pedagógica acorde a las exigencias de esta responsabilidad. La formación universitaria de pregrado es un factor importante para el desempeño del futuro docente, pues en esta etapa se fundan los conocimientos pedagógicos al tiempo que se empiezan a construir el saber pedagógico.

La formación inicial es la preparación académica formal que recibe el futuro docente en una institución acreditada; durante esta se deben alcanzar los conocimientos pedagógicos y disciplinares teóricos y prácticos, como requisito para graduarse (Marcelo, 1995). Dado el compromiso y responsabilidad sociales de los docentes, es necesario que su formación inicial cumpla con una serie de exigencias que les permita construir los conocimientos necesarios para insertarse y desempeñarse favorablemente en su campo laboral, pues su ingreso presenta tensiones al tiempo que demanda el aprendizaje de nuevos saberes y la adquisición del conocimiento profesional (Marcelo y Vaillant, 2009).

La preparación del personal que tiene como misión la de enseñar un conjunto de saberes, que se han organizado para formar a las nuevas generaciones que se gestan en la sociedad, se fundamenta en el desarrollo de una forma humana de vida que tiene por la preparación cultural para vivir y convivir acorde a las necesidades y múltiples posibilidades que llevan al ser humano a un desarrollo pleno en un contexto determinado (Martínez 2017).

Alcanzar la profesión docente implica recorrer un camino académico de preparación teórica y práctica, y de conjugación de ambos aspectos; pero más allá de esta preparación, se requiere, desde la formación docente inicial,

proporcionar “un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal” (Imbernón, 1998, p.561), comprender el hecho educativo, su complejidad, multidimensionalidad, y el compromiso social que implica formar a otros.

El propósito de este ensayo es exponer los desafíos que demanda la formación docente en educación inicial a partir de tres presupuestos introductorios que contienen diferentes visiones de la formación docente, lo que nos invita a reflexionar a partir de fundamentos teóricos, epistemológicos y pedagógicos; además se presentan los objetivos de la propuesta investigativa en relación a la problematización de los docentes de práctica profesional; así, como también se abordan las problemáticas que surgen en la Práctica Profesional; se presenta la ruta metodológica y los posibles aportes de la investigación en la carrera de Educación, Infantil- Universidad de Pamplona – Colombia, pues este es nuestro contexto particular de investigación.

2 PRESUPUESTO 1: Visión de la comisión de sabios-2019 Colombia, referente la Formación en Educación Inicial.

En Colombia la Misión de sabios 2019, destaca algunos retos y desafíos en la formación docente inicial a través de una serie de sugerencias de cambios estructurales y pedagógicos al sistema educativo, para soportar el aprendizaje y actualización permanentes, enfatizando en que la educación ha sido un factor crítico para el desarrollo humano y la transformación efectiva de las sociedades. Planteando que se hace necesario identificar las características para una educación transformadora, que demanda pedagogías nuevas, calidad de educación, el desarrollo de la sensibilidad y el pensamiento estético, la nutrición, la salud, el afecto y demás componentes de atención integral a todas las niñas y niños. Estas transformaciones implican la formación de maestros, trabajar en la creación de programas de educación continua y permanente, de compartir aprendizajes de

formadores que actualmente están en el Sistema Educativo con docentes que inician sus prácticas profesionales.

La siguiente frase de uno de los miembros de la comisión de sabios de Colombia 2019, cobra una relevancia y pertinencia al respecto de la formación de los maestros de educación inicial: “No imagino un tema más importante para la sociedad que la calidad de sus maestros y en consecuencia, la de la educación de sus niños” (Wasserman, 2019) la formación de profesores, constituye en la actualidad una de los retos y tareas más importantes que tienen que asumir las universidades e instituciones de formación de maestros para asumir los retos que demanda la época en diferentes ámbitos.

Los lineamientos abordados desde la comisión de sabios 2019, conlleva a reflexionar sobre el logro de las metas, objetivos y regulaciones que exigen los lineamientos nacionales y distritales y que para ello se precisa de docentes formados integralmente desde la teoría, la práctica, la reflexión y la crítica, y esto se comienza a gestar desde la Universidad como la institución académica acreditada para la formación inicial docente. De esta manera, varias universidades de Colombia ofrecen estudios a nivel de Licenciatura que gradúan profesionales para esta etapa escolar, y cada carrera y universidad se ha abocado a diseñar y reestructurar sus planes de estudio tomando en cuenta las necesidades y exigencias de esta labor.

3 PRESUPUESTO 2: Visión de los retos y desafíos frente a la excelencia docente en educación inicial y preescolar en Colombia.

Al hacer referencia a la formación docente inicial en Colombia se debe hacer mención al documento de Referentes técnicos pedagógicos y de cualificación del talento humano en Educación inicial que plantea la construcción del saber de los maestros de primera infancia desde la relación entre la práctica, la reflexión y el bagaje, donde la práctica se configura en la cotidianidad, la reflexión en el proceso de diálogo sobre dicha cotidianidad y el bagaje que recoge la

formación, el saber acumulado por la profesión y la historia de cada maestro (DeTezanos, 2007).

El anterior documento presenta los principios pedagógicos de los procesos de cualificación del talento humano que trabaja con y para la primera infancia y responden a tres principios pedagógicos básicos, a saber:

Principios de flexibilidad: Este principio plantea, entonces, que en los procesos de cualificación, si bien son importantes las metodologías, los contenidos y las estrategias, estos siempre deben contextualizarse en las particularidades de los participantes y sus necesidades de aprendizaje.

Principio de autonomía: Que le apuesta a que los actores que trabajan con primera infancia amplíen la capacidad de reflexionar sobre sus acciones y construirse como sujetos de cambio que permanentemente buscan aprender de sí mismos, de las niñas y de los niños, de la arquitectura institucional, de las situaciones que se les presentan y de los otros actores con quienes se relacionan.

Principio de constructividad: plantea que los saberes y conocimientos nunca son estáticos, sino que se encuentran en una dinámica permanente de resignificación. hace referencia a la necesaria comprensión y reconocimiento de los saberes y experiencias de los cuales se debe partir para propiciar los cambios esperados en las interacciones de la atención a las niñas y los niños.

Desde la visión de los referentes técnicos pedagógicos se visibiliza la necesidad de mejorar la formación inicial del talento humano lo que conllevaría a resignificar las interacciones pedagógicas.

4 PRESUPUESTO 3: Otras miradas de la Formación Docente

Desde la visión de Villar (1990), nos muestra la formación inicial como proceso que tiene en cuenta los sucesos del antes y durante, para la reflexión permanente, la autocorrección y proyección a nuevos sucesos; todo ello, para “formar profesores, es un proceso de retroacción continuo por medio del

cual un sujeto aprende a enseñar” (p.47). Esto, implica que la formación docente es un proceso complejo donde inciden diferentes experiencias en el tiempo y en el contexto que permiten la reflexión continua y permanente de la práctica pedagógica.

Shulman (2005), plantea la necesidad de investigar acerca del conocimiento base de los docentes, porque las políticas educativas suelen generalmente desconocer estos aspectos, lo que ocasiona una ruptura entre el imaginario de las políticas públicas y la cotidianidad en la escuela.

Díaz (1996), es una disciplina” (p.12), aportando elementos que fortalecen diversas dimensiones y potencialidades del ser humano en su complejidad (cognoscitivo, afectivo y de la personalidad).

5 Objetivos de la propuesta en relación a la problematización de los docentes de Práctica Profesional en la carrera Educación Infantil- caso Universidad de Pamplona.

Ahora bien, el presente proyecto de investigación doctoral, busca acercarse a las voces de los actores educativos que reciben a los futuros docentes en las instituciones colaboradoras, con el fin de realizar aportes epistemológicos para resignificar la construcción de los saberes pedagógicos y la práctica pedagógica en la formación profesional de estudiantes de Educación Infantil. de la Universidad de Pamplona de Colombia, Interpretando las percepciones de rectores, coordinadores, jefes de áreas, profesores titulares y profesores supervisores, acerca de la labor de los estudiantes de las prácticas profesionales educativas, develar los saberes pedagógicos inmersos en el proceso de formación de los estudiantes que se vinculan con la práctica profesional, describir la vinculación de los conocimientos teóricos y prácticos con el proceso formativo que ocurre en los espacios educativos, destinados al proceso de realización de las prácticas profesionales formativas con el fin de resignificar la práctica profesional formativa de

Educación Infantil, con los aportes epistemológicos generados de la realidad investigada.

6 Problemáticas relativas en la Práctica Profesional en la carrera de Educación Infantil- Universidad de Pamplona – Colombia.

Particularmente la investigadora como docente del Colegio Águeda Gallardo de Villamizar de la Ciudad de Pamplona, posee evidencias empíricas que aspira profundizar, emanadas de conversaciones administrativas e informales con los Rectores, los padres de familia, los tutores de acompañamiento del Ministerio Educación Nacional e incluso por observación a los mismos estudiantes en formación, que muestran que los estudiantes en formación de la carrera de Educación Infantil de la Universidad de Pamplona cuando acuden a realizar sus prácticas reflejan algunas falencias teóricas fundamentalmente en el área psicopedagógica, esto es, desconocen los procesos de desarrollo aprendizaje de los niños y las niñas, tienen falencias en planificar actividades pedagógicas, y en establecer procesos de evaluación formativa.

Los estudiantes llegan a la práctica profesional educativa con una serie de falencias, Sayago y Chacón (2006): déficit en la formación con respecto a contenidos didácticos que traen los estudiantes a las prácticas profesionales, no se cuenta con políticas claras en la formación de nuevos profesores, a pesar de que se reconoce la importancia y la responsabilidad que tienen las instituciones formadoras (Cornejo, 2014).

Debilidades para articular la teoría y la práctica, como no saber planificar los contenidos y actividades programáticas, desconocer cómo aplicar estrategias didácticas adecuadas y no poder entender el proceso de evaluación (Castillo y Cabrerizo, 2005).

Debilidades y situaciones, que los lleva a desplegar procesos de enseñanza desacertados, en muchos casos, reproducen la manera como fueron enseñados.

Los alumnos asisten a realizar sus prácticas profesionales de la forma tradicional, suponiendo que con lo que han cursado en la universidad en las asignaturas teóricas ya es suficiente y están totalmente formados para interactuar con alumnos.

Lo anterior genera un consenso de inconformidad en las instituciones receptoras de alumnos- pasantes, están inconformes con el nivel de formación académico y desempeño preprofesional de los futuros docentes, orientando la decisión de no recibir más estudiantes de Educación Infantil para que realicen sus prácticas profesionales.

Por tal motivo, se está creando en la institución un consenso basado en la inconformidad frente a estos estudiantes que llegan con las debilidades caracterizadas, orientado a la decisión de no recibir más estudiantes de Educación Infantil para que realicen sus prácticas profesionales, ya que se comenta en las reuniones y pasillos de la institución, que no tienen los conocimientos necesarios para interactuar con los estudiantes; lo que sin lugar a dudas, constituye un grave problema que afectaría la formación integral de los futuros docentes de pedagogía infantil y por ende a los niños de educación inicial.

Pareciera ser, que se está gestando una crisis de la profesionalidad, que en palabras de Tardif (2014), significa desconfianza en torno a tres ámbitos: en primer lugar el concerniente a la pericia profesional (conocimientos, estrategias y técnicas profesionales por medio de los cuales ciertos profesionales, entre los que se encuentran los docentes, procuran solucionar situaciones problemáticas concretas), en segundo lugar, refiere a la pérdida de la confianza por parte de la comunidad y de los clientes y en el tercero, ante la pérdida de los valores que deben guiar la profesión.

Aguilar (2013), “la práctica es un escenario de construcción de experiencias, donde el maestro en formación, pone en juego sus conocimientos y también se configura a sí mismo” (p.109), (espacio de relación con los estudiantes, con las culturas de centros

educativos, de contrastación de los postulados teóricos con la realidad del hacer del docente, para la investigación y la reflexión).

7 RUTA METODOLÓGICA

El paradigma cualitativo como campo que permite abordar diferentes disciplinas, atravesar las ciencias humanas, las ciencias sociales y físicas, conocer el fenómeno planteado, desde el contexto donde se desarrolla la investigación. Martínez (2012): rescate del sujeto, de sus creencias, útil cuando se aspira estudiar un todo integrado que forma una unidad de análisis, “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p.173).

De carácter interpretativo, para ahondar en la descripción y comprensión del problema investigado. Pérez, Ramírez, Fernández y otros (2006): el énfasis radica en la interpretación de una realidad dinámica y cambiante, donde el investigador y el objeto de investigación se encuentran vinculados de manera interactiva y la finalidad de la investigación es comprender los fenómenos.

Fenomenología, que va a permitir describir los fenómenos observados, el significado de las experiencias, de las realidades, en el contexto investigado. Fuster (2019): escuela del pensamiento que estudia como las personas interpretan el mundo, para lo cual utiliza las descripciones y opiniones de los sujetos para comprender los significados que tiene un fenómeno o hecho del cual tienen experiencia.

Entrevista en profundidad semiestructurada a informantes clave (intencional, 5).

Teoría fundamentada, permitirá la generación de aportes epistemológicos o hipótesis como resultados de la investigación Sandín (2003): método en el que se busca emerger teoría a partir de los datos provenientes del problema objeto de estudio, generar teoría a partir de las informaciones recabadas a través de entrevistas a informantes

claves, complementada con las observaciones y notas de campo recabadas en la realidad contextual.

Atlas-ti versión 7.5, como herramienta para agrupar, organizar, sistematizar los datos del análisis cualitativo. método de inducción analítica bajo el enfoque de la teoría fundamentada, etapas y pasos que plantean Strauss y Corbin (2002), Martínez (2012), para el análisis y teorización.

8 POSIBLES APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Vista la situación problematizadora, es importante minimizar estas debilidades, con el propósito de darle un giro a las bases que sirven de apoyo en la preparación previa antes de iniciar las prácticas de los alumnos en las instituciones destinadas para ello; una de las acciones a acometer pudiera ser implementar una innovación curricular que contemple el desarrollo de un seminario intensivo preparatorio como parte de la formación continua, donde se sinteticen los aspectos teórico-prácticos que se pueden presentar y ejecutar durante esa fase de práctica; así, se podría potenciar en los alumnos los conocimientos para realizar un trabajo más centrado en la fase de práctica profesional, que pudiera contribuir a darle un cambio para la mejora, que les permita renovar, innovar y transformar las mismas.

En relación con el último comentario, sobre los cambios para la mejora, a través por ejemplo, de la innovación, Casanova (2006), explica que se trata de un término con diferentes significados, asociado con procesos de cambio, renovación, o reforma educativa, en ese contexto, se internaliza desde una visión de educación de la calidad, que es aquella que apuesta por una escuela en la que el currículo se actualice permanentemente, para que ésta no pierda su rol protagónico, frente a los cambios que se presentan a diario en la realidad global; de esta manera, se define como cualquier cambio que se incorpora en el currículum aplicado en el centro y al aula, que permita mostrar avances en lo que concierne a

programación, ejecución y evaluación; es decir, en todo lo que tenga que ver con el desarrollo del proceso didáctico, con la finalidad de mejorarlo y potenciarlo.

Además, en términos generales esta propuesta investigativa puede aportar a la Generación de contribuciones epistemológicas en la formación del Capital Humano Docente para la educación inicial, visibilizar la Ruta de mejoramiento de la formación docente desde la óptica de los rectores, tutores, supervisores y docentes de los centros de práctica, motivar la transformación de la formación docente y las prácticas pedagógicas para que respondan a los retos y desafíos de la sociedad actual.

9 CONCLUSIONES

Los docentes encargados de la formación de los niños deben desempeñar una práctica pedagógica transformadora, investigativa; acorde a las exigencias de esta responsabilidad, acorde a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, teniendo en cuenta los intereses, las preguntas de los mismos como sujetos de derechos.

La formación universitaria de pregrado es un factor importante para el desempeño del futuro docente, pues en esta etapa se fundan los conocimientos pedagógicos al tiempo que se empiezan a construir el saber pedagógico.

La formación de profesores, constituye en la actualidad una de los desafíos y tareas más importantes que tienen que asumir las universidades e instituciones de formación de maestros y comprometerse con lo que exige la época y la sociedad en diversos ámbitos.

En los referentes técnicos pedagógicos de educación inicial de Colombia se visibiliza la necesidad de mejorar la formación inicial del talento humano lo que conllevaría a resignificar las interacciones pedagógicas de los docentes en formación de la carrera de educación infantil de la Universidad de Pamplona.

Desde la visión de Villar (1990), nos muestra la formación inicial como proceso que tiene en cuenta los sucesos del antes y

durante, para la reflexión permanente, la autocorrección y proyección a nuevos sucesos; todo ello, para “formar profesores, es un proceso de retroacción continuo por medio del cual un sujeto aprende a enseñar” (p.47). Esto, implica que la formación docente es un proceso complejo donde inciden diferentes experiencias en el tiempo y en el contexto que permiten la reflexión continua y permanente de la práctica pedagógica.

10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, D (2013). Las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia en la licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de saber y conocimiento. *Pedagogía y Saberes*, 39, pp. 107-114.
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile. Pág. 109.
- Cárdenas, A; Soto, A; Dobbs, E y Bobadilla, M (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Revista Educación*, (15), 3, pp. 479-496.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). Formación del profesorado en educación superior. *Didáctica y curriculum*. Madrid: McGrawHill.
- Cerda, H. (1996). Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial.
- Colombia. Ministerio Nacional de Educación. Ley 115. (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, D. C: Editorial Magisterio.
- Colombia. Ministerio Nacional de Educación (1994). Decreto 1860. (5, agosto, 1994). Ley 115 de 1994. Bogotá D.C.
- Colombia. Ministerio Nacional de Educación (1997). Decreto 2247. (11, septiembre, 1997). Bogotá D.C.
- Colombia (2006). Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá, D. C.
- Colombia. Ministerio Nacional de Educación. (2006). Ley 1098. (8, noviembre, 2006). Bogotá, D. C.
- Colombia. Ministerio Nacional de Educación. (2017). Resolución 18583 de 2017. Bogotá, D.C.
- Colombia. Ministerio Nacional de Educación. (2019) Informe de la Misión Internacional de Sabios por la educación, la ciencia, la tecnología y la innovación (5, diciembre, 2019) Bogotá, D.C.
- Colombia. Ministerio Nacional de educación Documento No. 19 Referentes técnicos pedagógicos y de cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia (2014) Bogotá, D.C.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Revista Perspectiva Educacional*, 50 (2), pp.75-95.
- Correa, E. (2014). Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente. En: I. Cortés y C. Hirmas (dir.). *Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar*. Santiago: OEI, Chile, pp. 23-38.
- Díaz, V. (2013). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, pp. 88-103.
- González, H y Ospina, H. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, pp.11-20.
- Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona, España: Graó.
- López, S. B. (2004). Proyecto “Práctica e investigación educativa”: para los programas de licenciatura de la Universidad de Caldas. Universidad de Caldas. Facultad de Artes y Humanidades. Departamento de Estudios Educativos. Manizales, Colombia.
- Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea Ediciones.
- Mejía, G. (2017). El itinerario de la formación docente en Venezuela. *Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC*. 3 (6), pp. 40 - 58.
- Montecinos, C., Solis, M., Contreras, I. y Rittershausen, S. (2009). Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje. Santiago:

Ediciones Universidad Católica de Chile,
UC.

Proyecto Educativo del Programa. Programa
Licenciatura en Educación Infantil. (PEP).
(2016). Oficina de Autoevaluación y
Acreditación Institucional: Universidad de
Pamplona.

Plan Nacional Decenal de Educación (2006).
(2006-2016). Bogotá D.C.

Política Pública Nacional de Primera Infancia.
(2007). Colombia por la primera Infancia.
Bogotá D.C.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y
desarrollo del currículum. Madrid:
Ediciones Morata.

Tallafero, D. (2006). La formación para la
práctica reflexiva en las prácticas
profesionales docentes. *Educere*, 10 (33),
pp. 69-273.

Urrutia, E. (2011). De la importancia de las
prácticas en la formación Inicial docente:
una aproximación desde la experiencia.
Revista Docencia N. 43, pp.1-13.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ENTORNOS VIRTUALES

Recibido: 14/07/2020 Aceptado: 07/08/2020

Hernando Ibarra Campos.
Directivo Docente de la Institución Educativa, Colegio Provincial San José de Pamplona.
Colombia.
hdoibarrac@gmail.com

RESUMEN

En el presente ensayo se propone realizar un acercamiento a una definición amplia sobre habilidades sociales, con el fin de establecer la importancia de su desarrollo en entornos virtuales de aprendizaje, haciendo énfasis en la educación superior. Para esto, se hace una exposición, desde la mirada de varios autores, sobre lo que se entiende de este concepto, además en la parte final del ensayo se hace mención a la relevancia de las habilidades sociales en la educación virtual. Como conclusión, el docente debe desempeñar un rol caracterizado por un nuevo enfoque pedagógico, aportándole riqueza y dinamismo a las clases, seleccionar, diseñar y organizar las experiencias educativas con el fin de desarrollar un proceso de aprendizaje autónomo que rompa la barrera de la no presencialidad. De esta manera, el desarrollo de habilidades sociales en el marco de un entorno virtual de aprendizaje se ha convertido en un gran reto para los profesores los cuales deben potenciarlas para propiciar una formación incluyente, más humanizante y colaborativa.

Palabras claves: habilidades sociales, entornos virtuales, educación.

ABSTRACT

This essay proposes an approach to a broad definition of social skills, in order to establish the importance of their development in virtual learning environments, emphasizing higher education. For this, an exposition is made, from the perspective of several authors, on what is understood about this concept. Furthermore, in the final part of the essay, mention is made of the relevance of social skills in virtual education. In conclusion, the teacher must play a role characterized by a new pedagogical approach, providing richness and dynamism to the classes, selecting, designing and organizing educational experiences in order to develop an autonomous learning process that breaks the barrier of non-presence. . In this way, the development of social skills within the framework of a virtual learning environment has become a great challenge for teachers who must enhance them to promote inclusive, more humanizing and collaborative training.

Keywords: social skills, virtual environments, education.

1 INTRODUCCIÓN

El auge y desarrollo permanente de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), han creado la necesidad de buscar, crear y adquirir nuevas formas de interacción, comunicación y de aprendizajes a través de entornos virtuales. De esta manera, los procesos educativos y formativos han tratado de evolucionar e ir a la par del desarrollo de las herramientas y/o aplicativos en la web, y esto ha dado paso a que los docentes y los estudiantes potencien nuevas competencias (interpretativas, argumentativas, entre otras) para responder a los nuevos desafíos que propone la globalización del conocimiento, la cibercultura y la educación virtual.

De esa forma en la educación formal, se ha incorporado el aprendizaje abierto o la virtualidad como modalidad de aprendizaje, caracterizado porque las decisiones sobre el mismo recaen en los estudiantes y los profesores son mediadores que regulan el proceso de enseñanza y la interacción, estableciendo las metas y regulando los contenidos; modalidad que promueve el trabajo colaborativo, el entendimiento, la sensibilización, el apoyo, el reconocimiento de las necesidades, el deseo por aprender a aprender; donde a pesar de la distancia física entre ambos actores, los docentes pueden valerse de una práctica pedagógica que potencie los conocimientos y habilidades sociales.

La situación mundial creada por la pandemia Covid-19, obligó a todas las Instituciones de Educación Superior a implementar masivamente estrategias y metodologías en la cual la educación multimodal, remota, a distancia, en casa o virtual han tenido un papel muy importante, casi protagónico con muy poco tiempo de entrenamiento de sus docentes, estudiantes, administradores y directivos.

La educación virtual llegó en este 2020 para quedarse. Todas las instituciones educativas del mundo en este 2020 se vieron avocadas a transformar rápidamente su modalidad de

enseñanza para lanzarse, casi sin previa preparación, a la educación virtual, a distancia, multimodal o de aprendizaje en casa. Aunque las más importantes universidades ya tenían su departamento de Educación a Distancia o Virtual en funcionamiento la necesidad de que esta modalidad se aplicara a todas las carreras o programas hizo evidente una de las debilidades que hasta el momento reflejaba la Educación Virtual: el desarrollo intencionado de las Habilidades Sociales.

En ese sentido, Mora y Vera (2010), definen los entornos virtuales de aprendizaje como “espacios mediados por las TIC, de comunicación sincrónica y asincrónica, que permite el intercambio de información y donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitados por la interacción y cooperación entre estudiantes y docente de forma dinámica” (p. 69); que brindan a los estudiantes la posibilidad de interactuar colaborativamente en su proceso de aprendizaje pues los contenidos pueden ser presentados en forma lógica y organizada, de este modo representan un recurso útil para estimular la motivación del usuario y promover aprendizajes significativos.

En el mismo orden de ideas, Silvio (2000) y Cabero (2005), aportan que se trata de un proceso interactivo en donde los contenidos de los cursos son analizados y discutidos entre estudiantes y profesores, de manera sincrónica (videoconferencia, chat interactivo, en ambos casos los estudiantes tienen libertad de escoger donde ingresar a la sesión) y asincrónica (foro, correo electrónico), en una relación dialógica y cooperativa, donde la interacción ocurre cuando usan las TIC y su objetivo primordial es favorecer la adquisición de contenidos particulares y la construcción de conocimientos nuevos, perfeccionando diversas habilidades comunicativas

Específicamente en la Educación Superior, esta propuesta que incorpora nuevas formas de aprendizaje que flexibilizan las variables de espacio y tiempo, cada día es más aceptada y usada, sobre todo porque, los estudiantes universitarios bajo este nuevo paradigma, poseen ventajas superiores en el procesamiento

de datos e información para generar conocimiento a diferencia de estudiantes matriculados en programas de educación tradicional (Cabero, 2005), que los convierte en protagonistas de su propio aprendizaje; en consecuencia, la educación virtual, debe ser incorporada en la Educación Superior por ser un medio que sirve, según Castillo y Guerrero (2013), para impulsar el aprendizaje activo, abierto o distribuido, flexible o autónomo y colaborativo, en la construcción del conocimiento, que exige cambios en la práctica pedagógica que realizan los docentes, quienes deben asumir nuevos retos en cuanto a la manera de realizar su práctica pedagógica.

Esta consideración inicial acerca del enfoque de desarrollo de habilidades sociales en entornos virtuales de educación superior hace imperativo realizar un acercamiento investigativo con el fin de establecer la importancia de su desarrollo y reflexionar como ocurren, como se construyen y la incidencia en el desarrollo intrapersonal, interpersonal y por ende en lo social.

2 LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El ser humano es un ser social, y por tanto siempre ha buscado vivir en comunidad, comunicarse, interactuar y relacionarse de una manera asertiva con los demás. Para lograr la armonía social, tan necesaria en las relaciones humanas es imprescindible desarrollar habilidades con el fin de generar interacciones eficaces basadas en el respeto. Según Goleman (1995):

[...] las habilidades de la persona maduran. Estas son las capacidades que contribuyen a la eficacia en el trato con los demás; aquí los déficits conducen a la ineptitud en el mundo social o a los desastres interpersonales repetidos. En efecto, es precisamente la ausencia de estas habilidades lo que puede hacer que incluso los más brillantes intelectualmente fracasen en sus relaciones, apareciendo como arrogantes, desagradables o insensibles. Estas habilidades sociales le permiten a uno dar forma a un encuentro, movilizar e inspirar

a otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir, tranquilizar a los demás (p. 141).

A esta capacidad del ser humano para relacionar efectivamente con los demás se le ha llamado habilidades sociales. El tema sobre habilidades sociales ha sido abordado desde las Ciencias Sociales y Psicológicas, y se han propuesto diversas definiciones o descripciones sobre este sin llegar a un concepto único o general; pues esto se debe, como afirman Ortego, López y Álvarez (2010), a que primero, dentro del concepto de habilidades sociales se incluyen varias conductas dependiendo de la disciplina que lo estudie; y segundo, que las habilidades sociales están supeditadas a un contexto social en particular que no es permanente, sino de naturaleza variable.

Caballo (2007), señala que el concepto de habilidades sociales se originó de tres trabajos. Dos trabajos pioneros gestados en Estados Unidos, en los que se usaron términos diferentes para denominar lo que hoy se conoce como habilidades sociales: el trabajo de Salter en 1949 en el que se expone sobre los reflejos condicionados; y los trabajos de Zigler y Phillips en la década de los 60, sobre la “competencia social”, en los que se concluyó que cuanto mayor es el nivel de competencia social de los pacientes, menor es el tiempo de internamiento de los mismos.

El tercer trabajo se gestó en Inglaterra, y en este se empleó el término de “habilidad” y se relacionó con las interacciones hombre-máquina. De esta manera, tal como señala Caballo (2007), existe una evolución terminológica que varía desde “personalidad excitatoria”, “libertad emocional”, “efectividad emocional”, “conducta asertiva”, hasta llegar al que mayor uso tiene en el ámbito psicológico, es decir “Habilidades Sociales”.

En diversos estudios se encuentra varias definiciones sobre la habilidad social. Monjas (1999), considera que las habilidades sociales son determinadas conductas o destrezas sociales requeridas para llevar a cabo de manera competente una tarea de índole interpersonal, por tanto, son un conjunto de

comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo individual de la personalidad, en consecuencia, las habilidades sociales son lo que nos permite la interacción con los demás. Asimismo, son “Las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (Monjas, 1999, p.29).

Para Coronado (2009), las habilidades sociales son un conjunto de capacidades que permite para desplegar conductas eficaces en situaciones interpersonales con el fin de recibir respuestas gratificantes por parte de los demás. Por su parte, García (2009), las define como la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social establecido, de una manera determinada, y esta conducta es aceptada o valorada socialmente, puesto que también resulta ser un beneficio para los demás.

Caballo (2007), también señala que las habilidades sociales son:

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”. (s.p).

Al respecto, Blanco (1982), expone que las habilidades sociales son “la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que provienen del comportamiento de los demás”. (p.568). Y para Kelly (1992), estas se definen como “aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. Entendidas de esta manera, las habilidades sociales pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo” (p. 19).

De este modo, la correspondencia entre estas definiciones sobre habilidades sociales estriba en que son una capacidad o conducta

que tiene un individuo respecto a otro. Estas conductas son aprendidas, socialmente aceptadas y por tanto posibilitan la interacción con los demás. Las conductas son instrumentales y necesarias para lograr un objetivo (Santos y Lorenzo, 1999).

En las habilidades sociales en el contexto educativo hay aspectos observables: la comunicación asertiva referida a las cualidades socio psicológicas del docente que permitan una comunicación ininterrumpida dentro y fuera de clase que permitan, por ejemplo, estimular en los estudiantes la reflexión individual. De este modo, la comunicación en el salón de clases es un proceso de emisión-recepción, no solo de mensajes, sino también del sentido de los mismos, influenciados por la compleja trama social e ideológica y posición social que ocupan los interlocutores (Zurita, 2013). Dentro de esta se encuentra la conversación como habilidad social básica.

Para Kelly, las habilidades conversacionales son:

Aquellas que permiten iniciar y mantener conversaciones informales con otras personas. Un repertorio conversacional efectivo no sólo permite al individuo salir airoso en las interacciones informales, sino que además es un precursor probable del desarrollo de relaciones duraderas, dado que la formación de tales relaciones requiere, en primer lugar, que el individuo interactúe satisfactoriamente con los demás durante una conversación. A diferencia de otros tipos de habilidades sociales que sirven para propósitos relativamente limitados, la competencia conversacional es necesaria en un amplio abanico de situaciones interpersonales cotidianas (1992, p. 142).

Otro aspecto de las habilidades sociales en la educación es el liderazgo, al respecto se muestra una diferencia entre docente y líder pedagógico que radica en el origen de la autoridad de cada uno, pues esta constituye la premisa de la relación dominio – subordinación. De esta manera, la autoridad del líder pedagógico proviene de los estudiantes, que es reconocido por ellos, con quienes interactúa y comparte su posición, normas y valores.

El asertividad, es otro elemento de las habilidades sociales, el cual es definido por Kelly (1992) como "...la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz y sin sentirse incómodo" (p. 175). El desarrollo de esta habilidad social puede dar lugar a la aceptación asertiva, referida a la habilidad de un individuo para transmitir empatía y dar respuestas cercanas (afecto, las expresiones de elogio, de aprecio, de sentimientos personales etc.) a los demás cuando se conducen positivamente.

Asimismo, da lugar a la oposición asertiva se refiere al rechazo de una conducta inaceptable y a la búsqueda de un más aceptable; en palabras de Kelly (1992), "...el objetivo de la oposición asertiva es comunicar tranquilamente nuestros sentimientos e invitar al antagonista a que cambie su conducta; no es descargar comentarios beligerantes sobre el otro" (p.176). En el caso de la educación, podría apuntarse que es la manera en que el docente puede orientar la conducta de sus estudiantes para lograr interacciones amenas y con respeto.

Otro elemento es la resolución de conflictos dentro del aula, en el caso de la educación el espacio que comparten para desarrollar cada clase. Esta es una de las habilidades que el docente tiene la responsabilidad de formar, desarrollando capacidades que permitan resolver los problemas satisfactoriamente con el propósito de reducirlo o eliminarlo en el proceso de enseñanza, al tiempo que hay procurarles las herramientas, estrategias y metodologías a los estudiantes para ser para que ellos puedan resolverlos por su cuenta (Caballero, 2011).

La planificación es otra habilidad social observable y se entiende como la capacidad para tener iniciativa, discernir sobre las causas de un problema y resolverlo, la selección de actividades y estrategias por parte del docente para la consecución de una meta, un plan de acción determinado y concreto. Al respecto, el desarrollo de habilidades sociales en el marco de un entorno virtual de aprendizaje, se ha convertido en un gran reto para los profesores,

quienes deben potenciarlas para propiciar una formación más humanizante, y colaborativa.

Rivas (2014) señala que:

Las habilidades sociales son un conjunto de hábitos o estilos (que incluyen comportamientos, pensamientos y emociones), que nos llevan a resolver situaciones sociales de manera efectiva, nos permiten mejorar nuestras relaciones interpersonales, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos (p.20).

Es decir, las habilidades sociales comprenden esas conductas que nos permiten relacionarnos, entender e interactuar con otros, a manejar los conflictos, a asumir diversos roles dentro del grupo desde ser el liderazgo o ser un miembro más. Específicamente, en la educación superior se debe buscar y propiciar interacción de los estudiantes con los docentes y de los estudiantes con sus compañeros, en un ambiente y situación equitativos y de discusión de los aprendizajes. En este contexto universitario, el docente debe orientar, mediar y facilitar el proceso de construcción del conocimiento (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), y aplicar conocimientos básicos de habilidades sociales se considera parte del repertorio pedagógico.

En consecuencia, uno de los principios de la educación debe orientarse al desarrollo de habilidades sociales:

La educación, en cualquier nivel de enseñanza, sin el aprendizaje de habilidades sociales que fortalezcan las dimensiones intra e interpersonales, no prepara integralmente para la vida, teniendo en cuenta que no es posible una convivencia social adecuada sin que la preceda un aprendizaje sistemático y consciente de aquellas prácticas que la hacen posible. Además, se ha declarado de manera constante, que la educación superior aspira a formar personas socialmente responsables, donde la enseñanza de habilidades sociales cobra vida propia pues, sin éstas, no es posible lograr el comprometimiento de sus estudiantes con el mundo en que viven (Hernández, 2013, p. 274).

Hernández, le asigna una gran relevancia a la necesidad de direccionar y fortalecer el desarrollo de habilidades sociales las cuales inciden en la formación integral de los individuos en todos los niveles de enseñanza aprendizaje, ejerciendo el valor de la complementariedad en la formación del ser humano como ser social, quien a lo largo de la historia ha buscado vivir en comunidad, comunicarse, interactuar y relacionarse de una manera asertiva con los demás.

De ahí que, para Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), los docentes deben:

“Valerse de entornos de aprendizaje ricos en recursos educativos bien estructurados y contextualizados, que se trasformen en orientadores y mediadores, que posean conocimientos disciplinares y tecnológicos para el manejo de la información en la red, que desarrollen habilidades y actitudes psicopedagógicas para la atención a los alumnos, ya que el profesor ha de ser un conocedor de la disciplina y un especialista en el campo del saber” (p. 124).

por lo tanto, el docente debe ser un conocedor profundo de la materia que enseña y experto en las tecnologías, pero también debe poseer ciertas competencias o habilidades personales y sociales para relacionarse con los alumnos con un sentido formativo y convertir la acción didáctica en un gran influencia motivadora, participativa y enriquecedora

3 CONCLUSIONES

El auge y desarrollo permanente de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), nos permite reconocer los diferentes aspectos que aportan a la educación, así como al cambio pedagógico, propiciando el uso diversificado de herramientas didácticas, utilizadas en los procesos de mediación para orientar los conocimientos disciplinares y el desarrollo de habilidades, competencias, capacidades y actitudes psicopedagógicas.

Es evidente que la educación virtual ocupa un lugar significativo en la educación superior, lo que constituye una innovación educativa en

la contemporaneidad pedagógica y sus propósitos se orientan a ampliar la cobertura y atender nuevas oportunidades de estudio con una modalidad educacional abierta y flexible apoyada en el uso de la red.

Por lo tanto, el docente debe desempeñar un rol caracterizado por un nuevo enfoque pedagógico, aportándole riqueza y dinamismo a las clases, seleccionar, diseñar y organizar las experiencias educativas con el fin de desarrollar un proceso de aprendizaje autónomo que rompa la barrera de la no presencialidad. De esta manera, el desarrollo de habilidades sociales en el marco de un entorno virtual de aprendizaje se ha convertido en un gran reto para los profesores los cuales deben potenciarlas para propiciar una formación incluyente, más humanizante y colaborativa.

4 REFERENCIAS

- Benedito, V., Ferrer, V., y Ferreres, V. (1995). La formación universitaria a debate. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Blanco, A. (1982). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández
- Caballo, V. (2007). Manual de Evaluación y entrenamiento de habilidades sociales (7^a ed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Cabero, J. (2005). Las TIC y las universidades: Retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34(135), pp. 77-100.
- Castillo, H., y Guerrero, D. (2013). La virtualidad en la educación superior. En: D. Izarra y R. Ramírez, *Docente, enseñanza y escuela*. Rubio: IMPM, UPEL, Núcleo Académico Táchira, pp. 185-203.
- Coronado, M. (2009). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México D.F.: Mc Graw-Hill.

- García, R. (2009). Desarrollo profesional docente. Madrid: Narcea Ediciones.
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. México: Ediciones B.
- Hernández, M. (2013). La educación de habilidades sociales desde la Extensión Universitaria. *Educación en Revista*, 50, pp. 269-283
- Kelly, J. (1992). Entrenamiento de las habilidades sociales. (Susana del Viso, Trad.). Tercera Edición Biblioteca de Psicología. Bilbao.
- Monjas, M. (1999). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar PEHIS (4ª Edición). Madrid: CEPE.
- Mora, A., y Vera, M. (2010). Entorno virtual para la enseñanza y aprendizaje del cálculo integral en una variable. *Evaluación e investigación*, 5 (2).67-82. Disponible en:<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/32925/articulo5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ortego, M., López, S & Álvarez, M. (2010). Ciencias Psicosociales I, Cap. 7. Disponible en:
<http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i>.
- Rivas, H. (2014). Desarrollo de habilidades sociales a través de los ambientes virtuales de aprendizaje: humanización de las aulas virtuales. Neiva: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Santos, M. y Lorenzo, M. (1999). La vía comunitaria en las instituciones cerradas: Un Programa educativo de habilidades sociales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 177, pp. 79-96.
- Silvio, J. (2000). La virtualización de la Universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología? (Vol. 13). IESALC/UNESCO.
- Zurita, T. (2013). Habilidades sociales y dinamización de grupos. Málaga: IC Editorial.

EL DOCENTE REFLEXIVO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN

Recibido: 10/06/2020 Aceptado: 08/07/2020

Claudia Carolina Pernía Roa
Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Pedro Rincón Gutiérrez.
claudiaprula@gmail.com

RESUMEN

En este ensayo se presenta la importancia de un docente reflexivo -y lo que implica llegar a serlo- para el logro de las exigencias de la Práctica Profesional de la carrera de Educación. El desarrollo de este texto se estructura en dos partes; en la primera se expone, en general, las demandas y trascendencia de la Práctica Profesional en la formación de los futuros docentes, y, en particular, se describe este componente curricular en la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” –Táchira. En la segunda parte, se señala la dificultad del desempeño del docente universitario en el contexto actual venezolano, la importancia de un docente reflexivo y la necesidad de su formación permanente para alcanzar los propósitos de la enseñanza universitaria. Dejando claro que la reflexión juega un papel preponderante en la enseñanza académica, porque a partir de ella el docente realiza construcciones subjetivas, clarifica las situaciones complejas a las que se enfrenta, las enmarca, las plantea, las sitúa y las valora, aprendiendo a partir del análisis e interpretación de su propia práctica. La reflexión no es un proceso que se da individualmente, pues en él están implicados el contexto, la experiencia, las interacciones, las representaciones y toda aquella cosmovisión que el docente haya construido.

Palabras claves: Práctica Profesional, Educación, docente reflexivo.

ABSTRACT

This essay presents the importance of a reflective teacher - and what it means to become one - to achieve the demands of Professional Practice in the Education career. The development of this text is structured in two parts; The first describes, in general, the demands and significance of Professional Practice in the training of future teachers, and, in particular, this curricular component is described in the Education program at the University of Los Andes, University Nucleus. Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” –Táchira. In the second part, the difficulty of the performance of the university teacher in the current Venezuelan context is pointed out, the importance of a reflective teacher and the need for their permanent training to achieve the purposes of university teaching. Making it clear that reflection plays a predominant role in academic teaching, because from it the teacher makes subjective constructions, clarifies the complex situations he faces, frames them, raises them, places them and values them, learning from of the analysis and interpretation of their own practice. Reflection is not a process that occurs individually, since the context, experience, interactions, representations and all that worldview that the teacher has constructed are involved.

Keywords: Professional Practice, Education, reflective teacher.

1 INTRODUCCIÓN

Ejercer la profesión docente exige la comprensión teórica y práctica del hecho educativo y todo lo que implica (estudiantes, currículo, leyes, modelos pedagógicos, entre otros). En virtud de esto, quienes llegan a ser docentes deben haberse preparado para asumir el compromiso social y profesional de esta loable ocupación. De esta manera, la formación inicial docente:

...ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida (Imbernón, 1998, p.561).

En el desarrollo de la carrera de Educación, la práctica profesional constituye el primer espacio de profesionalización para los futuros docentes. Es, entonces, durante las prácticas donde los estudiantes comienzan a asumir el rol de profesionales en ejercicio, es en este espacio donde se adaptan y combinan los recursos necesarios para la acción laboral (Correa, 2014, 2015). Esta experiencia académica y profesional se desarrolla en una alternancia formativa ofrecida tanto por la universidad, como por la institución escolar en la que los estudiantes realizan su práctica; esto precisa la distribución de la responsabilidad o compromiso por parte de ambos contextos de formación (Gervais y Desrosiers, 2005).

De esta manera, en la práctica profesional de la formación docente inicial intervienen varios actores con sus roles identificados (Cornejo, 2014); por una parte, está la institución escolar colaboradora, que recibe a los estudiantes y los vincula con el contexto cultural y social de la escuela, por tanto, los lleva a visualizar, experimentar y entender la realidad educativa y su complejidad (Sarmiento, 2015). Por otra parte, está la Universidad, cuyo compromiso es formar a los futuros profesionales; y esta formación debe apuntar a la conjugación de saberes propios de la disciplina e integrarlos a la profesión, así como debe organizar los

espacios necesarios para la manifestación de las competencias requeridas al ejercicio de la docencia. En este punto, se destaca la actuación de los docentes universitarios de la carrera de Educación y su responsabilidad en la formación de los futuros formadores.

2 OBJETIVOS

En este sentido, el propósito de este ensayo se centra en referir la importancia de un docente reflexivo -y lo que implica llegar a serlo para el logro de las exigencias del componente de la Práctica Profesional de la carrera de Educación. El desarrollo de este texto se estructura en dos partes. La primera se centra en exponer, en general, la Práctica Profesional, sus demandas y su trascendencia en la formación de los futuros docentes, y en particular, se hace una descripción de esta en la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” –Táchira (En adelante ULA-Táchira). La segunda parte, en sintonía con la primera, se orienta a señalar la dificultad del desempeño del docente universitario en el contexto actual venezolano, la importancia de un docente reflexivo y la necesidad de su formación permanente para alcanzar la finalidad de la formación docente inicial.

3 LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DE LA ULA-TÁCHIRA

En Venezuela, las carreras de Educación plantean la necesidad de que los estudiantes realicen, de manera obligatoria, prácticas relacionadas con la futura profesión, es así que:

La tendencia nacional es presentar las Prácticas Profesionales a partir de la mitad de la carrera, bien sea tercer año o sexto semestre con el fin de asegurar un Educador en formación más robusto en sus conocimientos, ensayos en el aula y preparación previa antes de enfrentar los compromisos de este componente curricular (Calatrava, 2016, p. 15).

Esto se ve reflejado en las actividades prácticas de los estudiantes, ya que genera una

suerte de prueba de sus motivaciones y perfiles, que se ven a partir de la mitad de la carrera. Los egresados en la carrera de Educación asumen un gran reto cuando se introducen en el mundo profesional; tal como lo mencionan Marcelo y Vaillant (2009), la inserción profesional presenta tensiones y exige aprender intensivamente, adquirir conocimiento profesional, y, a la par, mantener el equilibrio personal. En este sentido, es necesario preparar a los estudiantes para enfrentar y desempeñarse de la mejor manera en la realidad laboral. La Práctica Profesional en la formación docente inicial puede ser un gran espacio formativo de tránsito entre la universidad y el mundo escolar (Marcelo, 1999); por tanto, representa uno de los períodos por excelencia para integrar distintos tipos de conocimiento, aquí los estudiantes podrán articular sus conocimientos teóricos y prácticos, al mismo tiempo que por primera vez tienen contacto con el mundo profesional.

4 JUSTIFICACIÓN

En la carrera de Educación de la ULA-Táchira se han producido diversas reestructuraciones curriculares del plan de estudio, que han respondido a las necesidades del país. La carrera de Educación en sus seis menciones, desde el año 2009 (reestructuración aprobada por el Consejo Universitario (CU-0826), asume el modelo curricular “como un sistema estructurado de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de sentir, pensar y saber hacer en quienes transitan por él, frente a los problemas que plantea la vida personal, social y la incorporación al trabajo en el campo educativo” (Diseño Curricular, 2009, p. 36).

De este modo, en el marco de la carrera de Educación de la ULA – Táchira, uno de los principios es la concepción de un modelo curricular orientado a la formación y consolidación de competencias de los futuros docentes. Estas competencias se dividen en cinco grupos, divididos en dos partes, a saber,

tronco general: competencias básicas (autoformación del estudiante, desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y competencias comunicativas); competencias de formación integral y ética (afianzamiento de valores, y principios éticos personales y profesionales); competencias profesionales básicas (capacidad de reflexión dialéctica para la toma de decisiones, promoción del conocimiento de las distintas disciplinas). Tronco Específico: competencias profesionales específicas (conocimientos conceptuales profundos); competencia de formación práctica e investigativa (manejo pertinente de la metodología de la investigación científica).

Al respecto la práctica profesional, estructurada en cuatro semestres, busca la consecución de competencia de formación práctica e investigativa, y en este componente se busca la articulación permanente la teoría, la práctica y la investigación pedagógica con el fin de vincular al estudiante con la realidad educativa profesional y sociocultural, y con todo lo que esto implique desde las particulares de los saberes teóricos y prácticos, con el propósito de propiciar la investigación y reflexión. En palabras de Méndez (2016):

El eje de Competencias de Formación Práctica e Investigativa, conformado por las Prácticas Profesionales I, II, III y IV, adscritas a la carrera de Educación (en sus seis menciones) de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, se concibe dentro el Plan de Estudios como el conjunto de Unidades Curriculares (en adelante UC) destinadas a la articulación permanentemente de la teoría, la práctica y la investigación pedagógica a través de experiencias significativas en los escenarios reales y naturales; convencionales y no convencionales, en correspondencia con los planes, programas y políticas públicas de orden educativo. Estos conjuntos de experiencias le ofrecen al estudiante una visión comprehensiva del hecho escolar, por tanto exige que se desarrollen procesos reflexivos y críticos que permitan la afinación de su capacidad de observación, experimentación y

comprensión de los problemas inherentes a la profesión docente (p.70).

En tal sentido, los estudiantes que cursen el área curricular de Formación Práctica Investigativa y sus correspondientes unidades curriculares deben alcanzar diversas competencias que van desde la investigación y análisis de la realidad educativa, diseño y gestión de proyectos, valoración, diseño y utilización recursos didácticos hasta la mediación de aprendizajes significativos y funcionales en diversos escenarios de aprendizaje a los que van los practicantes (Diseño Curricular, 2009).

Como se observa, la práctica profesional es una experiencia concreta formativa prevista en distintas fases de la formación universitaria y en diversas estructuras, y son un referente para la futura y real práctica profesional. Pueden entenderse como situaciones didácticas que se aproximan a las prácticas profesionales, permiten establecer una relación entre actividades teóricas y prácticas, permiten la articulación y fortalecimiento de todas las competencias adquiridas hasta ese nivel de la carrera.

De este modo, la práctica profesional como primer espacio de profesionalización para los futuros docentes:

...tiene la finalidad de contribuir en la formación integral del alumno, la cual le permiten ante realidades concretas, consolidar las competencias profesionales, enfrentándolos a situaciones reales de la práctica de su profesión; desarrollar habilidades para la solución de problemas; y reafirmar su compromiso social y ético. Así como ser fuente de información pertinente para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudio y fortalecerla vinculación de la Facultad con el entorno social y productivo (Jiménez, Martínez y Rodríguez, 2014, p.436).

Las competencias de componente de Práctica Profesional en la ULA-Táchira se enmarcan en la realidad de lo problemas educativos, además es una experiencia formativa en la que convergen las distintas áreas de conocimiento, tensiones, enfoques

teóricos que llevan a la inquietud epistemológica y ontológica del futuro docente, por tanto, un docente con una visión crítica-reflexiva.

Entonces, en este tramo de la carrera el estudiante fortalece y demuestra las competencias académicas adquiridas hasta ese momento y desarrolla otras para hacer investigación científica como medio para generar conocimiento; con esto se prepara para ser un profesional provechoso, calificado para analizar e interpretar los fenómenos del hecho educativo y buscar solución a los problemas desde su práctica pedagógica.

Los futuros docentes, al llegar a las Prácticas Profesionales, deben enfrentarse a una situación académica que les exige desarrollar competencias y habilidades cognitivas de alto nivel, como la reflexiva, para alcanzar los propósitos de este nivel formativo; por ejemplo, La Práctica Profesional I (competencia profesional básica), en la ULA-Táchira:

... por ser una UC [unidad curricular] que integra la teoría-práctica-investigación, exige para su desarrollo intervenir en la realidad educativa venezolana con miras a la reflexión y valoración de procesos y acciones propias del Sistema Educativo Venezolano, desde las dimensiones organizacionales y de gestión administrativa y pedagógica (Méndez, 2016, p.71).

La relevancia formativa y de consolidación académica de la Práctica Profesional es, en palabras de Zabalza (2002), “un componente transversal de la formación que debe afectar y verse afectado por todas las materias del plan de estudio” (p.174). Esto quiere decir que en este momento de la escolaridad se consolidan el conocimiento construido y las competencias alcanzadas en la primera mitad de la carrera de Educación, y a su vez se alcanzan y consolidan los otros grupos de competencias de este nivel. En tal sentido, la función de las Prácticas profesionales es el aprendizaje constante de la enseñanza y la aplicación de los conocimientos y técnicas que los futuros docentes adquirieron a lo largo de la carrera (Liston y Zeichner, 1997).

Las prácticas profesionales resultan pues un tramo de la formación inicial docente de gran trascendencia. Es así que:

En el marco de los procesos de formación docente de la Universidad de Los Andes, Núcleo” Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” [en adelante, ULA Táchira] la Práctica Profesional (PP) constituye una de las áreas académicas más importantes sobre la que pesa un especial optimismo, pues se configura como un eje de cohesión interdisciplinario y transdisciplinario (humanístico y científico) dentro del currículo de formación inicial. Es decir, la PP se concibe como un espacio curricular que posibilita la vinculación de saberes y experiencias pedagógicas con los saberes propios de las disciplinas administradas por los distintos Departamentos de la Carrera de Educación. Se aspira que desde la PP el estudiante de educación, futuro docente, [en adelante, practicante] se apropie de las herramientas intelectuales indispensables para consolidar competencias de formación práctica e investigativa (Sarmiento, 2015, p. 83).

En este sentido, las Prácticas Profesionales en la formación inicial docente son una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum, establecen una comunicación con acciones institucionalizadas dentro y fuera del recinto universitario, que se producen en diversos escenarios, en los cuales los practicantes observan, intervienen, reflexionan sobre las realidades y su complejidad. Esto exige las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales (Sayago y Chacón, 2006) adquiridas a lo largo del plan de estudio y desplegadas en este nivel tan importante para el futuro docente.

5 CONCLUSIONES

El proceso de formación inicial docente es un compromiso y una responsabilidad social y ciudadana por parte del Estado y de la universidad democrática y autónoma. El modelo curricular de la carrera de Educación de la ULA-Táchira apunta a una formación basada en competencias; y específicamente, su componente de práctica profesional plantea la

consolidación de docentes reflexivos e investigadores activos del hecho educativo, lo que hace de este nivel curricular un proceso complejo de articulación teórica y práctica y de transferencia académico-profesional.

En este sentido, la práctica profesional es una situación académica óptima de transición del estudiante de Educación hacia el ser docente que investiga, indaga, teoriza y actúa. Para que esto se logre, el estudiante no solo debe interactuar en el escenario profesional portando sus conocimientos académicos, ya que, dado que este nivel curricular debe ser un ejercicio supervisado permanentemente, debe contar con un tutor que coordine, planifique, organice y vele por su cumplimiento, y más allá de esto debe contar con un docente que lo forme desde una práctica pedagógica reflexiva. Esto repercutirá favorablemente, no solo en la formación teórica sino en su transposición en la práctica: formar desde la práctica reflexiva sin duda formará docentes reflexivos; pues:

Nuestra tarea como formadores de docentes es preparar profesores para el futuro, cabe preguntarse qué conocimientos y habilidades pensamos que debe poseer un profesor reflexivo; esto tanto desde el punto de vista del docente que debemos formar, como desde nuestra propia práctica docente, ya que es inevitable cuestionarnos acerca de la capacidad que tenemos para ejercer la reflexión desde la práctica o enseñanza reflexiva (Tallaferro, 2006, p. 271).

En virtud de esto, es importante que los docentes de Práctica Profesional entiendan que no se puede desvincular la teoría y la práctica; en tal sentido el aula de clases es el lugar idóneo para que los estudiantes desarrollen los conocimientos disciplinares, los fortalezcan y los integren en el escenario laboral, y esto podría canalizarse y lograrse desde una enseñanza reflexiva. Seguimos a Tallafero (2006) cuando señala que:

La formación reflexiva es el camino que hace posible comprender la vinculación entre teoría y práctica y que en esa relación se genera conocimiento teórico y práctico, la formación en la reflexión que orienta hacia el análisis de los fundamentos teóricos y la pertinencia de

su aplicación, hacia la revisión de las propias concepciones acerca de la educación, su coherencia con lo que se pretende poner en práctica y con lo que finalmente se lleva a cabo (p. 269).

Los docentes de la práctica profesional deben, entonces, ofrecer situaciones de enseñanza y aprendizaje que creen incertidumbre en los estudiantes, que los invite a la crítica, a la indagación y en consecuencia que problematicen y busque respuestas desde la teoría y desde su propia práctica. De esta manera:

El concepto de práctica docente amerita ampliarse más allá de la preparación y dictado de un tema en una escuela, es importante que tanto los alumnos como los formadores de docentes se involucren en el ejercicio de la reflexión sobre la práctica, así como en el diseño de experiencias innovadoras para someterlas a los juicios prácticos. De esta manera constituiría un buen momento y un excelente recurso para la interdisciplinariedad, para lograr integrar a alumnos y profesores, teoría y práctica, docencia, investigación y extensión, pero especialmente para incidir directamente en el mejoramiento de la enseñanza en las escuelas oficiales. (Rodríguez, 2004, p.8).

Ante esto, se requiere de profesores universitarios que estén en formación permanente con el fin de desarrollar una práctica pedagógica reflexiva. Y para esto es necesario advertir que:

Las instituciones formadoras de nuevos profesores tienen especial responsabilidad en preparar nuevas generaciones de FP [Formador de profesores] y generar nuevo conocimiento sobre cómo dotar de mejor calidad la formación inicial de profesores. Si las nuevas generaciones de FP se apropian de sus roles con conocimientos de lo que han aportado los estudios sobre formación inicial y con disposición y destrezas para estudiar su práctica formativa para mejorarla, los nuevos profesores y sus alumnos serán ciertamente los más beneficiados (Cornejo, 2014, p.254).

En virtud de esto, la práctica reflexiva en el quehacer docente es la vía más idónea para tomar conciencia del desarrollo profesional y personal, ya que permite entender, comprender y dar sentido a nuestra función en el aula. Ese ejercicio de práctica reflexiva se puede considerar como un proceso de investigación pedagógica continua (Cf. Balbo, 2017), que sienta las bases para la autoformación, que debe emprenderse con un proceso de reflexión inicial sobre la práctica, facilitado por la aplicación de los instrumentos y modelos que proporciona la práctica reflexiva, tanto individualmente como en compañía de otros.

En otras palabras, la práctica del docente no consistiría en la aplicación de ciertos principios, sino que más bien sería la prueba de una reflexión activa, efectuada con el fin de resolver un problema; en la medida que se actúa y se practica, se aprende (Schón, 1983, 1987, 1992). Por tanto, es necesario que los profesores universitarios de la Práctica Profesional en la formación docente inicial se comprometan para que el aprendizaje y los conocimientos de los estudiantes sean reales, profundos y significativos, y por tanto, puedan desempeñarse de manera óptima al graduarse.

Sin embargo, a pesar de lo señalado, sobre la importancia y trascendencia de la Práctica Profesional en la carrera de Educación y, sobre el valor de la formación docente, en el contexto actual venezolano, se observan diversas aristas de la situación delicada de las carreras de formación docente inicial: las políticas gubernamentales en materia de Educación y la crisis que se vive actualmente en la universidad autónoma y en el país. Los docentes de educación superior están sujetos a muchas limitantes externas de carácter económico, e internas como carencia de formación continua; esto se ve reflejado en su práctica pedagógica, cuyo componente investigativo ha quedado relegado.

De esta manera, la base profesoral de las universidades públicas se encuentra sumergida en una crisis que afecta directamente su desempeño, actualización y formación. El docente universitario debería estar desarrollando competencias, documentándose

y formándose constantemente. Sin embargo, por ejemplo, es un hecho que los estudiantes de Educación que llegan a cursar la Práctica Profesional demuestran escasa reflexión acerca del entorno educativo y las implicaciones de la función docente (Chacón, 2005).

Particularmente, como docente universitaria de Educación, en la ULA-Táchira, al estar en contacto con estudiantes de los últimos semestres, se ha percibido las carencias tanto de la teoría disciplinar como del desempeño en el contexto profesional y por ende la integración de ambos aspectos. Por medio de conversaciones informales con docentes y de la actuación de los estudiantes de dicha área, se pueden conocer las dificultades con las que llegan a su última etapa en la universidad; además estos manifiestan su incertidumbre a la hora de enfrentarse a las Práctica Profesional IV (pasantías docente) en una institución educativa, debido a sus deficiencias con respecto a su quehacer cotidiano como docentes.

Tomando en cuenta el marco político, social y económico que vive Venezuela, y en particular el sistema educativo, se hace necesario que quienes laboran desde la convicción de la democracia y la inclusión, y en particular, quienes laboran desde la vocación docente y desde los principios de la academia y de la ciencia emprendan procesos de formación e investigaciones “a fin de contribuir en el esclarecimiento de soluciones y acciones pedagógicamente sensatas a los problemas que desbordan al cuerpo social” (Calatrava, 2016, p.19). En virtud de esto:

La transformación de la formación docente en la actualidad implica sensibilizarse sobre la problemática, sus desafíos y el necesario consenso mínimo en relación con la visión de los propósitos que como sociedad se establezca. Asimismo, es fundamental el encuentro entre el sentido social de las instituciones formadores de docentes, la necesaria modernización de la misma, su pertinencia y eficiencia de acuerdo con la realidad del país y esencialmente sin perder de vista el sentido humanístico que debe prevalecer en ella. Alcanzar la

transformación requiere de la participación activa de todo el talento humano que la integra, de una sociedad docente comprometida y dispuesta a aportar todo lo necesario para tal fin y de un estado capaz de entender que la educación es parte fundamental para el desarrollo de la nación (Mejía, 2017, p. 56).

De este modo, atendiendo a la complejidad de la enseñanza, la responsabilidad y compromiso del docente universitario, particularmente el de la Práctica Profesional en la carrera de Educación, se precisa, entonces, de docentes en constante formación, no solo para la actualización de su disciplina, sino también para mejorar su práctica pedagógica; esto se lograría desde una actuación reflexiva. De esta manera, urge indagar y estudiar cómo se desempeñan los docentes universitarios en su quehacer pedagógico y cómo esa enseñanza incide en la formación en los estudiantes de Práctica Profesional; se hace necesario indagar si los docentes de las carreras de Educación desarrollan planes de formación que los lleve a desarrollar una práctica pedagógica reflexiva.

El contexto actual exige docentes reflexivos, y estos a su vez, necesitan de planes de formación permanente. La formación continua o desarrollo profesional resulta esencial para el docente universitario, no solo en su profesión de origen, sino en lo relativo al ámbito educacional, de modo que a lo largo de toda su vida académica pueda mostrar un óptimo desenvolvimiento como facilitador del aprendizaje (Torelló, 2011). Ello involucra un proceso de cambio de parte de las universidades, en cuanto a su concepción del rol de los docentes, de modo que estos superen la mera reproducción de conocimientos y trasciendan a un actuar más investigativo, crítico, formativo, consciente –y por ende reflexivo- en el que se logre transformar lo que ocurre dentro del aula de clase (Le Boterf, 2001).

Ante esto, Marcelo (1994) señala que para iniciar un proceso formativo para docentes se deben responder las necesidades concretas del docente. De esta manera, hay que prestar atención los siguientes principios: 1) La

formación docente se debe concebir como un proceso continuo. 2) Se debe integrar la formación con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular. 3) Se debe relacionar los procesos de formación con las demandas de los docentes. 4) Se debe integrar los contenidos de la formación previa de los docentes (académicos y disciplinares) con la formación pedagógica. 5) Se debe integrar la teoría y la práctica docente. 6) Debe haber coherencia entre formación docente y la práctica pedagógica y 7) Se debe concebir la formación docente como un proceso de indagación-reflexión.

La reflexión juega un papel preponderante en la enseñanza académica, porque a partir de ella el docente realiza construcciones subjetivas, clarifica las situaciones complejas a las que se enfrenta, las enmarca, las plantea, las sitúa y las valora, aprendiendo a partir del análisis e interpretación de su propia práctica. La reflexión no es un proceso que se da individualmente, pues en él están implicados el contexto, la experiencia, las interacciones, las representaciones y toda aquella cosmovisión que el docente haya construido. En este sentido, Zeichner (1993) expresa que “la reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos” (p.417).

El docente ejerce una práctica reflexiva cuando crítica y desarrolla sus propias teorías en y sobre la acción con respecto a su ejercicio profesional y al entorno y condiciones sociales que conforman su experiencia (Zeichner, 1993). Es así que los docentes universitarios y su actuación pedagógica determinan la calidad académica de los estudiantes; y estos, a su vez, en el caso de la carrera de Educación, son un factor decisivo para la calidad de la enseñanza en educación primaria y secundaria (Correa, 2015). De ahí se revela la importancia de que los profesores universitarios sean capaces de actuar a un alto nivel profesional, y esto sin duda se lograría mediante una práctica

reflexiva, que se alcanzaría a través de la formación continua.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balbo, J. (2017). Aproximación teórica para la formación de competencias investigativas pedagógicas en docentes universitarios, para el ejercicio de la práctica reflexiva. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Los Andes – Venezuela.
- Calatrava, C. (2016). Venezuela siglo XXI y la formación de educadores. Propuesta de cara a la pertinencia. Ponencia original presentada en las XIV Jornadas de Investigación-Escuela de Educación UCV.
- Chacón, M. (2005). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, (10) 33, 335-342.
- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”. *Estudios Pedagógicos*, XL, 1, 239-256.
- Correa, E. (2014). Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente. En: I. Cortés y C. Hirmas (dir.). *Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar*. Santiago: OEI, Chile, 23-38.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, (51) 2, 259-275.
- Gervais, C. y Desrosiers, C. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Canadá: Les Presses de l'Université de Laval.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Jiménez, C.; Martínez, Y; Rodríguez, N.; Padilla, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, (18)61, 429-438.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Liston, D y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.

- Marcelo, C. (1999). Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?. Madrid: Narcea Ediciones.
- Mejía, G. (2017). El itinerario de la formación docente en Venezuela. Investigación y Formación Pedagógica. Revista del CIEGC. Año 3 N° 6, 40 – 58.
- Méndez, G. (2016). Escritura académica desde las disciplinas: el informe de práctica profesional. *Legenda*, (20) 23, 67 – 83.
- Rodríguez, N. (2004). Retos de la formación de docentes en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, (25).73, 03-12.
- Sarmiento, L. (2015). Práctica Profesional y calidad educativa en las instituciones colaboradoras. *Acción Pedagógica*, 24, 82 - 91.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo*. Londres: Temple Smith.
- Schön, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Schön, D. (1992). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Sayago, Z y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, (10)32, pp. 55-66.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, (10)33, 269-273.
- Torelló, O. (2001). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 37-48.
- Universidad de Los Andes – Táchira. (2009). *Diseño curricular. Reestructuración*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 20, pp. 44-45.

ESCRITURA ACADÉMICA CON EL USO DEL RECURSO DIGITAL EN EL PROYECTO DE GRADO EN LA CARRERA DE INGENIERIA EN INFORMÁTICA

Recibido: 10/06/2020 Aceptado: 08/07/2020

Elizabeth Posso Jaimes
Universidad Politécnica Territorial Agroindustrial
elipossoj@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo deriva de la fase de mediación del proyecto de tesis doctoral titulada Aproximación teórica sobre la escritura académica con el uso del recurso digital en el proyecto de grado de los estudiantes de ingeniería de informática, de la Universidad Politécnica Territorial Agroindustrial (UPTAI), la cual tiene como propósito definir los momentos del proceso de escritura académica, a fin de promover en los estudiantes de ingeniería en informática las competencias: comunicativa y digital, por medio del uso de recursos digitales. Esta acción, gira en torno a un género discursivo de la escritura académica, dados los contenidos epistémicos demandados por el proyecto socio tecnológico, que requiere de búsqueda de fuentes, planeación de borradores, conceptualización y organización de un correspondiente discurso (contextualización del problema, objetivos definidos, construcción del marco teórico, formación adecuada en aspectos del resumen, procesos instructivos en la comprensión y producción de textos disciplinares en el proyecto de grado. La autora planteó una revisión documental, a fin de precisar aspectos conceptuales y procedimentales acerca de los momentos del proceso de la escritura académica con el uso de recursos digitales. Desde esta conceptualización, se plantea enfocar el análisis tomando en cuenta que el texto se estructura en 3 subtítulos: La escritura académica del proyecto de grado en ingeniería en informática, asimismo, pretende establecer cómo los estudiantes usan los recursos digitales de las tecnologías de la web 2.0: en los momentos del proceso de escritura académica, para finalmente, determinar si logran alcanzar las competencias: comunicativa y digital en los momentos de la producción escrita del proyecto socio tecnológico.

Palabras claves: escritura académica, recursos digitales, proyecto socio tecnológico

ABSTRACT

This essay derives from the mediation phase of the doctoral thesis project entitled Theoretical approach to academic writing with the use of digital resources in the degree project of computer engineering students, from the Universidad Politécnica Territorial Agroindustrial (UPTAI), The purpose of which is to define the moments of the academic writing process, in order to promote in computer engineering students the skills: communicative and digital, through the use of digital resources. This action revolves around a discursive genre of academic writing, given the epistemic content demanded by the socio-technological project, which requires searching for sources, planning drafts, conceptualizing and organizing a corresponding discourse (contextualization of the problem, objectives defined, construction of the theoretical framework, adequate training in aspects of the summary, instructive processes in the comprehension and production of disciplinary texts in the degree project. The author proposed a documentary review, in order to specify conceptual and procedural aspects about the moments of the process of academic writing with the use of digital resources From this conceptualization, it is proposed to focus the analysis taking into account that the text is structured in 3 subtitles: The academic writing of the degree project in computer engineering, likewise, aims to establish how students use digital resources from technologies of the web 2.0: in the moments of the academic writing process, to finally determine if they manage to achieve the competences: communicative and digital in the moments of the written production of the socio-technological project.

Keywords: academic writing, digital resources, socio-technological Project.

1 INTRODUCCIÓN

El presente ensayo tiene como propósito definir los momentos del proceso de escritura académica, a fin de promover en los estudiantes de ingeniería en informática las competencias: comunicativa y digital, por medio del uso de recursos digitales. Esta acción, gira en torno a un género discursivo de la escritura académica: Trabajo de grado, dados los contenidos epistémicos demandados por el proyecto socio tecnológico, que requiere de búsqueda de fuentes, planeación de borradores, conceptualización y organización de un correspondiente discurso (contextualización del problema, objetivos definidos, construcción del marco teórico, formación adecuada en aspectos del resumen, procesos instructivos en la comprensión y producción de textos disciplinares en el proyecto de grado. La autora planteó una revisión documental, a fin de precisar aspectos conceptuales y procedimentales acerca de los momentos del proceso de la escritura académica con el uso de recursos digitales.

2 ESTADO DEL ARTE DE LA CUESTIÓN, LA ESCRITURA ACADÉMICA DEL PROYECTO DE GRADO EN INGENIERÍA EN INFORMÁTICA

La escritura es un proceso cognitivo, que contribuye a la elaboración y reelaboración de un conocimiento, al convertirlo en uno nuevo, a partir de determinados contextos socioculturales propios del entorno de quien participa del proceso de la expresión escrita. Ésta, tiene momentos en el proceso de escritura (planificación, redacción, revisión y edición), con el fin de contribuir al desarrollo de la capacidad crítica de quien elabora la producción académica, se puede señalar, que la escritura académica es una actividad propia de la universidad, dado que, es en ella que se respalda cambios en el saber y en el conocer, los cuales le permiten la función de escribir como desarrollo de la capacidad crítica en el estudiante, tal como afirma (Russell, 2009)

...”Para crear y difundir saber especializado (pág.9).

Esencialmente, la función epistémica de la escritura radica en formar a los estudiantes en su reflexión para la producción de textos académicos, ya que la tarea de escribir hoy día ha cambiado, radicalmente, desde sus prácticas lectoras-escritoras, así como también en cómo desarrollan sus inferencias, análisis, posturas de reflexión, juicios de valor; a partir de estimular cambios específicos en los pensamientos, las acciones y los sentimientos en el estudiante; por ende se promueve una correlación con el texto y su nueva producción escrita valiéndose de prácticas con el uso del recurso digital, modificada en un nuevo saber. Es menester, formar a los ingenieros en informática, no sólo en la competencia comunicativa, sino promoverlos a la formación en la competencia digital para los momentos en el proceso de escritura (planificación, redacción, revisión y edición), como futuro profesional o investigador con el empleo del recurso digital, al respecto el Grupo Didactext (2003) planteó como fases del proceso de escritura.

La primera fase está conformada por el acceso al conocimiento o activación mental de la información que posibilita la estimulación del conocimiento, de imágenes de lugares, de acciones, de acontecimientos, etc., desde dentro, no impuestos por el exterior y que proporciona cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual. La siguiente fase es la planificación o estrategia de organización, que debe estar guiada por la formulación de un objetivo final que oriente el esquema del proceso y busque una estructura, un buen hilo conductor, que dote de significado propio al texto; es decir, que cumpla con el objetivo comunicativo...La tercera fase llamada producción textual requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico como externa, de orden estructural... La cuarta fase la constituye la revisión que desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta la consolidación del texto final (pág. 97).

Este autor, representa las fases de la escritura académica al iniciar con el acceso al conocimiento, posteriormente se lleva una planificación o estrategia de organización de forma y contenido, apoyada por modelos textuales, este debe formular un objetivo final que sitúe el esquema de una estructura, subsiguientemente, se lleva a la producción textual, la cual, demanda las reglas de organización textual interna de orden semántico como externa, de orden estructural, normativa de fuentes bibliográficas, Normas APA. La última fase la constituye la revisión que desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta el fortalecimiento del texto final que será el proyecto de grado. En fin, la escritura académica puede ser conceptualizada como una experiencia social específica, que paralelamente actúa como un componente de socialización y de fundamento del conocimiento disciplinar.

En el caso de la ingeniería informática en las Universidades de Venezuela, la escritura académica no se le da la valor que tiene para desarrollar en los estudiantes la habilidad en la producción escrita, ya que se emplea dentro de las unidades curriculares como asignaciones de evaluación sumativa y, en el caso de los trabajos de investigación y de grado se destaca la formación procesual metodológica más no, la formación en los momentos del proceso de la producción escrita en el nivel superior.

3 USOS DE LOS RECURSOS DIGITALES DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA WEB 2.0, EN LOS MOMENTOS DEL PROCESO DE ESCRITURA ACADÉMICA DEL PROYECTO DE GRADO EN INFORMATICA

La escritura es un procedimiento que se orienta en el conocimiento, sus resultados son recursos didácticos para el proceso enseñanza aprendizaje. A partir de esta, los estudiantes crean sus reflexiones, cuestionamientos y las nuevas propuestas que plantean son los avances en el conocimiento del discurso; en el momento de organizar las ideas y plasmarlas en un papel o una pantalla. La escritura

académica, específicamente, los momentos de su proceso, debe apoyarse en el recurso digital para el acceso a la información científica y la producción del nuevo texto académico, ya que el permanente contacto con recursos y plataformas digitales ha modificado su proceso, incluso el perfil cognitivo de aprendizaje se ha transformado para el desarrollo de los contenidos, en el caso del universitario el discurso académico, lo cual es imprescindible la alfabetización en el saber procedimental de la producción de textos académicos con el uso del recurso digital.

Para lo cual Cassany (2000) consideró,

Respecto al proceso de composición, las distintas aplicaciones informáticas inciden de modo sustancial la tarea de escribir. Nadie duda hoy de que, con procesador de texto, verificador ortográfico y gramatical, revisor estilístico legibilidad, grado de formalidad, diccionario de sinónimos o asistente para la redacción y traducción de documentos preestablecidos (programas de ingeniería lingüística; núm. 11), un autor consigue escritos mejores y más elaborados con menos esfuerzo y tiempo (p.5).

Lo anterior se refiere a las fases de la escritura académica, la cuales se inician con el acceso al conocimiento, por ende, los estudiantes deben conocer los soportes digitales necesarios para la búsqueda de la información en internet, es decir dominar buscadores especializados online para determinar la temática a seguir, posteriormente; deben hacer una planificación o estrategia de organización de forma y contenido, apoyada por modelos textuales, para lo que es necesario formular un objetivo final que sitúe el esquema de una estructura.

Consecutivamente, se lleva a la producción textual, para lo que deben emplear procesadores de textos computarizados, la mencionada planificación demanda las reglas de organización textual interna de orden semántico como externa, de orden estructural manuales e instructivos propios de las universidades, normativa de fuentes bibliográficas, Normas APA. La última fase la

constituye la revisión que desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta el fortalecimiento del texto final, en esta, los estudiantes deben emplear como soportes digitales.

Para Valverde (2018),

La escritura académica es el principal vehículo de transmisión y difusión del conocimiento empleado por los investigadores. Consecuentemente, este tipo de escritura de alto nivel cognitivo constituye un sustento básico del proceso de capacitación del estudiante universitario, pues la Educación Superior es la principal responsable de formar a los futuros profesionales en la competencia expresiva necesaria para comunicarse con otros expertos y difundir sus hallazgos científicos (Carlino, 2003; Cassany y Morales, 2008; et al.) (pág.2).

En palabras de Cassany (2000), “un procesador de texto, un verificador ortográfico y gramatical, revisor estilístico, diccionario de sinónimos o asistente para la redacción y traductor de documentos”. (pág 5). Son los recursos digitales de los que disponen los estudiantes en la web 2.0 para adquirir la competencia comunicativa y digital.

Es allí, donde surge la necesidad del cambio en las orientaciones pedagógicas para el tratamiento de la escritura académica del proyecto de grado de los estudiantes universitarios de la carrera de ingeniería, ya que hoy día se lee y se escribe en contextos totalmente digitales, con características diferentes a las conocidas en el saber procedimental mediadas por recursos tecnológicos, pero ello sin olvidar las reglas y uso de la escritura formal, para ello Cassany (2000), expone,

El alumno debe aprender a usar estos nuevos formatos de manera adecuada; por ejemplo, debe conocer los límites del verificador gramatical (cuestiones que no incluye, ultracorrecciones), debe tener criterios para elegir el sinónimo apropiado para cada contexto (según la acepción semántica, el registro, el género discursivo), debe poder elegir entre las distintas opciones que ofrece un corrector de estilo (extensión de la frase, nivel de

formalidad). Todas estas cuestiones exigen tener conocimientos lingüísticos relevantes sobre la estructura del idioma y el uso de la escritura en cada contexto; pierden interés los aspectos más mecánicos y superficiales (reglas de ortografía, conjugaciones verbales), que resuelve automáticamente la máquina (pág.8).

4 COMPETENCIAS: COMUNICATIVA Y DIGITAL EN LOS MOMENTOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL PROYECTO SOCIOTECNOLÓGICO

Los estudiantes universitarios deben desarrollar la competencia comunicativa en la producción escrita del proyecto de grado, a fin de establecer las diferencias entre lo que intenta comunicar científicamente en sus investigaciones, a saber del tema disciplinar planteado, debe expresar eficazmente, los aspectos del discurso, de la gramática al conocer correctamente las características sociolingüística, literaria y de aprendizaje, Según Gumperz, citado en Grupo Didactex (2003), menciona la competencia comunicativa,

Es lo que un sujeto necesita saber para comunicarse eficazmente en contextos culturalmente significantes. La competencia comunicativa consta, a su vez, de diversas subcompetencias que toda persona utiliza para desarrollar y ejercer su capacidad comunicativa. Estas son: discursiva o textual, gramatical, sociolingüística, referencial o enciclopédica, literaria, sociocultural, de aprendizaje (pág. 98).

Esto quiere decir, que los estudiantes para desarrollar la competencia comunicativa en la producción escrita del proyecto de grado, deben conocer las diferencias entre lo que intenta comunicar científicamente en sus investigaciones, deben expresar eficazmente, los aspectos del discurso, de la gramática los aspectos de la sociolingüística, la enciclopédica y de aprendizaje. En efecto, para mejorar la escritura académica por medio del uso de recursos digitales los estudiantes universitarios deben desarrollar la competencia digital para eliminar las insuficiencias

pedagógicas en la comprensión y producción de textos académicos, específicamente, del género del proyecto de grado al emplear las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en sus producciones académicas.

Además, entre otras razones es consecuencia del entorno sociocultural contemporáneo, donde la brecha digital se impone a los entornos educativos sin el debido equipamiento tecnológico y de acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y al internet. Al respecto, Valverde (2015) expone,

En el ámbito educativo español es relativamente reciente el cambio de paradigma de la escritura como representación mimética a la escritura como construcción personal, ya que ello implica la incorporación de nuevas metodologías de carácter procesual cuyos antecedentes se remontan a diversas investigaciones europeas durante últimas décadas del siglo XX (Flower y Hayes, 1981; Sacardamalia y Bereiter, 1982; Coulthard, 1994; Grabe y Kaplan, 1996; Candlin, y Hylan, 1999; Grupo Didactext, 2003; et al.) (pág. 1763).

La práctica social de la escritura académica en el ámbito de la educación superior, debe responder a las necesidades del contexto mundial en el que están inmersos los jóvenes de hoy en día, ya que ellos por ser nativos digitales todas sus rutinas académicas están inmersas, en plataformas, medios, dispositivos digitales, y las constantes transformaciones tecnológicas actuales que se han incorporado en la vida cotidiana tanto de estudiantes y profesionales demandan conocimiento y destrezas de la competencia digital. Resulta un total desafío procedimental y tecnológico adaptarse no solo a los contenidos significativos, sino a la presentación académica en escenarios actualizados, entendiendo la existente dificultad de acceso a los equipos tecnológicos y la variedad de herramientas digitales hace un camino confuso no solo a los estudiantes, sino también a los encargados de impartir la formación, los profesores. En torno a este tema, los autores, Fernández, Piña,

Castillo, Bautista, Salinas y Rodríguez (2012) expresaron,

La enseñanza basada en procesos es la mediación cognitiva que buscábamos para facilitar la apropiación de la escritura. La producción de textos es una actividad compleja que supone el dominio de un conjunto de operaciones mentales, conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos y discursivos que se interrelacionan en cada una de las fases del proceso de escritura, por lo que se requiere conjuntar modelos de diferentes enfoques y disciplinas para lograr el dominio de la lengua escrita (pág. 11).

5 CONCLUSIONES

El foco de interés de la escritura para este estudio se circunscribe en sustentar los alcances formativos adquiridos en el saber procedimental con entornos digitales para el proceso en los momentos de la producción escrita del proyecto de los estudiantes universitarios de ingeniería de informática y, la relación del proceso de escritura en la destrezas vinculadas a su competencia digital: en los momentos del proceso de escritura académica. Es por ello que surge la siguiente interrogante, ¿Cuál cree que sea el mayor valor agregado que aporta el uso de los recursos digitales 2.0 a la escritura académica?

La sociedad del conocimiento demanda una cultura digital alfabetizada en los estudiantes universitarios de ingeniería, ya que la formación comunicativa escrita resulta un total desafío bajo los ambientes tecnológicos en los que están inmersos los estudiantes y profesores, pues se debe afrontar los cambios que se producen debido a la innovación tecnológica, específicamente en el aprendizaje del saber procedimental de la escritura académica, que los estudiantes aprendan a desenvolverse tecnológicamente en el ecosistema digital en los que están insertos.

Con ello, se contribuye a la competencia comunicativa en la producción escrita en la educación superior, esto quiere decir que el uso del recurso digital en la escritura académica aporta como valor agregado el progreso

de la competencia comunicativa y digital en los estudiantes de la Educación Superior.

Finalmente, la escritura académica de los proyectos sociotecnológico de los estudiantes de Ingeniería en Informática de la Universidad Politécnica Territorial Agroindustrial (UPTAI) requiere de una constante formación en el proceso de los momentos de la escritura académica, es decir desde la organización del texto, como: acceso a la información, en esta etapa los estudiantes deben saber de las fuentes especializadas, la Redacción y textualización, deben conocer los correctores digitales de reglas gramaticales, sintácticas, y la revisión final del texto a fin de determinar efectivamente un Proyecto de Grado con todas sus reglas contenido y de forma, con ello los estudiantes de informática alcanzarán las competencias, por una parte, la comunicativa es la encargada de los procesos lingüísticos y, por otra parte la digital, Para tener dominio y habilidad en el acceso adecuado de la Información en plataformas tecnológicas.

6 REFERENCIAS

Cassany (2000). De lo analógico a lo digital El futuro de la enseñanza de la composición:consultado en <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/index.htm>

Didactext (2003) Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. Universidad Complutense, Madrid. Didáctica (Lengua y Literatura), vol. 15,

Fernández, Piña, Castillo, Bautista, Salinas y Rodríguez (2012). El portal del Centro de Recursos para la Escritura Académica: Modelando en línea el oficio del escritor académico, ensayo docente sobre una práctica innovadora. Escuela de Graduados en Educación, Universidad TecVirtual, Sistema Tecnológico de Monterrey

Valverde González, M. T. (2018). Escritura académica con Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior. Revista De Educación a Distancia (RED), 18(58). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/351521>

Valverde, Caro Valverde (2015) Desarrollo de la competencia en escritura académica con recursos digitales en el área de comunicación en lengua española. Universidad de Murcia, España

Viña M. (2015) Competencias digitales y herramientas esenciales para transformar las

clases y avanzar profesionalmente. Disponible

en:<http://cursoticeducadores.com>

/ebook-competencias-digitales.pdf.

[Consulta: 2015, mayo 31].

Evaluación Institucional en la Unidad de Talentos Deportivos- Estado Táchira

Kevinton Fuentes.
Kevintonfu@gmail.com
Universidad Bolivariana de Venezuela

Resumen

El presente artículo contempla los aspectos relevantes de una evaluación institucional que emerge de la tesis presentada como requisito para obtener el grado de Magister en Evaluación Educativa en la ULA-Táchira. A través del mismo se elaboró una autoevaluación con la participación de los profesores de aula y de las disciplinas deportivas que se practican en la institución, lo que dio origen a una matriz FODA en la que se revelan las fortalezas y debilidades, a partir de estos hallazgos se trazaron lineamientos que lleven a la mejora del funcionamiento de la institución en lo académico y en las infraestructuras deportivas.

Palabras Claves: Evaluación institucional, autoevaluación, proceso de mejora, infraestructura deportiva.

Abstract

This article contemplates the relevant aspects of an institutional evaluation that emerges from the thesis presented as a requirement to obtain the Master's degree in Educational Evaluation at the ULA-Táchira. Through it, a self-evaluation was prepared with the participation of classroom teachers and the sports disciplines practiced in the institution, which gave rise to a SWOT matrix in which the strengths and weaknesses are revealed, based on these Based on the findings, guidelines were drawn up that lead to the improvement of the institution's functioning in academics and sports infrastructure.

Keywords: Institutional evaluation, self-evaluation, improvement process, sports infrastructure.

Introducción

La evaluación institucional enfocada a las instituciones educativas constituye una actividad importante, pues a través de ella se busca mejorar la calidad, eficiencia, eficacia y pertinencia del funcionamiento institucional, asimismo constituye una actividad para estar al tanto en la consecución de los objetivos institucionales y de las políticas educativas emanadas del Ministerio Popular para la Educación.

Blanco (1987) señala que la tarea de evaluar instituciones educacionales nos es simple, pues en la misma se presentan intereses disímiles tanto para las autoridades, directivos, los docentes, empleados, obreros y comunidad educativa; y más en nuestra realidad educacional donde aun no se cuenta con lineamientos respecto a las pautas para emprender esta actividad, así como tampoco el Ministerio Popular para la Educación no ha diseñado las guías de evaluación en la que se contemplen los aspectos, criterios e indicadores, ni se ha superado ese carácter traumático que encierra la valoración de la labor de alguien.

La evaluación institucional es una herramienta útil para determinar deficiencias en las políticas, fines y metas educacionales, a través de ella, se pretende realizar una revisión de los diversos aspectos que conforman el todo institucional, a objeto de buscar un incremento en la eficacia y eficiencia de los procesos y actividades que se desarrollan en aras de convertirse en una institución con calidad. Su importancia se acrecienta en la medida que nos permite acercarnos a la realidad al develarnos el estado en que se encuentra la institución.

Para Fuentes (2014) la evaluación es un proceso a través del cual la comunidad educativa de una institución ha de reflexionar, describir, analizar y valorar la realidad de la misma, basando sus observaciones, en datos objetivos y determinar propuestas de mejora que ha de implementar para superar las debilidades. Es un proceso complejo que requiere la participación de todos los miembros implicados en el contexto institucional para

que con sus informaciones se haga un diagnóstico sobre el estado de la situación interna de la institución, que lleve a la toma de decisiones orientadas hacia el mejoramiento de la calidad del funcionamiento. Mateo (2000) en este mismo sentido señala “La evaluación institucionales un proceso mediante el cual se pretende dar apoyo a la mejora continua como garantía de la calidad de la institución. Es por tanto una forma de constatar el cumplimiento de los objetivos de la institución, analizando simultáneamente los medios y los resultados” p210.

Es decir la evaluación institucional constituye un medio pedagógico que contribuye a la búsqueda de la calidad

En relación a la evaluación institucional existen diferentes formas de realizar como : a) evaluación externa , que como su nombre lo indica es emprendida por un grupo de expertos en diferentes áreas que comprende la organización educativa, quienes elaboran un informe valorativa producto de comprobar en el sitio en que grado de funcionamiento en términos de calidad en base al informe de autoevaluación institucional presentado por los miembros de la institución, b) auto evaluación esta consiste en la evaluación que realizan los miembros de la institución respecto a cómo consideran que funcionan las diferentes áreas y dimensiones que comprende la institución.

La autoevaluación para Blanco (1995) constituye un medio para llegar a conocer las características organizativas y de funcionamiento de la institución, así como identificar y diagnosticar sus problemas y realizar una labor sistemática de revisión de las labores que ahí se efectúan, así también establecer condiciones para la mejora.

Esta forma de evaluación tiene algunas ventajas como son: 1) La comisión encargada de realizar la actividad evaluativa en consenso establece los criterios, indicadores y aspectos a evaluar, de manera que es contextualizada a la institución. 2) El conocimiento y comprensión de la institución y de los problemas que tiene. 3) La facilidad para acceder a la información de los informantes.

En cuanto a los ámbitos sobre los cuales incidir son diversos y los mismos deben ser establecidos con antelación como: a) edificaciones, b) infraestructuras deportivas, c) personal docente, d) personal de apoyo, e) alumnado f) sistema de transporte, g) recursos para el aprendizaje, h) biblioteca, i) servicios médicos y psicológicos, j) dotación deportiva para mencionar algunos aspectos que se pueden abordar en el estudio.

Una de las bases fundamentales de la Unidad Educativa de Talentos Deportivos-Táchira, acorde a los objetivos, es la de contar con espacios de la infraestructura acordes para el cumplimiento de la formación académica y deportiva de los alumnos, la puesta en práctica de un proceso de evaluación institucional constituye un gran aporte que ayuda a develar el ser institucional (realidad) con relación al deber ser (visión

La autoevaluación institucional realizada por los propios miembros que forman parte de la institución constituye una estrategia evaluativa en la que se valora desde el visón interna y en base a criterios establecidos la realidad, para lo cual se utilizan los informes y observaciones efectuados por comisiones creadas para tal fin o bien por los docentes de las disciplinas deportivas.

Descripción de la problemática.

En Venezuela existen veinticuatro (24) escuelas de formación deportiva administradas y gestionadas bajo las directrices tanto del Ministerio Popular para Educación en lo académico y el ministerio popular para el Deporte en lo que concierne a lo deportivo. La unidad de Talentos Deportivos Táchira se fundó en 1986 en sus inicios contaba con ocho (8) disciplinas deportivas de corte olímpico, posteriormente se fue ampliando el abanico de disciplinas deportivas. La institución comprende los niveles educativos de Educación Primaria, Media General y Media técnica, la selección de alumnos se realiza en base a pruebas rigurosas que revelen sus condiciones especiales para desempeñarse con éxito en lo que concierne a lo deportivo, pues

la idea es que sirvan como semillero en la consolidación de atletas de alta competencia.

De acuerdo al Manual de Implementación de Unidades de talento Deportivos (2005), se pretende garantizar la formación integral de los estudiantes con talentos deportivos para desarrollar atletas con perspectivas de alto rendimiento, que puedan convertir al país en una potencia deportiva.

Según los objetivos planteados, se debe contar con espacios acordes con su misión, en lo que respecta a la infraestructura, mantenimiento y disponibilidad de la planta física, dependencias e instalaciones deportivas. Este tipo de instituciones requieren de una infraestructura adecuada para la formación pedagógica (donde dar clases) y de instalaciones deportivas (donde entrenar) para la formación competitiva según las especialidades deportivas que se practiquen en la institución. Por otra parte, la institución debe cubrir la atención integral de los estudiantes en lo cognitivo, y en lo deportivo, alimentación, transporte, servicio médico, biblioteca, gimnasio, acceso a internet, laboratorios, de ahí la importancia que estas funciones y que los mismos sean de calidad.

En la realidad, la Unidad de Talentos Deportivos Táchira no cuenta con algunos requerimientos tal como lo establece el Manual de Normas para el Uso y Funcionamiento de las instalaciones Deportivas del Instituto Nacional del Deporte (2009), en la que se dice de las dimensiones, especificaciones, mantenimiento (preventivo y correctivo) de las canchas y sistema de transporte para el traslado de estudiantes atletas a los distintos escenarios donde se efectúan las practicas, las cuales se encuentran fuera de las instalaciones de la sede académica. Estas son: instalación para la natación, canchas de futbol de campo, espacios para tenis de mesa, gimnasio de deportes de combate (karate-do, lucha), atletismo, cancha para balón mano, gimnasia, patinaje, ciclismo y tiro al arco. La práctica de dichas disciplinas se realiza en instalaciones que no son propias de la institución, sino que son facilitadas por otros organismos públicos los cuales están dispersos en diferentes ambientes.

Por otra parte, el control médico-asistencial de los atletas, es efectuado mediante convenio con el Centro Nacional de Ciencias Aplicadas al Deporte (CENACADE), que es un organismo adscrito al Ministerio Popular para el Deporte. En cuanto al alojamiento la institución no cuenta con disponibilidad de dormitorios o residencias estudiantiles, lo que dificulta la concentración de los atletas-estudiantes.

El proceso de evaluación emprendido contempla dos (2) etapas: la primera es la autoevaluación realizada por los propio miembros de la institución quienes evaluarán todas y cada una de las dependencias a la cual están adscritas o realizan sus labores, cada una de ellas elabora un informe parcial el cual formara parte del informe global institucional, esto da origen al informe de autoevaluación con ello se constituye una matriz FODA en la que se revelen las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.

La segunda etapa lo constituye el plan de acción a seguir para lo cual se consideran las opiniones de los miembros de la institución y se plasmarán mediante unos lineamientos para la mejora.

Matriz FODA

Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
Instalaciones del Estado y facilidad para convenios deportivos.	Buena ubicación geográfica, aunque no todas las instalaciones están concentradas en un mismo sector, se puede llegar mediante transporte público con rutas que pasan por las cercanías	Se carece de transporte propio, lo que dificulta la llegada oportuna y a tiempo a los entrenamientos deportivos	Las instalaciones se han quedado pequeñas debido al incremento de la matrícula

Fácil acceso a la sede académica	Establecer convenios interinstitucionales con el (IDT, ULA, UNET, y Ministerio popular del deporte para utilización de las canchas deportivas	Las instalaciones deportivas de la institución no son bien atendidas en lo referente al mantenimiento preventivo y correctivo	La suspensión de ciertas actividades académicas y deportivas por eventos políticos y culturales (Las ferias)
Horario acorde al tipo de régimen educativo	Extender la ruta estudiantil de manera que pase por la sede institucional	La falta de alojamiento para Alumnos-atletas de Municipios foráneos	La falta de estímulos económicos (becas) a los estudiantes-atletas de alto rendimiento deportivo
Persona especializada en cada disciplina deportiva	Mantenimiento y equipamiento acorde a las necesidades y exigencias educativo-deportivo	La poca actualización docente y deportiva del personal que labora en la institución	La eliminación de la educación primaria
Se cuenta con comedor	Que los alumnos del último año que cursan la carrera de técnicos superiores en deporte, puedan realizar las	No contar con el material y recursos oportunos, necesarios para la	La falta de reprogramación de la parte académica cuando los estudiant

	prácticas profesionales en la institución	optimiza ción del proceso de entrenamiento	es-atletas están en competencias tanto nacional como internacional
Los alumnos ingresan desde el cuarto grado, lo que ayuda a captar los talentos deportivos incipientes	Incorporar la educación primaria desde el primer grado	No hay un plan de trabajo armónico entre la parte docente y la institucional	La existencia de otra institución que capta alumnos en el área

Fuente. Elaboración propia

Plan de acción para la mejora

El proceso de mejora institucional implica una reflexión y toma de conciencia por parte de los directivos y el cuerpo docente que labora en esos espacios académico-deportivos para enrumbar la institución hacia la excelencia institucional.

Objetivos.

Proponer lineamientos que contribuyan al fortalecimiento de la calidad de la formación de los alumnos de la Unidad Educativa Deportiva del Estado Táchira.

Justificación

Las Escuelas de Talentos deportivos en su visión y misión en el manual de implantación del (2005) señala que estas constituyen el principal semillero para desarrollar atletas con perspectivas de alto rendimiento, que hagan del país una potencia a nivel deportivo a mediano y a largo plazo. La evaluación institucional con sus informes permite trazar lineamiento que conlleven a mantener y consolidar las

fortalezas, mejorar y subsanar debilidades. Convertir las amenazas en oportunidades y las debilidades en fortalezas para optimizar y reforzar positivos existentes en la institución e instalaciones deportivas.

Lineamientos.

Respecto a la planta física.

Incrementar el personal encargado del mantenimiento, debido al desarrollo de la planta física, el aumento de aulas y laboratorios, a fin de garantizar un ambiente de limpieza y salubridad propio de una institución educativa.

Diseñar carteleras para cada aula informando de las normas y cuidado de los espacios.

Cambiar las sillas de madera por sillas ergonómicas para el desarrollo de las actividades en las aulas de clase.

Gestionar la consecución de detectores de incendio y demarcar las salidas de emergencia.

Adecuar y acondicionar un espacio como área de estudio, con los implementos necesarios, materiales didácticos para desarrollar las actividades educativas.

Gestionar y acondicionar la cancha deportiva.

Gestionar y solicitar apoyo para acondicionar un espacio como auditorio.

Solicitar a la Fundación de Edificaciones y Dotaciones educativas (FEDE), el apoyo para la culminación del proyecto de remodelación iniciado en el año 2012, para cubrir las necesidades de matrícula.

Dependencias y/o servicios.

Promover la dotación de libros en consenso con docentes, la comunidad para incrementar el volumen de textos de consulta en la biblioteca.

La coordinación de evaluación, dirección académica y coordinación deportiva deben garantizar a los estudiantes-atletas los mecanismos necesarios y de reprogramación cuando se ausenten por motivos de competencias deportivas representando a la institución o al Estado Táchira.

Solicitar a organismo competentes el cubrimiento de transporte rutas hacia la institución y espacios para la práctica de los deportes

Impulsar el trabajo colaborativo entre los docentes y entrenadores deportivos.

Impulsar la cultura de evaluación institucional como mecanismo que ayuda a regular la calidad de los procesos.

Gestionar la colocación de bebederos de agua en cada piso de la edificación que forman parte de la institución.

Instalaciones Deportivas

Informar a las autoridades del Ministerio Popular para el Deporte el estado en que se encuentran las diversas instalaciones deportivas

Gestionar a organismo como la Lotería del Táchira dotación de locker para ubicar en el gimnasio de la institución.

Diseñar carteleras informado acerca de las normas de uso y cuidado de los espacios

Establecer convenios con la ULA y UNET para utilizar instalaciones deportivas.

Docentes y entrenadores.

Implementar programas de formación permanente a docente y entrenadores en actividades y nuevas técnicas en su disciplina.

Capacitar a los docentes y entrenadores en métodos pedagógicos alternativos, que se les deber dar a los alumnos cuando se ausentan por motivos de competición deportiva

Realizar conversatorios con el personal docente y deportivo acerca del desarrollo curricular y balance sobre los logros.

Impulsar en el personal docente y entrenadores deportivos procesos de evaluación de los alumnos humanizados

Planificación.

Establecer y asignar responsables de programas académicos y deportivos, que contribuyan a la mejora de la calidad de la institución y de las instalaciones deportivas,

Establecer los programas de actividades por disciplina deportivas que se desarrollan en cada lapso.

Seguimiento y Control.

Realizar las actividades de supervisión con un visión hacia la mejora

Conversatorios permanentes con docentes y entrenadores deportivos

Mantenimiento preventivo y correctivo de la planta física e instalaciones deportivas.

Evaluación por parte de los directivos de las experiencias de la participación en eventos deportivos de los alumnos de la institución.

Referencias

Blanco, Oscar (1995) Manual de Evaluación Educativa. Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Ladyser. San Cristóbal. Venezuela.

Blanco, Oscar y Corredor, Cesar (1987) Aproximaciones Teóricas para un Sistema de Evaluación Institucional. Universidad de Los Andes. Trabajo para Ascender a profesor Agregado.

Fuentes Kevinton. (2014) La Evaluación Institucional Como Proceso de Mejora. Caso Unidad educativa de Talentos Deportivos. Estado Táchira. Tesis de Maestría. Universidad de Los Andes. Maestría en Evaluación Educativa. San Cristóbal. Venezuela

Mateo Joan (2000) La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Universidad de Barcelona. Horsori. Barcelona. España

LA ESCRITURA DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE NUEVO INGRESO: ESTRATEGIAS PARA AFRONTAR SUS LIMITACIONES

Jhonny Angola
Jhonnyangola1976@gmail.com
Edith Valencia Miranda
edithvalenmir@gmail.com
Universidad de Los Andes

Resumen

El presente artículo es una investigación cualitativa, que trata de dar respuesta a los siguientes objetivos a) identificar las fortalezas y limitaciones presentes en los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Educación mención Inglés-Francés, b) precisar las estrategias que hasta el momento han venido desarrollando los docentes del Área Formación de las competencias del Inglés para mejorar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso académico de escritura, y c) Establecer recomendaciones a los docentes especialistas de inglés a fin de promover mejoras en la escritura de inglés en el nivel de educación media diversificada y universitaria. Se trabajó la incorporación del cine y del cine-foro bajo la perspectiva de Muñoz y Morales (2014), Crespo (2012), Rojas (2001) y Lonergan (1985) cuyos postulados promueven el uso de esta actividad artística, lúdica e interactiva posibilitando el debate, dentro de un ambiente tranquilo y distendido, diferente a otras actividades educativas con connotaciones tradicionales. El estudio se llevó a cabo usando un enfoque cualitativo y el préstamo de una técnica cuantitativa (Meza, 2002), principalmente manejada en la fase diagnóstica de este estudio a través de la utilización del programa estadístico SPSS versión 16, logrando identificar las fortalezas y debilidades lingüísticas de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Educación mención Inglés-Francés de la ULA-Táchira. El uso del portafolio demostró ser beneficioso para mejorar la escritura en inglés de los estudiantes, quienes destacaron la práctica y la facilidad de aprender nuevos elementos lingüísticos como conectores. Además, el portafolio promovió la creatividad y permitió a los estudiantes observar concretamente su progreso a lo largo del tiempo

Palabras Claves: Escritura, inglés, Estrategias, cine-foro.

Abstract

This article is a qualitative research, which tries to respond to the following objectives: a) identify the strengths and limitations present in new students of the Education major with an English-French mention, b) specify the strategies that until now have been developing the teachers of the English Skills Training Area to improve and optimize the teaching-learning process of the academic writing process, and c) Establish recommendations to English specialist teachers in order to promote improvements in English writing in the level of diversified secondary and university education. The incorporation of cinema and the cinema-forum was worked on from the perspective of Muñoz and Morales (2014), Crespo (2012), Rojas (2001) and Lonergan (1985), whose postulates promote the use of this artistic, recreational and interactive activity, enabling the debate, within a calm and relaxed atmosphere, different from other educational activities with traditional connotations. The study was carried out using a qualitative approach and the loan of a quantitative technique (Meza, 2002), mainly managed in the diagnostic phase of this study through the use of the statistical program SPSS version 16, managing to identify the strengths and weaknesses linguistics of students new to the Education major with an English-French mention at the ULA-Táchira. The use of the portfolio proved to be beneficial to improve the English writing of the students, who highlighted the practice and ease of learning new linguistic elements as connectors. Additionally, the portfolio promoted creativity and allowed students to concretely observe their progress over time.

Keywords: Writing, English, Strategies, film-forum.

1. Introducción

Desde del año 2009 la ilustre Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, ha venido promoviendo entre sus docentes el diseño y la aplicación de estrategias alternativas e innovadoras que motiven los aprendizajes basado en acciones que no conciben el aprendizaje como la simple memorización del conocimiento, sino que busquen promover el desarrollo de las competencias requeridas a fin de poder elaborar y reconstruir los conocimientos adquiridos (Argüelles y Nagles, 2007). El empuje y la presencia de estos aires de cambio y de renovación en el núcleo universitario le han permitido a sus docentes, especialmente a los del Área de Formación de las competencias del inglés, rediseñar maniobras constructivas a fin de poder enfrentar ciertas limitaciones en la competencia discursiva como la escritura, presentes de manera reiterada en los estudiantes de nuevo ingreso, quienes aspiran a formarse y egresar de una especialidad como la enseñanza del idioma inglés.

1.1. El problema

Como es bien sabido, la formación recibida por los alumnos en las distintas instituciones escolares del país pareciera no estar en concordancia con el nivel académico exigido por las casas de estudios superiores, entre estas la Universidad de Los Andes. Al respecto Gutiérrez y Flórez (2011,) señalan:

Con frecuencia, se afirma que los estudiantes llegan al nivel universitario sin las competencias de escritura necesarias para desarrollar sus procesos de formación en este ámbito. Sus problemas de escritura son atribuidos a debilidades en su escolaridad previa o a características personales que les impiden desarrollar plenamente la competencia comunicativa”(p. 137)

El caso de igual manera radica en que el neo-estudiante universitario evidencia ciertas limitaciones o vacíos en el desarrollo de

composiciones escritas en su propia lengua materna, trasladando estas mismas debilidades a la escritura del inglés. Por ejemplo, en un trabajo llevado a cabo en la Universidad de Los Andes Táchira (Chacón y Chacón, 2011), en el cual participaron estudiantes de las clases de Inglés II de la carrera de Educación mención Inglés, al igual que estudiantes de Francés Instrumental de la carrera de Comunicación Social, ambas docentes identificaron debilidades en cuanto a estrategias de redacción en su lengua materna. Por consiguiente, esto hace suponer que esta debilidad se refleja de manera indirecta en los procesos de escritura e incluso de comprensión lectora en la lengua extranjera. Asimismo, estas limitaciones las han reportado otros investigadores ya más de una década atrás, como Hedgcock y Ferris (1998), cuyos trabajos demuestran la enseñanza de la escritura bajo un patrón tradicional, centrada en una composición controlada, valorando el producto y olvidando el reconocimiento del proceso de adquisición y elaboración gradual y práctica de sus bosquejos y su respectiva edición tal y como lo establecen Oshima y Hogue, (1999a, 2014b).

Por otro lado, Russell (1990) afirma que la mayoría de los docentes universitarios asumen estas dificultades como ajenas a su responsabilidad de formación y “rechazan hacerse cargo de su enseñanza” (p. 55). Lamentablemente, esta realidad se ha vuelto una costumbre entre algunos docente universitario y su atención por resolver dicha limitación se ha visto mermada.

Es comprensible que algunos docentes sientan poco aliciente por atender esta problemática, que por más que la estén encarando en sus clases, evitan afrontarla. Por otro lado, existen educadores y formadores para quienes la responsabilidad debería ser atendida por sus antecesores en los niveles previos a la etapa universitaria. De esta misma manera, algunos profesores parecieran estar repitiendo en el aula el mismo guión de sus predecesores al dirigir a sus aprendices a escribir bajo un enfoque tradicional de composición, con énfasis en patrones gramaticales en donde lo más importante es el

producto y no el proceso de producción y edición del texto final (Chacón y Chacón, 2011; Klenowski, 2005; Ferris y Hedgcock, 1998).

En concordancia con la problemática planteada, se pretende llevar a cabo la siguiente investigación desarrollando una breve descripción de las principales limitaciones que presentan los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Educación Mención Inglés-Francés en la Universidad de Los Andes Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez., con énfasis en los aprendices del inglés como lengua extranjera. El estudio contó con la participación de los estudiantes inscritos en la unidad curricular Desarrollo de la Competencia Lingüística de Inglés II, sección 01, asignatura obligatoria y perteneciente al plan de estudio del tercer semestre de la carrera señalada durante el periodo académico semestral U-2019, el cual se desarrolló entre los años 2019 y 2020.

1.2. Los objetivos del estudio

El poder llevar a cabo el estudio radica en la necesidad de dar respuesta a los siguientes objetivos: a) identificar las fortalezas y limitaciones presentes en los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Educación mención Inglés-Francés, b) precisar las estrategias que hasta el momento han venido desarrollando los docentes del Área Formación de las competencias del Inglés para mejorar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso académico de escritura, y c) Establecer recomendaciones a los docentes especialista de inglés a fin de promover mejoras en la escritura de inglés en el nivel de educación media diversificada y universitaria.

1.3. La Justificación

La justificación del estudio se enmarca en identificar y corroborar la vigencia de las limitaciones que han venido presentando los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de educación mención Inglés y Francés, y que han sido estudiadas y expuestas por Chacón y Chacón (2011), así como por Angola (2010 y 2015). Por otro lado, los investigadores a través del presente estudio, han deseado proseguir dicho disertación y análisis considerando el período académico comprendido entre los años 2018 y 2019, en los primeros semestres de la

carrera, como lapso valorado para evaluar y ratificar, a través de un test de habilidades lingüísticas, las fortalezas y las debilidades de los estudiantes de nuevo ingreso en la ULA-Táchira, haciendo énfasis en la enseñanza-aprendizaje y evaluación de la escritura del inglés y permitiendo hacer un llamado de alerta a los docentes en educación media general adscritos al actual sistema educativo venezolano, especialistas en la enseñanza-aprendizaje del idioma, a fin de que puedan considerar las recomendaciones del estudio y su pronta aplicabilidad.

Por otro lado, motivar a los investigadores a describir las reacciones y peripecias llevadas a cabo por los profesores de inglés de la carrera, al saber cómo estos logran enfrentar en el aula a los estudiantes con serias limitaciones en la escritura así como en las otras habilidades del inglés. Es por ello que también se justifica la aplicación y uso de la metodología cualitativa, junto al prestamos de una técnica cuantitativa Meza (2002), para poder sustentar los datos obtenidos por la medición de los conocimientos de los aprendices respecto al dominio o no de ciertos contenidos como: la gramática, la coherencia, la unicidad, el vocabulario, la puntuación, etc., a través del test diagnóstico de habilidades lingüísticas diseñado por Angola (2015), y luego confrontar la actitud y el comportamiento de docentes y discentes ante, durante y después de la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que potencien los procesos de pre-escritura (*pre-writing*) y escritura (*writing*) propuestos por Oshima y Hugh (2014).

1.4. Las interrogantes

A todas estas, conviene ahora plantear las siguientes interrogantes:

¿Cuáles serían las fortalezas y las debilidades lingüísticas en cuanto al inglés presentes en los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de educación mención Inglés y Francés?, ¿Cómo ha sido las reacción de los estudiantes ante el uso de las estrategias alternativas como el cine foro, la dramatización y el portafolio de valoración para la mejora del proceso de escritura de inglés?, ¿Cuáles serían las repercusiones de dichas estrategias alternativas

en la promoción del aprendizaje autónomo en los aprendices de nuevo ingreso? Y ¿Qué recomendaciones ofrecen los investigadores a los docentes de educación media, especialistas en inglés, así como a los profesores universitarios acerca del uso apropiado de las estrategias empleadas?

2. Marco Teórico

Los fundamentos teóricos del estudio se centraron principalmente en los aportes brindados por Oshima y Hoge (2014) los cuales promueven el proceso académico de escritura (*The academic Writing process*) enfocado en la adquisición de la escritura como proceso más que como un producto. Se describen las orientaciones dadas por O'Malley (1996), Klenowsky (2000), Villalobos (2006), Lunar (2007), Qinghua (2010) y Sharifi (2011) cuya contribuciones se centran en el uso de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación para el mejoramiento de la escritura del inglés, como por ejemplo el uso del portafolio de valoración, y el manejo de otros procedimientos como la co-evaluación y la retroalimentación para la promoción del aprendizaje autónomo.

Por otro lado, la incorporación del cine y del cine-foro bajo la perspectiva de Muñoz y Morales (2014), Crespo (2012), Rojas (2001) y Lonergan (1985) cuyos postulados promueven el uso de esta actividad artística, lúdica e interactiva posibilitando el debate, dentro de un ambiente tranquilo y distendido, diferente a otras actividades educativas con connotaciones tradicionales. No se puede dejar de lado el empleo de la dramatización o del role play bajo la experiencia de Oradee (2012), López, Jerez y Encabo (2010), Motos y Tejedo (2007). Sus estudios han contribuido al empleo de esta actividad a fin de motivar y potenciar habilidades como la comunicación oral en inglés y el trabajo en equipo. Con las directrices de estos fundamentos se plantearon las estrategias-soluciones a las limitaciones que se han venido presentando en los estudiantes de nuevo ingreso en la carrera de Educación mención Inglés-Francés.

2.1. El proceso académico de la escritura

La investigación tiene como uno de sus objetivos analizar la escritura como proceso e

indagar qué motiva al docente universitario a desarrollar el aprendizaje de la escritura bajo la mencionada modalidad, cómo se lleva a cabo el mismo, cuáles son sus fortalezas y sus debilidades a fin de poder contrarrestar las limitantes heredadas por los estudiantes de nuevo ingreso y que han sido determinadas por los investigadores en este estudio.

Cuando se habla de un proceso y de manera especial relacionado al aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera como el inglés, es conveniente considerar aspectos significativos como el contenido, los procesos de escritura, la audiencia, el propósito, la selección de vocabulario, de las ideas y del tono, asimismo, la organización de las ideas, la ortografía y la puntuación, la gramática y la sintaxis.

Por otro lado, si un estudiante decide emprender el recorrido de aprendizaje de la escritura, se introduce en un campo donde se requiere dominar paso a paso un complejo cuerpo de estrategias y niveles de formalidad en la producción escrita de dicho idioma. Por ejemplo, Oshima y Hogue (2014 y 1999) traen a colación, que antes de emprender dicho proceso de escritura, el estudiante deberá considerar aspectos como: la audiencia, el tono y el estilo de su composición, junto a estas deberá conocer y aplicar adecuadamente técnicas del Brainstorming, con los cuales se les haría más fácil al estudiante delimitar el tema específico de su composición.

Igualmente, Cassany (1999) sostiene que el proceso de escritura además de abarcar un conjunto de estrategias y de pasos previamente planificados y orientados por el docente, y cuya aplicación podrán garantizar el aprendizaje eficaz y el dominio de la habilidad de escritura, igualmente permitirá al estudiante poner en ejercicio otras habilidades metacognitivas como la reflexión, la introspección, que de paso deber ser muy bien entendida, llevada y orientada por el docente encargado del proceso. Al respecto Cassany (1999) también enfatiza: “escribir es un poderoso instrumento de reflexión” (1999, p.16) que le permite al redactor aprender sobre sí mismo y su mundo, además de comunicar sus percepciones a los demás.

Del mismo modo, Hernández y Quintero (2001) reafirman que la expresión escrita requiere por parte del estudiante el empleo más consciente de ciertas estrategias cognitivas para organizar ideas, mediante la elaboración de planes de escritura, de borradores, entre otros. Por ende, Cassany (1999, p. 20) propone “guiar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los alumnos debe ser el método básico de instrucción”; la misma autora explica que se debería enseñar a escribir con eficacia a los estudiantes si se le invita y se le anima a aprovechar todo el conjunto de actividades que supone el acto de escribir y no sólo enfatizando las virtudes y debilidades de la escritura como producto final.

Basar la investigación en los modelos de procesos significa que el énfasis se hace en el análisis de los procedimientos en el desarrollo de la escritura (Cassany, 1999). Por ejemplo, los primeros modelos, reconocidos como los más simplistas o quizás los pioneros de lo que hasta hoy se han considerado y aplicado en la enseñanza de la escritura por procesos, fueron los de traducción y los de etapas, que para la presente investigación no sería necesario ahondar en el primero caso, por lo menos, pero si en el modelo de etapas, claro está, en los primeros la escritura era representada como la traducción directa de fonemas en símbolos gráficos, considerándose fundamental la generación de ideas, pero en los modelos de etapas se enfatizaba la puesta en práctica de fases desarrolladas de manera lineal y sucesiva (planificación, redacción, revisión y edición) (Lunar, 2007).

Autores como Oshima y Hogue (2014) nos plantean casi el mismo proceso académico de escritura en seis fases o etapas, las cuales se podrían condensar en dos, que a nuestro juicio podrían ser: una de “pre-escritura” (prewriting) y otra de “escritura” (writing), las cuales han sido enseñadas, aplicadas y desarrolladas por los estudiantes de este estudio, con algunas variables originadas por las necesidades de los mismos aprendices.

Entonces, ¿En qué consiste el análisis llevado a cabo durante el desarrollo de la escritura? Consiste en implementar el ejercicio de la reflexión consciente, constante e

introspectiva, junto al docente, estudiante acompañante o de manera personal, sobre cada paso teórico o práctico, sobre cada actividad, tarea o estrategia que conformen el proceso de escritura en Inglés, desde sus evidencias, bosquejos y borradores hasta la presentación del trabajo mejor elaborado. Los dos modelos arriba mencionados, el de traducción y etapas, dieron paso a los denominados modelos de orientación cognitiva, en los que se considera la escritura como un proceso cognitivo y metacognitivo constituido por diversos subprocesos (planificación, organización, textualización, revisión) (Lunar, 2007; Oshima y Hogue, 1999; Ur, 1998; O’Malley, 1994) que se interrelacionan continuamente, para imprimirle a la escritura un carácter recursivo que requiere de la reflexión constante sobre el proceso seguido y el producto que se va logrando.

De lo anteriormente señalado, se podría concluir que cada autor tiene una manera particular de denominar a las etapas del proceso de escritura, y cuyo número puede variar dependiendo de la experiencia compartida por cada autor, y de las necesidades del grupo de estudiantes. El propósito del mismo es promover una reflexión e introspección por parte de estos aprendices sobre cada uno de los pasos recorridos, evidenciando de forma objetiva sus fortalezas y debilidades, asimismo, intentando resolver eficientemente las distintas limitaciones que se suscitan en sus textos. Este es el mismo propósito que se buscó desarrollar con los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera, con énfasis en el aprendizaje de la escritura de inglés.

2.2. *El portafolio de valoración*

Este tipo de portafolio constituye también el objeto de estudio de la presente investigación, ya que el mismo permitió a los estudiantes y al docente sistematizar, organizar y administrar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de la escritura bajo el formato académico promovido por Oshima y Hogue (2014), es decir, si estos autores reconocen la necesidad de llevar a cabo la adquisición de la habilidad escrita de los estudiantes siguiendo una serie de fases o etapas como la de pre-escritura y luego la de

escritura, por tal razón, es conveniente hacer referencia al uso particular de esta clase de portafolio por promover habilidades como: planificar, recolectar, distinguir claramente y analizar los trabajos escritos, así como las reflexiones escritas llevadas a cabo por el estudiante, todo ello indicador de los logros y alcances del dominio de los aprendizajes en cuanto a la habilidad de escritura se refiere (O'Malley, 1994). Asimismo, reconocer la importancia de las características que se desprenden de su uso como por ejemplo: comprensivo, auténtico, sistemático, informativo, y ajustado a las necesidades del estudiante.

El portafolio de valoración permite constatar el nivel de aprovechamiento de recursos en el proceso educativo; puede contener lo que los estudiantes consideren como evidencia de su aprendizaje. Este portafolio a diferencia de otros, opina O'Malley y Valdez (1996), se enfoca principalmente en la reflexión sobre el aprendizaje, contiene una muestra sistemática del trabajo del estudiante, de sus autoevaluaciones y también de las evaluaciones del profesor, que corresponden a criterios consensuados entre ambos. O'Malley (1996) y Klenowsky (2000) manifiestan que entre los instrumentos de evaluación más usados consisten en rúbricas, listas de cotejo y escalas de estimación. En el siguiente apartado se sugieren ciertos criterios sugeridos por los expertos, los cuales han sido aplicados en la investigación para la evaluación del portafolio.

2.2.1. Criterios para la evaluación del portafolio de valoración

Lunar (2007), Oshimay Hogue (2014) comparten algunos aspectos que han sido considerados y aplicados en la investigación referente al aprendizaje de la escritura en inglés; por un lado, Lunar (2007) en sus investigaciones, usando el portafolio para la valoración de la escritura, propone tomar en cuenta la puntuación, la ortografía, la concordancia sujeto-verbo, la estructura gramatical, el léxico empleado, el uso apropiado de conectores, la coherencia, el objetivo comunicativo, la formalidad de la escritura (adecuación) y la presentación

(disposición de los elementos del texto). Pero por otro lado, Oshimay Hogue (2014) expone dentro del proceso de escritura académico otra lista conformada por: la mecánica o aspectos prácticos de la escritura (mechanics); el cual incluye la puntuación (punctuation), el uso de la mayúscula (capitalization), la ortografía (spelling), la estructura de las oraciones (sentence structure) abordando las oraciones compuestas (compound sentences) y las oraciones complejas (complex sentences), asimismo la unidad (unity), la coherencia (coherence) y el paralelismo (parallelism) en la construcción de los párrafos.

La valoración del portafolio asumida junto a los estudiantes del tercer semestre, también implicó un proceso que no debió limitarse a la simple colección de borradores sin sentido alguno, con el peligro de caer en la monotonía o en la simple acumulación de un depósito o reserva. Por el contrario, se asumió, un diseño de portafolio de valoración según lo expuesto por Klenowsky (2000) quien argumenta que “Un portafolio utilizado con fines de evaluación y de aprendizaje implica la documentación de los logros, la autoevaluación, artefactos de proceso y análisis de las experiencias de aprendizaje. Por lo tanto, es significativamente más que una colección de asignaciones.” (p. 6)

2.3. El cine-foro

En primer lugar es recomendable discernir la importancia que tiene el uso del cine en la enseñanza de una lengua extranjera. Por ejemplo, para Crespo (2012), Rojas (2001), Fernández y Sanz (1997) el cine proporciona un realismo comunicativo, ya que las imágenes posibilitan que el aprendiz vincule lo que ve y observa con su realidad, en otras palabras, hacen que el alumno pueda contextualizarla más fácilmente. Otro aspecto importante es que, además, se proporcionan al estudiante muestras de lengua variadas y reales. Igualmente, las actividades realizadas junto a este recurso audiovisual establecen un proceso de enseñanza centrado en los estudiantes. Por otro lado, se potencia el uso comunicativo de la lengua, ya que las actividades que se proponen al alumno le animan a expresarse, a exponer su punto de

vista, a intervenir en un debate o discusión, o simplemente a hacer una observación y resolver un ejercicio. Es decir, provocan interacción, intercambio de información y negociación de significados.

Asimismo, Lonergan (1985) deja claro que el estudiante tiene un papel muy activo cuando se introduce el cine en la clase de idiomas. Pues además de realizar las tareas que le asigne el docente, puede asumir la labor de seleccionar y revisar las secuencias, enfocarse en un punto de interés y establecer sus propias interrogantes sobre lo que ve. Y si la asignación reside en desarrollar material propio, la función del estudiante será prácticamente autónoma, ya que escribirá guiones, hablará, entrevistará, hará reportajes, etc.

Ahora bien, el cine foro como estrategia didáctica (Muñoz y Morales, 2014) promueve el desarrollo de las capacidades de orden superior, en especial las que tienen que ver con el pensamiento crítico, puesto que las películas refuerzan la evaluación de situaciones vividas por los personajes, detectando inconsistencias y contradicciones, al tiempo que pueden diferenciar y evaluar la información de los hechos y sacar sus propias conclusiones, construir hipótesis, formular preguntas y argumentar sus propias opiniones. Bajo esta misma premisa de fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico, se aplicaron una serie de películas como recurso audiovisual para motivar a los estudiantes a manifestar por escrito sus reflexiones y puntos de vistas, igualmente, el docente incorporó y acompañó la presentación del material cinematográfico con un material de apoyo o guía de preguntas para desarrollar por escrito antes, durante y después de la misma.

Finalmente, Crespo (2012) deja claro que lo oportuno del empleo del cine, es permitir al aprendiz sentirse inmerso e identificado en un tipo de situaciones a las que tiene o tendrá que enfrentarse en una lengua que no es la suya. De igual forma, las actividades que se introducen y se desarrollan para explotar material cinematográfico le proporcionan la posibilidad de que interactúe y exprese sus ideas, reflejando su experiencia y conocimiento del mundo.

2.4. *Uso del Role play*

Para Oradee (2012) las habilidades de expresión oral ameritan una serie de actividades de aprendizaje comunicativas, entre ellas resalta las actuaciones. Esta fue una de las actividades manejadas por el docente de la investigación a fin de promover junto a la mejora de la escritura el desarrollo de la expresión oral en inglés a partir de las películas proyectadas en clase.

Los estudiantes actuaron y adaptaron algunas escenas que más les gustaron del material visto, escribiendo y redactando en inglés los diálogos bajo la supervisión del profesor de la unidad curricular. Previamente, también contaron con la dramatización de diferentes temas relacionados con algunas situaciones o festividades que suelen celebrarse en los países angloparlantes como halloween, christmas party, talk shows, etc. Una de las actividades aplicadas por el docente guía consistió en mostrar escenas separadas de las películas impresas en pequeñas láminas con la intención de que los estudiantes, divididos en equipos, pudieran tomarlas y organizarlas cronológicamente. Una vez organizadas, los aprendices distribuyeron equitativamente la cantidad de escenas por cada miembro del equipo a fin de expresar en inglés lo que había ocurrido en las imágenes.

La razón de usar la estrategia de role play se debe en parte a la experiencia de algunos autores. Empezaremos por Motos y Tejedo (2007). Para estos expertos los términos empleados en la pedagogía para hacer referencia a la dramatización como juego dramático, juego teatral, role playing, juego de expresión, improvisación y otros tienen en el teatro un origen familiar; sin embargo, se utilizan de diversa manera, unas veces en el aula de clase, otras como animación y en ciertas ocasiones como una psicoterapia. Por otro lado, su utilización también depende de la cultura o del país en que se vaya a utilizar. Para los países angloparlantes es “dramática creativa” o “role playing”, juego dramático es francés e improvisación en la cultura italiana. No obstante, los autores definen la dramatización como la representación de una acción llevada a cabo por distintos personajes,

es decir, dar forma teatral a algo que no la tiene, poemas, leyendas, fábulas, textos, etcétera, que pueden ser adaptados a una dramatización.

Por último, López, Jerez y Encabo (2010) confían en que la dramatización invita a los alumnos a la participación, al fomento de la creatividad, a la búsqueda y a la valoración estética. Con este tipo de estrategia, prosigue el experto, se desarrollan las cuatro habilidades como: la escucha, el habla, la lectura y la escritura.

3. La metodología del estudio

El estudio se llevó a cabo usando un enfoque cualitativo y el préstamo de una técnica cuantitativa (Meza, 2002), principalmente manejada en la fase diagnóstica de este estudio a través de la utilización del programa estadístico SPSS versión 16, logrando identificar las fortalezas y debilidades lingüísticas de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Educación mención Inglés-Francés de la ULA-Táchira. El empleo del enfoque cualitativo en el mencionado estudio es respaldado por Hernández, Fernández y Baptista (2003). Los resultados arrojados en el diagnóstico permitieron establecer los lineamientos prácticos implícitos en el diseño de un plan de acción destinado a mejorar los puntos débiles presentes en la escritura de estos estudiantes y en el marco de la unidad curricular “Desarrollo de la Competencia lingüística del Inglés II” perteneciente al cuarto semestre de la Carrera.

Por otro lado, se asumió el estudio de caso, acuñado por Stake (1998), como diseño de investigación, siendo éste justificable y pertinente con la realidad particular del grupo de 17 estudiantes cursantes de una asignatura en donde su objetivo primordial fue la mejora de la escritura del inglés, junto a esto, se desea describir la reacción y la actitud de los aprendices frente al uso del portafolio, el cine-foro y la dramatización como estrategias sugeridas para el mejoramiento de su escritura.

3.1. Contexto de la experiencia

La investigación se desarrolló con estudiantes de la carrera de Educación mención Inglés-Francés de la Universidad de

Los Andes Táchira. Los participantes fueron un total de 17 alumnos inscritos en la asignatura Desarrollo de la competencia lingüística del inglés II, del cuarto semestre. Se justifica el hecho de llevar a cabo el estudio en ese semestre y asignatura por el hecho de que en la mencionada unidad curricular se desarrollan aspectos teóricos y prácticos de la escritura académica, mientras que en los semestres anteriores las asignaturas impartidas abordan contenidos como: la comprensión lectora de una lengua extranjera, la fonética y la gramática.

Como ya se mencionó, la asignatura Desarrollo de la competencia lingüística del inglés II consta de tres (3) horas teóricas y dos horas (2) prácticas. Su área científica está vinculada a las Competencias del lenguaje, y se pondera con cuatro (4) unidades de crédito. Esta unidad curricular tiene por finalidad proporcionar las herramientas conceptuales que dan continuidad a la adquisición de las destrezas sintácticas, gramaticales, y morfológicas necesarias para usar el lenguaje de manera comunicativa y funcional promoviendo el hacer, conocer, ser, y convivir a través de la lengua inglesa. (Reforma Curricular, 2009, p.190)

En cuanto a sus competencias, conforme a lo propuesto por la Reforma Curricular de 2009, los estudiantes discuten en grupos y en parejas sobre películas, videos, artículos, etc. y expresa en forma escrita su posición y visión crítica de lo comentado; a la vez que valora los textos a través de la autoevaluación y la coevaluación. Dan retroalimentación (feedback) a sus compañeros a la vez que superan sus dificultades. (Reforma Curricular, 2009, p. 190).

Si se observa lo manifestado por la Reforma curricular de 2009, en lo referente a las competencias a alcanzar por los estudiantes, es evidente su énfasis en la mejora de la habilidad de escritura (Writing) y llevada a cabo para dar a conocer sus puntos de vistas, reflexiones u opiniones. Estas actividades son las que justifican la selección de dicha asignatura para llevar a cabo la aplicación, el desarrollo y la evaluación de las

estrategias empleadas para superar las limitaciones de los estudiantes y potenciar el proceso de escritura académica siguiendo el enfoque de Oshima and Hogue (2014).

3.2. Técnicas de recolección de datos

En una primera fase se contó con el préstamo de una técnica cuantitativa bajo la modalidad de test diagnóstico de habilidades lingüísticas diseñado por Angola (2015). Para la segunda y tercera fases se justificó el uso de técnicas de recolección de información cualitativa como la observación y las entrevistas semiestructuradas a los informantes claves, con el propósito de determinar los resultados o evidencias fidedignas de boca de los mismos protagonistas quienes interactuaron con las estrategias como el portafolio, el cine-foro y la dramatización (role play).

3.2.1. El test diagnóstico de habilidades lingüísticas

El examen o test diagnóstico se elaboró con la finalidad de determinar el progreso e inconsistencias que traen consigo, y desde el bachillerato, el estudiantado sobre las competencias lingüísticas en Inglés, considerando el dominio de las habilidades de listening (escuchar), reading (leer) y writing (escribir) con énfasis en aspectos tales como: spelling (ortografía), gramática, coherencia, lectura y comprensión de textos en Inglés, uso de tiempos verbales como presente y pasado simple. Al efecto, se desarrollaron en el examen cuatro ítems (4) con contenidos de reconocimiento y cuatro (4) con contenidos de producción. La aplicación del examen se llevó a cabo durante una clase cuyo lapso programado para su presentación fue de 45 minutos.

Para otorgarle confiabilidad y validez al examen diagnóstico se procedió a la aplicación de un tipo de fiabilidad ofrecida al someter dicha prueba al programa estadístico SPSS versión 19 con el propósito de calcular el valor del denominado Alfa de Cronbach. Este Coeficiente requiere simplemente de una sola administración del instrumento de medición y luego produce valores los cuales oscilan entre 0 y 1 (Hernández et al., 2003). El resultado arrojado del cálculo fue de “,747”, el cual está

dentro del margen permitido y se considera Alto y revela una fuerte relación entre las preguntas e indicando una buena consistencia interna. De igual forma, el examen diagnóstico fue sometido a la observación y revisión de tres docentes universitarios expertos en el área de Inglés.

3.2.2. La observación

Stake (1998) propone una observación cuantitativa y una cualitativa. Para este estudio se empleó la cualitativa, que es la que podría revelar la complejidad única del caso. Estas observaciones fueron de participación moderada, ya que se mantuvo un equilibrio entre estar dentro y fuera de la situación, entre participar y observar, también, dichas observaciones se mantuvieron a lo largo de todo el proceso de aplicación del proceso de escritura académica, del cine foro, de las dramatizaciones y el portafolio, sea durante las fases de diagnóstico, intervención y evaluación de la misma estrategia. Igualmente, se registraron las reacciones, actitudes y aptitudes de los estudiantes en una hoja de registro de anécdotas.

3.2.3. La entrevista

La aplicación de la entrevista etnográfica semiestructurada permitió profundizar en los logros y las dificultades a partir del grupo de los nueve (9) estudiantes, de los diecisiete (17) que asistieron a la clase, seleccionados como informantes clave. A través de las distintas interrogantes abiertas se lograron recoger sus impresiones sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje de pre-escritura y escritura en inglés, así como del cine foro y las dramatizaciones sin dejar de lado la propia administración del portafolio. La información recogida desde las distintas entrevistas fueron posteriormente triangulada junto a las observaciones en el aula.

3.3 Procedimiento

De comienzo a fin del semestre, la estrategia del portafolio ocupó un importante tiempo de trabajo; éste consistió en que los estudiantes conocieran y aplicaran los mecanismos necesarios para corregir los borradores de sus composiciones escritas, utilizando los símbolos de corrección adecuadamente, e ir editando cada uno de los

bocetos, es decir, un total de tres bosquejos de composiciones más formales y estilizados. Un primer borrador que luego es compartido con otro compañero a fin de que lo corrigiera e indicara sus observaciones.

Al finalizar las correcciones éste es devuelto a su escritor de origen quien al tenerlo en las manos debía empezar a mejorarlo comprendiendo a la par donde estaban sus fortalezas y debilidades. Una vez mejorados los párrafos, el estudiante lo entrega al docente. En este punto del proceso, el docente se percata de la calidad de la revisión realizada por la coevaluación de sus compañeros, asimismo, evidencia la evolución y mejora de sus párrafos, y desde luego se ofrecen nuevas correcciones para ser devuelto al aprendiz y hacer las debidas mejoras y mantener su composición final en el portafolio. Las composiciones escritas tienen su origen en la reflexión y opinión de los estudiantes sobre cada una de las películas vistas en el cine-foro cuyo proceso a continuación se explica.

La actividad del cine-foro se llevó a cabo para promover las habilidades de comprensión (Listening) y del habla (speaking), pero de igual forma se estuvo promoviendo la reflexión y el análisis del contenido del film cinematográfico valorando con ello algunas etapas del proceso del pensamiento crítico. La acción principal de la reunión de los estudiantes junto al cine fue el de componer una serie de tareas impresas en material de apoyo y que el docente investigador denominó actividades de *pre-foro*, *durante el foro* y *después del foro*.

De manera sencilla para la etapa del pre-foro, la tarea consistió en una breve introducción o sinopsis del film y de sus protagonistas, más una serie de interrogantes para indagar en el estudiante predicciones e inferencias desde el mismo título. Durante el cine-foro el docente detuvo en varias ocasiones el film con la finalidad de interrogar a los estudiantes sobre cuál o cuales habían sido los hechos más importantes hasta ese momento, así como recordar los nombres de los personajes y hacer predicciones sobre los posibles escenarios a desarrollarse o sobre el mismo desenlace de la trama. Y para después del cine-

foro se prepararon preguntas de carácter reflexivo así como una actividad de reconocimiento de fonemas a través del vocabulario presentado en una de las películas como la de Ana Frank a fin de reforzar los tipos de vocales, consonantes y diptongos.

Otras actividades consistieron en que una vez vista cada película en el aula, el docente junto al preparador organizaron la clase en dos grupos, un grupo bajo la supervisión del preparador y otro dirigido por el docente. A los estudiantes se les entregó imágenes fotográficas de distintas escenas de las tres (3) películas vistas de forma desorganizada, tanto la de Anne Frank (Biografía de Ana Frank), Freedom Writers (Los escritores de libertad) y Mr. Holland's Opus (La obra del señor Holland); los estudiantes debieron ordenar cronológicamente las impresiones de cada una de las escenas luego el docente, como el preparador, señalaron las escenas con la intención de notificarles alguna equivocación y sugerirles cambios en la organización, de igual forma, se les fue preguntando a cada miembro de los equipos ¿qué había ocurrido en tal escena? Finalmente, cada estudiante escogió tres escenas en el mismo orden en que ya se habían organizado la película y estos debieron manifestar, a través de una dramatización, todo lo que ocurrió, así como distintos hechos llamativos de esas escenas.

Aquí es donde entró en acción la estrategia de role play o la dramatización. Cada grupo ya dividido en tríos se dispusieron a representar en la dramatización o desempeño de roles (role play) los hechos desarrollados en las escenas elegidas. Lamentablemente por factores de tiempo, esta actividad se desarrolló solamente con las películas Anne Frank y Freedomwriters.

Culminado el ciclo de las películas, se aprovechó parte del tiempo de la unidad curricular para intercambiar los portafolios entre los estudiantes e indagar la manera personal en la que cada uno de los integrantes del curso mantenía su compilación de reflexiones sobre cada uno de los borradores editados y corregidos. Entre los mismos estudiantes se daban recomendaciones, se aclaraban dudas y se continuaba con la revisión

de los borradores faltantes junto a sus coevaluadores y la evaluación del mismo docente.

4. Interpretación y análisis de los resultados

Luego de haberse recolectado toda la información o evidencias por medio de cada una de las técnicas cualitativas como la observación y las entrevistas a los estudiantes, así como el uso del test de habilidades lingüísticas como técnica cuantitativa prestada, se procedió a llevar a cabo el análisis de los contenidos presentados en las entrevistas, así como la información recabada por el docente investigador a través de sus observaciones y luego desarrollar el procedimiento de la triangulación con el fin de poder contrastar la información bajo distintas fuentes.

Para la fase diagnóstica, en donde fue aplicado el test, se analizaron los resultados utilizando el software estadístico de SPSS, registrando y etiquetando cada una de las variables bajo los siguientes títulos: edad de los estudiantes, género de los estudiantes, presente simple (reconocimiento), presente simple (producción), organización de párrafos (producción), uso de conectores (conjunciones subordinadas / reconocimiento), comprensión oral (listening), comprensión de lectura (readingcompenhension), elaboración de una composición en presente simple (Ítem de producción), desarrollar una composición en pasado simple (Ítem de producción) y resultado general del diagnóstico.

En el análisis cualitativo de los datos del registro de observaciones y de la entrevista a los estudiantes se efectuó con el programa Atlas Ti Versión 5.2. Todo ello con el propósito de extraer, categorizar, y entrelazar segmentos de datos de una gran variedad de información ofrecida por los informantes claves de la investigación. Por otro lado, la codificación hizo referencia al proceso de asignar categorías, conceptos, o “códigos” a segmentos de información que son de interés para los objetivos de esta investigación según el proceso de análisis de contenido planteado por Fox (1991) y Pérez (2000).

Se insistió mucho en la honestidad y la franqueza de sus respuestas y brindarles al mismo tiempo el anonimato absoluto requerido por la metodología cualitativa y especialmente del estudio de casos sugerido por Stake (1998). Al respecto, se utilizó un código confirmado por letras y número para indicar la participación de los estudiantes; por ejemplo para la entrevista se utilizó el siguiente código EE11 indica de forma literal: “Entrevista estudiante de Inglés 1”.

4.1. Debilidades en el inglés de los estudiantes de nuevo ingreso

En el primer ítem, la mayoría de los estudiantes sacó 1,5 de los 2 puntos dados, pero se evidenció a partir de unos de los ejercicios, irregularidades para seleccionar la forma correcta del verbo en una pregunta “yes/no question”, aquí un 64,71% seleccionó la opción incorrecta lo que hace evidente las dudas en la identificación de vocabularios plurales y con esto, su duda en seleccionar el auxiliar apropiado (Do / Does) para elaborar la pregunta. El mismo fenómeno se reproduce en otro ítem con un 52,94% de desacierto.

Para el segundo ítem los desaciertos fueron evidenciados en la construcción de interrogantes en el presente simple. Lo que sucedió fue que un 52,94% no lograron reescribir de forma correcta las preguntas en presente simple utilizando el verbo “to be”, y en su lugar emplearon los auxiliares “do y does”. No obstante, a pesar de las anomalías descritas, persisten fortalezas en la mayoría de los ejercicios expuestos los cuales sobrepasan en su mayoría un promedio del 75%.

Con el tercer ítem, donde se debió organizar un párrafo en ideas principal, secundarias y de conclusión la mayoría acertó, es decir, porcentajes superiores al 64,71%, lo cual podría dejar en entendido que comprenden un texto y lo ordenan de forma lógica y coherente; sin embargo, un 35,29% resultó llamativo pues reveló que algunos estudiantes identificaron y ubicaron una idea secundaria o de soporte como idea principal del párrafo.

A través del cuarto ítem, un 41,18% presentó dificultad para identificar correctamente la conjunción apropiada, pero de los dos puntos

dados al ítem, la calificación común en el grupo fue el mismo dos (2). Ya con el quinto ítem, la prueba del dictado (spelling) de los ocho vocablos sólo cinco superan el 60%; se presentaron dificultades con tres vocablos, es decir, la experiencia reveló que entre un 52,92% y un 58,82% se habrían equivocado al escuchar las palabras en inglés tales como: “misunderstanding”, “proficient” y “determine”.

Para el sexto ítem, se evaluó la lectura y la comprensión de un texto en inglés con un resultado muy favorable a los estudiantes evaluados; aquí la mayoría de las oraciones fueron consideradas correctamente por los sometidos al diagnóstico, a excepción de la oración del ejercicio tres (3) donde se presentó un solo desacierto.

Finalmente, los ítems 7 y 8 fueron destinados a redactar breves párrafos uno, el primero, en presente simple, y el segundo en pasado simple. En ambos, lógicamente, la intención fue la de determinar las fortalezas en la composición adecuada de un texto y poder identificar las debilidades a fin de lograr diseñar un portafolio que logre corregirlas. A todas estas, fue evidente que entre las dos composiciones se mostraron errores o equivocaciones que sólo aparecieron en la construcción del texto en presente simple (ítem 7) y no en el texto en pasado simple (ítem 8), también de forma inversa, o la presencia de debilidades que fueron comunes en ambos párrafos.

Por ejemplo, en el ítem “7” las debilidades comunes fueron en el uso inapropiado de los verbos en tercera persona singular, con un porcentaje alto de frecuencia, un 58,82%, y le sigue los errores en la puntuación con el 47,06%, seguido hacen presencia deficiencias en la escritura de vocabulario (spelling), uso de preposiciones, omisión de pronombres personales, coherencia y paralelismo. Para el ítem “8”, las deficiencias estaban mayormente en la puntuación con el 70,59% luego con el 23,53% con la omisión de pronombres personales, coherencia y uso inadecuado de los tiempos verbales, todas estas últimas con el 23,53%, le sigue con 17,65% mal empleo de las mayúsculas y por último vocablos mal escritos

(spelling), verbos en tercera persona singular, plural de algunos sustantivos y vocablos inadecuados o fuera del contexto todos con el 5,88% de frecuencia.

Las debilidades comunes fueron cinco: palabras mal escritas (spelling), errores en la puntuación, uso incorrecto de los verbos en tercera personas singular, omisión de pronombres personales e irregularidades en la coherencia. Finalmente, la calificación promedio del examen diagnóstico fue de 14,76 puntos, el cual podría ser considerada como bueno. En consecuencia, se hizo necesario atender las mencionadas debilidades y se planificó un plan de trabajo basado en el uso del portafolio, el cine foro y la dramatización a fin de poder corregir y mejorar aspectos relacionados a la escritura de párrafos en inglés como la puntuación, la gramática, la unidad, la coherencia, uso de mayúsculas y uso de conectores.

De los errores o equivocaciones señaladas en el párrafo anterior, se pudo apreciar que las dificultades en la puntuación se evidenciaron específicamente en la omisión de la coma (,) entre oraciones simples conectadas con una conjunción coordinada (conocida en el inglés como “fanboys o coordinating conjunctions”), a este tipo de patología en la escritura se le denomina “Runonsentence” (omisión de la coma). Otra debilidad hallada fue el uso equivocado de la coma o “commasplice” entre oraciones simples conectadas por una preposición o conjunción coordinada. Por otro lado, se apreció ausencia de la coma luego de frases introductorias.

A continuación se presentan dos categorías en la que se recoge las opiniones de los estudiantes sobre las distintas actividades que gustaron o no relacionadas al uso del portafolio de valoración.

4.2. Categoría: El portafolio mejoró mi escritura

Esta categoría verificó una de las bondades del portafolio en los estudiantes informantes clave durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. La obtención de dicha opinión surgió al plantearseles la siguiente pregunta ¿Qué beneficios ha encontrado usted con el uso del portafolio?

Para los aprendices el mejoramiento del proceso de escritura de inglés fue uno de los principales logros alcanzados y promovidos. Asimismo, el docente implementó una variedad de actividades didácticas motivadoras que permitieron la promoción y la mejora de la escritura. A continuación se ofrecen algunas opiniones:

Con el uso del portafolio he podido mejorar mi método de escritura de una manera práctica y fácil. Reconozco que he aprendido a usar conectores que desconocía. (EEI2)

Es una buena herramienta porque además de ayudarnos a adquirir las habilidades de escritura en inglés, también ponía a prueba nuestra creatividad al momento de realizar nuestro portafolio. (EEI1)

El portafolio beneficia el desarrollo de nuestra escritura, ya que al llevar un registro de nuestros trabajos, podemos ver concretamente nuestro desarrollo al contrastarlos y así nos damos cuenta qué cosas hemos estado haciendo bien y en qué debemos seguir trabajando. (EEI8)

Tenía conocimientos vacíos sobre el portafolio, pero ahora esta estrategia enriqueció mi escritura y composición al mejorar los errores que tenía. Con cada borrador escrito aprendía añadiendo mis ideas de manera más clara y enlazándolas con los *fanboys* y las conjunciones correctas. (EEI5)

Me permitió ver el progreso y desarrollo de la escritura a lo largo del semestre. Ahora aprendí como escribir la puntuación entre las oraciones y evitar mucho *runonsentences*. (EEI4)

¡Uy se nota las diferencias y el cambio! Cada vez que abría mi portafolio, me pude percatar de como iba mejorando mi escritura en inglés y no pensé que era necesario realizar tantos borradores para lograrlo. (EEI7)

Considero que el uso del portafolio propicia mejoras en la escritura, ya que mediante su uso se pueden ir haciendo varios tipos de ensayos en los que uno como alumno y el profesor ayudan a la

corrección de los mismos hasta obtener un ensayo final casi sin ningún error. (EEI6)

Conforme a estos testimonios se puede corroborar lo oportuno de la estrategia del portafolio y especialmente cuando el mismo, por su naturaleza, permanece vinculado intrínsecamente al aprendizaje de la escritura como un proceso cognitivo y metacognitivo, el cual es constituido por diversos subprocesos (planificación, organización, textualización, revisión) (Lunar, 2007; Oshima y Hoge, 1999; Ur, 1998; O'Malley, 1994) que se interrelacionan continuamente, para imprimirle a la escritura un carácter recursivo que requiere de la reflexión constante sobre el proceso seguido y el producto que se va logrando.

4.3. Categoría: Con el portafolio mejoramos la coevaluación y la autorregulación

Con la interrogante ¿Qué beneficios obtuvo usted durante la aplicación del portafolio? los estudiantes en su mayoría manifestaron que la coevaluación y la autorregulación fueron los principales beneficios. La autorregulación les permitió observar lo que están haciendo bien y sus limitaciones, así como percatarse qué herramientas son necesarias y pertinentes para mejorar sus propias debilidades. De igual forma, la coevaluación fomentó la colaboración, la tolerancia y la responsabilidad en las correcciones y sugerencias brindadas a sus compañeros a través de los borradores, y la revisión constante de los borradores y del mismo portafolio, como una forma oportuna para mejorar sus habilidades en la escritura académica. Algunas opiniones al respecto fueron las siguientes:

Nos ayuda a desarrollar habilidades de evaluación pues debemos corregir constantemente a nuestros compañeros y a nosotros mismos. De igual forma promueve una relación de colaboración y responsabilidad entre los estudiantes que deben entregar a tiempo las correcciones a sus compañeros. (EEI1)

Conforme a Pujolá (2005) el portafolio, en la formación de docentes en Lengua Extranjera, tiene como objetivos: “Estimular la reflexión sobre la propia actuación, desarrollar la percepción del sentido global de su formación, monitorizar el proceso de desarrollo profesional de futuros profesores y permitir la evaluación externa de sus habilidades y conocimientos” (p. 65). En sintonía con Pujolá, O'Malley (1994) de igual forma invita a usar el portafolio de valoración ya que permite planificar, recolectar, distinguir claramente y analizar los trabajos escritos, así como las reflexiones escritas llevadas a cabo por el estudiante, todo ello indicador de los logros y alcances del dominio de los aprendizajes en cuanto a la habilidad de escritura se refiere.

Para otros antecedentes estudiados como Sharifi (2011), Qinghua (2010), Ruiz (2007), Heah (2006), Delmastro (2005^a), Lunar (2007), Villalobos (2006) y Akirov (1997), el haber usado el portafolio permitió contemplar y evidenciar todo el proceso de aprendizaje y de evaluación que este recurso ofrece tanto al docente como al estudiante, estimulando a su vez la autonomía en el aprendizaje (empowerment).

4.4. Categoría: Con el portafolio se requiere más tiempo

Las respuestas a la pregunta ¿Cuál cree usted es la limitación principal del uso del portafolio?, reveló lo confirmado por Qinghua (2010). Los estudiantes aducen que la falta de tiempo o el poco tiempo planificado en un solo semestre para realizar la coevaluación, la retroalimentación y otras actividades didácticas van en detrimento del éxito de la estrategia y por otro lado hace que los estudiantes, bajo el dominio del estrés, no elaboren sus tareas con la perfección y dedicación requerida, afectan más aquellos aprendices cuya capacidad de organización es limitada. Por ejemplo, estas fueron algunas de sus opiniones:

Consume mucho tiempo, sobre todo cuando se tienen grupos grandes y el fastidio que muestran algunos estudiantes, sobre todos los más

avanzados en su competencia comunicativa (EEI1)

Puede convertirse en una carga de trabajo tanto dar feedback periódico como valorar al final del lapso académico. Se debe tener el tiempo de reunirse con los estudiantes para dar el feedback y ellos deben tener la disposición de tiempo también. (EEI2)

Controlar que todos los estudiantes lleven su portafolio al día, eso implica la constante revisión y chequeo del mismo, lo que representa el consumo de tiempo extra de clase. (EEI3)

Limitaciones, bueno, que a veces los estudiantes pierden clase y en consecuencia actividades. Y también la evaluación del portafolio consume mucho tiempo. (EEI4)

El factor tiempo se convierte en un aspecto en contra del proceso de valoración. Para Qinghua (2010) el portafolio de valoración conlleva ciertas limitaciones relacionadas principalmente a la sobre carga de trabajo del docente la cual exige un dedicación devota y paciente de tiempo y de energía.

4.5. Categoría: Las dramatizaciones

Con el portafolio se pudo reforzar y potenciar la habilidad escrita y con ello aspectos lingüísticos como la gramática, la puntuación, la coherencia entre otros, pero esta habilidad no fue la única mejorada, asimismo el desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje bajo un enfoque holístico e integral, pensado en las necesidades de los estudiantes, (Villalobos y Urdaneta, 1997) permitieron establecer tácticas que involucraron el compromiso por atender la habilidad a través de las dramatizaciones (Role play). Las películas empleadas como Anne Frank y Freedom Writers en los cines foros inspiraron a los estudiantes la composición de diálogos, los cuales fueron interpretados y actuados por estos. La motivación inspirada por la dramatización se evidenciaron en algunos comentarios de los entrevistados como los siguientes:

Me gustaba mucho las dramatizaciones porque amo actuar y además de eso, me encantaban diseñar los diálogos de los

role plays (dramatizaciones) y los speeches (presentaciones orales) porque considero que además de ser una actividad relajante te ayuda muchísimo con el speaking. (EEI2)

Todos queremos salir de aquí tanto hablando como enseñando en Inglés, por ejemplo: las dramatizaciones sobre Ana Frank fue una actividad muy buena aunque daba miedo pararse a actuar delante de todos, pero el propósito era probarnos con nuestro inglés frente a un público. (EEI4)

Los cines foros, los círculos de reflexión y las dramatizaciones sobre las mismas películas motivaron la escritura de sus opiniones y puntos de vista. En ocasiones, se incrementó la competencia y la rivalidad por presentar la mejor producción escrita y el mejor desempeño en la escena. (EEI5)

Con las dramatizaciones se les brindó la posibilidad de ser autónomos de su propio aprendizaje y tener algo de libertad para organizar, administrar y ser creativos en sus interpretaciones con algo de sana competencia. Al respecto,

4.7. Categoría: “¡Uy se nota la diferencia y el cambio!”

Los estudiantes mostraron preocupación al momento de escribir sus composiciones o borradores, y se han percatado de la disminución de sus equivocaciones, haciéndose cada vez más conscientes de evitarlos en lo sucesivo. En este sentido, presentan sus escritos de forma creativa y en ocasiones no siguen tan rígida y estrictamente el modelo recomendado por el profesor, por el contrario, tratan de organizar y administrar sus borradores de acuerdo a sus propios criterios. Dicha organización del portafolio y la reflexión sobre su proceso de aprendizaje, les permitieron reconocer su propio mejoramiento y progreso, al punto de manifestar expresiones como. “¡Uy se nota la diferencia y el cambio!” Algunas opiniones fueron las siguientes:

Me he percatado que cada vez que abro mi portafolio observo mi propio progreso, y lo he podido evidenciar al revisar cada uno de mis borradores. Ya no cometo los errores de antes. ¡Uy se nota la diferencia y el cambio! (EEI4)

Ahora no acostumbro hacer mi bosquejo como en un principio el profesor nos enseñó. Ahora paso directamente a escribir mis párrafos cuidando cada uno de los criterios que el profesor nos ha exigido como la coherencia, la puntuación, la gramática y el vocabulario. Me siento más segura y confiada por el cambio en la escritura gracias a lo que he aprendido en clase. (EEI6)

Mi preocupación estaba en saber cual signo de corrección era el adecuado cuando estaba corrigiendo a mis compañeros. Eso me preocupaba, pero entiendo que en la medida en que he estado corrigiendo sus párrafos me he beneficiado de dos maneras; ya que por un lado, aprendo de sus errores y me doy cuenta que cada vez cometen menos equivocaciones, y por el otro, yo casi no los cometo como antes, veo la diferencia y el cambio en mis escritos y en el de ellos. Eso me da una gran confianza al escribir en inglés. (EEI2)

El cambio experimentado por los estudiantes también se hizo evidente frente a los ojos y oídos del profesor facilitador e investigador al decidir por ellos mismos la manera de organizar y elaborar sus composiciones. No obstante, demuestran cierta cautela al escribir sus párrafos, cuidando y manteniendo los criterios recomendados como la puntuación, la coherencia, la unidad, el vocabulario, la gramática y la estructura de los párrafos tal y como lo sugieren Oshima y Hoge (1999).

4.6. Categoría: Cine foro

El cine foro fue una actividad innovadora, en cuanto a que exigió del docente preparar momentos para el debate y el compartir de ideas así como una guía para los estudiantes antes, durante y después de la película. Su intención era reforzar vocabulario, aspectos gramaticales y pronunciación con

énfasis en los sonidos vocálicos y consonantes del alfabeto inglés internacional (IPA International Phonetic Alphabet por sus siglas en inglés). Asimismo, los títulos y el género cinematográfico empleado como: *Anne Frank The whole story*, *Freedom Writers* y *Mr. Holland Opus* permitieron el desarrollo de la reflexión en los estudiantes siendo orientada a través de preguntas abiertas que consultaban la opinión y puntos de vista de los estudiantes, en un contexto como el debate (Crespo, 2012 y Rojas, 2001) y en relación a temas como la vocación del docente, la tolerancia y la cultura angloparlante. Una de las opiniones más representativa fue la siguiente:

Yo empecé a desarrollar mis reflexiones sobre la película de Ana Frank y me sentí muy entusiasmado por escribir sobre esta muchacha, su vida amorosa con Peter, su relación con sus padre Otto y las discusiones con su mamá Edith, pero estuve de alguna manera preocupada por introducir los contenidos aprendidos como las *compound and complex sentences*. (EEI2)

Conforme a las opiniones de los aprendices, el cine foro demandó prestar atención de inicio a fin al drama audio visual y luego hacer visible en sus escritos las reflexiones producto del debate sobre las mismas, su preocupación también recayó en cómo usar adecuadamente todos los conectores, la puntuación, la gramática aprendida en sus composiciones escritas, siendo esta su mayor preocupación.

4.7. Categoría: *Altibajos del proceso de escritura*

Ciertamente todo proceso de aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera como el inglés puede llegar a presentar algunos altibajos, los cuales deben ser considerados puntualmente por el docente a fin de ser corregidos y lograr la eficiencia en el proceso de aprendizaje de la escritura de Inglés.

Al finalizar la aplicación de las estrategias a los estudiantes se evidenció escaso empleo de los símbolos para identificar los errores o equivocaciones durante el proceso de coevaluación. Asimismo, hay quienes pasaron por alto ciertas faltas gramaticales

presentes en los borradores, específicamente, obviaron corregir la ausencia de la “s” o “es” al final de los verbos en tercera persona, presente simple, singular. Se omitió el uso del gerundio en los verbos precedidos de algunas preposiciones como “for” y “about”. Hay escaso uso de los pronombres personales al comienzo de las oraciones. Suelen repetir en sus composiciones las conjunciones “and” y “also”. Algunos estudiantes registraron faltas de ortografía (spelling) de algunos vocablos. Asimismo, se presentó uso inadecuado de adjetivos.

En cuanto a los tiempos verbales los suelen mezclar en un mismo párrafo sin lograr mantener la coherencia en su discurso escrito. Igualmente, resaltan las dificultades en la formación de la voz pasiva y uso del tiempo en participio pasado. Por último, se evidenció fallas en el paralelismo al redactar serie de oraciones tanto en infinitivo como en gerundio.

Se citan a continuación algunas observaciones registradas por el docente sobre las debilidades del proceso de escritura.

5. Conclusiones

El uso del portafolio demostró ser beneficioso para mejorar la escritura en inglés de los estudiantes, quienes destacaron la práctica y la facilidad de aprender nuevos elementos lingüísticos como conectores. Además, el portafolio promovió la creatividad y permitió a los estudiantes observar concretamente su progreso a lo largo del tiempo. La coevaluación y la autorregulación también fueron aspectos positivos, fomentando la colaboración, la responsabilidad y la reflexión sobre el proceso de escritura. Sin embargo, el principal obstáculo fue la falta de tiempo para realizar todas las actividades relacionadas con el portafolio, lo que generó estrés y dificultades de organización para algunos estudiantes. Las dramatizaciones y los cines foros fueron estrategias complementarias que contribuyeron al desarrollo de habilidades escritas y al debate sobre temas relevantes, aunque algunos estudiantes presentaron altibajos en su proceso de escritura, mostrando dificultades

gramaticales y de coherencia en sus composiciones. En resumen, el uso del portafolio fue beneficioso para mejorar la escritura, pero requirió un equilibrio entre las actividades y el tiempo disponible para su implementación efectiva.

Bibliografía

- Argüelles, D. y Nagles, N. (2007). Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo. 2da. Edición. Bogotá: Alfaomega.
- CRESPO F., Ana (2012). Explotación didáctica de material filmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad del cine de Pedro Almodóvar. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. España.
- FERNÁNDEZ SILVA, Claudia y SANZ PASTOR, Marta (1997) Principios metodológicos de los enfoques comunicativos. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- LONERGAN, Jack (1985). El vídeo en la enseñanza de idiomas. León: Academia.
- MUÑOZ Z. y Morales M. (2014). El Cine – Foro como estrategia didáctica para la educación en competencias comunicativas y afectivas para la ciudadanía. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- OSHIMA, A. y Hogue, A. (1999a). Writing academic english (3rd.) Addison Wesley Longman.
- Oshima, A., &Hogue, A. (2014b). Longman Academic Writing Series: Essays. 5th Ed. White Plains, NY: Pearson.
- ROJAS GORDILLO, Carmen (2001) —El cine español en la clase de ELE: una propuesta didáctica, en Actas digitales del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español. En: <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.htm> l#ast.
- ROJAS GORDILLO, Carmen (2004) —Notas para el estudio de La lengua de las mariposas en la clase de lengua y cultura españolas, en revista digital RedELE, nº 0. En: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista/pdf/rojas.pdf>.
- Rico Yate, Jhon Pablo, Ramírez Montoya, María Soledad, Montiel Bautista, Susana, Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertosApertura [en línea] 2016, 8 (Abril-Septiembre): [Fecha de consulta: 11 de junio de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68845366006>> ISSN 1665-6180

RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES A TRAVÉS DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PERMANENTE

Recibido: 1/06/2020 Aceptado: 08/07/2020

Márquez, Onorio
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
onmar49@gmail.com

RESUMEN

En la historia el ser humano ha enriquecido sus capacidades y destrezas, lo que le ha permitido permanecer y fortalecerse en la tierra. Resulta claro, que el hombre ha aprendido y adquirido conductas que le han ayudado a relacionarse en su ambiente. Tomando en cuenta su naturaleza, él se ha fortalecido ante las circunstancias desfavorables y aprendiendo de ellas, desarrollando la creatividad y su capacidad para evolucionar progresivamente en su formación permanente y potenciar para tomar decisiones asertivas entorno a las situaciones problemáticas. Es por ello, que la Investigación presentada en este documento es un avance doctoral que se realiza con la finalidad de Generar una aproximación teórica para la resignificación de las prácticas pedagógicas de los docentes a través de los procesos de formación permanente, de la Unidad Educativa Colegio “Dr. José Gregorio Hernández”, adscrito a la seccional 28 de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), ubicado en el municipio Samuel Darío Maldonado del Estado Táchira. La misma, se corresponde a un estudio de campo de naturaleza descriptiva con enfoque cualitativo. Los informantes claves estarán conformados por dieciséis (16) docentes, de quienes se seleccionan tres (03) por ser de dedicación exclusiva, contando al menos con cinco (5) años de experiencia, ser graduado en el área educativa que imparte, tener experiencia en el campo disciplinar y desempeñarse en el subsistema de educación media general. El enfoque cualitativo que se utilizará en esta investigación, se ajustará a lo que se desea examinar sobre los fenómenos y procesos que se generan en el contexto, se apoyará en estrategias de investigación como la fenomenología. Para la recolección de datos se llevará a cabo observaciones directas y sistemáticas, entrevistas informales a los participantes que contribuyan al alcance de información.

Palabras claves: Formación permanente, Pedagogía, Resignificación.

ABSTRACT

In history, human beings have enriched their capacities and skills, which has allowed them to remain and grow stronger on earth. It is clear that man has learned and acquired behaviors that have helped him to relate in his environment. Taking into account his nature, he has been strengthened in the face of unfavorable circumstances and learning from them, developing creativity and his ability to progressively evolve in his ongoing training and empower him to make assertive decisions around problematic situations. That is why the Research presented in this document is a doctoral advance that is carried out in order to Generate a theoretical approach for the resignification of the pedagogical practices of teachers through the processes of permanent training, of the Educational Unit Colegio "Dr. José Gregorio Hernández", attached to section 28 of the Venezuelan Association of Catholic Education (AVEC), located in the Samuel Darío Maldonado municipality of Táchira State. It corresponds to a descriptive field study with a focus on qualitative. The key informants will be made up of sixteen (16) teachers, of whom (03) are selected for being three-time dedicated exclusively, having at least five (5) years of experience, having a degree in the educational area they teach, having experience in the disciplinary field and work in the general secondary education subsystem. The qualitative approach that will be used in this research is adjusted to what you want to examine about the phenomena and processes that are generated in the context, it will be supported by research strategies such as phenomenology. For the data collection, direct and systematic observations, informal interviews with the participants will be carried out that contribute to the scope of information.

Keywords: Permanent formation, Pedagogy, Resignification.

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano quien se encuentra en interacción constante con su entorno y el ambiente, donde confluye abiertamente con sus iguales, ha propiciado un desenvolvimiento adecuado para generar la sociabilización necesaria del convivir, fortaleciendo habilidades y destrezas. Es por esto, que el mantenerse aislado no le permite desarrollar de manera efectiva su personalidad y otras potencialidades, entendiéndose la interacción como una de las propiedades prioritarias en la conducta de los grupos, quienes actúan de acuerdo a los intereses perseguidos dentro de un mismo espacio; utilizando la comunicación y la educación como elemento esencial para su crecimiento y desarrollo. En este orden de ideas, para hacerle frente a las incertidumbres descubiertas a través del accionar educativo, se busca en la formación permanente de los docentes de la Unidad Educativa Colegio “Dr. José Gregorio Hernández” adscrito a la seccional 28 de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), ubicado en el municipio Samuel Darío Maldonado del Estado Táchira; la resignificación de los procesos de construcción y reconstrucción a través de la reflexión consecutiva de las prácticas pedagógicas. Es decir, es un fenómeno complejo y diverso, incorporando una dimensión personal del desenvolvimiento y crecimiento humano en un mundo globalizado frente a otras concepciones tecnificadas para ámbitos determinados donde se desempeña. En este mismo sentido, se prevé el logro y alcance de objetivos que contribuirán al estudio que se plantea a continuación, como los descritos a continuación:

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Generar una aproximación teórica para la resignificación de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Unidad Educativa Colegio “Dr. José Gregorio Hernández” a través de los procesos de formación permanente.

2.2 Objetivos específicos

Describir las concepciones que poseen los docentes de la Unidad Educativa Colegio “Dr. José Gregorio Hernández” acerca de los procesos de formación permanente.

Interpretar las relaciones existentes entre los procesos de formación permanente y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de la Unidad Educativa Colegio “Dr. José Gregorio Hernández”.

Establecer las implicaciones de los procesos de formación permanente respecto con las prácticas desarrolladas por los docentes de la Unidad Educativa Colegio “Dr. José Gregorio Hernández”.

Estructurar constructos teóricos para la resignificación de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Unidad Educativa Colegio “Dr. José Gregorio Hernández” a través de los procesos de formación permanente.

3. ESTADO DEL ARTE

La historia ha narrado los acontecimientos pasados, sobre todo los relativos al hombre y su evolución en las sociedades; así mismo, siendo un ser racional, que se caracteriza por su inteligencia, lenguaje articulado, ha representado uno de los estados más avanzados y complejos de esa larga sucesión de procesos progresivos que se han manifestado con el transcurrir de los años.

Es por ello, que el hombre ha construido procesos que fomentan su desarrollo y evolución para el alcance de metas y objetivos particulares que satisfacen sus necesidades, las mismas van adquiriendo un carácter de exigencia en la medida que él avanza; por ende, se ha requerido de una transformación social que pueda brindar las respuestas demandadas para tal fin. Es así, como la adquisición de nuevos conocimientos se ha convertido en una actividad que revoluciona e impacta, siendo primordial y parte integral de las acciones ejecutadas en las sociedades antiguas hasta las actuales; de allí, se desprenden numerosos conceptos de formación reconocidos como fenómenos complejos y desiguales; debido, a que se han intentado brindar diversas

acepciones y formas de generarse, obteniendo resultados que han conducido y seguirán concibiendo las adecuaciones requeridas para el momento vivido.

De tal modo, el ser humano ha tenido la necesidad de formarse estableciendo intercambios constantes para compartir ideas, sentimientos, expresiones, normas, valores, creencias, rituales, tradiciones, mitos y opiniones; con el fin de consolidar necesidades intelectuales para propiciar el idóneo desenvolvimiento laboral en los espacios pedagógicos, que la sociedad exige en la actualidad. En este sentido, con el transcurrir y convivir en comunidad bajo estos parámetros, que son transmitidos históricamente, ha conllevado al crecimiento personal de los docentes para cumplir con los estándares exigidos por las instituciones educativas; las mismas representan la evolución del sujeto, construyéndose socialmente a través de la interacción en el medio ambiente donde se encuentran inmersas.

Desde esta perspectiva, los agentes integrales del proceso pedagógico, como los docentes que desempeñan como formadores, están en la invariable búsqueda de la calidad en sus métodos; para lo cual deben estar en constante actualización. Por esta razón, la formación del hombre, tanto en su aspecto técnico como humanístico, persigue no solo instruir un individuo capaz de enfrentar con inteligencia las situaciones encontradas en la vida, para brindar soluciones efectivas y concretas aplicando los instrumentos adecuados a las necesidades, sino también que esté preparado para entender a sus semejantes y vivir en sociedad, con una conducta basada en los más nobles principios morales. De igual manera, Shulman (2005) despliega que la formación es:

El saber, la comprensión, las habilidades y las disposiciones que deben adquirir los docentes. Este conocimiento se apoya en dos bases: la bibliografía y los estudios acumulados en cada una de las disciplinas, y el saber académico histórico y filosófico sobre la naturaleza del conocimiento en estos campos de estudio (p. 12).

Ahora bien, parafraseando al autor, en el aspecto educativo la satisfacción y logro de metas pedagógicas se encuentra relacionada al docente quien tradicionalmente ejerce su función social como transmisor de aprendizajes, reproductor de roles, orientador, agente coadyuvante en la construcción del conocimiento, entre otros. Igualmente, su desempeño es crucial para garantizar el resultado de los objetivos perseguidos; además, su formación no puede ser inalterable, debe ser fructífera y colmada de un cúmulo de saberes que atenúen el análisis crítico, el discernimiento de las informaciones que conducen a conclusiones imperantes en la búsqueda de respuestas.

En este orden de ideas, la formación debe ser un elemento consecutivo e integrador propio de los docentes, no solo hacia sus educandos sino a sí mismo para lograr el avance en la obtención de respuestas a sus inquietudes, nuevas experiencias, informaciones innovadoras; que evidentemente propician las variaciones requeridas para el aseguramiento de un desempeño acorde y así brindar la calidad esperada en sus resultados. Sin embargo, la misma no es otra cosa que el nivel de excelencia esperado a alcanzar para satisfacer a sus solicitantes claves.

Esto representa al mismo tiempo, la medida que responde a las demandas de un grupo seleccionado por sus expectativas y necesidades. Resulta pertinente señalar, que estas personas que consagran su tiempo y vida al desenvolvimiento de tan loable actividad, se enmarcan en un conjunto de operaciones que no solo bastan con la ejecución de la acción en los ambientes pedagógicos y que puede presentarse en distintas etapas de acuerdo a cada historia en particular.

Adicionalmente, debe ser comprendida la formación permanente del profesor como un encuentro entre sujetos maduros, una generación de interacción entre formador y formado, con una intención, disposición de cambio, desarrollado en un contexto organizado, con normas y parámetros determinísticos que contribuyen al éxito y

alcance de los objetivos perseguidos por todos los interactuantes. A tal efecto, la relatividad del conocimiento, implica una actitud abierta y flexible a los cambios que suscitan en su entorno, conocer de los procesos de desarrollo del pensamiento y de las nuevas técnicas y prácticas pedagógicas; conscientes del poder de transformación del aprendizaje continuo como una herramienta para dar respuestas asertivas y pertinentes a las exigencias del medio. Sobre todo, ser crítico, reflexivo y transformador de su práctica pedagógica cotidiana.

Al respecto, Franklin y Krieger (2015) contempla que la formación permanente:

Tiene que ver con otorgar conocimientos más profundos para el correcto desempeño de tareas específicas; fomentar el trabajo en equipo; ofrecer espacios de reflexión acerca de los aspectos que modificaría cada uno en la forma de realizar su trabajo o de relacionarse con sus pares o superiores. Es decir, brindarles herramientas que les permitan obtener mayor experiencia y conocimientos para desempeñar sus funciones de manera correcta y con pleno dominio de las tareas involucradas en ellas; adecuar cada perfil individual a las exigencias de las competencias de los puestos posibilitando la adaptación a los cambios constantes de la tecnología y del contexto organizacional. Además, fomenta el desarrollo de las habilidades y actitudes inherentes al trabajo y cargo de cada individuo (p. 89).

De acuerdo con lo manifestado por el autor, la formación permanente implica favorecer a los docentes con un notable conjunto de saberes metódicos, estructurados, de acuerdo con objetivos pragmáticos, dinámicos que instituyen en cada integrante del contexto, propiciando preceptos colectivos de colaboración que alejan la individualización para el alcance de metas comunes. De esta forma, contribuye en mejorar el presente y ayudar a construir un futuro en que las personas se formen y preparen para vencer las adversidades.

Convenientemente, el profesor debe lograr un idóneo desenvolvimiento con un grupo de

individuos que se encuentran inmersos en intrincadas rutinas, las cuales persiguen un fin primordial que pueden encontrarse relacionadas a distintos actores, quienes influyen positiva o negativamente en el éxito del mismo; es decir, no solo se basa en transmitir algo que se conoce sino llevarlo a un punto crucial, de no hacerlo de manera adecuada se podría limitar la conducción y aseguramiento de aprendizajes significativos en los educandos. Por otra parte, puede comprenderse como un proceso de desarrollo y estructuración del sujeto que nace, crece, se desarrolla y madura intrínsecamente para la obtención de los aprendizajes; que posteriormente involucrará en la transmisión del saber – hacer o del saber – ser, como contribución a un entorno variante y culturalmente adaptado a la interacción constante.

Siendo así necesario, lograr un proceso de resignificación a partir de la valoración objetiva donde revele a través de un minucioso análisis, que es alguien carente de realidades que se encuentran distantes y ajenas así mismo, convirtiéndose de esta manera en una posible ambigüedad, la cual debe resolver porque puede afectarle su expansión y a las personas con quienes se relaciona o para quienes se debe su dedicación como profesor. Al respecto Sánchez (2014) expresa sobre la resignificación

Un proceso de recuperación de sentido, de comprensión de los principios fundantes de las prácticas de gestión institucional. Esta propuesta y todo lo que en ella se genere se fundamenta en una racionalidad académica, es decir, discursiva, crítica, constructiva, formativa, investigativa y transformativa (p. 107).

En este orden de ideas, para hacerle frente a las incertidumbres descubiertas a través del accionar docente, se busca en la formación permanente la resignificación de los procesos de construcción y reconstrucción a través de la reflexión consecutiva de las prácticas pedagógicas. Es decir, es un fenómeno complejo y diverso, incorporando una dimensión personal del desenvolvimiento y

crecimiento humano en un mundo globalizado frente a otras concepciones tecnificadas para ámbitos determinados donde se desempeñe. En ese mismo sentido, la formación permanente del profesorado se encuentra estrechamente ligada a la capacidad, la voluntad del individuo, su deseo y necesidad por ser el responsable de la activación en el desarrollo de procesos formativos.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la formación de los docentes cuenta con métodos que no solo requieren conocer y comprender sus funciones, sino que se ve estrechamente relacionado a muchas circunstancias; entre ellas, los conocimientos crecientes de una complejidad cada vez mayor y con talentos a ser fortalecidos en todo este sistema. Así mismo, puede afirmarse que el objetivo primordial es propiciar la transformación total en el docente para desarrollar, potenciar habilidades y destrezas que permitirán la actuación idónea, pensamientos críticos que conllevan a la toma de decisiones para hallar las soluciones a las diferentes problemáticas que se suscitan en el contexto pedagógico donde se desenvuelve.

Es por ello que, el sujeto puede adentrarse desde varias maneras a su formación, desde una iniciativa propia donde investiga teorías, conceptos y preceptos que pueda comprobar para intentar responder así a sus necesidades y problemáticas, pasando por personas con estudios avanzados quienes guiarán su procedimiento y le conducirán a los espacios adecuados para la confrontación de sus perspectivas, con los análisis de lo encontrado hasta el intercambio constante con todos los actores con quienes se relaciona y donde evidenciado diferentes visiones permiten la obtención de aseveraciones, que puedan contrastarse producto de experiencias previas, casos reales e investigaciones con resultados reseñados favoreciendo la búsqueda de metas de perfeccionamiento personal y profesional. Precizando entonces, la formación impartida a través de las instituciones de educación superior, actualización de talleres, cursos, foros y la socialización de experiencias.

Sin embargo, en lo que respecta a la matriz escolar tradicional en el desarrollo histórico, es un hecho que se ha mantenido arraigada a sus pilares fundamentales; que en un espacio determinado brindaron resultados pero que en la época actual no se vislumbra como la panacea para la formación pedagógica de las nuevas generaciones. De la misma manera, los docentes se han estado formando profesionalmente bajo las mismas estructuras tradicionales, no se han incorporado los referidos cambios en el mundo contemporáneo tal como él ha surgido.

La señalada situación, conlleva a que las escuelas como están concebidas en la actualidad no se adaptan o no están preparadas para responder a los estudiantes del presente siglo, así como sus docentes no saltan hacia el progreso con la incorporación de las actualizaciones innovadoras que se requieren para lograr la satisfacción y hacer que ellos generen en sí mismos el deseo por aprender y formarse más como un aspiración personal que como una imposición que puede venir desde las familias, la sociedad, el estado, entre otros.

Es oportuno destacar a Rivas (2017) quien refiere:

La matriz escolar tradicional fue una máquina extraordinaria de aprendizajes regulados por un centro estatal. Sus dispositivos favorecieron el aprendizaje común en extensión, lograron ampliar los conocimientos fundamentales de miles de millones de personas. A cambio, abrumaron de tareas homogéneas a los alumnos, deformaron la pasión por el conocimiento e hicieron de la escuela una institución que no alimenta el deseo de aprender para la mayoría de los que atravesaron por muchos años. Sus formas de organización y sus prácticas pedagógicas no parecen aptas para enseñar buena parte de lo que llamaremos “derechos de aprendizaje del siglo XXI” (págs. 28 – 29).

En otras palabras, para un momento crucial de la historia educativa la matriz escolar tradicional respondía a las demandas del momento, sus resultados llenaban las expectativas y a pesar de sus métodos cumplían requerimientos, pero con el avance no solo

transmitía ideas, conceptos, nociones a un conglomerado de personas, sino que iba eliminando los anhelos, aspiraciones, pretensiones y sueños de quienes pensaron en continuar con la instrucción. Por otra parte, la continuidad de la formación profesional para enfrentar los problemas de la sociedad se mantuvo estancada en el tiempo en diversas áreas, sobre todo en la educativa; donde se siguieron repitiendo prácticas que no consolidaban la evolución del profesional, que asumiría el desafío de la formación de nuevas generaciones con expectativas muy diferentes acorde al período en que se diversificaban.

A su vez, surgen los derechos de aprendizaje del siglo XXI como la propuesta radical para el avance educativo, a este respecto Rivas (2017) los define como:

La combinación de miradas que desembocan en una concepción de la justicia educativa basada en enseñar contenidos fundamentales para crear capacidades de actuar en los estudiantes. No se trata de simples competencias laborales para adaptarse a los mercados, sino de crear fortalezas en los sujetos, de abrirles caminos para transformar sus vidas y de construir una conciencia social que potencie la justicia y la integración en un mundo cambiante y cultural (p. 35).

Cabe decir, que las exigencias de cada época han de configurar los modelos educativos para lograr la satisfacción en los estudiantes, que recorren las escuelas y que en retrospectiva serán los agentes de transición en las naciones que estimularán de ellos las soluciones a las problemáticas que enfrentarán. Debido a que, este proceso alternativo no solo se enfoca en un elemento de este entramado sistema ecológico llamado sociedad, sino todos los que a ella le integran y que se adecuan al mismo tiempo.

Seguidamente, el comparar un aula del siglo pasado con el actual en el contexto venezolano, se reflejan condiciones ambientales muy similares en lo referido al estilo de organización de los estudiantes por filas, pupitres poco atractivos y cómodos; que no promuevan en el discente un deseo por aprender y obtener nuevos conocimientos, producir desde sus inquietudes e investigar en

distintos medios. De igual manera, se siguen realizando viejas prácticas con textos desactualizados, lecturas repetitivas, toma de dictados de grandes conceptos que dejan de ser prácticos para las actuales generaciones; el uso de diagramas e ilustraciones que no promueven la iniciativa, curiosidad ni interés en indagar más al respecto; son parte de las tan amadas estrategias aplicadas por los docentes.

Estos elementos contribuyen, a que ejecute la educación bancaria como un pilar fuertemente arraigado con pocas posibilidades de demoler los viejos esquemas de enseñanza, porque tienen la misma fuerza y no son fácilmente reemplazados en todos los momentos de ese proceso. Otro aspecto a ser considerado de las aulas, es que siguen saciadas de muebles innecesarios, poco útiles para el ejercicio docente del presente siglo, bibliotecas con textos que poco uso reciben, carteleras plagadas de un gran número de informaciones que no son de importancia para quienes allí pasan gran parte de su tiempo.

Suena atractivo pensar, que los salones deben ser espacios pedagógicos con características en que resalte lo agradable, lo cómodo, lo ameno y lo relajado; condiciones que se puedan vislumbrar y sentir con tan solo ingresar a ellas por parte de cualquier persona, en especial de los escolares que viven su formación constante. Aun así, no es la premisa de la que parten un sinfín de instituciones a lo largo de muchos países en el mundo. De manera semejante, se encuentra el currículo, los procesos de facilitación de informaciones; donde se habla de mantener la enseñanza por contenidos, referentes teóricos - prácticos y otros por competencias, los sistemas evaluativos son otro elemento de gran relevancia que se opone a dejar sus viejas pericias.

Evidentemente, se siente temor por innovar, por buscar nuevos horizontes, lo que conlleva a ser básicos, sin mirar más hacia el futuro para su mejoramiento personal y profesional en el desarrollo progresivo de sus acciones en alteraciones positivas. De tal forma, es imposible sostenerse en un solo aspecto o punto de la vida, puesto que las sociedades y

todo en ellas se modifican y adaptan a las crecientes e incesantes transformaciones que las necesidades requieren; hacia lo nuevo, hacia la creación, a la experimentación que abduce inevitablemente el aprendizaje y formación para aceptar lo desconocido pero impresionante para cada persona.

Un hecho que resulta preponderante, es descubrir las causas que puedan explicar este fenómeno de fuerza que se mantiene estático, donde el avance no es su principal objetivo; sería quizá, irresponsable especular al respecto pero es factible atribuir que algunas de las razones que han llevado a brindar tal vigorosidad es el temor del docente por abandonar su zona de confort, no arriesgarse a ser innovador, dedicar más tiempo a repensar en sus acciones y como pudiesen brindarle mayores y mejores resultados en sus estudiantes. También es cierto, que existen un gran número de factores externos que brindan su aporte como las políticas estatales, cambios regulares nada planificados, estudiados, puestos a prueba real; en muchos de los casos el no tomar en consideración las grandes diferencias de los contextos y realidades que se viven en diversas zonas de un mismo estado, nada que hablar entonces del país entero o de continentes.

Es por ello importante señalar, que el docente debe fomentar su crecimiento desde un aspecto intrínseco; es decir, autoevaluándose para encontrar las debilidades que son requeridas a ser fortalecidas con agentes impulsores que contribuyan a desarrollar conductas formativas; con disposición de recursos, tecnología, datos relevantes y sometidos a la experimentación que han brindado efectos fiables. De esta manera, se generan los cambios de paradigmas requeridos para propiciar la formación permanente y por ende resultados exitosos en la interacción constante en el ámbito socio educativo.

Significa entonces, que la interrelación generada por los docentes en los ecosistemas pedagógicos, contribuyen a aprendizajes significativos de acuerdo con los trabajos de Bandura, que derivan de la aplicación de la teoría del aprendizaje en un medio social; como

la relación entre la conducta y el ambiente donde intervienen los procesos cognitivos que actúan como mediadores o modificadores. De esta manera, también se sustenta en el enfoque cognitivo social de Albert Bandura (citado en Moles, 2004), cuya teoría refiere que la persona, en este caso los docentes se forman permanente a través de sus experiencias, actualizaciones constantes y sus interacciones con el entorno en el que se conjuga la formación como parte consecutiva de la práctica pedagógica.

En consecuencia, este modelo explica y prevé el comportamiento de los sujetos al adquirir actitudes, conocimientos y reglas para distinguir sus métodos y prácticas innovadoras. Del mismo modo, la teoría cognitiva, desarrollada por Aaron Beck, postula que la conducta y sus consecuencias están determinada por la manera como la persona entiende, interpreta y estructura el mundo basándose en actitudes y supuestos propios desarrollados a partir de sus experiencias y aprendizajes, en constante renovación para el éxito de su desenvolvimiento laboral.

Si bien es cierto, que en observaciones informales realizadas en la Unidad Educativa Colegio “Dr. José Gregorio Hernández” se evidenció que su práctica pedagógica es tradicional y mecanicista en la forma de facilitar informaciones a los estudiantes, al dedicarse solo a transmitir los referentes teóricos y prácticos de las diferentes áreas de formación emitidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Así mismo, han sido utilizados en años anteriores por otros docentes con miras a cumplir con un requisito administrativo exigido por las coordinaciones pedagógicas y demás agentes interviene en el proceso educativo.

Aunado a ello, los docentes aplican los mismos métodos, técnicas y estrategias de forma consecutiva tanto para el desarrollo de las clases participativas como de las evaluaciones de conocimientos, sin tomar en cuenta la diversidad de inteligencias presentes en las aulas de clases; persisten en la rutina denotando desinterés por su acción docente, donde impera la falta de creatividad, repitiendo

viejos esquemas que no son factibles, ni adecuados al potencial educativo de las nuevas generaciones. Además, es importante resaltar que la falta de actualización por parte de los docentes no contribuye a planificar actividades enriquecedoras, que potencien las habilidades de los estudiantes, resultando así en la típica clase magistral que no estimula ni motiva la participación ni interacción del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Todo lo anterior conlleva, a que el docente se convierta en un profesional pasivo, desinteresado, desmotivador, con actitudes negativas, apáticas a la participación y crecimiento profesional, conformistas, sin deseo de actualización, restan importancia por la preparación previa de sus actividades. Es decir, se transforman en sujetos que ponen de manifiesto el interés económico por encima de la ética y moral a la profesión docente; obviando así la definición del término pedagogía.

En consecuencia, la pedagogía estudia a la educación como fenómeno complejo y multireferencial, llamado a construir y consolidar un saber pedagógico configurado en un campo de innovación e investigación altamente relevante para los diferentes actores y entornos (Labarrete y Valdivia, 2014). En otras palabras, la pedagogía innovadora se trata de asumir y pensar de otras formas donde el aprendizaje reconoce que la sociedad requiere de nuevos sujetos que puedan brindar soluciones efectivas, formados bajo las premisas e ideas críticas y analíticas y de esta manera innoven en cada situación vivida y presentada, solo así tendrán una visión abstracta del mundo, pensamientos abiertos a diversas opciones de solución viables en interacciones modificadoras del contexto y sus intervinientes.

Ahora bien, la pedagogía es una necesidad actual, debido a las crecientes demandas que surgen de la praxis docente, donde sus intervinientes requieren firmes consultas a inquietudes que coadyuvan a la solución de problemas a través de respuestas significativas; las cuales se producen en un contexto cambiante, lo que indica que las opciones

brindadas en el ahora no implican ser realizables para el mañana. Por ende, un aspecto de la cotidianidad donde las interrelaciones de los seres humanos involucran la evolución vertiginosa con soluciones progresivas en constante perfeccionamiento, que se deben mantener en el tiempo para alcanzar transformaciones significativas.

Por lo antes descrito, es imprescindible que los docentes resignifiquen las prácticas pedagógicas con el apoyo en los diversos procesos de formación permanente. A lo largo de los planteamientos hechos, Sánchez (2014) refiere “la resignificación es una propuesta que se define a partir de un profundo sentido de valoración, reconocimiento; un ejercicio reflexivo que contiene en sí mismo un proceso de reconstrucción - construcción del individuo en sus pensamientos para sus acciones” (p. 108).

Dentro de este panorama, el docente en ejercicio debe buscar el crecimiento constante y la perfección de su labor con la obtención de nuevos conocimientos o cambios de modelos, al plantearse interrogantes que puedan presentarse en su actuación profesional. En fin, el docente del nuevo milenio debe asumir procesos de transformación abiertos y centrados en el sujeto y sus prácticas, propio de un paradigma innovador, aunado a una sociedad en red que interactúa con el todo, un aprendizaje caracterizado por ser continuo, complejo bajo situaciones de incertidumbre para la cual se debe brindar respuestas dinámicas, cambiantes y pertinentes incidiendo en las formas de pensar, de actuar, de sentir y observar en un ambiente de conocimientos.

Finalmente, para ello se asume la postura del paradigma cualitativo, porque que las informaciones son registradas mediante descripciones e interpretaciones de los eventos que se producen. El enfoque cualitativo que se utilizará en esta investigación, se adecua a lo que se quiere indagar sobre los fenómenos y procesos que se subsisten en el interior del aula, ya que cada docente tiene su propio estilo y particular de enseñar, de interactuar con la triada educativa; interpretar y comprender los

significados, saberes y rutinas en sus prácticas pedagógicas.

Entre los aspectos resaltantes que implica este tipo de investigación están: adopta una dirección general, buscando la comprensión del contexto en su totalidad; es contextualizada, los hallazgos obtenidos son producto de esa realidad, la información obtenida proviene de las evidencias de los informantes; por lo que exige una relación directa, por ello; el investigador se involucra en el contexto a estudiar durante un tiempo. A este respecto, resulta la futura generación de una teoría, en el caso de esta investigación busca hacer una aproximación teórica de la resignificación de las prácticas pedagógicas de los docentes a través de los procesos de formación permanente.

4 REFERENCIAS

- FRANKLIN, E. y Krieger, M. (2011). Comportamiento organizacional, enfoque para América latina. Primera edición. México. Pearson Educación México.
- LABARRETE, G y Valdivia, G. (2014). Pedagogía. La Habana, Cuba. Editorial pueblo y educación.
- MOLES, J. (2004). Psicología Conductual. Aspectos Teóricos. Psicopatología. Terapia de la Conducta. 2da. Edición Revisada. Maracay, Venezuela: Editorial GRAFI ARAGUA.
- RIVAS, A. (2017). Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales: documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación. Primera edición. Buenos Aires, Argentina. Fundación Santillana.
- SÁNCHEZ, J. (2014). Prácticas de autoevaluación con fines de acreditación institucional en Colombia: una lectura evaluativa y propositiva desde la perspectiva de la construcción social de la realidad. 1er edición 2014. Santa Marta, Colombia. Editorial de la universidad del Magdalena, Editorial uninagdalena. Consultado el 26/08/2019, disponible en: <https://books.google.co.ve/books?id=R9BBDwAAQBAJ&pg=PT103&dq=que+significa+resignificaci%C3%B3n&hl=es&sa>

=X#v=onepage&q=que%20significa%20resignificaci%C3%B3n&f=false

SHULMAN, L. (2005). Conocimientos y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Stanford University. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2.

El cerebro necesita la emoción para aprender. Cierre de brechas entre neurociencias y educación

Recibido: 02/10/2020 Aceptado:05/11/2020

M.Sc. Gusmary del C. Méndez C.
ID ORCID 0000-0001-7342-2560
Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Pedro Rincón Gutiérrez”
Departamento de Pedagogía

Resumen

Las investigaciones realizadas en Neurociencias acerca de la motivación, sistemas atencionales, sistemas emocionales, memoria y aprendizaje, han aportado hallazgos importantes a la Educación, a la Pedagogía y a la didáctica. Sin embargo, la observación empírica en el aula y la comunicación permanente con los profesores ha permitido evidenciar que el proceso cerebral del aprendizaje muestra vacíos de conocimiento por parte del docente, lo que permite suponer que pocos aportes de las Neurociencias se conocen y/o se han puesto en marcha en el contexto educativo. En función de lo descrito, se presenta parte de una revisión teórica sustentada en los estudios de la Teoría Neurocientífica acerca de la emoción y su participación en el funcionamiento del aprendizaje. La Teoría demuestra que el aprendizaje comienza con el proceso atencional, el cual ha resultado estar directamente relacionado con la motivación. Esta permite que el individuo busque obtener recompensas convenientes a su supervivencia. Aunque los circuitos neuronales de la motivación, que son distintos de la emoción, se cuentan con evidencias que el resultado de cada búsqueda de recompensa puede activar respuestas emocionales, y que estas son capaces de activar procesos asociativos que integran memorias de trabajo en una experiencia en memoria de largo plazo. Lo anterior pone de manifiesto el reto que significa para los docentes que, así como la atención depende del interés de supervivencia del individuo, la emoción resultante de la búsqueda de recompensas es determinante para crear memorias de largo plazo que son la base del aprendizaje. La disertación que se presenta forma parte de la revisión teórica del trabajo doctoral que tiene como propósito valorar en el escenario educativo el conocimiento que tienen los docentes acerca del funcionamiento neuronal y la importancia del cerebro durante el proceso de aprendizaje.

Palabras Clave: Neurociencias; Aprendizaje, Emoción; Memoria; Atención.

Abstract

The research carried out in Neuroscience about motivation, attentional systems, emotional systems, memory and learning, has contributed important findings to Education, Pedagogy and didactics. However, empirical observation in the classroom and permanent communication with teachers has made it possible to show that the brain process of learning shows gaps in knowledge on the part of the teacher, which allows us to assume that few contributions from Neuroscience are known and/or understood. have been implemented in the educational context. Based on what has been described, part of a theoretical review supported by studies of Neuroscientific Theory about emotion and its participation in the functioning of learning is presented. The Theory demonstrates that learning begins with the attentional process, which has turned out to be directly related to motivation. This allows the individual to seek rewards appropriate to their survival. Although the neural circuits of motivation, which are different from emotion, there is evidence that the result of each reward search can activate emotional responses, and that these are capable of activating associative processes that integrate working memories into an experience. in long-term memory. The above highlights the challenge for teachers that, just as attention depends on the individual's interest in survival, the emotion resulting from the search for rewards is decisive for creating long-term memories that are the basis of learning. The dissertation presented is part of the theoretical review of the doctoral work that aims to assess in the educational setting the knowledge that teachers have about neuronal functioning and the importance of the brain during the learning process.

Keywords: Neurosciences; Learning, Emotion; Memory; Attention.

Cierre de brechas entre neurociencias y educación

Las neurociencias conforman un conjunto de disciplinas que se integran con la intención de comprender, interpretar y aportar a partir del estudio del sistema nervioso a la educación, a la pedagogía y a la didáctica. En los últimos treinta años, las investigaciones realizadas en relación con la atención, memoria, motivación, emoción y aprendizaje, han entregado importantes aportes que se integran hoy día al campo educativo. Sin embargo, a pesar de la comunicación existente entre la pedagogía y las neurociencias, pocos hallazgos neurocientíficos referidos al aprendizaje se han hecho evidentes en los espacios escolares.

En tal sentido, se propone una investigación doctoral titulada “Conocimiento del cerebro y su importancia para el aprendizaje: aportes de las Neurociencias a la Educación”, la cual pretende valorar el conocimiento que tienen los docentes acerca del funcionamiento neuronal y la importancia del cerebro durante el proceso de aprendizaje en el escenario educativo, con el propósito de evaluar si las estrategias que diseñan los docentes para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, poseen soportes teóricos sobre el funcionamiento del cerebro.

La investigación se inscribe en un contexto empírico, es decir, en el trabajo cotidiano del aula escolar, en la práctica educativa que llevan a cabo los docentes. La comunicación permanente con el profesorado, así como la observación en el terreno ha permitido evidenciar un proceso de aprendizaje con resultados insuficientes, cuya posible causa se busca valorar. Al comparar observaciones con conocimientos previos como teorías de aprendizaje y niveles de comprensión del mismo, se constata que las neurociencias han aportado hallazgos acerca del aprendizaje y sus procesos neuronales, y que aún no hay acuerdo sobre qué tanto se usa dicho conocimiento en la práctica educativa, lo cual sugiere la posible existencia de brechas de conocimiento en el docente acerca del aprendizaje.

De acuerdo con los procesos sistemáticos de observación y toma de notas durante las actividades desarrolladas y evaluadas en el aula, se pudo determinar que

los docentes conocen la cultura académica del plan de estudios pues su desarrollo se le exige, pero escasamente se ocupan de comprender cómo aprenden los estudiantes, y más aún, cómo funciona el cerebro cuando aprende. El aprendizaje en los alumnos es direccionado por el canon de contenidos que ofrece el Plan de Estudios y se busca su logro mediante el diseño didáctico que elabora el docente al comunicar el tratamiento que da a cada contenido, pero en la puesta en práctica de diversas situaciones de enseñanza este proceso es atendido escasamente.

En virtud de lo descrito anteriormente y dada la comprobada importancia que tiene el conocimiento del funcionamiento del cerebro durante el aprendizaje, el problema a investigar se formula de la siguiente manera: El aprendizaje logrado en el entorno educativo actual, muestra deficiencias en su aplicabilidad. Por otra parte, la neurociencia ha arrojado numerosos hallazgos que explican cómo funciona el sistema nervioso en el proceso de aprendizaje, por tal motivo, en el escenario educativo se plantea la duda razonable sobre qué conocimiento tiene los docentes acerca del funcionamiento del cerebro durante el aprendizaje y cuáles herramientas de enseñanza están sustentadas en este conocimiento.

Para comprender una parte de lo que ocurre a nivel cerebral cuando se aprende, a continuación, se presenta uno de los aportes que las Neurociencias entregan al hecho educativo: primeramente, se deja por sentado que el aprendizaje es un proceso que está soportado orgánicamente en el cerebro. Pero para que haya aprendizaje, es importante la motivación que comienza con la atención que enfocamos para lograr las metas y obtener recompensas. Esta logra implementar conductas que, al permitir obtener las metas, activan un procesamiento emocional consciente andamiado en la cognición y los sentimientos, este es el impulso que activa los circuitos neuronales requeridos para aprender.

Acerca de la atención. En el trabajo escolar cotidiano, cuando el docente exige atención a los alumnos, está en un contrasentido con el funcionamiento de las neuronas que, por tener escasas reservas de glucosa y oxígeno solo permiten la atención por breves periodos de tiempo para garantizar

de este modo su supervivencia. En otras palabras, el proceso atencional es sumamente costoso en cuanto a términos de energía se refiere, por lo que el cerebro tiene mecanismos para hacerlo lo más breve posible para que no haya un gasto energético demasiado alto. De ahí la concepción y la práctica permanente en el aula de clase de exigir atención, cuando lo correcto desde el funcionamiento neuronal es ganar la atención y, para ello el docente debe saber qué es lo que activa el proceso atencional. Este es el primer segmento de lo que significa aprendizaje: *ganar la atención del alumno*.

La motivación significa la búsqueda activa de recompensas. En tal sentido, cuando buscamos recompensas de manera activa, nos dirigimos básicamente a procurar aquellas cosas que nos hacen bien y que permiten el equilibrio corporal y mental, conocidas como necesidades homeostáticas. Aunque estos circuitos neuronales de la motivación son distintos a los de la experiencia emocional, el logro o no de la recompensa y por ende la satisfacción o no de estas necesidades, lleva a la activación de diversas emociones (alegría, tristeza, miedo, rabia) según sea el resultado. En función de esto, la motivación tendría una estrecha relación con el procesamiento emocional: lo que consigamos en motivación, con los procesos de alerta, de conductas dirigidas al logro y de placidez, va a terminar siendo interpretado y valorado como emoción.

De acuerdo con lo anterior, el docente tiene la posibilidad de provocar emoción gracias a situaciones didácticas que permiten ganar la atención y así, mediante la emoción, puede lograr memoria de largo plazo en los estudiantes. De este modo, la clase se transforma en una experiencia con contenido emocional cuyos elementos conscientes y voluntarios pueden y deben ser conducidos por el docente para que el estudiante aprenda a ir del significado cognitivo subjetivo de una vivencia hacia una experiencia emocional consciente. Con ello no solo habrá logrado la recompensa de aprender, sino que habrá logrado una herramienta aplicable en la vida: la competencia reflexiva posterior al aprendizaje.

Toda esta carga de emoción que necesita el cerebro para aprender, comienza en una estructura neuronal muy importante llamada *amígdala cerebral*. La amígdala es una estructura que forma parte del sistema límbico,

está localizada en el interior del lóbulo temporal de cada hemisferio cerebral. Está relacionada específicamente con la expresión emocional, para lo cual coordina respuestas hormonales mediante el hipotálamo y vísceras mediante el sistema nervioso autónomo, con ciertos comportamientos. Estas respuestas se producen desde las primeras etapas de la vida y la amígdala las almacena porque tiene capacidad de memoria especialmente para sentimientos de miedo, rabia o placer.

Para entender el papel de la amígdala en el aprendizaje, es clave considerar las vías de entrada y salida de la información, que inicia cuando lo auditivo y lo visual resultan importante para el estudiante. La información de estas dos vías sensoriales ingresa al núcleo geniculado y de allí va a la corteza y a la amígdala. En esta última inicia la expresión emocional antes descrita, entonces se produce una asociación entre la información sensorial relevante para el estudiante y otras que pueden estar acompañando a la primera como el tacto, el gusto o el olfato. Simultáneamente, la amígdala es retroalimentada desde las diferentes cortezas con una interpretación subjetiva de lo que ocurre, lo cual intensifica la respuesta inicial, tanto en lo hormonal como en lo visceral y conductual. De este modo, la información auditiva y visual que la amígdala recibe tanto de forma directa como indirecta desde la corteza, va por mecanismos sinápticos la asociación previamente descrita entre estímulos relevantes y estímulos neutros.

Al final del proceso, la amígdala va a permitir respuestas viscerales y conductuales nuevas y respuestas nuevas ante estímulos que antes carecían de importancia, de modo que, por ejemplo, un sonido asociado con un dolor puede terminar produciendo la misma expresión emocional que el dolor produce, es decir, con que se presente el sonido, ya podemos desencadenar una expresión emocional como si estuviésemos sintiendo el dolor que originalmente producía esa expresión. A esto se le conoce como *aprendizaje asociativo*.

La amígdala permite el aprendizaje asociativo mediante potenciación o depresión de la sinapsis, es lo que se conoce como plasticidad sináptica. En una red de neuronas esto genera un código similar al QR o código de barras, que va a permitir el registro de esa información y su envío a las distintas cortezas,

incluida la corteza prefrontal donde se compara e integra con otros bloques de información, para planificar y ejecutar conductas dirigidas a obtener recompensas o evitar castigos. De acuerdo con esto, la corteza prefrontal utiliza el aprendizaje básico y asociativo que le envía la amígdala para lograr conductas más efectivas.

La amígdala conecta con el hipotálamo y con el tallo del encéfalo, para activar al sistema motor visceral (corazón, estómago, circulación, respiración, etc) y así preparar el cuerpo para actuar ante estímulos potencialmente peligrosos o placenteros. Esto quiere decir que el sistema nervioso autónomo es un sistema de defensa y de alerta, que está esparcido por todas las vísceras corporales y que prepara al cuerpo para la lucha o para la huida, según las instrucciones de la amígdala. Sin embargo, en el mundo actual, la mayor parte de retos son de tipo relacional por lo que requieren acciones dirigidas al logro en lugar de luchar o huir. A pesar de que se necesiten conductas muy distintas a las mencionadas, la respuesta primitiva de la amígdala se produce inevitablemente y hay que actuar en busca del logro a pesar de que el estado de alerta se opone a ello.

La expresión conductual en el estado de alerta consiste en movimientos aprendidos y repetidos cada vez que se produce una respuesta emocional: el sobresalto, el grito, dirigir la vista de un lado a otro, son movimientos voluntarios pero que prácticamente se hacen de manera automatizada cuando tenemos una información sensorial que es impactante desde el punto de vista emocional. Por otra parte, la expresión visceral consiste en cambio como las palpitaciones o taquicardias, aumento de la frecuencia respiratoria, la sudoración, el rubor, aumento de la presión arterial, entre otros, así como cambios hormonales. En estas condiciones el cuerpo está preparado para huir o luchar, pero en desventaja metabólica para pensar. En síntesis, a partir de la respuesta primitiva y de la experiencia emocional subjetiva, se busca la recompensa o evitar el castigo, ante estímulos del ambiente que se presentan de manera espontánea. Básicamente en estas dos opciones se mueve este trabajo asociativo que realiza la amígdala.

Vamos a utilizar un caso práctico para ilustrar la explicación anterior. Pensemos en un estímulo sonoro, supongamos que se trata de

un grito. Ese estímulo viene por la vía auditiva y entra al tálamo, a la parte que se encarga de procesar la información auditiva (núcleo geniculado medial), y de allí se envía la información directamente a la corteza auditiva primaria y también la envía a la corteza de nivel superior y de asociación. Por otra parte, desde el mismo núcleo geniculado envía la información a la amígdala.

En la amígdala, esa información sonora que es un grito va a producir una primera respuesta automática a lo que hemos aprendido que es un grito. Para el común, un grito significa una emergencia, una situación crítica. Esa primera salida de la amígdala, se conoce como respuesta emocional primitiva y lleva órdenes para que se modifique la secreción endocrina, para que se modifique el sistema nervioso autónomo, es por esto que mostramos taquicardia, respiración agitada, sudoración, rubor, tensión muscular, etc. Además, esta respuesta primitiva incluye una modificación en el comportamiento, entonces saltamos, gritamos, salimos corriendo. Esta primera experiencia primitiva, básicamente se produce porque desde el tálamo la información va hacia la amígdala y allí activa esa respuesta con los componentes comportamental, autonómico y endocrino.

Lo que se procesa en las cortezas primarias, de nivel superior y de asociación, vuelve sobre la amígdala y activa una segunda respuesta similar a la primitiva, pero ya vuelve con un contenido consciente subjetivo, es decir, en la corteza hemos procesado esa información sensorial y hemos conseguido una explicación de tipo subjetivo, que por lo general pretende justificar nuestra conducta ante nosotros mismos y ante lo que nos rodea. A posteriori de los procesos amigdalinos que impactan nuestro cuerpo con esta expresión emocional, surge una tercera respuesta que pasa por los ganglios basales, el tálamo y las cortezas de nivel superior. Esta tercera respuesta es lo que se conoce como experiencia emocional consciente y es el análisis que hacemos de lo que significó el grito, nuestra reacción inicial, nuestra creencia inicial de lo que pudo ser ese grito y, finalmente, lo que nosotros podemos comprobar que realmente ocurrió.

De modo que, la experiencia emocional se mueve en tres fases:

-Una primera fase que es la primitiva y que se refiere a lo que nuestro cuerpo expresa de una emoción.

-Una segunda fase, una explicación de lo que ocurrió y que básicamente es subjetiva, porque busca justificar nuestra conducta ante lo que ocurrió y ante lo que nosotros hicimos.

-Y, una tercera fase que es la experiencia consciente. Esta última, es lo que podemos llamar reflexiva y básicamente se fundamenta en los hechos comprobables, lo que hicimos, como nos movimos, hacia dónde fuimos, si gritamos o no gritamos, si hicimos acciones específicas o no. Algunas personas la desarrollamos más, otros la desarrollamos menos, de modo que hay personas que se manejan entre lo que creen que ocurrió y lo que pueden comprobar que realmente ocurrió.

Lo que se denomina entonces experiencia consciente de la emoción, o esta tercera fase, puede seguir siendo similar a la representación cognitiva o segunda fase, que es básicamente subjetiva y conveniente, o puede irse depurando con el tiempo y eliminando los elementos menos verificables e irnos quedando entonces con aquellos elementos más verificables. De esto depende que vivamos más de la creencia que de la evidencia o, más de la evidencia que de la creencia. Un procesamiento emocional consciente generalmente produce mayor salud mental, un procesamiento emocional subjetivo sin mucho proceso reflexivo generalmente produce problemas como trastorno de la conducta.

Como este proceso consciente que se lleva a cabo desde la amígdala, pasando por los ganglios basales, el tálamo y las cortezas de asociación, permite definir las conductas que fueron útiles e iniciar procesos asociativos de lo que ocurrió con lo que ya teníamos en memoria, de modo que la amígdala se constituye en un activador del paso entre memoria de trabajo y memoria de largo plazo, y por tanto es un iniciador de lo que es el proceso de aprendizaje.

En función de anteriormente expuesto y dada la importancia del acercamiento de las neurociencias y la educación, puede afirmarse que el cerebro es el órgano cada vez más explorado. Tanto psicólogos como neurólogos, psiquiatras, biólogos y matemáticos, unen esfuerzos en investigaciones, teorías e innovaciones tecnológicas relativas a su funcionamiento que, entre otras funciones

cognitivas superiores, incluye el aprendizaje como un proceso transversal a toda conducta humana. Si bien es cierto que estos hallazgos tienen un efecto e implicación directa en el qué hacer educativo, han sido incorporados a la educación de manera precaria, es decir, a través de interpretaciones ajenas a la neurociencia.

La observación empírica realizada en el aula muestra que el docente, como agente responsable de la Educación, cuenta con posibilidades limitadas para acceder a las actualizaciones e innovaciones de su campo de estudio, para poder comprenderlos y traducirlos en el trabajo escolar cotidiano y, generar transformaciones en la práctica educativa al ritmo cambiante que impone la actualidad. En tal sentido, la escuela debe actuar como un espacio mediador y canalizador de las emociones, sin convertirse en una institución amaestradora. Por el contrario, debe promover la capacidad de reflexión en el ser humano para que pueda actuar como un sujeto crítico y creativo, en vez del sujeto pasivo y memorizador que se suele formar en la mayoría de los casos.

Finalmente, se resalta que la relación docente-alumno debe fundamentarse en una empatía equilibrada, más que en la sola simpatía o en el temor. Esto facilitaría el camino para propuestas didácticas adecuadas a los principios del funcionamiento del cerebro durante el proceso de aprendizaje: contenidos presentados de forma tal que resulten en recompensas identificables por el alumno. Sin embargo, solo la empatía no es suficiente, pues lo anterior debe sustentarse en el conocimiento que pueda tener o adquirir el docente sobre el funcionamiento cerebral durante el aprendizaje (motivación y emoción).

Referencias

- Canon, W.B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. En *Ann. J. Psychol*, 39, 106-124.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Plenum.

- Goldberg, Elkhonon (2001). *El cerebro ejecutivo*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.
- Kandel, E., Jessell, T., y Schwartz, J. (2005). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Labrador P., Rafael O. (en prensa). “Elementos neurofisiológicos constructores de la conducta en el niño y el adolescente. Una mirada al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la neurociencia”. En *Revista Acción Pedagógica*, 28 (28), 2019.
- Labrador, Rafael y Méndez, Gusmary (2021). “De las neurociencias a la educación: un puente en construcción” (Entrevista). En *Educere*, 80 (25), Enero-Abril, 2021. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16480/219219276> 19
- LeDoux, J.E. (1992). *Emotion and the Amygdala*. London, Wiley-Liss Press.
- LeDoux, J.E. (1994). *Emotion, Memory and the Brain*. *Scientific American* 270 (6), 50-57
- Loewy, A.D. and Spyer, K.R. (1990). *Central Regulations on Autonomic Functions*. New York: Oxford University Press.
- Milner, B. (1985). *Memory and the human brain*. In: *How We Now. Shaffo M.* San Francisco: Harper and Row
- Pandya, D.N. and Seltzer, B. (1982). “Association areas of the cerebral cortex. *Trends in Neurosciences*”. 5, 386-390.
- Papez, J.W. (1937). “A proposed mechanism of emotion”. En *Neurol. Psychiatry* 38: 725-743.
- Schachter, S. (1964). “*The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional states*”. En L. Berkowitz, *Advances in Experimental Social Psychology*, I, 49-80. New York: Academic Press
- Sousa, David (2002). *Cómo aprende el cerebro*. California: Corwin Press.
- Squire, L.R. (1987). *Memory and Brain*. New York: Oxford University Press.