



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

IESALC

Instituto Internacional para  
la Educación Superior  
en América Latina y el Caribe

ess

Educación  
Superior y  
Sociedad



19

Formación  
Docente

Instituto Internacional de Unesco para la  
Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2017  
Revista Educación Superior y Sociedad  
Nueva etapa  
Colección 25 aniversario  
Vol. 19  
ISSN 07981228  
ISSN2610-7759  
Publicación semestral

⌘ **COORDINADOR TEMÁTICO**

Alix M. Agudelo P.

⌘ **EQUIPO DE PRODUCCIÓN**

Andrés Croquer	Sara Maneiro
Ayuramí Rodríguez	Yeritza Rodríguez
Débora Ramos	Yuliana Seijas
César Villegas	Zulay Gómez
José Quintero	

⌘ **CORRECCIÓN DE ESTILO, DISEÑO GRÁFICO  
Y DIAGRAMACIÓN**

Alba Maldonado Guzmán

⌘ **TRADUCCIÓN**

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394  
Caracas 1062-A, Venezuela  
Teléfono: +58 - 212 - 2861020  
E-mail: [ess@unesco.org.ve](mailto:ess@unesco.org.ve) / [esosa@unesco.org.ve](mailto:esosa@unesco.org.ve)

La Revista Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:

• **IRESIE:**

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa  
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

• **REVENCYT:**

Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología  
<http://www.revenicyt.ula.ve>

## **COMISIÓN DE ARBITRAJE**

• **Miembros Institucionales**

Ayuramí Rodríguez (UNESCO -IESALC)  
César Villegas (UNESCO-IESALC)  
Débora Ramos (UNESCO -IESALC)  
Elizabeth Sosa (UNESCO IESALC)  
Luis Bonilla (UNESCO -IESALC)

• **Miembros Nacionales (Venezuela)**

Humberto González (UPEL-IPC)  
Miren de Tejada (UPEL-IPC)  
Enrique Ravelo (UPEL-IPC)  
Moraima González (UPEL-IPC)  
Lidmi Fuguet (UPEL-IPC)  
Enoé Texier (UCV)  
María C. Parra (LUZ)

• **Miembros Internacionales**

Estela Miranda (UNC-Argentina)  
Laura Phillips (AUALPI-Colombia)  
Pedro A. Melo  
(Universidad Federal de Santa Catarina-Brasil)

TODOS LOS TRABAJOS AQUÍ PUBLICADOS HAN SIDO ARBITRADOS



# ess

# Educación Superior y Sociedad



**Revista Educación  
Superior y Sociedad**  
Colección 25º Aniversario

**DIRECTOR UNESCO-IESALC**  
PEDRO HENRÍQUEZ GUAJARDO

**CONSEJO CONSULTIVO  
EDITORIAL INTERNACIONAL**

Francisco Tamarit  
Marco Díaz  
María José Lemaitre  
René Ramírez  
Miriam da Costa

**EDITORA GENERAL**  
Elizabeth Sosa

La dirección editorial de la Revista **Educación Superior y Sociedad (ESS)** no se hace responsable de las opiniones, datos y artículos publicados, recayendo las responsabilidades que de los mismos se pudieran derivar sobre sus autores.



La **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)** es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, con sede en Caracas, Venezuela. La **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)** está consagrada a publicar resultados de investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región. La **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25º Aniversario, se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

**Educación Superior y Sociedad (ESS)**, is bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** is dedicated to publishing research results; identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Anniversary Stage - 25 Years of disseminating knowledge is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

**Educación Superior y Sociedad (ESS)**, est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Collection 25e anniversaire, elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

**Educación Superior y Sociedad (ESS)**, em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, é consagrada a resultados públicos de Investigações; Identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; Trainar al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; Promover a investigação e a educação superior; Disseminar informações sobre políticas e boas práticas; Contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; Facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; Fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25º Aniversário, consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes La contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.



# ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>:: PRESENTACIÓN</b>	<b>11</b>
Alix M. Agudelo P. Directora Decana (E) UPEL-IPC	

## **TEMA 1 :: DIMENSIÓN ÉTICA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES Y FORMADORAS**

<b>• La formación del docente como garante de los derechos de los niños y niñas: un proyecto pedagógico-comunitario con enfoque de derechos</b>	<b>17</b>
Keyla Fernández de Ruiz Instituto Pedagógico de Caracas, IPC Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL	

<b>• Dimensión humana y axiológica de la praxis pedagógica del formador de formadores</b>	<b>43</b>
Dácil I. García Salas Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, UNESR	

## **TEMA 2 :: EMOCIONES Y NEUROCIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES Y FORMADORAS**

<b>• Corpus teórico para la formación del docente investigador en la UPEL-IPC, desde la dimensión emocional</b>	<b>73</b>
María Eugenia Bautista Instituto Pedagógico de Caracas, IPC Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL	

**• Neurodidáctica musical y procesos de aprendizaje: un enfoque para la formación del educador musical** **99**

Mayra León

Centro de Investigación Desarrollo y Experiencias  
en la Praxis Docentes, CIDEP

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

**TEMA 3 :: REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN: CIENCIAS, MATEMÁTICA Y NIVEL INICIAL**

**• Formación docente en ciencias y sus implicancias sociales** **127**

Dalia Diez de Tancredi

Instituto Pedagógico de Caracas, IPC

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

**• Identidad profesional docente del profesor de matemática de educación media general** **153**

Sandra Virginia Leal Huise

Universidad Simón Bolívar, USB

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

**• Modelo teórico de formación docente, basado en competencias, para el nivel de educación inicial** **179**

Ana Briceño

Instituto Pedagógico de Caracas, IPC

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

**TEMA 4 :: LA UPEL-IPC EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA**

**• Propuesta de un plan de formación y desarrollo profesional del profesorado de la UPEL-IPC en el ámbito de la transformación universitaria** **207**

Alix M. Agudelo P.

Directora Decana (E)

Instituto Pedagógico de Caracas, IPC

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

## PRESENTACIÓN

**Alix M. Agudelo P.**

Directora Decana (E)

UPEL-IPC

Venezuela

Para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC), en el marco de su octogésimo (80) aniversario, es motivo de complacencia mostrar una selección de los trabajos relacionados con la Formación Docente en la Revista "Educación Superior y Sociedad" (ESS) y presentar a la comunidad académica de América Latina y el Caribe, los aportes de los docentes investigadores de esta casa de estudio, y por esta vía **dar a conocer** productos y resultados a la discusión de temas de importancia para el sistema de la educación superior en la región.

Los trabajos seleccionados en este número, constituyen la producción intelectual de los profesores de la UPEL-IPC, generada en su praxis pedagógica y en las investigaciones realizadas en las diferentes áreas del conocimiento de su desempeño académico. Se han organizado estos trabajos en cuatro grandes temas, a saber:

- **Tema 1:** Dimensión ética en la formación de formadores y formadoras
- **Tema 2:** Emociones y neurociencias en la formación de formadores y formadoras
- **Tema 3:** Reflexiones y propuestas para la formación de formadores en: ciencias, matemáticas y nivel inicial
- **Tema 4:** La UPEL-IPC en tiempos de transformación universitaria

Los textos invitan a nuestros lectores a discutir, indagar y profundizar sobre la formación docente desde el marco del desarrollo profesional del profesorado universitario ante la transformación universitaria; la formación docente basada en competencias para la educación inicial; la dimensión humana y axiológica de la praxis pedagógica; el docente en ciencias y sus implicaciones

sociales; el docente como garante de los derechos de los niños y las niñas; la formación del docente investigador desde la dimensión emocional; la neurodidáctica musical y el proceso de aprendizaje, y la identidad profesional del docente de matemática.

En el **tema 1**, Keyla Fernández de Ruiz, plantea una investigación que se encuentra ligada con la Formación Docente como Garante de los Derechos de los Niños y Niñas a través de un Proyecto Pedagógico – Comunitario, con Enfoque de Derechos, que permite a los docentes de Educación Infantil desarrollar áreas de formación sobre los derechos de los niños y niñas, en un ámbito más amplio basado en una educación en derechos humanos, justicia social, paz y democracia.

A su vez, en el mismo campo temático, Dácil I. García Salas, reseña en su trabajo la importancia de la Dimensión Humana y Axiológica de la Praxis Pedagógica del Formador de Formadores. Sustentado en la investigación cualitativa, con un abordaje holístico de la educación y bajo el paradigma interpretativo. Lo que llevó a caracterizar la práctica pedagógica, identificar las competencias personales del formador de formadores y describir e interpretar las percepciones de los actores sociales acerca de su praxis pedagógica para el desarrollo de competencias personales.

El **tema 2** lo desarrollan María Eugenia Bautista y Mayra León. La primera investigadora presenta una investigación basada en un Corpus Teórico para la Formación del Docente Investigador en la UPEL-IPC, desde la Dimensión Emocional, basada en los principios de la investigación cualitativa y la teoría fundamentada y el método comparativo constante. Los docentes y estudiantes plantearon dos dimensiones comunes: Formación y Emocionalidad, Además, surgieron dos dimensiones diferentes: a) propuestas por parte de los profesores y b) vivencias por parte de los estudiantes. Dimensiones que permitieron generar el corpus teórico para impulsar la investigación educativa desde el sentir personal y social.

Por su parte, Mayra León, se refiere a la neurodidáctica musical y procesos de aprendizaje y nos presenta un enfoque para la Formación del Educador Musical. Con una orientación etnográfica sustentada en la teoría de la acción de Argyris y Schön (1978). Donde se establecen algunos criterios a considerar en los procesos de aprendizaje a partir de la neurodidáctica musical bajo una concepción pedagógica de la música en el terreno neuroeducativo.

Con una nueva visión en los procesos de aprendizaje y de la formación docente.

El **tema 3**, cuenta con los trabajos de Dalia Diez de Tancredi, Sandra Virginia Leal Huise y Ana Briceño. El trabajo de Dalia Diez de Tancredi, aborda la Formación Docente en Ciencias y sus Implicaciones Sociales. Construido a partir la Investigación Acción Participativa (IAP) y el paradigma cualitativo, desarrollado en la UPEL- IPC, sustentado en el aprendizaje significativo crítico de conceptos científicos. En este sentido, se presenta un modelo teórico- metodológico para la formación de docentes de ciencias, y su correspondencia con los significados aceptados por la comunidad científica (CBA), respaldado en la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) y los principios facilitadores de Moreira (2005).

En cuanto a Sandra Virginia Leal Huise, su trabajo *Identidad Profesional Docente del Profesor de Matemática de Educación Media General*, realiza una investigación cualitativa sustentada en la teoría fundamentada, donde el tema central es la vocación del docente de matemática donde se integran diversos conceptos, procesos, acontecimientos y experiencias que contribuyen a sentirse profesor de matemática. De allí, que las razones para escoger la carrera docente en matemática son diversas, pero la vocación tiene un sentido auténtico y mantiene viva el ejercicio profesional.

Cierra el tema 3 la investigación de Ana Briceño, quien desarrolló una investigación que le permitió establecer un Modelo Teórico de Formación Docente Basado en Competencias para el Nivel de Educación Inicial. Se enmarca en una investigación cualitativa, donde se reitera el énfasis en el conocimiento de la condición humana en el docente de Educación Inicial. Además, se establecieron para dicho nivel las siguientes categorías de formación docente: La Preconcepción, hasta los 6 años; una Perspectiva de la Construcción Ética; la Emocionalidad; la Integración de la Familia, Comunidad y Escuela; y la Intencionalidad Pedagógica.

De colofón, Alix M. Agudelo P. en el **tema 4**, nos presenta *Propuesta de un Plan de Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC) en el Ámbito de la Transformación Universitaria*; se basó en una investigación cuantitativa y descriptiva, relacionada con las necesidades de formación que tiene el profesorado en servicio de la UPEL- IPC,

en cuanto a dos (2) dimensiones: La curricular, donde se abordó lo referido al rol del docente, el currículo flexible, el currículo basado en competencias, la interdisciplinariedad, la diversidad, las tecnologías de la información y comunicación (TIC); de igual modo; la dimensión Relación con la Sociedad, que comprende la educación como un bien público social, la investigación como fuente de conocimiento para la sociedad, la responsabilidad social, y el desarrollo socioambiental y sostenible.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC) en estos ochenta (80) años a formando a los docentes en Venezuela, con un reconocimiento nacional e internacional y despliega en esta prestigiosa Revista "Educación Superior y Sociedad" (ESS), temáticas de interés y actualidad para el magisterio y la academia. Los artículos están dirigidos para los docentes, estudiantes basados en las ideas para la motivación, análisis y reflexión del quehacer educativo en el aula como formadores de formadores.

# 1

Tema 1:

## **Dimensión ética en la formación de formadores y formadoras**

- **La formación del docente como garante de los derechos de niños y niñas: un proyecto pedagógico-comunitario con enfoque de derechos**

Keyla Fernández de Ruiz

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)

Venezuela

- **Dimensión humana y axiológica de la praxis pedagógica del formador de formadores**

Dácil I. García Salas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)

Venezuela





# LA FORMACIÓN DEL DOCENTE COMO GARANTE DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS: UN PROYECTO PEDAGÓGICO - COMUNITARIO CON ENFOQUE DE DERECHOS

Keyla Fernández de Ruiz

UPEL-IPC

## :: Resumen

Este artículo reporta una experiencia de trabajo colectivo cuyo propósito se enmarcó en la construcción de una propuesta de proyecto pedagógico- comunitario, con enfoque de derechos, que permitiera al docente de Educación Infantil desarrollar áreas de formación en pro de ser garante de los derechos de niños y niñas, siendo el fin último lograr contribuir a la elaboración, ejecución y evaluación de los PEIC y que los mismos estén enmarcados en el enfoque planteado. Metodológicamente se asumió la modalidad de proyecto factible, la cual se operacionalizó con el modelo de animación socio cultural en su vertiente so-

cio-comunitario–educativo en sus cuatro fases: a) fundamentación, b) análisis de la realidad, c) logro de participación, d) acción grupal. En el análisis se aplicaron técnicas de observación, entrevistas y encuestas, el diseño consistió en la propuesta de un formato instruccional para la sistematización y elaboración de los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios (PEIC) con Enfoque de Derechos.

**Palabras clave:** formación docente en educación infantil; enfoque de derechos; proyectos pedagógicos integrales comunitarios

## :: Abstract

This article reports a collective work experience which purpose was framed in the construction of a proposal of a pedagogical - community project with a rights approach that would allow the teacher of Child Education to develop training areas in order to guarantee the rights of children, with the ultimate aim being to contribute to the elaboration, execution and evaluation of the PEIC and that they are framed in the approach proposed. Methodologically, the feasible project modality was adopted, which was operationalized with the socio-cultural-social model of animation in its four socio-com-

munity aspects: a) foundation, b) reality analysis, c) participation, D) group action. In the analysis, observational techniques, interviews and surveys were applied, the design consisted in the proposal of an instructional format for the systematization and elaboration of the Community Comprehensive Educational Projects with Rights Focus.

**Key words:** teacher training in early childhood education; Rights approach; Comprehensive community pedagogical projects

## :: Résumé

Cet article présente une expérience de travail collectif dont le but a été encadrée dans la construction d'un projet éducatif proposé - Communauté à l'approche des droits qui permettrait à l'enseignement de l'éducation de la petite enfance à développer les domaines de la formation pro en tant que garant des droits des enfants et filles, dans le but ultime d'atteindre contribuer à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des EPCI et qu'ils sont encadrés dans l'approche proposée. Méthodologiquement la modalité de projet réalisable a été supposé, qui a été opérationnalisé avec le modèle de l'animation socio-culturelle dans son en qua-

tre phases socio-éducatif versé communautaire: a) base, b) analyse de la réalité, c) la réalisation de la participation, d) action de groupe. Dans l'observation des techniques, des interviews et des enquêtes ont été appliquées l'analyse, la conception est composée d'un format pédagogique proposé pour l'organisation et le traitement des projets communautaires éducatifs complets à l'approche des droits.

**Mots-clés:** la formation des enseignants dans l'éducation de la petite enfance; approche des droits; projets éducatifs communautaires complets

## :: Resumen

Este artigo relata uma experiência de trabalho coletivo, cujo objetivo foi enquadrado na construção de um projeto pedagógico proposto - Comunidade com enfoque de direitos que permitiria que o ensino de educação infantil desenvolver áreas de pro treinamento como garante dos direitos das crianças e meninas, com o objetivo final de alcançar contribuir para o desenvolvimento, implementação e avaliação de PEIC e que eles são enquadrados na abordagem proposta. Metodologicamente a modalidade de projeto viável foi assumido, que foi operacionalizada com o modelo de animação sócio-cultural em sua comunidade derra-

mado sócio-educativa em quatro fases: a) base, b) análise da realidade, c) realização de participação, d) a ação do grupo. Na observação análises técnicas, entrevistas e pesquisas foram aplicados, o projeto consistiu em um formato de instrução proposto para a organização e tratamento dos abrangentes projectos educativos comunitários com enfoque de direitos.

**Palavras chave:** formação de professores na educação infantil; enfoque de direitos; projetos educacionais da comunidade global

## :: Introducción

La formación docente es uno de los retos de la sociedad del siglo XXI, es sin lugar a dudas, uno de los factores de la calidad educativa y, por lo mismo, se constituye en un aspecto fundamental de las políticas educativas de carácter nacional. La formación de las nuevas generaciones se debe plantear desde las necesidades actuales, educándolas para vivir en una sociedad cambiante, en un mundo global marcado por las relaciones interpersonales, con visión para asumir nuevos retos, encaminados a lograr una educación basada en el respeto a los derechos humanos y así construir, colectivamente, un mundo más justo y más humano. En este marco personal, educativo y comunitario se hace inminente la demanda de sujetos plenos de derecho, con capacidad de desenvolverse en los distintos ámbitos, conocedores y respetuosos de sus deberes como ciudadanos. Las instituciones escolares deben adaptarse a esta realidad y ofrecer una educación de calidad, orientadas al logro de educar al ciudadano del país que se quiere, requiere y necesita.

Debatir acerca de una formación docente con enfoque de derechos es plantear la educación desde un ámbito más amplio, mismo que está expuesto en la Declaración final del Congreso Internacional sobre Educación en Derechos Humanos y en Democracia (1993) que reza: “la educación en derechos humanos y en democracia es en sí un derecho fundamental y una condición esencial para el pleno desarrollo de la justicia social, de la paz y del desarrollo”, se puede plantear la necesidad de formar a los docentes como garantes de derechos y de formadores de los niños y niñas de la sociedad.

## :: Bases teóricas

Brunet (1998) afirma que la educación en derechos humanos no se lleva a cabo exclusivamente a través de la inclusión de contenidos en los diseños curriculares, sean estos disciplinares o transversales, no se trata de comunicar un saber sino de promover la construcción de herramientas para el análisis de la realidad, lo que supone la ardua tarea previa de identificar y poner en cuestión los propios prejuicios, los del docente y los del estudiante y además confrontar los mismos con los saberes, creencias, prejuicios y valores de la comunidad donde se encuentran inmersos los centros educativos. Es mirarse holísticamente desde y por una misma realidad: la educación de los niños y niñas.

Venezuela no escapa de esta realidad, se encuentra constantemente trabajando en pro de dar formación al profesorado, así como de generar políticas, planes y programas que amparen la formación docente con enfoque de derechos y que esto repercuta positivamente sobre la formación de los niños y niñas del sistema educativo.

Asimismo, para visualizar y caminar hacia una formación en derechos humanos, se debe entender y/o asumir un concepto de derecho que permita orientar las ideas preliminares de acercamiento a la realidad de la formación y su interpretación en el quehacer cotidiano del docente. En este sentido se asume el concepto de derecho planteado por Sanjurjo, 2009 el cual expresa una concepción más amplia de los derechos humanos y los define: "Como un conjunto de derechos encaminados a realizar los principios de libertad, dignidad y justicia en la convivencia social y en las relaciones entre los individuos y el Estado y, también, entre los pueblos y el Estado" (p.107).

En este mismo orden de ideas, Ugarte y Naval (s/f), plantean que la educación en derechos humanos es un medio idóneo para certificar la dignidad humana, contribuir al desarrollo personal pleno, fomentar el respeto a los demás derechos humanos, estimular la participación social y favorecer el respeto a uno mismo y a los demás.

En este sentido, Caride, J. (2009), plantea que la educación en derechos humanos no es un contenido más del currículo sino es, principalmente, un derecho humano propio del desarrollo de la democracia; a este respecto, pareciese que los lineamientos legales, teóricos y conceptuales establecidos en la actualidad por el estado venezolano y por los acuerdos internacionales, donde se reconoce la educación como un derecho humano y un deber social, no van de la mano con lo desarrollado por las casas de estudios formadoras de los futuros docentes del país; las mismas aún no incorporan en sus diseños curriculares asignaturas, cursos, cátedras que ayuden y formen de manera idónea en este tema y, por lo tanto, queda a libertad de cada uno de los profesores y profesoras la incorporación de contenidos que acerquen al estudiantado al reconocimiento, conceptualización y apropiación de los derechos humanos.

Asimismo Sanjurjo (2008) plantea que, educar es un acto profundamente político, pues a través del mismo intentamos transmitir un modo de concebir la realidad y de vivir en ella; por tanto, educar en derechos humanos es una problemática profundamente política. Nuestros docentes en formación, en aula y fuera de ella deben estar conscientes del rol tan importante que les ha tocado enfrentar al formarse y formar en derechos humanos.

En una exploración inicial alrededor de este tema, los docentes tanto en formación como aquellos que ya egresaron de las casa de estudios, plantearon que no fueron formados para ejercer una educación en derechos humanos en pro de una educación de calidad y del reconocimiento del ser humano como sujeto de derecho y no como objeto de derecho.

Si bien es cierto que la educación constituye el eje fundamental para el respeto y el reconocimiento de los derechos humanos por parte de todos los actores

involucrados, su aplicación y reconocimiento se encuentra fundamentalmente en las políticas, misiones, visiones, proyectos educativos y comunitarios -que se ejercen desde los planteles educativos en los sectores públicos o privados- en todos sus niveles y modalidades y en el proceso de formación que reciben todos los docentes en las distintas casas de estudios.

En este mismo orden de ideas se puede decir que el Estado Venezolano ha ido dando respuesta a la problemática planteada y ha suscrito acuerdos y compromisos nacionales e internacionales que tienen estrecha relación con lo planteado en esta investigación, lo cual permite fundamentar la necesidad de educar en derechos humanos, entre ellos se encuentran: Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), Convención de los derechos del niño (1990), Declaración Mundial sobre Educación para todos (Jomtien, 1990), Marco de acción de Dakar (2000), Declaración de Cochabamba (2001) y la Declaración de Panamá (2000).

Formar y educar en una esfera de derechos humanos no es una tarea fácil, en este sentido Gándara y Ruiz (2006) asumen la educación en y para los derechos humanos como un proceso que debe permear todos los espacios de socialización del ser humano.

Es importante destacar nuevamente que, de esta realidad, no escapan los centros educativos del país, que el mismo es un ciclo que nunca acaba y lo plantean todos los actores inmersos en dicho proceso; las casas formadoras de formadores, no forman para esto y, en las escuelas donde son atendidos los niños y niñas, no se ve en sus praxis educativas, una didáctica que enseñe o modele actitudes, aptitudes y contenidos enmarcados en una educación en y para los derechos humanos.

Este panorama general, permitió englobar la problemática investigativa en dos vertientes; la primera planteada por los actores involucrados en cuanto a la ausencia en su formación de programas y contenidos asociados a la educación pro derechos humanos y la segunda dedicada a la praxis y las orientaciones de cómo crear pautas para el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos en función de las necesidades de todos y cada uno de los miembros. En tal sentido avanzar de escuelas centradas en la norma a escuelas que reconocen derechos, en donde se puedan crear y realizar las estrategias y actividades en pro de una educación integral, de calidad y en el marco de los derechos humanos.

Ante la situación planteada se propuso construir una propuesta de proyecto pedagógico – comunitario, con enfoque de derechos, que permita al docente de Educación Infantil desarrollar áreas de formación en pro de ser garante de los derechos de los niños y niñas, teniendo como objetivos específicos:

1. Determinar el conocimiento y las necesidades inmersas en el proceso de actualización de los docentes como garantes de derechos humanos.
2. Interpretar la visión de los diferentes actores educativos acerca de la educación en y para los derechos humanos.
3. Diseñar una propuesta de un proyecto pedagógico - comunitario con enfoque de derechos que permita dar respuesta a la problemática planteada dirigida a los centros educativos.

## :: Método

La formación de los docentes de Educación Infantil es un compromiso asumido por las universidades venezolanas y de los distintos países del mundo, es, a su vez, una responsabilidad de Venezuela y de los estados partes de los convenios internacionales hacer valer el cumplimiento de los acuerdos y recomendaciones emanadas de los distintos encuentros, conferencia, programas y declaraciones que de ellos han surgido. La formación basada en el enfoque de derecho no es una tarea fácil, pero sí un fin que ayudará en la formación del ciudadano capaz de realizar cambios significativos dentro del sistema organizativo y escolar donde se encuentre. El rol de la educación para la promoción y la vigencia de los derechos humanos fue identificado con claridad por teóricos que se han especializado en temáticas relativas a la protección de los derechos y las libertades fundamentales de mujeres y hombres, de niños y niñas. ...el papel vital [que juega] la educación, como el único proceso social institucionalizado, capaz de garantizar la vigencia plena de los derechos humanos. (Odio, 1986).

Si bien es importante la educación y los derechos humanos dentro del proceso de formación, más importante aún es crear una propuesta que permita enriquecer y fortalecer la labor del docente de educación infantil como promotor, líder educativo y comunitario, comprometido, según lineamientos del ente rector, a generar PEIC desde sus espacios y con sus actores. Educar y Formar en derechos humanos se justifica desde diversos ámbitos, los cuales son sistematizados en el siguiente cuadro:



**Cuadro 1: Justificación Investigativa (elaboración propia).**

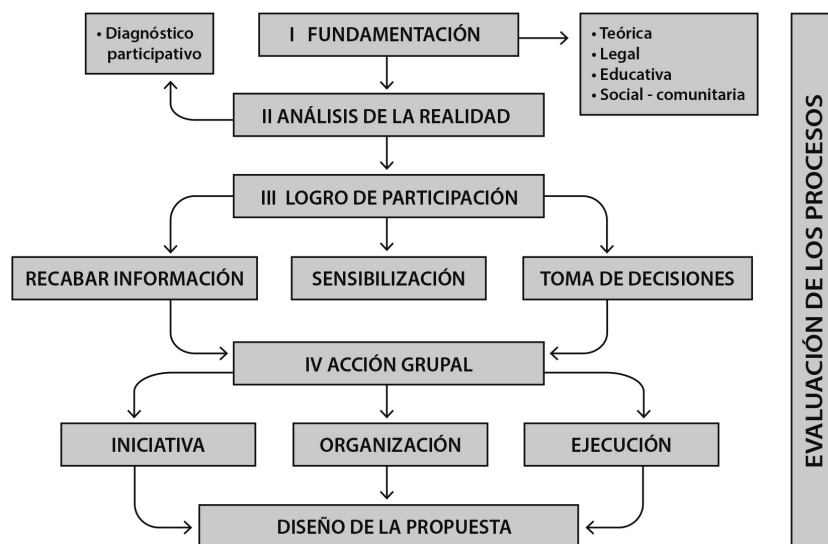
<b>Ámbito Normativo</b>	<p>Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003) Expone que el Proyecto Educativo Integral Comunitario tiene como intención promover el desarrollo del educando dentro de un contexto humano que proporcione condiciones para crear un ambiente solidario y de corresponsabilidad.</p> <p>Plan Nacional de Derechos Humanos (2016-2019) el cual tiene como propósito Promover la incorporación de los derechos humanos en los procesos de formación del Sistema Educativo, en todos sus niveles y modalidades.</p>
<b>Ámbito Teórico</b>	<p>Permite fundamentar las tendencias actuales referidas a la incorporación de los derechos humanos como elemento fundamental en los escenarios educativos y comunitarios y su transversalidad en los proyectos desarrollados en los centros educacionales con participación de todos los actores.</p>
<b>Ámbito Metodológico</b>	<p>Permite obtener resultados confiables producto de la aplicación de un modelo socio – cultural – comunitario que nos acerca a las realidades educativas investigadas.</p>
<b>Ámbito Práctico</b>	<p>Pretende determinar el conocimiento de los docentes con respecto al tema y a su vez la información obtenida permitirá generar una propuesta de un proyecto educativo integral comunitario con enfoque de derechos.</p>

Los lineamientos del Estado en materia de educación tienen que abordar las distintas instancias del proceso educativo, enfrentarlo como un todo, desde la educación inicial hasta la post profesional. Este enfoque, nada nuevo para los países que suscriben los acuerdos internacionales, debe hacerse cada día más presente en las rutinas diarias de las instituciones educativas a través de las planificaciones didácticas y en los PEIC, para así ir dando pasos para transformar la realidad educativa.

El desarrollo metodológico de este trabajo se enmarca en la Investigación Educativa definida por Pinto y Sanabria, (2010) como un conjunto de acciones

sistemáticas con objetivos propios, que apoyados en un marco teórico o en uno de referencia, en un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definitivo, describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos, patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes. El mismo fue apoyado con la modalidad de Proyecto Factible, el cual, según la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2014), consiste en la “investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales”. (p.21).

En el marco de estas concepciones anteriormente expuestas, se realizó una adaptación del modelo de animación socio-cultural, en su vertiente socio-comunitario-educativo, partiendo de lo expuesto por Capdevila (s/f) la cual plantea que “...asumir que los procesos educativos se encuentran íntimamente vinculados a los procesos culturales y sociales supone concebir la educación en un sentido abierto, global y permanente, como una acción, no sólo encaminada al desarrollo y promoción personal, sino también a la transformación cultural y social”. (p.58).



**Gráfico 1:** Modelo de animación socio - cultural en su vertiente socio-comunitario - educativo. Tomado de la Revista de Educación de la Universidad de Salamanca, Creza, (2006) y adaptado por la investigadora (2014).

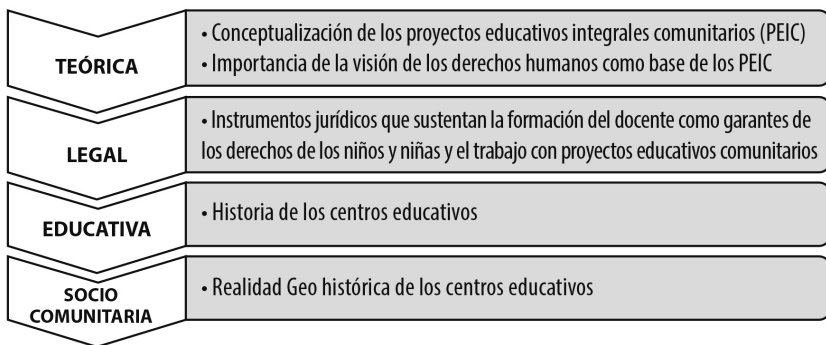
Según Arteaga (2012), los modelos de desarrollo para los nuevos tiempos deben estar fundamentados en el respeto a los derechos humanos de las grandes mayorías, en la democracia participativa, la equidad e igualdad de género, el respeto a la naturaleza, la soberanía de los pueblos y la construcción colectiva de soluciones a las problemáticas existentes.

Es importante resaltar que la propuesta metodológica de la animación socio-cultural en su vertiente socio-comunitaria, por cuanto que la animación, en su condición de metodología educativa (Sáez, 2002), es congruente con los principios y requerimientos metodológicos del desarrollo comunitario y constituye, además, una estrategia de intervención dialógica eficaz para desencadenar y promover mecanismos y procesos de participación y auto-organización de los centros educativos y comunitarios (partiendo desde su propia realidad y para su propio cambio y desarrollo); asume la teoría y la praxis de la dinámica de grupos y, por último, posibilita la utilización y optimización de los recursos comunitarios existentes (humanos y materiales, naturales, sociales y culturales), o bien la creación de otros nuevos. A continuación, se presenta el desarrollo de cada una de las fases o niveles previstos en el modelo seleccionado:

### Fase I. Fundamentación

Esta fase supuso ubicar la intervención comunitaria dentro de un marco de referencia científico de índole teórico, legal y experiencial, en el que se ubicaron los acuerdos consensuados acerca de los espacios y tiempos de actuación, el marco normativo, los principios y valores inspiradores de la acción, el paradigma teórico de referencia, los modelos y estrategias metodológicas fundamentales y el papel asignado a los distintos agentes sociales y comunitarios.

En el caso específico de esta investigación se realizó una revisión de los cuatro aspectos del modelo planteado, de forma escrita o través de las voces de sus actores, a saber:



**Gráfico 2:** Fundamentación de la fase 1 del modelo empleado (elaboración propia)

## **Fase II. Análisis de la realidad**

Esta fase pretendió dar un conocimiento de la realidad para cambiarla y superarla. Su objetivo fundamental fue poner de manifiesto la realidad de una comunidad o un centro educativo, el reconocimiento de los recursos disponibles, la historia de sus prácticas y experiencias y la evidencia de sus problemas, necesidades e intereses. Y ello no sólo a través del investigador sino de la participación de los miembros de la propia comunidad educativa: una percepción social sentida y reconocida, una situación colectivamente explicada e interpretada y una propuesta de acción-solución planteada por los miembros de la propia comunidad con apoyo del investigador (diagnóstico participativo).

La selección de los acompañantes fue de carácter intencional, pues se requeriría que fuesen el personal y la comunidad que hacen vida en las instituciones, por la importancia que tienen las vivencias de los mismos, para la mejor comprensión de la realidad, con el objetivo de brindar las orientaciones necesarias para el desarrollo de una propuesta de Proyecto Educativo Integral Comunitario con un Enfoque de Derechos. La muestra respondió también al criterio de accesibilidad (Valles, 1999): es decir, la cercanía que la investigadora tiene a estas instituciones por ser miembro del personal docente del Instituto Pedagógico de Caracas al cual pertenece una de las instituciones en convenio con el ministerio y, ser miembro del grupo de padres y representantes de la otra, además ser partícipe de los consejos educativos de dicha institución. Así fue que para este recorrido se embarcaron 25 acompañantes, entre el Centro de Educación Inicial de Instituto Pedagógico de Caracas y del Colegio Ciudad Mariana de Caracas.

De este primer proceso del diagnóstico se obtuvieron las filosofías institucionales, asimismo se realizaron entrevistas al personal directivo y, a su vez, reuniones con el personal de las escuelas; con todo esto se realizó una triangulación para dar paso a la siguiente fase denominada "logro de participación" en donde se realizaron tres pasos para determinar la acción grupal más adecuada.

## **Fase III. Logro de participación**

En esta fase, una vez que se poseían los datos provenientes de la fase anterior, se estableció un canal en donde se retroalimentó la información sistematizada sobre el diagnóstico realizado, las demandas señaladas y los recursos existentes. La información se convirtió en este sentido en un derecho fundamental y en un elemento imprescindible para la resolución de los problemas. Se utilizó una encuesta estructurada, que permitió recopilar información necesaria sobre la problemática planteada, e igualmente se recurrió a las conversaciones informales como mecanismo de comunicación. Fue interesante utilizar los medios y canales de información y comunicación que tiene la propia comunidad investigada y que son ampliamente reconocidos y aceptados por ella.

Esta fase estuvo acompañada por dos pasos más: (a) la sensibilización permitió lograr un conocimiento para evolucionar, cambiar, mejorar y transformar las realidades educativas y b) la toma de decisiones, la misma permite que la comunidad se haga consciente de sus necesidades y sea capaz de elaborar un juicio realista y relevante sobre la misma. Pero aún más, se debe abrir un interés común, una expectativa positiva, una esperanza activa, en definitiva una activación motivadora en la población capaz de movilizarla, de manera real, intensa y duradera, hacia la participación y la acción optimizadora y transformadora de su propia y cercana realidad con respecto a los PEIC.

#### **Fase IV. Acción grupal**

En esta fase se realizaron cuatro pasos, a saber:

- a) **Iniciativa:** se desarrolló a través de la selección de acciones que se llevaron a cabo mediante un proceso de ajuste y confrontación, que contrastó la realidad que se tenía con la que se quería lograr como solución o propuesta.
- b) **Organización:** se congregaron las actividades realizadas en las fases anteriores, entrevistas al personal directivo, encuestas realizadas a los acompañantes de la investigación, observaciones, conversaciones informales y de allí se tomaron las decisiones que dieron paso a la ejecución.
- c) **Ejecución:** las comunidades educativas, una vez organizadas, están en condiciones de poner en marcha sus propias soluciones, acompañados inicialmente del investigador o desarrollador. Según los resultados obtenidos a lo largo de las fases y los pasos de cada una de ellas, la solución seleccionada fue: el diseño de una propuesta de formato para la sistematización y elaboración de los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios con Enfoque de Derechos.
- d) **Diseño de la propuesta:** esta fase constituye uno de los puntos claves de la participación educativa y comunitaria y su momento culminante. Se comenzó la creación de la propuesta. El objetivo último de una participación educativa comunitaria es el de dejar consolidadas en las instituciones las estructuras autónomas con una intención de permanencia y estabilidad. Estas estructuras consolidadas, siempre abiertas a la participación y a la relación, serán el referente a partir del cual se promoverán nuevos procesos de acción y nuevas iniciativas de cualquier tipo (globales o sectoriales), metodología (comunitaria o no) o formato (plan, programa, proyecto, actividad).

## Fase continua. Evaluación participativa de los procesos

La evaluación forma parte de todos los procesos del modelo seleccionado; en un proceso de participación educativa comunitaria incluye recogida, análisis e interpretación sistemática de información, un fundamento de decisiones, cuyos vectores de configuración y modalidad no difieren de los que se reclaman en cualquier proceso de intervención social: fundamentación (por qué evaluar), objeto (qué evaluar) finalidad y objetivos (para qué evaluar), recursos humanos (quién ha de evaluar), metodología (cómo evaluar), recursos materiales y funcionales (con qué evaluar), fijación de un calendario (cuándo evaluar), recursos económicos y financieros (cuánto va a costar evaluar) y ubicación (dónde se va a evaluar).

A continuación se describe la metodología que fue utilizada para el proceso de evaluación participativa:

**Cuadro 2:** Evaluación de las fases del modelo de animación socio-cultural en su vertiente socio- comunitario – educativo

Etapas	Técnicas e Instrumentos	Autores y modelos de apoyo
<b>Análisis de la realidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones</li> <li>• Entrevistas abiertas</li> <li>• Creación o determinación de la filosofía institucional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rivas y Donovan (2001). Modelo de Diagnóstico Participativo</li> </ul>
<b>Logro de la Participación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuestas</li> <li>• Reuniones</li> <li>• Observación de los espacios y quehaceres educativos</li> <li>• Comparación de los puntos convergentes y divergentes</li> <li>• Categorización</li> <li>• Descripción cualitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Martínez, M (2002) Metodología cualitativa</li> <li>• Strauss A, y Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa.</li> </ul>
<b>Acción Grupal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generación de propuesta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministerio de Educación y Deporte (2005). Proyecto Educativo Integral Comunitario.</li> <li>• Guardiola, M (2002) Diseño y evaluación de proyectos.</li> </ul>

Para que se llevara a cabo el proceso de evaluación de manera exitosa, y por estar trabajando en instituciones educativas con repercusión a lo social - comunitario se utilizó un enfoque cualitativo descriptivo, en cada una de las fases.

## :: Resultados

Desde una perspectiva ética, todo proceso investigativo está impregnado de rigurosidad metodológica, que lleva a obtener resultados que permitirán dar respuesta a las necesidades encontradas en los centros educativos, sociales y comunitarios.

### Fase I. Fundamentación

Esta fase permitió profundizar sobre la base teórica, legal, educativa y socio comunitario inmerso en la investigación lo que fundamentó la propuesta a realizar.

Un proyecto educativo integral comunitario, impregnado no sólo de las necesidades e interés de la comunidad en general que sustenta y desarrolla el mismo, sino basado en el enfoque de derechos humanos, permitirá generar espacios de acción conjunta para la formación de los futuros ciudadanos del país, con un cúmulo de valores y principios que aportarán a la construcción de unas bases formativas sólidas, donde no sólo se reconozcan los derechos de cada uno, sino se realicen los deberes que le corresponden a cada individuo.

En el orden jurídico existen diversos documentos, de carácter nacional e internacional, que sustentan la investigación, entre ellos: *la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)* sustenta una Política de Estado destinada a orientar y consolidar el proceso de transformación de los diferentes sectores involucrados en el desarrollo económico y social de la nación. El actualmente aprobado *Plan Nacional de Derechos Humanos (2016-2019)* es una iniciativa que surge en el marco de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas (ONU), celebrada en la ciudad de Viena en 1993 y tiene como línea estratégica promover la incorporación de los derechos humanos en los procesos de formación del Sistema Educativo, en todos sus niveles y modalidades.

En el orden geo histórico se puede decir que las instituciones investigadas: *el Centro de Educación Inicial Instituto Pedagógico de Caracas y del Colegio Ciudad Mariana de Caracas* son unas comunidades educativas donde el trabajo social comunitario ha sido evidente a lo largo de la historia de ambas instituciones, los

múltiples grupos de trabajo que en ellas convergen dan muestra del sentido de pertenencia que poseen en torno a las problemáticas educativas, sociales y comunales.

## **Fase II. Análisis de la realidad**

En esta fase se revisaron las filosofías institucionales, las cuales manifiestan los principios y valores que las instituciones profesan por lo que constituyen el fundamento ideológico y las bases doctrinales que sustentan su ser o identidad; para los actores involucrados la filosofía institucional se expresa a través del ideario en donde se ponen de manifiesto los conceptos de hombre, sociedad y educación, donde se traducen las características del estilo educativo de los centros y los cuales orientan el quehacer de los mismos, es decir, la misma determina las metas a seguir, el punto clave para definir el camino a recorrer en la labor diaria de los centros y sus actores. Entre los puntos convergentes de ambas instituciones se tienen:

### **Cuadro 3: Filosofía Institucional y sus puntos convergentes (elaboración propia)**

---

#### **Puntos Convergentes**

- Participación responsable, efectiva y reflexiva de todos los actores.
  - Formación integral del educando en su doble dimensión, individual y social, para lograr el trabajo en equipo y para el servicio de los demás.
  - Liderazgo sano y compartido en una estructura que funcionalmente es horizontal con una planificación estratégica que estimula, dinamiza y proyecta al ser humano hacia la construcción de una sociedad más justa.
  - Sensibilizar a los actores involucrados (niños, niñas, adolescentes, familias, representantes y personal del instituto) en el respeto y desarrollo pleno de sus derechos.
- 

En un primer proceso de análisis y relacionando los resultados obtenidos en la construcción de la filosofía institucional, las entrevistas al personal directivo, las conversaciones informales con los actores de la institución y las observaciones al quehacer diario, se puede observar que existen puntos divergentes y también algunos convergentes entre la situación ideal de acuerdo a lo que ellos consideran debe ser el fin educativo, lo que piensan sus entes gerenciales y lo que pasa y sienten los actores involucrados, sin embargo existe convergencia no solo dentro de una institución sino en ambas instituciones con respecto a



la carencia de valores y la necesidad e importancia que puede revestir la formación de todos en el respeto y desarrollo pleno de sus derechos y que los mismos se vean inmersos en el PEIC para crear conciencia y cambios en todos los niveles de la educación.

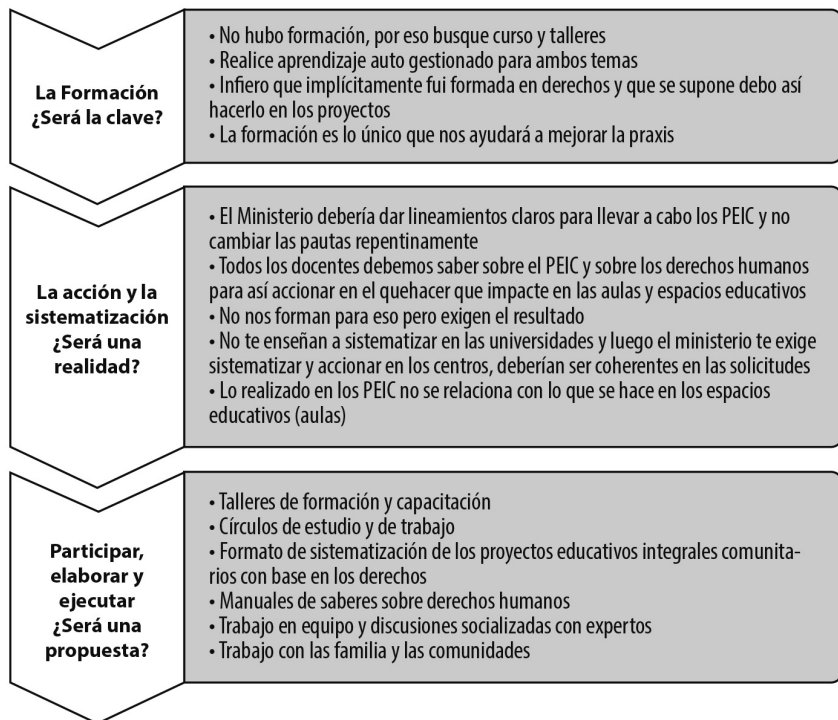
Según lo analizado se puede decir que:

- a) la formación de los actores involucrados en los procesos educativos es fundamental para que se logren cambios en el quehacer educativo y que esos cambios toquen las vidas de los niños, niñas y jóvenes,
- b) los docentes necesitan lineamientos claros y definidos para lograr dar respuesta oportuna y pertinente a su labor dentro de las instituciones y que estas tengan repercusión en las familias y comunidades,
- c) la formación en derechos humanos es clave para lograr cambios en las actitudes y aptitudes de todos los actores involucrados en los procesos educativos,
- d) los espacios para la discusión y socialización de logros, carencias, dificultades y oportunidades son elementales para el desempeño de las instituciones y
- e) en la medida que los actores involucrados en los procesos conozcan los beneficios de los cambios generados producto de su labor, la resistencia al cambio se irá disminuyendo.

Como se ha planteado hasta ahora, esto solo fue un primer paso, de análisis, la siguiente fase permitió dar mayor soporte a la problemática planteada y ayudó a escoger la mejor solución.

### **Fase III. Recabar información, como complemento para la acción**

Para complementar y culminar con éxito el análisis, se realizó la categorización de las entrevistas y encuestas, la técnica permitió definir los fenómenos comunes y así poder establecer el camino que fundamentó la propuesta, la cual fue desarrollada en la próxima fase, a continuación se especifican las categorías emanadas y las respuestas agrupadas para cada una de las mismas:



**Gráfico 3:** Categorización de las entrevistas y las encuestas a los actores involucrados en las instituciones investigadas.

Este resultado certifica lo expresado por los acompañantes a través de las técnicas e instrumentos de las fases anteriores, sin embargo sería relevante resaltar los cuatro aspectos fundamentales:

- a) las y los docentes no se sienten formados y capacitados para llevar a cabo un proyecto educativo integral comunitario debido al desconocimiento y a la poca claridad existente para su elaboración, ejecución y evaluación,
- b) el PEIC no se relaciona con lo que ellos hacen directamente en sus espacios escolares y por tanto no sirve para cambiar y transformar sus realidades,
- c) el tema de los derechos humanos es tratado como un punto en las planificaciones y no como la base de las planificaciones para formar a los niños, niñas y adolescentes, sus familias y sus comunidades y así contribuir a una mejor sociedad y por ende un mejor país,

d) cambiar los procesos de formación es una tarea difícil pero no imposible y si existe la voluntad, la claridad y los lineamientos adecuados ellos están dispuestos a caminar por una educación de calidad.

Finalmente y para dar respuesta al último punto de esta fase se realiza la “toma de decisiones”, la misma permitió identificar tres soluciones viables y congruentes para dar respuesta a la problemática planteada y de ella la solución escogida, las mismas son las siguientes:

- a) círculos de estudio y de trabajo con los entes involucrados en el proceso,
- b) diseñar un formato de sistematización con los lineamientos de los PEIC con base en los derechos y
- c) manuales de saberes sobre derechos humanos.

La solución seleccionada por la investigadora y consultada con los actores involucrados fue el diseño de una propuesta de formato de sistematización, con los lineamientos de los PEIC con enfoque de derechos, permitirá que las instituciones puedan trabajar sobre la base de los lineamientos y tengan conocimiento del proceso de elaboración, ejecución y evaluación de los PEIC y, a su vez, se empiece a formalizar una forma y estilo de trabajo conjunto entre las instituciones que conforman una parroquia y así los docentes puedan intercambiar saberes sobre la base de la igualdad y la equidad de los procedimientos a ejecutar, los que serán posteriormente solicitados por el mismo ente rector.

Por su parte Fernández (2008), plantea que el docente por sus características laborales, podría decirse centradas en la didáctica, necesita palpar, leer, escribir, tocar y entender los materiales, lineamientos, orientaciones y formatos, para así adueñarse y empoderarse de la información y los contenidos; de esta manera, logran dar respuestas a las exigencias primeramente de sus directivos y, luego, de su ente rector; respuestas que posteriormente repercutirán en una mejor educación del niño, niña y adolescente de hoy y del ciudadano del mañana.

#### **Fase IV. Acción grupal**

En esta fase se comenzó a cerrar el camino recorrido para dar paso a la solución que enmarcará nuevos horizontes a las instituciones y sus comunidades y que repercutirán en una educación de calidad, más justa y más humana para todos.

Para iniciar y organizar se realizaron tres pasos:

- a) se priorizaron todas las alternativas que podían darle solución a la problemática,
- b) de las soluciones priorizadas se realizó un arqueo y jerarquización hasta lograr seleccionar la solución más viable, adecuada y pertinente para las instituciones no sólo en recursos sino en acciones,
- c) reflexionar y entender que la decisión seleccionada es aquella que en términos reales es la que permitió el inicio de muchas acciones que fortalecieron el trabajo individual, social y colectivo a recorrer y es así posteriormente a esta etapa de inicio fue que se encontró dividida en tres partes lo cual accedió a la organización de los datos que dieron soporte a la propuesta y paso a la ejecución de la misma.

Esta última fase estuvo dirigida a la Propuesta de la Investigación a la Acción: el diseño de la propuesta *Formato instruccional para la Sistematización y Elaboración de los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios con Enfoque de Derechos*, se estructura de acuerdo a lo planteado por los acompañantes de la investigación, a través de la aplicación de las entrevistas, encuestas y reuniones, quienes de forma reiterativa y categórica manifestaron la imperante necesidad de crear un formato de elaboración y sistematización de los PEIC y que los mismos permitieran educar a favor de los derechos humanos, para así lograr cambios significativos en el quehacer educativo de las instituciones y que esto repercutiese en las familias y las comunidades.

## :: Conclusiones

En tiempos de cambios y transformaciones profundas en el mundo, la educación no ha quedado al margen de los retos y desafíos que conlleva a una manera de hacer las cosas de forma diferente. La educación vista como un proceso sistémico, permite compartir y transmitir un conjunto de conocimientos, valores, costumbres, comportamientos y actitudes que el ser humano debe adquirir y emplear a lo largo de toda su vida. Ese cúmulo de conocimiento y de cambios que se van gestando en el ser humano y en la sociedad le permite desenvolverse de manera activa y participativa en una sociedad que constantemente evoluciona. En tal sentido se concluye:

### **Ámbito de la educación con enfoque de derechos**

- Los docentes son parte importante y medular del sistema educativo venezolano. Por tanto, la educación en derechos humanos es una invitación a repensar la escuela y la profesión docente, desde una mirada crítica.

- Los derechos sólo son vistos como temas aislados en las diferentes asignaturas del currículo, los proyectos están dissociados con los mismos y la acción pedagógica está alejada del reconocimiento y respeto de los DDHH.
- Se debe formar a personas concebidas como sujetos plenos de derechos y por tanto estimular valores, propiciar la crítica, la reflexión, el análisis y la búsqueda de alternativas, provocar la vinculación y la organización comunitaria, en fin crear espacios de encuentro en los desencuentros y caminar hacia la mejor solución de todos

### **Ámbito de los proyectos educativos integrales comunitarios, como una vía de trabajo colectivo y de educación con enfoque de derechos**

- Los PEIC permitirán, desde la problematización de la realidad y el desarrollo curricular, la articulación de forma permanente entre el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente las acciones que den respuesta a las problemáticas planteadas por las instituciones y sus actores.
- Las instituciones están abiertas a los cambios que se puedan generar para lograr una Educación más efectiva, participativa, comprometida, pero también están ávidos de acompañamiento, de guías que les permitan entender hacia donde ir y como ir de la forma más eficaz sin sentir que harán en el mar.

### **Ámbito académico y de formación para la transformación**

Una mirada crítica nos conduce a mirarnos como Universidad Formadora de Formadores. Educar en derechos humanos es un ejercicio activo de esperanza, una apuesta a la capacidad creadora, de la apuesta por construir un mundo más justo y más humano, más a la medida de todos.

Algunas preguntas para reflexionar, las respuestas están aún en construcción:

- ¿Nuestros contenidos están dándole respuesta a las realidades sociales de la actualidad?
- ¿Estamos formando para la sociedad cambiante del siglo XXI?
- ¿Nuestra transformación dará respuesta a las necesidades de la sociedad, está impregnada de los Derechos Humanos como eje transversal de la formación?
- ¿Nuestra Transformación como Universidad Formadora dará respuesta a las políticas públicas nacionales o internacionales en pro de una Educación de Calidad y con pertinencia social?,



## REFERENCIAS

- **Arteaga, E. (2012).** Un modelo de desarrollo para los nuevos tiempos. Disponible en: [http://www.ecoportat.net/Temas-Especiales/Desarrollo-Sustentable/Un\\_modelo\\_de\\_desarrollo\\_para\\_los\\_nuevos\\_tiempos](http://www.ecoportat.net/Temas-Especiales/Desarrollo-Sustentable/Un_modelo_de_desarrollo_para_los_nuevos_tiempos).
- **Brunet, G. (1998).** Hablemos de Ética. La formación ética en la EGB. Homo Sapiens. Rosario.
- **Caride, J. (Comp.),(2009).** Los derechos humanos en la educación y la cultura. Argentina: Autor.
- **Ciezo, J. (2006).** Educación Comunitaria. Revista de Educación N° 339 de la Universidad de Salamanca. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339\\_33.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_33.pdf).
- **Conferencia Mundial de Derechos Humanos. (1993).** Declaración y Programa de acción de Viena. Disponible en: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/1296.pdf?view=1>
- **Consejo Nacional de Derechos humanos. (2016).** Plan Nacional de Derechos Humanos. Venezuela. Disponible en: [http://consejoderechos-humanos.gob.ve/wp-content/uploads/2015/07/plan\\_Nacional\\_Derechos\\_Humanos.pdf](http://consejoderechos-humanos.gob.ve/wp-content/uploads/2015/07/plan_Nacional_Derechos_Humanos.pdf)
- **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).** En Gaceta Oficial 36.860,30 de diciembre.
- **Fernández, K. (2008).** Alianza Escuela – Familia – Comunidad en el Jardín de Infancia Luis Ramos Escobar: Una experiencia de desarrollo profesional docente. Tesis de Grado. (UPEL-IPC). Publicada.

- **Gándara, M y Ruiz, I. (2006).** Educación en y para los Derechos Humanos. Educación en Derechos Humanos: La universidad por la vigencia efectiva de los Derechos Humanos. Publicaciones UCAB.
- **Odio, E (1986).** "El Principio de la no discriminación en la educación", en: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Primer seminario interamericano sobre educación y derechos humanos. IIDH, San José, Costa Rica.
- **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993).** Informe del director general sobre los trabajos del congreso internacional sobre educación para los derechos humanos y la democracia y seguimiento en los estados miembros del plan de acción mundial sobre educación para los derechos humanos y la democracia. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000954/095433so.pdf>.
- **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (1948).** Declaración Universal de Derechos Humanos. Disponible en: <http://www.cmdlt.edu.ve/04-institucion/pdfs/Declaracion%20Derechos%20Humanos%201948.pdf>.
- **Organización de las Naciones Unidas. (1990).** Convención sobre los derechos del niño. Disponible en: <http://www.unicef.org/spanish/crc/>.
- **Organización de los Estados Iberoamericanos (2000).** Conferencia de Educación Para Todos en las Américas. Disponible en: <http://www.oei.es/efa2000sdomingo.htm>.
- **Pinto, N y Sanabria, M. (2010).** La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. Revista Ciencias de la educación Vol.20, N° 36 Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art10.pdf>.
- **Sáez, c. (2002).** Las dimensiones educativas de la animación sociocultural. En Sarrate Capdevila, (coord.): programas de animación sociocultural. Madrid, UNED.
- **Sanjurjo, L. (2008).** Educar en derechos humanos: un reto para la formación y profesionalización en educación. En: Sociedad Española de Pedagogía, Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía, Zaragoza.



- **Ugarte, C y Naval, C (s/f)**. Propuestas metodológicas para la educación en derechos humanos en los textos de las naciones unidas y la UNESCO. Revista Panamericana de Pedagogía.
- **UNESCO (2000)**. Marco Regional de Educación para todos. Conclusiones y acuerdos. Santo Domingo.
- **(2000)**. Marco de Acción de Dakar. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.
- **(2001)**. Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. Disponible en: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>
- **Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2014)**. Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales. Caracas: FEDUPEL
- **Valles, M. (1999)**. Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis.

## NOTA BIOGRÁFICA

### :: **Keyla Fernández de Ruiz**

Jefa de la Unidad de Currículo del Instituto Pedagógico de Caracas. Estudia el Doctorado Latinoamericano en Educación Políticas Públicas y Profesión Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Magister en Educación, Mención Tecnología y Desarrollo Instruccional. Egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Acreditada por la UNESCO, con un Diplomado Internacional en Derechos Humanos. Miembro activa del Núcleo de Investigación en Infancia y Educación del Instituto Pedagógico de Caracas.

#### **Correo electrónico:**

keylafer2501@gmail.com

# DIMENSIÓN HUMANA Y AXIOLÓGICA DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA DEL FORMADOR DE FORMADORES

Dácil I. García Salas

UNESR

UPEL-IPC

## :: Resumen

El artículo contiene parte de los resultados de una investigación, desarrollada bajo el paradigma interpretativo, cuyo objetivo fue construir un modelo de praxis pedagógica para el desarrollo de competencias personales, sustentado en la dimensión holística de la educación. Ejecutada en el Instituto Pedagógico de Caracas, tuvo como informantes seis docentes y cinco estudiantes de diversas especialidades. El análisis se desarrolló a partir de la teoría fundamentada, se recogieron datos mediante entrevista en profundidad y se definieron cinco categorías (dimensión académica, personal, social, axiológica e institucional de la

praxis pedagógica). En este artículo se disertará sobre las dimensiones humana y axiológica, definida a partir de las conclusiones: praxis poco comprometida con el crecimiento integral del estudiantado, poco afectiva, escasa consideración a la connotación humana del hecho educativo, poca atención personalizada al estudiante, necesidad de que el formador se aboque a su proceso de crecimiento y desarrollo personal y valore su vocación.

**Palabras clave:** dimensión humana y axiológica, praxis pedagógica, formador de formadores

## :: Abstract

The article contains part of the results of an investigation which objective was to construct a model of pedagogical praxis for the development of personal competences, based on the holistic dimension of education. Under the interpretative paradigm, developed in the Pedagogical Institute of Caracas, had six teachers as informants and five students of diverse specialties. The analysis was developed from the supported theory, data were collected through the in-depth interview and five categories was defined (academic, personal, social, axiological and institutional dimensions of pedagogical praxis). This article will discuss the human

and axiological dimensions, defined from the conclusions: praxis little committed to the integral growth of the students, little affective, little consideration to the human connotation of the educational fact, little personalized attention to the student, need for That the trainer focuses on his personal growth and development process and values his vocation.

**Key words:** human and axiological dimension, pedagogical praxis, trainer of trainers

## :: Résumé

L'article contient une partie des résultats d'une enquête dont le but était de construire un modèle de pratique pédagogique pour le développement des compétences personnelles, sur la base de la dimension holistique de l'éducation. Dans le cadre du paradigme interprétatif, développé à l'Institut Pédagogique de Caracas, les informateurs ont été six enseignants et cinq étudiants de différentes spécialités. L'analyse a été développée à partir d'une théorie solide, les données ont été recueillies à travers d'entretiens en profondeur et cinq catégories ont été définies (dimension académique, personnelle, sociale, axiologique et institution-

nelle de la pratique pédagogique). Cet article débattra sur les dimensions humaines et axiologiques, définies à partir des résultats: pratique peu engagée avec la croissance intégrale des étudiants, peu émotive, avec peu de considération de la connotation humaine dans la sphère éducative et avec peu d'attention personnalisée aux besoins des élèves. Enfin, l'enseignant doit se consacrer à sa croissance personnelle et à son développement ainsi qu'à évaluer sa vocation.

**Mots-clés:** dimension humaine et axiologique, pratique pédagogique, enseignants formateurs

## :: **Resumo**

O artigo contém parte dos resultados de uma investigação cujo objetivo era construir um modelo de prática pedagógica para o desenvolvimento de competências pessoais, com base na dimensão holística da educação. Sob o paradigma interpretativo, desenvolvido no Instituto Pedagógico de Caracas, teve como informantes seis professores e cinco estudantes de diversas especialidades. A análise foi desenvolvida a partir de teoria fundamentada, os dados foram coletados por meio de entrevistas em profundidade e cinco categorias (dimensão acadêmica, pessoal, social, axiológicas e práxis pedagógica institucional) foram definidos. Este

artigo vai falar sobre as dimensões humanas e axiológicas, definida a partir dos resultados: a práxis pouco comprometida com o crescimento integral dos alunos, pouco emocional, pouca consideração a conotação humana de fato educacional, pouca atenção personalizada a necessidade do estudante o treinador dedicar-se ao processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e avaliar a sua vocação.

**Palavras chave:** dimensão humana e axiológica, práxis pedagógica, formador de professores

## :: Introducción

El docente que tiene la misión de formar a futuros docentes, es decir, el que asume el rol de formador de formadores, precisa enfocarse hacia la necesidad de concebir la educación como un proceso, cuyo propósito es el ser humano y no la disciplina o asignatura que imparte, impera el hecho de considerar la educación como fortalecimiento de la personalidad del educando. El desempeño de su rol, ciertamente involucra el desarrollo de competencias profesionales, las cuales son importantes, pero no están por encima de las competencias vinculadas a su calidad personal, actitudes, vivencias, motivaciones y valores, que le conducen a actuar con compromiso ético y moral.

Asumir la magnitud de la responsabilidad que involucra la tarea de ser educador, implica ocuparse no sólo de los contenidos a enseñar, sino de la trascendencia de la formación del ser humano, como sujeto individual y colectivo. En tal sentido es una tarea de urgente atención, modificar la esencia de la misión del docente, que debe dejar de considerar el hecho educativo como un simple proceso instruccional, que enfatiza en procedimientos e instrumentos en detrimento de la dimensión moral, afectiva y cualitativa de la acción educativa; para redimensionar su acción hacia el logro de una educación más participativa, reflexiva y crítica que enfatice el desarrollo integral de la persona. En tal sentido, el objetivo general de este estudio fue: *construir un modelo de praxis pedagógica para el desarrollo de competencias personales, sustentado en la dimensión holística de la educación.*

## :: Bases teóricas

A partir de la revisión de diversas consideraciones acerca de la educación y su trasfondo filosófico, la autora la asume como un proceso de carácter cultural, que busca el desarrollo de todas las posibilidades del ser humano y su entorno social; la entiende como una actividad continua cuyo objeto es la formación del individuo durante toda su vida de relación con el medio, siendo su tarea, el respeto hacia la persona y hacia el sentimiento que procura la relación interpersonal adecuada.

En efecto, la educación considerada desde esta perspectiva, es un proceso del ser humano y de su grupo social que contribuye a que éste, cada vez más se desarrolle como tal. Es un proceso de significación social, con una connotación histórica e ideológica que representa la vía para la promoción y la formación integral del ser humano. Se parte entonces del potencial del ser humano, su desarrollo y diferencias individuales, sus características intelectuales y su libertad personal, para formar un individuo capaz de comunicarse, expresar sus ideas, razonar, comprenderse a sí mismo y a los demás, sobre la base de los valores universales de la libertad, la justicia y la solidaridad.

Esto permite considerar que la educación en los actuales momentos, debe tener como propósito la orientación y facilitación de cambios y de aprendizaje, por lo cual el docente debe estar atento y poseer competencias para ayudar a los educandos a liberar la curiosidad, permitir que evolucionen según sus propios intereses, resaltar y reforzar el sentido de la indagación, abrirlos a la formulación de preguntas y a la exploración, ayudarlos a reconocer que todo está en proceso de cambio, es decir educar desde la integralidad.

En tal sentido, la holística ofrece la posibilidad de concebir el hecho educativo como un continuo, como un proceso único e integral, donde se resalta a la persona en su condición de ser humano. Esto permite asumir la educación entendida como un proceso de formación del ser humano que se centra en la persona como un todo, como una unidad.

Bajo esta concepción integral, la dimensión holística establece un conjunto de proposiciones para referirse a la educación, que le imprime una condición fundamentalmente humanista y que incluye según lo señala Espino (s/f) lo siguiente:

*(a) La educación es una relación humana, dinámica, abierta. (b) La educación cultiva una conciencia crítica de los muchos contextos en la vida de los educandos: moral, cultural, ecológico, económico, tecnológico, político, etc. (c) Todas las personas poseen vastos potenciales múltiples que solamente ahora estamos empezando a emprender. (d) La inteligencia humana se expresa por medio de diversos estilos y capacidades. (e) El pensamiento holístico incluye modos de conocer intuitivos, creativos, físicos y en contexto. (f) El aprendizaje es un proceso que dura toda la vida. Todas las situaciones de la vida pueden facilitar el aprendizaje. (g) El aprendizaje es tanto un proceso interno de descubrimiento propio como una actividad cooperativa. (h) El aprendizaje es activo, con motivación propia, que presta apoyo y estímulo al espíritu humano. (p. 2).*

En efecto, tal como se visualiza en los planteamientos señalados anteriormente la educación entendida desde la dimensión holística, encuentra soporte teórico en el humanismo como pensamiento filosófico que enfatiza en la dignidad y el valor de la persona, cuyos principios son explicados por la Psicología Humanista y se resumen de acuerdo con Losada (citado por Casado, 1995) del siguiente modo:

**a) abordaje holístico del ser humano y su contexto**, la concepción del individuo como una unidad integrada de condiciones orgánicas, estructurales, funcionales y sistémicas;



- b) **reconocimiento y el respeto por la subjetividad**, la experiencia interna y la singularidad de esta, permitiendo el abordaje abierto y desprejuiciado de elementos como valores, deseos, fantasías, sueños, creatividad, amor, espontaneidad, responsabilidad;
- c) **atención al proceso constante y fluido de la persona**, entendiendo como expresión sana de la motivación humana más básica, la autorrealización;
- d) **énfasis puesto en el trabajo con la parte sana de la persona** y sus recursos creativos;
- e) **reconocimiento de que** dentro de los límites inherentes a la existencia humana, **la persona mantiene su libertad**, autonomía y capacidad de elección.

La autora de esta disertación, en total acuerdo con este planteamiento y en atención al espíritu del estudio desarrollado, resalta que la particular atención a las dimensiones emocional y espiritual corresponde a considerar la sensibilidad humana y su importancia en los procesos de formación y desarrollo del ser; implica educar para y desde el amor, la fraternidad, la humildad, la cooperación, el respeto, la alteridad, entre otros valores y virtudes humanas. En tal sentido considera que la espiritualidad implica que el individuo asuma que no está separado de los demás, por tanto, se conduce responsablemente, aprende a vivir bajo la práctica de la paciencia, la comprensión, el desarrollo creativo y concibe la existencia de un balance entre pensamientos, sentimientos, acciones y valores.

Esta concepción destaca la sensibilidad humana como elemento angular, la cual sin duda debe ser un hábito permanente en el desarrollo de la función formadora del docente que tiene, entre sus manos, la responsabilidad de formar a quienes en lo sucesivo serán educadores de otras generaciones. Toda persona, en tanto ser humano, es un ser espiritual, cargado de talentos, habilidades, capacidades, inteligencia, afectos, experiencias que se manifiestan en su conexión consigo mismo y con los demás; por tanto, el modelo educativo idóneo debe apuntar a cultivar el crecimiento armónico de la vida espiritual que se manifiesta en lo individual y en la vida colectiva de contacto con el otro. Contacto en el que la afectividad está presente, es a través de los sentimientos, motivaciones y afectos que se estructuran las relaciones con los semejantes, pues siendo un componente de la naturaleza humana, es en sí misma una necesidad que según sea desarrollada tendrá influencia en la conducta de la persona consigo misma y en su relación con los demás.

Indica Trujillo (2008), que la afectividad tiene una estrecha vinculación con la educación y la asume como el núcleo central de la formación integral del individuo;

refiere que la educación debe dirigirse hacia el núcleo interior del educando, sin dejar de considerar el resto de los elementos que forman parte del proceso educativo.

En efecto, la educación tiene una importante responsabilidad en el proceso de desarrollo personal del estudiante; por lo tanto, trabajar y atender la afectividad favorece el desarrollo de las habilidades sociales y los valores. En tal sentido se establece la relación entre pedagogía y afectividad, relación que implica favorecer la atención integral del ser humano, promoviendo el desarrollo de la autonomía que requiere para identificar, reconocer, discernir y manejar sus emociones, de acuerdo con los principios, valores y creencias que forman parte de su vida como ser individual y colectivo.

Señala De Zubiría (2007), que el desarrollo afectivo es el área del desarrollo humano cuya meta es lograr una mejor comprensión de sí mismo y de los demás, esto implica el desarrollo de competencias para autoconocimiento, autovaloración y autoadministración, así como para el conocimiento, la valoración y la interacción con los demás. Indica que "la relación del ser humano consigo mismo fundamenta y sustenta sus interacciones en el mundo y con los otros, mientras permite darle sentido vital a la existencia" (p. 25).

En el espíritu del planteamiento del mencionado autor se inscribe la tesis de que el autoconocimiento, la autovaloración y la autoadministración son las operaciones afectivas que van a definir las competencias intrapersonales en el ser humano. Es así como el **autoconocimiento** se refiere a la plena conciencia de sí mismo, de los pensamientos, sentimientos, valores y creencias que definen las acciones. La **autovaloración** se refiere a la capacidad de evaluarse permanentemente para promover los cambios que se precisen en el proceso de crecimiento y desarrollo personal. Finalmente la **autoadministración**, que implica direccionar las acciones en perfecta congruencia con el pensar y el sentir para lograr la automotivación e impulso que le permiten plantearse y alcanzar las metas.

Es importante señalar, además, los reconocidos aportes de Salovey y Mayer (1990), que acuñan el término inteligencia emocional como la "habilidad para supervisar, interpretar emociones propias y de otros, discriminar entre ellas y usar la información para guiar el pensamiento y la acción" (p. 189). Indican que el alcance de este proceso pasa por el desarrollo de cinco competencias:

- a) conocimiento de las propias emociones,
- b) capacidad de controlar las emociones,
- c) capacidad de motivarse uno mismo,
- d) el reconocimiento de las emociones ajenas y
- e) el control de las relaciones.

De igual modo los señalamientos de Goleman (1999), quien expresa que el término inteligencia emocional se refiere a la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos...” (p. 430).

En el planteamiento del autor también se incluye el desarrollo de competencias de nivel intra e interpersonal. En las primeras se agrupan el autoconocimiento, la autorregulación y la motivación que son las que determinan el dominio de sí mismo; y en el segundo grupo la empatía y las habilidades sociales que son las que determinan el manejo de las relaciones.

Asumir el paradigma de la educación humanista implica modificar la esencia de la misión del docente, debe dejar de considerar el hecho educativo como un simple proceso instruccional, que enfatiza en procedimientos e instrumentos en detrimento de la dimensión moral, afectiva y cualitativa de la acción educativa; para redimensionar su praxis hacia el logro de una educación más participativa, reflexiva y crítica que enfatice en el desarrollo integral de la persona. Desde el punto de vista humanista, **la educación se debe centrar en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser.** Savoy (1984), señala humanizar el hecho educativo implica que:

*El hombre se humaniza, aumentando su esencia mediante la cantidad y calidad de los conocimientos que adquiere y por la capacidad de poder utilizarlos para solucionar los problemas que le plantea la existencia. El hombre se humaniza por la riqueza y calidad de sus sentimientos, mediante los cuales establece relaciones cordiales, pacíficas y productivas con los demás hombres. El hombre se humaniza aumentando su capacidad para hacer mejores y más firmes decisiones y para proceder con libertad responsable. El hombre se humaniza acrecentando sus posibilidades de adaptarse e integrarse a los grupos humanos a los que pertenece. (p. 123).*

Con relación al tema de la vocación Day (2006) señala: “la pasión no es un lujo, una floritura o una cualidad que sólo posean unos pocos docentes. Es esencial para una buena enseñanza” (p. 27). Del mismo modo agrega: “los docentes apasionados por la enseñanza se muestran comprometidos, entusiastas, intelectuales y emocionalmente enérgicos con su trabajo. . . . para estos maestros la enseñanza es una profesión, creativa y audaz, la pasión no es una mera posibilidad, es esencial para la enseñanza de alta calidad” (pp. 16-17).

Tal como se aprecia, el autor hace referencia a que el principal elemento motivador de los docentes es “dejar huellas” en sus estudiantes y esto depende de aspectos como su tacto pedagógico, el conocimiento profundo de la situación

y la inteligencia emocional. En palabras de Hain Ginot, en un texto adaptado, citado en Angélica (2008), la vocación define la esencia misma de la función docente:

*He llegado a una escalofriante conclusión: Soy el elemento decisivo en el aula. Es mi acercamiento personal lo que crea el clima. Es mi estado de ánimo lo que determina la atmósfera como facilitador. Poseo el tremendo poder de hacer la Vida de un Participante Feliz o Miserable. Puedo ser un instrumento de tortura o de inspiración. Puedo humillar o bromear, herir o curar. En todas las situaciones es mi respuesta la que decide si una crisis, crece o decrece; y si una persona se humaniza o des-humaniza (p. 2).*

En síntesis, la concepción humanista fundamentada en la filosofía existencial, demanda del docente pensamientos y una actitud abierta hacia la aceptación y comprensión de cada persona, respeto al individuo y a sus capacidades. El logro de esta aspiración, pasa previamente por el desarrollo de un proceso de maduración que el docente debe alcanzar en sí mismo para obtener la autenticidad que se perfila con la solidez de los conceptos de autoimagen, autonomía y autoestima, que impulsan el logro de los objetivos que desde el punto de vista profesional se plantea en su misión como docente.

Desde el marco de referencia de la psicología, el concepto de competencia contiene, desde el punto de vista teórico, lo relacionado con la formación y desarrollo de capacidades humanas, al entenderlas como particularidades psicológicas individuales de la personalidad, que son condiciones para realizar con éxito una actividad y revelan las diferencias en el dominio de los conocimientos, habilidades y hábitos necesarios para ello; es decir que el ser humano tiene la potencialidad de combinar características psicológicas de su personalidad, como condición necesaria y suficiente para el logro de altos resultados profesionales.

Surge entonces la necesidad de realzar las competencias de carácter intrapersonal, considerando que el desarrollo de éstas, aporta significativamente a la felicidad y al bienestar de los seres humanos. Si se invierten esfuerzos y espacios significativos para elevar los niveles de autoconocimiento, autoadministración y autovaloración, los resultados en la construcción personal y social serán positivos, significativos y duraderos.

Al argumentar acerca de las competencias vinculadas con el nivel intrapersonal, es necesario referir lo que significa ser auténtico, esto incluye la conciencia, el conocimiento preciso de uno mismo, el juicio reflexivo, la responsabilidad, la integridad personal, ser genuino, humilde y empático. Ser auténtico, es ser veraz y honesto con uno mismo y con los otros, lo que requiere ciertas características

personales, compromisos y responsabilidades. Como indica Ugarte (2005), “ser auténtico es aquel en el que no hay falsedad, ni artificio, ni afectación; que se desenvuelve con la sencillez y la naturalidad de quien se encuentra a gusto consigo mismo...” (p. 82).

La autenticidad entendida como coherencia entre lo que se piensa, se siente y se hace, conlleva al desarrollo de una serie de cualidades, que hacen considerar, que en el proceso educativo se asuma el desarrollo integral y armónico de lo cognitivo, afectivo, experiencial, físico, moral, social, es decir, el desarrollo humano.

De igual modo, el proceso de desarrollo personal, está sustentado en un elemento angular que es su capacidad reflexiva; más aún, en el caso del docente, la reflexión es determinante no sólo para el fortalecimiento de su calidad personal, sino para la mejora permanente de su misión como formador. Tal como indican Zeichner y Liston (1996) “Abordar la enseñanza reflexiva es pensar en hacer más conscientes algunos de estos conocimientos tácitos que con frecuencia no expresamos.” (p. 179). Del mismo modo Pérez (2000), afirma “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. 150).

La capacidad de escucha es otra de las competencias que el docente debe desarrollar en su misión como formador. Señala Maturana (1997), “al escuchar a las personas se les ofrece un espacio de aceptación y respeto que da sentido y legitimidad social a sus vidas” (p. 110). Manifiesta además que escuchar con atención implica mantenerse atento al desarrollo del encuentro, ser tolerante, aceptar diferencias en ideas y propuestas. Escuchar es un proceso intelectual y emocional de nivel superior, que implica que el que escucha le da un sentido e interpretación a lo que oye. Cuando se asume la escucha como capacidad se logra discernir y dar significado al mensaje de quien habla, por lo que se logra una efectiva comunicación.

Saber escuchar es fundamental para crecer como personas, es un paso importante para comprender al otro, y en el caso específico del docente en tanto formador, es necesario para el conocimiento del estudiante.

Otra competencia de nivel intrapersonal fundamental es la proactividad, que se entiende como una actitud en la que la persona asume el pleno control de su conducta, de modo activo, es decir toma la iniciativa en el desarrollo de sus acciones, es creativo y busca siempre oportunidades de mejora. Implica además ir más allá de la iniciativa y asumir la responsabilidad de las acciones que emprende. Las personas proactivas buscan respuestas a sus problemas, no se limitan a efectuar las actividades que le corresponden o les solicitan, sino que están en

permanente búsqueda de nuevas oportunidades de aprender. La capacidad proactiva implica además, competencias como búsqueda de información, trabajo en equipo, iniciativa, aprendizaje continuo. En palabras de Covey (2000) la proactividad, “nos da la libertad para poder escoger nuestra respuesta a los estímulos del medio ambiente. Nos faculta para responder (responsabilidad) de acuerdo con nuestros principios y valores”. (p. 85).

Refiere el autor que una persona proactiva desarrolla las siguientes competencias:

- a) Conoce sus fortalezas y debilidades, aprovechando sus habilidades y aceptando las áreas donde necesita crecer.
- b) Tiene control de sus emociones y actitudes.
- c) Manifiesta sus opiniones de forma asertiva.
- d) Confía en sus capacidades y le gusta asumir los retos.
- e) Propone ideas y lleva a cabo las acciones correspondientes para lograr lo que desea.
- f) Actúa con decisión y determinación para alcanzar sus metas.
- g) Afronta con pensamientos positivos los cambios y la inseguridad de no saber qué pasará.
- h) Transforma los problemas en oportunidades.
- i) Es perseverante.
- j) Está dispuesto a probar diferentes caminos hasta alcanzar los resultados que desea.
- k) Asume sus fracasos y los considera como un aprendizaje para volver a intentarlo.
- l) Genera nuevas ideas y estrategias para resolver los problemas y las dificultades.
- m) Piensa en las consecuencias de sus actos.

Pudiera decirse entonces, que la autenticidad, reflexión, escucha y proactividad son actitudes que asume el ser humano en su proceso de crecimiento y

desarrollo personal y que en el caso particular de la misión del formador de formadores, resultan indispensables. Sobre este respecto, es necesario entonces introducir la definición de actitud.

En otro orden de ideas, es necesario asumir las sólidas competencias éticas. Para esto hay que tener en cuenta que la actividad docente incide en forma decisiva en la formación de las personas, el componente ético deberá incluir la reflexión sobre las propias costumbres (congruencia entre el ser, el decir y el actuar). El desarrollo de todas las potencialidades de la persona requiere de docentes que prioricen su función formativa, a la vez que contribuyan a forjar personalidades responsables, con el adecuado dimensionamiento espiritual del ser humano.

El educador debe poseer un saber prudencial y cualidades humanas naturales y adquiridas, estas cualidades pertenecen al campo de las virtudes y constituyen las dimensiones concretas de la virtud ética en el arte pedagógico: **justicia, templanza, fortaleza, paciencia, amor a la verdad, confianza, autoridad, respeto.**

La educación en valores, tal como lo refieren Garza y Patiño (2000), es un replanteamiento cuya finalidad esencial es humanizar la educación. Una educación en valores es necesaria para ayudar al ser humano a ser mejor persona en lo individual y mejor miembro de los espacios sociales en los que se desarrolla. La educación en valores plantea una revisión de las actuales tareas y prioridades del ámbito educativo y propone nuevos paradigmas para recuperar la verdadera formación de los seres humanos. Estas orientaciones pueden describirse de la siguiente manera, según lo que plantean Barba y Zorrilla, citados por Garza y Patiño (2000):

- a) la educación es un proceso de crecimiento integral.
- b) La educación no significa el desarrollo de habilidades y destrezas, sino aprender a vivir.
- c) La educación es controlar sino responsabilizar.
- d) La educación no es individualista sino forma seres que viven en sociedad.
- e) La educación no está centrada en el docente sino en el alumno.
- f) La educación no significa encerrarse en su especialidad, la educación es un proceso electivo personal.

En el desarrollo de la función del docente son muchos los valores que se deben poner en práctica, entendiendo que la educación en valores es aquella que se centra en la transmisión y promoción de los valores que facilitan la convivencia entre los seres humanos. Respeto, responsabilidad, humildad, honestidad, libertad, felicidad, amor, paz, sencillez, tolerancia, unidad, cooperación son algunas de las

expresiones que día a día tocan la función del formador de formadores y que guían su acción para contribuir con el desarrollo de una sociedad mejor, de todos y para todos.

El tema de los valores es inagotable, mencionarlos todos es tarea difícil, sin embargo, a continuación se señalan algunos de ellos, a partir de los señalamientos de Chaparro (2006) y a la Real Academia Española (2010). La *honradez*, considerada una de las mayores virtudes del ser humano, incluye la confianza que se puede depositar en los otros. La *bondad*, entendida como valor supremo de la conducta de los seres humanos. La *solidaridad*, como cooperación para con otros, representa la clave para que las personas en conjunto puedan alcanzar objetivos comunes, implica actuar a favor de otras personas desinteresadamente y con alegría, teniendo en cuenta la utilidad y la necesidad del aporte de estas personas. La *libertad*, como aquello que permite tener la posibilidad de optar en todos los aspectos de la vida. La *responsabilidad*, entendida como el deber de asumir las consecuencias de los propios actos, es un valor que le permite a la persona reflexionar, administrar, orientar y apreciar las consecuencias de sus acciones, siempre en el plano de lo moral. Significa darse cuenta de la capacidad de asumir tareas y compromisos cumpliendo con ellos. El respeto como acción de valorar a los demás, exige un trato amable y cortés; además es la esencia de las relaciones humanas, de la vida comunitaria y del trabajo en equipo; consiste en el reconocimiento de los intereses y sentimientos del otro, está referido a la atención que se debe prestar, tanto a sí mismo, como a la otra persona. La *honestidad* expresa respeto por uno mismo y por los demás, busca en todo momento lo recto, lo razonable, lo justo y no pretende jamás aprovecharse de la confianza, la inocencia y la ignorancia de los otros. La *paz*, que garantiza la armonía a todos los seres humanos y la no violencia implica actuar en paz, asumir la tolerancia, justicia, solidaridad e igualdad; significa no causar daño a otros ni a sí mismo. La *humildad* es ausencia de conflictos, orgullo o vanidad; de igual modo la aceptación sincera de las cualidades y limitaciones que se tienen mostrándose como es con autenticidad y obrando con transparencia al reconocer las fallas. La *tolerancia*, respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias, hace referencia al logro de la aceptación respecto a un elemento contrario a una regla moral, civil o física; es la actitud que una persona tiene respecto a aquello que es diferente de sus valores. Implica también, tener la capacidad de escuchar a los demás y respetar sus opiniones. El amor, la fuerza de la unión y la armonía que le permite al ser humano sentirse seguro de sí mismo.

A modo de síntesis, es importante referir el señalamiento de Altarejos y otros (1998), con relación al ethos docente; “se encarga del carácter o modo de ser del profesional de la docencia, y a su vez del estudio de los derechos y deberes que la práctica docente conlleva” (p.15). Del mismo modo Cardona (1990), indica:



*Lo primero que debe hacer el educador, como profesional de la enseñanza, es conseguir que su propia tarea sea un acto ético: debe actuar éticamente, como persona que se dirige a personas, y dar a esa relación recíproca que se establece un sentido moralmente bueno: ha de ser un acto personal bueno, en sí y en sus consecuencias. Ha de ser un buen profesor, siendo un profesor bueno. (p. 19).*

Por su parte Gichure (1996), manifiesta: “delinear un ethos de la profesión docente es así emprender la tarea de la definición y redefinición de la esencia misma de la docencia, de lo que supone ser educador, o ser profesor-investigador” (p. 38).

## :: Método

En el desarrollo de la investigación se trabajó para caracterizar la praxis pedagógica e identificar las competencias personales que desarrolla el formador de formadores del IPC en ella, con el propósito de llegar al diseño de un modelo de praxis pedagógica para el desarrollo de competencias personales sustentado en la dimensión holística de la educación.

Para el alcance de los objetivos, caracterizar la praxis pedagógica, identificar las competencias personales del formador de formadores y describir e interpretar las percepciones de los actores sociales acerca de la praxis pedagógica para el desarrollo de competencias personales del formador de formadores; se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad y las metáforas, las cuales permitieron hacer transferencia de significados, crear y recrear, la visión de los actores sobre la praxis pedagógica del formador de formadores y las competencias personales que desarrolla en la misma. El método y la técnica que se utilizaron para la categorización y el análisis de la información fueron: (a) el Método Comparativo Continuo (MCC), propuesto por Glaser y Strauss (1967) y (b) la triangulación definida por Denzin (1970) y Martínez (1999).

## :: Conclusiones

1.- En lo que respecta al objetivo, identificar las competencias personales que desarrolla el formador de formadores del IPC, los resultados revelaron que:

- En el desarrollo de la praxis pedagógica del formador de formadores se considera en poca medida la connotación humana del hecho educativo, se aprecia poca atención personalizada al estudiante. Se asumen modelos de formación docente basados en la capacidad técnica, el desarrollo de métodos, el perfeccionamiento en el manejo de contenidos, en desmedro de la formación integral del hombre. De allí, que se infiera que

la praxis pedagógica del formador está muy poco comprometida con el crecimiento integral del estudiantado y es poco afectiva.

- El docente formador requiere trabajar más el conocimiento de sí mismo, la autoestima, seguridad, tener más control sobre sus emociones, ser auto-reflexivo, tener disposición y mostrar agrado por lo que hace, saber canalizar sus problemáticas personales y transmitir eso a los estudiantes que está formando.

2.- Para los objetivos describir e interpretar las percepciones de los docentes y alumnos del IPC, acerca de la praxis pedagógica para el desarrollo de competencias personales, sustentado en la dimensión holística de la educación, se concluye que:

- Otorgan importancia a la vocación del docente, la cual se traduce en su actuar como modelo, motivo por el cual se hacen relevantes la atención a la condición humana del estudiante y el despliegue de cualidades personales que debe caracterizarle en el ejercicio de su función como formador de formadores. Al respecto consideran los sujetos ser un modelo es un ejemplo de congruencia entre el pensar, el sentir y el actuar.
- Resulta una necesidad de imperiosa atención por parte del formador, abocarse al fortalecimiento de su proceso de autoconocimiento, nutrir el sentimiento de valía personal, demostrar autocontrol emocional, auto-motivarse y explorar sus capacidades y debilidades. Todo ello conducirá a que el formador de formadores se reconozca como persona, valore su esencia de ser humano y en consecuencia actúe.
- El desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva es una competencia personal que se atiende en muy poca medida y con la que el docente formador debe comprometerse para reforzar sus posibilidades y fortalezas, asumir sus errores y debilidades, involucrarse más cercanamente en su praxis y ser consciente de la responsabilidad que tiene entre sus manos en la delicada tarea de formar a los futuros formadores.
- Coinciden los informantes en señalar que el formador no siempre es responsable en el cumplimiento de sus funciones y que además en algunos momentos tiende a irrespetar y a ser agresivo con el estudiante cuando quiere hacer notar sus errores o cuando simplemente no comparte su opinión. De allí, la importancia del desempeño ético del docente en el desarrollo de accionar como persona y como profesional; énfasis en la formación en valores ético- morales que debe acompañar la praxis pedagógica; así como lo concerniente a su identificación y respeto con la institución, el sentido de pertenencia.

- Así mismo, puede apreciarse la coincidencia en términos de las competencias personales que deben estar presentes y de los valores que deben direccionar la praxis pedagógica, tales como el respeto, la responsabilidad y la ética profesional, todo lo cual garantiza la afectividad, efectividad, eficiencia y excelencia del proceso.

3.- En atención al objetivo criterios que fundamentarían el modelo teórico de la praxis pedagógica para el desarrollo de competencias personales, sustentado en la visión holística de la educación, se concluye que los mismos se apoyan en el desarrollo de cinco dimensiones que se relacionan estrechamente con los cuatro pilares de la educación señalados por Delors (1996) y se muestran en el siguiente cuadro:

**Cuadro 1: Pilares, Dimensiones, Competencias de la praxis pedagógica del formador de formadores.**

<b>PILARES DE LA EDUCACIÓN</b>	<b>DIMENSIONES DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA DE FORMADOR</b>	<b>COMPETENCIAS DEL FORMADOR DE FORMADORES</b>
<b>Aprender a Ser</b>	<b>Humana</b>	<b>Intrapersonales</b>
	<b>Axiológica</b>	<b>Ético - Morales</b>
<b>Aprender a Conocer</b>	<b>Académica</b>	<b>Intelectuales</b>
<b>Aprender a Hacer</b>		<b>Didáctico-Pedagógicos</b>
<b>Aprender a Convivir</b>	<b>Social</b>	<b>Interpersonales</b>
	<b>Institucional</b>	<b>Sociales</b>
		<b>Organizacionales</b>

No obstante a objeto del presente artículo sólo se hace referencia a las Dimensiones Humana y Axiológica, asociadas con el pilar del Aprender a Ser.

**Dimensión Humana:** se enfatiza en la permanente acción del formador como modelo a seguir, en la pasión por lo que hace, en el matiz humanizado que le imprime al hecho educativo, en la atención al estudiante como ser humano y en el desarrollo de competencias personales que le permiten manejar procesos internos, desarrollar su capacidad de escucha, crítica y permanente reflexión, cargar su praxis de actitudes favorables y proactividad.

**Dimensión Axiológica:** Incluye la importancia de la estabilidad y fortaleza del sistema de valores que posee el formador, según el cual actúa y modela en el desarrollo de su praxis.

## :: Dimensión humana y dimensión axiológica del modelo teórico propuesto

El modelo propuesto como producto de la investigación refiere el desarrollo de las cinco dimensiones que se asocian con los cuatro pilares de la educación, mostradas en el cuadro 1. En atención a ellas se definieron una serie de competencias que se consideran fundamentales para el cumplimiento de la misión y visión que debe desarrollar el docente formador en la tarea de formar a los futuros docentes, desde la perspectiva holística de la educación. Tal como se señaló, solo se hará referencia a dos de estas dimensiones. En el siguiente cuadro se muestra lo relativo a la Dimensión Humana:

**Cuadro 2: Dimensión humana de la praxis pedagógica del formador de formadores**

<b>DIMENSIÓN HUMANA:</b> Parte del hecho de que la praxis pedagógica del formador de formadores debe apuntar al desarrollo de las competencias personales que le permitirán favorecer de manera permanente y efectiva su proceso de crecimiento y desarrollo como ser humano.	
<b>AREA</b>	<b>Manejo de procesos internos</b> en las que cabe mencionar: conocimiento de sí mismo, autoestima, autonomía, autorrealización, inteligencia emocional, buen carácter.
<b>COMPETENCIAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demuestra compromiso con el propio crecimiento.</li> <li>• Revisa el concepto de sí mismo y lo relaciona con su propio proceso de autoconocimiento, en un reconocimiento efectivo del darse cuenta.</li> <li>• Profundiza en la conciencia de sí mismo y valora su importancia.</li> <li>• Fortalece el sentimiento de valía personal.</li> <li>• Describe las dimensiones de la percepción de sí mismo y de la autoestima como sentimiento de valía personal.</li> <li>• Distingue el concepto de autoestima y lo diferencia del concepto de estado de ánimo, con las implicaciones que esto conlleva en la expresión de emociones.</li> <li>• Identifica las características que definen su personalidad y su proceso de autovaloración, mediante la aplicación de técnicas y dinámicas específicas.</li> <li>• Explora sus capacidades, identificando debilidades y fortaleciendo las potencialidades.</li> <li>• Valora los aspectos del entorno que contribuyen a elevar la autoestima.</li> <li>• Analizar el proceso de darse cuenta de sus necesidades, sentimientos,</li> </ul>	

	<p>deseos y valores relacionándolo con el aquí y el ahora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura autocontrol emocional.</li> <li>• Enfatiza en la automotivación.</li> <li>• Asume y demuestra congruencia en el pensar, sentir y actuar.</li> <li>• Identifica la importancia de las emociones como energía que estimula al ser humano a amar, disfrutar, alcanzar logros, crecer, trabajar y progresar.</li> <li>• Reconoce la importancia de entender y manejar las emociones, como función primordial de la inteligencia emocional.</li> <li>• Reconoce que las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas tienen más probabilidades de sentirse satisfechas y ser eficaces.</li> <li>• Favorece en el estudiante el proceso de conocerse a sí mismo y descubrir sus potencialidades y oportunidades de mejora.</li> <li>• Promueve en los estudiantes su valoración personal y la importancia de satisfacer sus necesidades e intereses.</li> </ul>
<p><b>AREA</b></p>	<p><b>Capacidad crítico reflexiva</b> que se refiere al desarrollo de la autocrítica, crítica, reflexión, autorreflexión.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>COMPETENCIAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiona para dar respuesta a los cambios.</li> <li>• Procura participación activa, crítica y autocrítica.</li> <li>• Pone en práctica los procesos de pensar-repensar-evaluar los acontecimientos y promover cambios.</li> <li>• Dispuesto a conocer e involucrarse más cercanamente en su praxis.</li> <li>• Asume la magnitud de la responsabilidad que implica la tarea de formar a los futuros formadores.</li> <li>• Expresa en forma cualitativa los aspectos contemplados en la motivación como elemento determinante para el cambio.</li> <li>• Aplica herramientas necesarias para enfrentar los procesos de cambio y sus implicaciones.</li> <li>• Analiza los elementos implícitos en la motivación como factor determinante para el cambio, mediante la aplicación de técnicas individuales y grupales específicas.</li> <li>• Valora la importancia de la motivación como eje impulsador de los cambios.</li> <li>• Aprecia la importancia de los cambios para el crecimiento y desarrollo humano.</li> <li>• Toma conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.</li> </ul>

<b>AREA</b>	<b>Capacidad de escucha</b> centrada fundamentalmente en el desarrollo de la atención activa y la comprensión empática.
	<b>COMPETENCIAS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se dispone física y mentalmente para escuchar al que le demanda atención.</li> <li>• Valora la importancia de saber escuchar y ser escuchado.</li> <li>• Procura el desarrollo permanente de la comunicación.</li> <li>• Evita juzgar, interpretar o evaluar a la persona y a la situación.</li> <li>• Valora la importancia del lenguaje no verbal.</li> <li>• Trabaja para optimizar el nivel de comprensión.</li> <li>• Profundiza en la atención a lo que la persona dice, a sus sentimientos y pensamientos.</li> <li>• Ofrece tiempo al estudiante para plantear su inquietud, necesidad o problema, sin interrumpirle.</li> <li>• Utiliza la técnica del reflejo, cuando resume o parafrasea el sentimiento o idea dominante de que comenta el estudiante, sin emitir juicios ni opiniones.</li> <li>• Crea un clima positivo para la comunicación</li> </ul>
<b>AREA</b>	<b>Proactividad</b> entendida como actitud que permite tener el control de la propia conducta y se asocia a la motivación, orientación hacia el éxito, disposición, dedicación, dinamismo, manejo adecuado del poder, confianza, seguridad, apertura al cambio, flexibilidad, independencia, congruencia.
	<b>COMPETENCIAS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asume la iniciativa de hacer las cosas.</li> <li>• Enfrenta decisiones responsablemente.</li> <li>• Crea oportunidades de aprendizaje.</li> <li>• Procura un ambiente de confianza y seguridad.</li> <li>• Demuestra apertura al cambio.</li> <li>• Pone en práctica la flexibilidad.</li> <li>• Demuestra ser independiente y congruente.</li> </ul>

<b>AREA</b>	Actitudes favorables al desarrollo de su función formadora; entre las que resaltan la seriedad, perseverancia, paciencia, autenticidad, optimismo, buen humor, buena presencia, comprensión, imparcialidad, credibilidad.
	<p style="text-align: center;"><b>COMPETENCIAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En el desarrollo de su praxis implica procesos afectivos asociados con la voluntad y con una carga emocional y motivacional.</li> <li>• Identifica sus características o cualidades personales, así como los valores que le permiten desarrollar su rol como docente efectivo y afectivo.</li> <li>• Valora el aspecto cognitivo que implica que se pueden aprender.</li> <li>• Desarrolla virtudes como la paciencia, perseverancia, constancia y fuerza.</li> <li>• Evidencia en el desarrollo de sus actividades la seriedad, veracidad y rigurosidad en las acciones.</li> <li>• Demuestra su autenticidad y congruencia.</li> <li>• Se muestra optimista para vencer las dificultades y aprender de las oportunidades.</li> <li>• Es comprensivo, demuestra credibilidad e imparcialidad.</li> <li>• Procura buena presencia física e interior como reflejo de su ser.</li> <li>• Procura buen humor.</li> <li>• Demuestra liderazgo, creatividad y dinamismo en el desarrollo de sus actividades.</li> <li>• Muestra sus competencias personales y profesionales e incentiva a los estudiantes a hacer lo propio.</li> <li>• Estructura la praxis pedagógica en atención al máximo desarrollo del potencial humano y a la consideración de que el hecho educativo es un proceso integral y continuo.</li> <li>• Promueve en su praxis el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, favoreciendo el crecimiento humano y la satisfacción de intereses y necesidades.</li> <li>• Brinda atención al estudiante como persona, considerando sus características y necesidades con la meta de ayudarles en su proceso de convertirse en personas.</li> <li>• Asume la vocación como elemento motivador que direcciona la guía pedagógica y orientadora de los procesos de crecimiento y desarrollo que experimentan sus estudiantes.</li> <li>• Busca mejorar su praxis, innovando, actualizándose, investigando, poniendo en práctica sus valores y ética profesional.</li> <li>• Enfatiza en su praxis, en la premisa que señala que no se educa por lo que se hace sino por lo que se es, es el ejemplo.</li> </ul>

Considerar la importancia de estas competencias y trabajar permanentemente para internalizarlas, perfeccionarlas y ponerlas en práctica en el ejercicio de su praxis pedagógica, le daría al docente formador la posibilidad de: (a) asumir la visión holística de la educación, que concibe al organismo como unidad de desarrollo, (b) elevar su vocación, asumiendo la pasión por lo que hace, (c) favorecer un proceso educativo único e integral, donde se destaca a la persona en su condición de ser humano, lo que es igual a humanizar el hecho educativo, (d) desarrollar su “SER”, en un proceso de aprendizaje significativo que contribuiría al desarrollo de la dimensión humana, que se dan en él como persona formadora, en los estudiantes como personas en proceso de formación y futuros formadores y en su praxis como proceso dinámico en el que interactúan personas. Seguidamente se muestran las correspondientes a la Dimensión Axiológica.

**Cuadro 3: Dimensión axiológica de la praxis pedagógica del formador de formadores**

<b>DIMENSIÓN AXIOLÓGICA:</b> Contiene el sistema de valores según los cuales actúa el formador como persona y como profesional de la docencia, y que determinan sin duda la operacionalización de una educación centrada en valores para ayudar al ser humano a ser mejor persona en lo individual y mejor miembro de los espacios sociales en los que se desarrolla.	
<b>AREA</b>	Ética - Moral - Valores
	<b>COMPETENCIAS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asume una actitud de respeto ante las opiniones de los demás.</li> <li>• Actúa con buena voluntad.</li> <li>• Demuestra firmeza en sus propósitos con coraje, valentía y capacidad de asumir riesgos.</li> <li>• Asume su misión con actitud de servicio y responsabilidad social.</li> <li>• Demuestra puntualidad y responsabilidad en el cumplimiento de las tareas que le competen.</li> <li>• Enfatiza en aptitudes y actitudes basadas en la responsabilidad, el respeto, la cordialidad.</li> <li>• Procura demostrar el sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia con miras a que los estudiantes lo repitan.</li> <li>• Practica la justicia en el trato hacia sus estudiantes, en la forma en que se relaciona con cada uno de ellos y en las actividades evaluativas.</li> <li>• Demuestra sentido de igualdad al tratar a todos por igual.</li> <li>• Asume la responsabilidad de su acción profesional.</li> <li>• Abierto a la participación, solidario, tolerante y justo en sus acciones.</li> <li>• Trabaja en pro de que el estudiante desarrolle actitudes de respeto, tolerancia, honestidad y responsabilidad.</li> </ul>



En definitiva, los valores son los que llevan a la persona a reconocer su valía y a valorar a los demás, crecer dignamente y tener una visión humanista de la vida. La práctica de los valores conduce a la persona a la búsqueda de la perfección, lo llevan a vivir armónicamente, haciéndolo más humano y procurado su calidad como persona; entre ellos cabe destacar: responsabilidad, ética, respeto, honestidad, no violencia, humildad, solidaridad, tolerancia, puntualidad.

## REFERENCIAS

- **Altarejos, F y otros. (1998).** Ética docente. Elementos para una deontología profesional. Barcelona, España. Editorial Ariel. S.A
- **Angélica. (2008).** El don del servicio. Un blog para exaltar el ejercicio de la profesión docente. [Documento en línea]. Disponible [http://ange-ma412.blogspot.com/2008-11-01\\_archive.html](http://ange-ma412.blogspot.com/2008-11-01_archive.html). [Consulta 2011, mayo 20].
- **Cardona, C. (1990).** Ética del quehacer educativo. Madrid. Editorial Riapl.
- **Casado, E. (1995).** La psicología humanista hoy. De la orientación al asesoramiento psicológico. Una relación de Lecturas. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- **Chaparro, I. (2006).** Diccionario de Valores. San José de Costa Rica.
- **Covey, S. (2000).** Los siete hábitos de la gente altamente efectiva. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- **Day, C. (2006).** Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. España. Ediciones XXI. Narcea S.A. Ediciones.
- **De Zubiría, M. (2007).** La afectividad humana. Sus remotos orígenes, sus instrumentos y operaciones. Cómo medirla con escalas y afectogramas. Serie Psicología y pedagogía afectiva. Bogotá, Colombia
- **Delors, J. (1996).** La educación encierra un tesoro. España. UNESCO.
- **Denzin, N (1970).** The research act. A theoretical introduction to sociological methods. New York. Editorial McGraw Hill. Espino, R. (s/f). Educación holista. Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos. [Documento en Línea]. Disponible [www.rie.oei.org/deloslectores/330Espino.pdf](http://www.rie.oei.org/deloslectores/330Espino.pdf). [Consulta: 2008 octubre 19].

- **Garza, J y Patiño, S. (2000).** Educación en Valores. México. Editorial Trillas.
- **Glaser, B y Strauss, A (1967).** The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago. Aldine.
- **Goleman, D. (1999).** La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona. Editorial Kairós.
- **Guichure, CW. (1996).** La ética de la profesión docente. Pamplona, España. Ediciones Ecursa.
- **Maturana, M. (1997).** Emociones y Lenguaje en educación y política. Santiago de Chile. Chile. Editorial Dolmen.
- **Martínez, M. (1999).** El paradigma emergente. Segunda edición México Editorial Trillas.
- **Pérez, A (2000).** Capítulo XI. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno Sacristán José y Pérez Gómez Ángel. Comprender y Trasformar la Enseñanza. Madrid. Novena Edición. Ediciones Morata.
- **Real Academia Española. (2010).** Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición.
- **Saavedra, M. (2001).** Diccionario de Pedagogía. México. [Documento en Línea]. Disponible <http://booksgoogle.com.mx/>. [Consulta: 2010 diciembre 12].
- **Salovey, P y Mayer, J.D. (1990).** Emotional intelligence. Imagination. Cognition and personality.
- **Savoy, V. (1984).** Educación y formación humana. Buenos Aires. Editorial Humanitas.
- **Trujillo, S. (2008).** Pedagogía de la afectividad: la efectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto. Tesis psicológica n°3, noviembre 2008. Disponible en <http://www.redalcy.uaemex.mx/sre>. Consulta 2011, octubre 3].
- **Ugarte, F (2005).** Vivir la realidad para ser feliz. México. Ediciones Ruz.

- **Vásquez, F. (2007).** Modernas estrategias para la enseñanza. Tomo I. México. Editorial Euro México.
- **Zeichner, K y Liston, D. (1996).** Raíces históricas de la enseñanza reflexiva. Teorías y saberes que fundamentan la educación básica. Selección de lecturas. Sexta generación. México. Veracruz. Enma de la Cyela (comp).

## NOTA BIOGRÁFICA

### :: Dácil I. García Salas

Profesora de Educación Especial, men-ción Dificultades de Aprendizaje de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL Venezuela), Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Especialista en Asesoramiento y Consulta Educativa Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Magíster en Educación, men-ción Orientación UPEL-IPC. Doctora en Educación UPEL-IPC. Docente de pre-grado y postgrado en la UPEL-IPC. Tutora de diversos trabajos de grado. Diseño y Facilitación de talleres vinculados al crecimiento personal y desarrollo integral. Investigadora en las áreas de desarrollo humano, calidad de vida, formador de formadores, educación holística.

#### Correo electrónico:

dacilgs03@hotmail.com;

dacilgs3@gmail.com



# 2

Tema 2:

## **Emociones y neurociencias en la formación de formadores y formadoras**

- **Corpus teórico para la formación del docente investigador en la UPEL-IPC, desde la dimensión emocional**

María Eugenia Bautista

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)

Venezuela

- **Neurodidáctica musical y procesos de aprendizaje. Un enfoque para la formación del educador musical**

Mayra León

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)

Venezuela





# CORPUS TEÓRICO PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR EN LA UPEL- IPC, DESDE LA DIMENSIÓN EMOCIONAL

María Eugenia Bautista  
UPEL-IPC

## :: Resumen

Este artículo es parte de una investigación cuyo objetivo general fue Generar un Corpus Teórico para la Formación del Docente Investigador en la UPEL, desde la Dimensión Emocional. Atendió a los principios de la investigación cualitativa. Se utilizó entrevista cualitativa, grupo focal y metáfora; los informantes fueron docentes de la cátedra de metodología de la investigación y estudiantes de diversas especialidades. La Teoría Fundamentada y el Método Comparativo Constante, permitieron el análisis e interpretación. Credibilidad, auditabilidad y transferibilidad, le dieron calidad al estudio. Los hallazgos se agruparon en tres dimensiones para

los docentes, Formación, Emocionalidad y Propuestas; y para los estudiantes el agrupamiento es, Formación, Vivencias y Emocionalidad. El Corpus Teórico aporta una visión de la formación del docente investigador, destacando la Dimensión Emocional. Se consideran condiciones para que la UPEL impulse la investigación educativa desde el sentir personal y social, estando así en concordancia con las exigencias de la sociedad actual.

**Palabras clave:** formación docente-investigador, inteligencia emocional

## :: Abstract

This article is part of an investigation whose general objective was to Generate a Theoretical Corpus for the Training of Research Teachers-to-be at UPEL, from the Emotional Dimension. The method was based on principles of qualitative research. A qualitative interview, focus group and metaphor were part of the data collection techniques. The participants consisted on some professors of the Chair of Methodology and undergraduate students from various majors. Grounded Theory and Constant Comparative Method enabled the analysis and interpretation of results. Credibility, audibility and transferability were the criteria

through which the study was assessed. The findings were grouped into three dimensions either for teachers: Training, Emotionality and Proposals, as for students: Training, Experiences and Emotionality. This Theoretical Corpus provides a view of the training of the research teacher-to-be highlighting the Emotional Dimension. UPEL conditions to promote educational research from the personal and social point of view in accordance with the demands of today's society were considered in the corpus.

**Key words:** teacher-researcher training, emotional intelligence

## :: Résumé

Cet article fait partie d'une enquête dont l'objectif global était de générer un Théoricien Corpus pour la formation des enseignants dans la recherche UPEL, de la dimension émotionnelle. Il a assisté aux principes de la recherche qualitative, entrevue qualitative, groupe de discussion et de la métaphore ont été utilisés; comme informateurs enseignants du département de la méthodologie de recherche et les étudiants de différentes spécialités. Grounded Theory et méthode comparative constante, ont permis à l'analyse et l'interprétation. La crédibilité, l'auditabilité et la transférabilité, la qualité a donné le studio. Les résultats ont été regroupés

en trois dimensions, pour les enseignants: la formation, l'émotivité et propositions pour les étudiants: formation, Vivencias et affectivité. Le Corpus Théoricien donne un aperçu de la formation des enseignants de la recherche mettant en évidence la dimension émotionnelle. Ils sont considérés comme des conditions pour la recherche en éducation UPEL coup de pouce de la sensation personnelle et sociale, étant ainsi en conformité avec les exigences de la société moderne.

**Mots-clés:** chercheur, formation des enseignants, l'intelligence émotionnelle

## :: **Resumo**

Este artigo é parte de uma investigação cujo objetivo geral era gerar um teórico Corpus de Pesquisa Formação de Professores na UPEL, a partir da dimensão emocional. Ele participou dos princípios da pesquisa qualitativa, entrevista qualitativa, grupo focal e da metáfora foram utilizados; como informantes professores do departamento de metodologia de pesquisa e estudantes de diversas especialidades. Grounded Theory e Método Comparativo Constante permitiu a análise e interpretação. Credibilidade, auditabilidade e transferibilidade, da qualidade deu o estúdio. Os resultados foram agrupados em três dimensões, para

professores: Formação, emocionalidade e Propostas para estudantes: Formação, Vivências e emotividade. O Corpus Theorist fornece uma visão geral de formação de professores de pesquisas destacando a dimensão emocional. Eles são considerados condições para a investigação educacional impulso UPEL da sensação pessoal e social, sendo, portanto, em consonância com as exigências da sociedade moderna.

**Palavras chave:** pesquisador, formação de professores, a inteligência emocional

## :: Introducción

Los constantes cambios de la sociedad contemporánea y la dinámica de vida actual exige a los seres humanos dar respuestas permanentes y pertinentes a un sin fin de dudas e inquietudes, para lograrlo las personas se han apoyado en la investigación en todas sus formas y así han producido diversas teorías que constituyen el conocimiento y las maneras de orientarse ante las situaciones y problemas vividos. La investigación permite poner la creatividad de manifiesto y con ella la emocionalidad, en este sentido Csikszentmihalyi (2009) manifestó:

*Las emociones son importantes para todo. (...) Creo que realmente importan para la Creatividad, pero incluso para entender intelectualmente algo, necesitas estar emocionalmente involucrado, y en la Creatividad aún más porque si a ti realmente no te importa de alguna forma, no estás emocionalmente en lo que haces, pararás de hacerlo cuando llegues a los límites del conocimiento, a sus fronteras, simplemente pararás y dirás «Ok, ya hice lo que tenía que hacer, ...». La gente que realmente está interesada en lo que está haciendo es quien va más allá. (p. s/n)*

Para el investigador su campo de creación es la búsqueda de la verdad a través de observar, explicar, experimentar, interpretar y comprender todo lo que sucede a su alrededor y llama su atención. Cabe destacar entonces, lo esencial de la formación de investigadores en todas las áreas del saber humano, en particular en Educación, pues, dadas las demandas de la sociedad del siglo XXI, el docente ya no puede seguir siendo un dador de clases estacionado en la mera transmisión de los conocimientos, sino por el contrario debe ser un facilitador, orientador, animador, catalizador que permanentemente estimule la búsqueda de aprendizajes, al tiempo de ser un observador, investigador de cada situación de su aula o en su quehacer docente, para así poder dar respuestas a esas demandas.

Por ello la organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura, UNESCO, (1998) considera que la calidad de la educación lleva consigo el mejoramiento en todas las actividades académicas, desde los procesos de enseñanza- aprendizaje, pasando por la dotación y tecnologías, hasta la formación y desarrollo del docente en todas sus dimensiones, destacándose especialmente la emocional. A partir de esta concepción se viene dando un cambio de perspectivas del desempeño del docente, exigiéndole estar en permanente formación, no para acumular conocimientos, sino para contribuir al mejoramiento continuo de la educación, incorporando las innovaciones garantes de aprendizajes significativos, así como también para investigar, pensar y tomar la iniciativa en las propuestas de soluciones a los problemas demandados por los sectores sociales y participando así de manera activa en su contexto.

Se requiere entonces un docente formado en y para la investigación, no con un saber técnico, instrumental, normativo y repetitivo, sino que investigue la realidad porque la vive, la siente suya, es empático con los que la viven con él y está comprometido con ella, (Bautista, 2001; Cazado, 2001). Sin embargo se les ha formado cognitiva y metodológicamente, dejando a un lado lo psicológico y lo emocional. La realidad venezolana exige un docente con un saber emancipador, crítico, innovador, surgido de la investigación, la acción, el dialogo, la toma de conciencia acerca de la labor educativa y de un proceso de formación de un docente investigador reflexivo, comprometido con el cambio, la innovación y la transformación socioeducativa.

Para autores como el Banco Mundial (1995), Ravelo (2004), Gudiño (2011) y Osorio (2012), la formación del docente ha estado caracterizada por docentes egresados con debilidades en ciertas áreas como la investigación y por ende con pocas competencias para la indagación, búsqueda, interpretación, propuesta de alternativas de solución a los problemas del entorno y para la participación en acciones de cambio.

Al respecto Mejía Medina, (2002) señaló que uno de los grandes factores que han venido afectando el quehacer educativo que constituye la formación auténtica dentro del obrar pedagógico, es la falta de "Conexión Investigativa", hacia la búsqueda de "Lo nuevo, lo estratégico, lo inusual, lo ocioso (entendido desde una perspectiva diáfana y filosófica), lo brillante, lo que no está escrito, lo aún no resuelto, lo que compromete, lo que se busca lograr", y es claro que en muchos centros de formación, aún existe la apatía por el "Sacrificio Investigador", Tesis de grado realizadas en pocos días, sin rigor científico, trabajos elaborados desde el plagio, el facilismo, todo por el afán sistémico del "cartón" o del "mérito".(pp. 5-6)

En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL- IPC), los estudiantes (docentes en formación) y docentes formadores al iniciarse en la actividad investigativa, inclusive los que han desarrollado diversas investigaciones, por una u otra razón viven situaciones durante dichos procesos que les generan inquietudes o emociones tales como angustia, miedo, rabia, alegría o felicidad, entre otras, que les exigen tener control de sí mismo, autoestima elevado, motivación, aspectos estos ligados a la inteligencia emocional de un individuo, que contribuirán al logro de las metas propuestas en su vida personal, profesional y por ende en la labor investigativa. No importan las experiencias previas de los investigadores, generalmente vivencian diversas vicisitudes vinculadas, no solo a su preparación académica, sino a su manera de comportarse ante las situaciones, afrontar los obstáculos, sobresalir ante los retos, es decir, a su preparación personal y social para abordarlas.

Los estudiantes de pregrado de la UPEL deben realizar investigaciones cuya naturaleza, profundidad y complejidad varía según la especialidad y temática. En todos los casos las manifestaciones de confusión, dificultades y temor para abordar dichos trabajos de investigación son una constante, independiente quien sea el profesor o cual sea la temática o problemática a desarrollar, los estudiantes comentan sus angustias, bloqueos o dificultades ante decisiones tomadas para llevar a feliz término sus trabajos. De la misma manera se les ve el interés, la motivación y pasión despertada por la investigación cuando sienten dominio de lo que están haciendo.

Asimismo en los programas de postgrado ofrecidos en la UPEL son muchos los casos de estudiantes que culminan la carga académica correspondiente a las asignaturas del pensum de estudios, sin embargo no logran obtener el título de Especialistas, Magíster o Doctores en Educación o áreas afines, porque no culminan la investigación correspondiente al Grado académico que aspiran, esto debido a diversos factores asociados al Síndrome Todo Menos Tesis, (TMT, Valarino, 2000; 2009). Algunos investigadores como Pardo (1993), Sánchez (1996) y Castro de Núñez (1998) entre otros, han investigado dicho síndrome en esta institución, destacando como una de las principales causas al factor personal, relacionándolo con la imposibilidad para manejar situaciones relativas a aspectos individuales, familiares o de sus relaciones interpersonales, incluyendo sus interacciones con el tutor, donde se pone de manifiesto debilidad en su autocontrol, autoestima, motivación, comunicación y conducción interpersonal, generadas durante el desarrollo de sus proyectos o trabajos de grado. El trabajo de grado o la tesis es percibido por los estudiantes como un requisito complejo y un obstáculo difícil de superar, situación similar se manifiesta en los demás institutos de la UPEL.

Todas estas situaciones condujeron a que el objetivo general de esta investigación haya sido Generar un Corpus Teórico para la Formación del Docente Investigador en la UPEL, desde la Dimensión Emocional, partiendo de la interpretación de las percepciones de profesores y estudiantes respecto a la formación del docente investigador, desde la dimensión emocional, que permitieron develar criterios de sustento y la construcción del corpus teórico.

## :: Bases teóricas

Según Mejía Medina, (2002) en las Universidades del contexto Latinoamericano se ha asumido el paradigma de que la investigación es una materia y unos contenidos en metodología, epistemología y estadística, a aprender. Y se olvidó que la investigación es una cultura; una forma de ver y hacer la profesión, una necesidad en el trasfondo del quehacer educativo, una forma de pensar, de concebir y de sentir la educación; una actitud de permanente búsqueda, y

creatividad en la solución de los problemas que día a día nos plantea la educación, el aprendizaje, y las realidades del país, etc. (p.10)

En Venezuela la mayoría de las carreras universitarias, cortas (técnico superior universitario, TSU) o largas (licenciatura o sus equivalentes) contemplan en los planes de estudio asignaturas vinculadas con metodología de la investigación y el desarrollo de un trabajo de investigación como requisito para obtener el título universitario. Asimismo se considera a la investigación como base de la actividad de postgrado, teniendo en cuenta la visión de mejoramiento continuo de los profesionales, la investigación es el eje fundamental para alcanzarlo. Dados los constantes y múltiples cambios producidos a nivel científico, cultural, humanístico, tecnológico y social, se hace cada día más necesaria la preparación profunda, amplia y, en la medida de lo posible, actualizada de los profesionales universitarios en cada uno de los campos o áreas del conocimiento. La investigación es un agente transformador.

Por ello, la investigación ha representado un papel fundamental en la generación del conocimiento, también ha sido factor determinante en el desarrollo del hombre como persona pues, dada su constante indagación de los hechos y cosas de su entorno, así ha ido construyendo su modelo mental y en algunos casos, inclusive, su manera de actuar o creer en las cosas, despertando diversos sentimientos o emociones. En atención a este planteamiento el investigador debe estar preparado para enfrentar un sin fin de emociones a lo largo del proceso de búsqueda, basados en el conocimiento de sí mismo, de sus cualidades y limitaciones conducentes al éxito o al fracaso (o por lo menos a la no culminación de las metas propuestas), todo dependiendo de su autocontrol, su motivación por la labor realizada y de la empatía lograda con su asesor o tutor, entre otras cosas. A investigar sólo se aprende investigando y para ello es importante para el investigador recibir orientaciones, supervisión y acompañamiento de un experto sobresaliente. Los investigadores se forman al lado de grandes investigadores. Bautista, (2004).

El hecho de ingresar a la Universidad per se, implica cambios que a su vez requieren de adaptación y transformación, reorganización personal, familiar y social. Las situaciones nuevas a las que se enfrentan los estudiantes les provocan sentimientos y pensamientos contradictorios y simultáneos. Esto implica la conformación de elementos sociales y personales (Chabot y Chabot, 2009); es decir, se trata de una interacción de competencias interpersonales e intrapersonales. De aquí que Bautista (2014) señala que se requiere otro tipo de actores en el sistema educativo, que conduzcan a la generación de un nuevo tipo de ciudadanía, de liderazgo y de racionalidad crítica, por ello es necesario incluir en los planes de formación aspectos relativos a la Inteligencia Emocional, que permitan desarrollar una clara comprensión de lo que se necesita para ser competentes, felices y eficientes. Estos aspectos deben ser tomados en cuenta en las Universidades venezolanas



formadoras de docentes, pues así se contempla en la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999)

*...La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal... (p.48)*

De aquí que la educación y en particular el docente, debe desarrollar en los individuos habilidades para desempeñarse en diferentes escenarios y bajo diversas perspectivas. Por ello las casas de formación docente, a través del currículo, deben formar docentes que se desempeñen como líderes sociales y educativos, responsables de nuevos modelos y formas participación, capaces de problematizar las realidades de su entorno, para así de una manera crítica reflexionar sobre su acción, para ello requieren una serie de competencias investigativas que le permitan actuar en un proceso constante de búsqueda de conocimientos para enfocar una nueva acción.

La sociedad actual reclama al docente no solo mayor calidad y productividad académica, sino también sensibilidad social. Es imprescindible la formación de un docente con competencias investigativas, que posea además, un perfil hacia la búsqueda de la innovación y con pensamiento crítico, para el logro de un profesional empático que en su ejercicio pueda conducirse hacia la búsqueda de espacios de aprendizajes, fundamentados en la participación y en la conciencia democrática.

Respecto a la formación docente De la Torre (2000), expresa tres ideas básicas como son: la innovación, la formación y la investigación con procesos lógicos e interrelacionados, para alcanzar los fines deseados en cualquier contexto. De la Torre indica que formar hoy es..."preparar para el cambio en las cuatro dimensiones básicas del ser humano: conocimientos, sentimientos y actitudes, habilidades y voluntad o empeño en la realización de tareas..." (p.7). La propuesta hecha por De la Torre (ob.cit.), referida a un modelo para la formación docente centrado en innovar, formar e investigar, busca generar un triple efecto:

- a) elaborar materiales nuevos y estrategias docentes innovadoras a partir de criterios psicopedagógicos,
- b) fortalecer la formación docente desde la práctica, mediante la innovación y la investigación y

c) lograr la integración de la formación docente, la innovación educativa y la investigación sobre la misma metodología.

Para él "Formar es ayudar a tomar conciencia de las propias actuaciones y cómo mejorarlas". (p.10) La meta de una investigación educativa no es el mero saber, o el saber sobre, sino el saber para..." (p.10).

Por su parte, Agudelo (2004), señala que la capacitación y actualización del docente constituye uno de los problemas del sistema educativo venezolano, y se refleja en la poca motivación del docente, con escasa iniciativa, desinformado, sin liderazgo, con baja autoestima, sin apoyo pedagógico ni organizacional, sin reconocimiento de su comunidad y mal remunerado. A juicio de la autora de este artículo, esto involucra la dimensión emocional del docente, por ello la formación del docente debe contemplar a una persona adulta que aprende y requiere de tiempo, esfuerzo, deseo de cambio. Se justifica, sobre todo por los progresos en la ciencia, la tecnología, la psicopedagogía; los cambios sociales, culturales y la propia preparación emocional que el docente requiere. (Bautista, 2012)

La necesidad de contar con un profesional que investigue la realidad educativa, la comprenda y esté preparado para enfrentar en el aula los avances de las distintas áreas del conocimiento con espíritu crítico, para conducir los principios orientadores de la sociedad, de operacionalizar las políticas educativas, de dinamizar el currículo, de concretar los valores y de realizarlos en su día a día, ha llevado a muchos a seguir investigando y a enfrentar esta tarea convencidos de que si se cuenta con un docente actualizado, capacitado y perfeccionado, se puede traducir en acciones la idea de promover los cambios y las innovaciones educativas con mayores probabilidades de éxito.

Al respecto y desde el currículo de la UPEL (2011) se contempla:

*La formación profesional de una persona dentro o fuera de una institución educativa, donde la visión del ser y de la sociedad creativa se relacionan de manera cónsona con los desafíos emergentes: formar para la paz, para el trabajo cooperativo, para preservar la salud, el ambiente, la cultura y la vida en libertad y en armonía con el desarrollo universal y el equilibrio ecológico (p.13)*

Para Gudiño (2011), en Venezuela se observa una formación docente tradicionalista, enfocada en modelos que hacen énfasis en la racionalidad, la eficiencia técnica, los sistemas jerárquicos de control del proceso educativo, para garantizar la productividad y eficiencia del futuro docente en los espacios de aprendizaje, situación que conduce a un docente formado para una práctica educativa descontextualizada y desvinculada de una realidad. Mientras tanto

en otros contextos cercanos la formación docente se orienta desde el pensamiento complejo, esta perspectiva hace referencia a la autonomía, la participación democrática, la transdisciplinariedad y la tolerancia.

Distintos autores han hablado de la formación de investigadores en general y de la formación del docente investigador en particular, entre ellos Valarino (1996), Hurtado (2000), Padrón (2002), Bautista (2004, 2008, 2012, 2014) y Gudiño (2011), entre otros; consideran importante que esta formación sea abordada desde distintas dimensiones, a saber: organizacional, actitudinal, procedimental, metodológica, socio-psicológica y emocional, entre otras. Al respecto, Bautista (2014), considera que la responsabilidad de la formación de investigadores no es de los profesores de metodología, ni de los tutores, ni de los asesores, ni del currículo, ni de ningún otro factor de carácter individual; la formación de investigadores es una responsabilidad de las organizaciones y no de los individuos. De aquí que el investigador debe ser formado como miembro de una organización.

En ese sentido Labrador y Sanabria (2008) indican que las competencias investigativas que han de desarrollarse en el docente deben obedecer a un conjunto diverso e interconectado de actitudes, aptitudes, creencias, valores, sentimientos, capacidades, habilidades y destrezas que potencian el desempeño del docente como un investigador humanista con compromiso social. Indican que las competencias investigativas se circunscriben a tres niveles de competencias (invariantes, generales y específicas) y siete componentes del saber (conocer, ser, sentir, querer, hacer, crear, difundir).

Para Feuer, Towne y Shavelson, (2002) y Erickson y Gutiérrez, (2002) se deben reconocer las perspectivas personales de los investigadores y tratar de establecer conversaciones genuinas entre investigadores o entre quien enseña a investigar y quien aprende el proceso, marcando la diferencia entre ser un investigador solitario, que no comparte y no pone en tela de juicio sus concepciones implícitas, en un investigador comprometido por hacer transparentes sus decisiones.

Al hablar de la formación de las personas, Gallegos (2001) menciona seis dimensiones del ser humano que la educación debe abordar:

- a) **Cognitiva:** se refiere a los procesos del pensamiento, a la capacidad de razonamiento lógico.
- b) **Social:** la sociedad debe estar cimentada en un espíritu de solidaridad por parte de sus ciudadanos, en un deseo de comprender y experimentar compasión por las necesidades de los demás.
- c) **Emocional:** no es posible separar la emoción de la razón, su interde-

pendencia es profunda y natural, cuando la dimensión emocional es ignorada, el aprendizaje se hace irrelevante, sin sentido. El genuino aprendizaje requiere seguridad emocional. La inteligencia emocional es clave en Educación, Goleman (2012), Bisquerra (2005).

**d) Física:** la armonía mente-cuerpo es un elemento importante para definir la calidad del aprendizaje.

**e) Estética:** el arte, en sus diferentes expresiones, es estimulado, y el despertar de la sensibilidad es clave y

**f) Espiritual:** la espiritualidad no debe confundirse con creencias religiosas, afiliación a iglesias, o defensa de dogmas. La espiritualidad es la vivencia total y directa del amor universal y un sentido de compasión, fraternidad y paz hacia todos los seres.

Para esta investigación la Dimensión Emocional es de vital interés, de allí que se centre la atención en ella. Chabot y Chabot (2009), plantean que para aprender es necesario sentir, por lo que consideran que al favorecer las competencias emocionales instantáneamente se abordan las otras competencias como las cognitivas, racionales y técnicas, puesto que algunas veces las emociones ensombrecen las capacidades intelectuales, procedimentales o relacionales, otras las realzan, las estimulan o las facilitan. Para el desarrollo de competencias emocionales, Los autores indican que existen cuatro categorías que se encuentran implicadas en el éxito o fracaso del aprendizaje de quien aprende:

**a) comunicación interpersonal:** es la base de cualquier relación humana, ya que los individuos se comunican tanto verbal como corporalmente,

**b) motivación:** es el impulso o motor que se desarrolla en el individuo para lograr el fin u objetivo, ya sea intrínseca o extrínsecamente,

**c) Adaptabilidad o autonomía:** es el ajuste que realiza el individuo para lograr un cambio y

**d) Gestión personal:** es la planificación, organización, dirección y control que realiza el ser humano para alcanzar las metas deseadas.

En tal sentido, en los procesos educativos la dimensión emocional se enfoca en reconocer la sensibilidad humana y social de los estudiantes para que desarrollen habilidades y valores que les ayude a vivir y convivir en la sociedad, por ello los docentes deben considerar la necesidad de educar y manejar sus emociones para garantizar su equilibrio emocional a nivel personal y social y con ello desarrollar en los estudiantes una personalidad plena y la construcción de su

identidad en un ambiente donde crea y recrea un espacio positivo, estimulante, de respeto, de autocrítica, de diálogo, de consenso, de tolerancia y reflexión permanente. Esto incluye su actuación como investigador de la realidad educativa, pues la responsabilidad de los profesores va más allá de la tarea de enseñar, requiere ayudar a los alumnos a enfrentar, abordar y estudiar problemas, a tomar decisiones, pero para hacerlo es preciso que desarrolle competencias adecuadas y se desempeñe con Inteligencia Emocional (IE) (Rietveldt, Fernández y Lúquez, 2008).

La IE ha sido muy estudiada en las últimas décadas, se han generado modelos teóricos para favorecer su comprensión que se pueden clasificar en dos categorías: en primer lugar, los modelos mixtos o de rasgos de personalidad, que consideran que la IE es un conjunto de rasgos de personalidad y aspectos relativamente estables del comportamiento y abogan por un marco amplio de la inteligencia emocional, en la cual se incluye todo lo que no queda contemplado en la inteligencia académica, como el control del impulso, la automotivación, las relaciones sociales, etc.

En esta postura se encuentran autores como Goleman (1995), con su "modelo de competencias", quien entiende la inteligencia emocional como la capacidad de conocer y manejar nuestras propias emociones, motivarse a uno mismo, reconocer emociones en otros y manejar relaciones, también se considera competencia emocional el optimismo y Bar-On (1997) con el "modelo multifactorial de la inteligencia emocional" quien la sintetiza como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas influyentes en la habilidad propia de tener éxito al confrontar las demandas y presiones del medio ambiente basadas en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva.

Por otro lado están los modelos de habilidad, que se inclinan por un concepto restrictivo de inteligencia emocional y la definen como el conjunto de habilidades que permiten el uso adaptativo de las emociones dentro de nuestra cognición. Mayer y Salovey se sitúan en esta última categoría (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Para Goleman (1995), la IE es el elemento clave para una adaptación exitosa en las diferentes eventualidades de la vida. Bautista (2008), recoge en un mandala la organización y relaciones de las dos grandes dimensiones de la IE: aptitudes personales y las aptitudes sociales, en él se muestran las subdimensiones y los respectivos indicadores que las hacen observables.

**Gráfico 1:** Inteligencia Emocional, Dimensiones y Subdimensiones  
(Fuente: Bautista, 2008)

**APTITUDES PERSONALES: DETERMINAN EL DOMINIO DE UNO MISMO**



**APTITUDES SOCIALES: DETERMINAN EL MANEJO DE LAS RELACIONES**

De acuerdo a Goleman (1996), las personas con habilidades emocionales desarrolladas tienen más probabilidades de sentirse satisfechas, ser eficaces en su vida y de dominar los hábitos mentales que favorecen su propia productividad (condición fundamental para el investigador), por el contrario, quienes no tienen el control emocional de su vida sabotean su capacidad de concentrarse en el trabajo o cualquier actividad, incluso de pensar claramente. Planteamientos como este han llevado a la autora de este escrito a relacionar el desarrollo de la IE con la formación y desempeño del docente, en particular en su rol de investigador,

pues en trabajos anteriores, encontró que docentes investigadores le dan un valor importante a la inteligencia emocional como aspecto que favorece el desarrollo y éxito de sus investigaciones.

El docente en su rol de investigador debe poseer características que le permitan desenvolverse acorde con las exigencias demandadas por la sociedad, con la finalidad de lograr la pertinencia del proceso educativo (UNESCO, 1998). Para lograr la competencia investigativa debe existir un desarrollo de lo cognitivo-afectivo y lo axiológico-actitudinal en los investigadores, ambos aspectos están estrechamente ligados a la creatividad y lo emocional.

Al respecto Esteve, (2009) menciona que:

*La profesión docente es una actividad ambivalente. Hay profesores que viven la enseñanza con alegría, que la convierten en el eje de su autorrealización personal, que piensan en cada hora de clase como una aventura imprevisible a la que acuden dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, y que, al echar la vista atrás, justifican el valor de su propia vida pensando que han ayudado a miles de alumnos, a lo largo de varias generaciones, a ser mejores personas y a entender mejor el mundo que les rodea, haciéndoles más libres, más inteligentes, más críticos, más fuertes y más preparados para vivir una vida propia. Sin embargo, para otros profesores la docencia es una fuente permanente de tensión capaz de romper su propio equilibrio personal, cada clase es una amenaza imprevisible a la que acuden dispuestos a defenderse de unos alumnos a los que perciben como un enemigo al que no pueden dar la mínima ventaja y ante los que están en alerta permanente... (p.1)*

Estas palabras de Esteve relacionan la profesión docente y el desarrollo de competencias investigativas con una condición y carga emocional importante, que está presente desde su formación, a lo largo de todo su ejercicio profesional y hasta llegar al tiempo de retirarse, que dicho sea de paso, también trae consigo otras emociones. Esteve (ob.cit) también señala que el docente debe ser un investigador que, sin olvidar su compromiso de enseñar a las nuevas generaciones, debe tener presente que:

*Somos intermediarios entre el saber acumulado durante siglos en una especialidad científica y los jóvenes que se acercan a aprenderla, la enseñanza universitaria debe tener como referente la propia investigación del profesor, que ha de explicar a sus alumnos desde una síntesis de lo mejor que cada uno ha estudiado, de lo mejor que se ha publicado en su materia y desde su propia experiencia de investigación; pero esto no puede hacernos olvidar que acumulamos el saber para comunicarlo. (Pp.16-17)*

La investigación, según opinión de la autora de este artículo, ha de tener un fin placentero frente al descubrimiento del conocimiento, la interacción con otros saberes y las múltiples formas de indagación, ha de ser de carácter formativo y científico; es decir, ha de ser una práctica que descubra el sentido de la profesión, el mundo que le rodea y la razón de su acción. De aquí la importancia de formar investigadores con conciencia de las necesidades de la población.

## :: Método

Desde la perspectiva emergente e interpretativa, la investigación que dio origen a este artículo, atendió a los supuestos de la investigación cualitativa. Buscó comprender la formación docente en su ambiente usual, cómo se comportan y actúan, qué piensan, cuáles son sus actitudes, teorías y creencias implícitas, el modo como perciben su propio mundo profesional, la preocupación por su formación, en relación a la investigación y su dimensión emocional.

Dentro de la investigación cualitativa pueden ser utilizados distintos métodos; en este caso particular, se utilizó la teoría fundamentada; la metodología propuesta en ella se basa en dos grandes estrategias: el método de la comparación constante (MCC) y el muestreo teórico. Corbin y Strauss (2002). Se asumió al IPC como escenario, en la selección de los participantes se tomó en cuenta el grado de participación y acercamiento de la investigadora con la realidad problemática, por ello fueron seleccionados docentes de la cátedra de metodología de la investigación, (con experiencia en pregrado y postgrado), así como estudiantes de pregrado y postgrado (que estuviesen en la elaboración del proyecto o en desarrollo de su trabajo de grado).

La información se recolectó a través de entrevista cualitativa, grupo focal y metáfora. Dada esta condición es necesario referir los criterios de evaluación de la calidad del estudio. Los criterios utilizados, de acuerdo con Lincoln y Guba (1994) son credibilidad, auditabilidad y transferibilidad. La información obtenida en las entrevistas, el grupo focal y la metáfora se ordenó en atención a los objetivos propuestos en la investigación y a las categorías y sub-categorías resultantes según la preponderancia de la información. Se realizó la delimitación de la teoría a través de la saturación teórica.

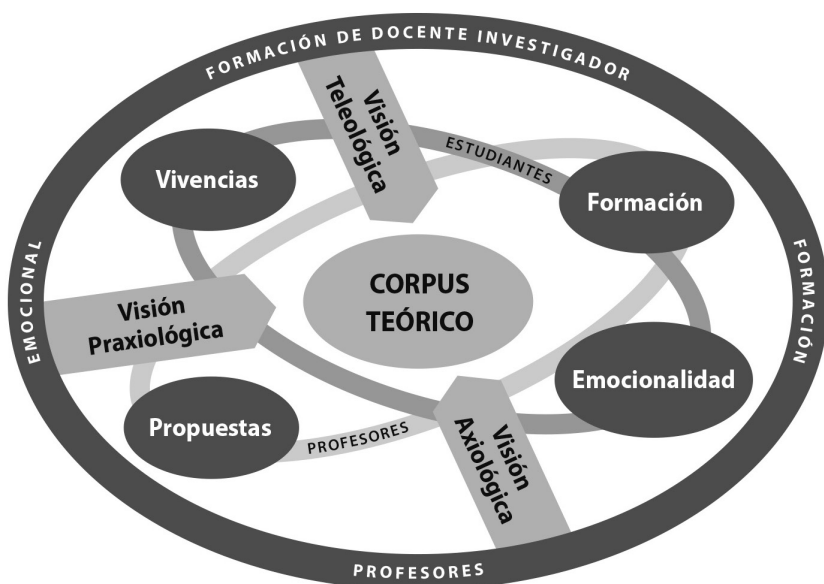
## :: Conclusiones

La construcción social que emergió de la Formación del Docente Investigador desde la Dimensión Emocional, resulta de un complejo proceso dialógico de construcciones y reconstrucciones colectivas generadas a través de los discursos de los informantes. En este sentido, la investigadora participó como



intérprete de esa realidad social desde sus teorías, ideas, conceptos creencias y supuestos, lo que permitió comprender ese mundo social ya que compartía la condición de los sujetos. De allí que las construcciones discursivas permitieron la configuración de los criterios emergentes de la investigación, estructurados en dimensiones como Formación, Emocionalidad, Vivencias y Propuestas, a partir de ellas se construyó el Corpus para la Formación del Docente Investigador desde la Dimensión Emocional (FORDIDE).

Las percepciones de los docentes y estudiantes revelan dos Dimensiones comunes: Formación y Emocionalidad, en las que convergen sus opiniones acerca de cómo ven la investigación dentro de la formación docente y la serie de emociones que viven durante sus estudios, en particular cuando investiga y el papel de ellas en su proceso formativo. Asimismo, emergieron dos dimensiones diferentes: *Propuestas por parte de los profesores* y *Vivencias por parte de los estudiantes*, desde las cuales se reportan las visiones de los docentes informantes respecto a lo que sugieren según la experiencia (propuestas) y las situaciones experimentadas por los estudiantes al investigar (vivencias), que deben ser tomadas en cuenta a la hora de generar el corpus teórico. En la gráfica 2 se ilustra el Corpus Teórico generado.



**Gráfico 2:** visión y dimensiones emergentes de las percepciones de docentes y estudiante que constituyen el Corpus Teórico.

Dado lo extenso de la investigación, este artículo refiere únicamente las conclusiones relativas a la dimensión emergente Formación, Categoría Docente Investigador. En cuanto las percepciones de profesores y estudiantes de la UPEL, respecto a la formación del docente investigador desde la dimensión emocional (primer objetivo específico de esta tesis), se develó que:

*Los participantes definen la investigación como un proceso fundamental que todo docente debe cumplir, como una actividad personal, un aprendizaje para la vida, no un requerimiento académico, que se incorpora a todas las áreas del saber; que debe hacerse en forma organizada, sistemática; por ello los docentes en formación deben adquirir y desarrollar competencias que le permitan buscar, registrar, procesar información, estructurar su trabajo y precisar las condiciones mínimas que requiere para que esa investigación satisfaga las necesidades de la colectividad involucrada y genere conocimientos al respecto.*

Formar al docente como investigador lo prepara para el aprendizaje y la actualización permanente; dan un alto valor a la motivación del estudiante, en particular para seleccionar el tema de investigación, pues al abordar un tema de interés mayor será el interés por aprender, más eficaz será su proceso de aprendizaje. Dentro de las estrategias para formar al docente investigador utilizan el enlace con los conocimientos previos para que ellos hagan transferencias, además incorporan como técnicas el uso de las preguntas, la lectura y escritura reflexiva. Destacan que los estudiantes llegan con muchas carencias, por lo que es importante proporcionarles los conocimientos sobre la metodología de la investigación de una manera didáctica.

Un aspecto fundamental a considerar en la formación del docente investigador es la madurez, dado que un estudiante maduro tiene estrategias para estudiar, para investigar. En lo personal, el estudiante maduro tiene definido el fin último de la carrera y una actitud de estudio distinta. En lo cognitivo, la experiencia le permite ver cosas que antes de investigar no veía, busca un conocimiento más profundo porque tiene mayor capacidad de análisis y síntesis. Esta madurez está relacionada con la autoestima, la confianza y la seguridad en sí mismo que han mostrado al pasar por las asignaturas introducción a la investigación e investigación educativa, ya que las diferencias son muy evidentes.

Los docentes reconocen que hay debilidades en su desempeño como investigadores, porque hacer una investigación o dos, no da el dominio de la pluralidad metodológica existente, los distintos paradigmas tiene una manera de abordar la investigación. Actualmente no se hace investigación desde una sola mirada, sino que hay diferentes enfoques de investigación. Cuando el conocimiento se parcela o especializa, la investigación también se desarrolla bajo esa misma visión, esto hace que se vea a la investigación como si fuera un elemento aislado y el

conocimiento no es exclusivo para un área específica, el saber no es parcelado. Señalan que debe darse la integralidad de saberes, porque como estudiantes universitarios y futuros profesionales deben aprender a integrar.

Los estudiantes consideran como problema la visión del docente, constantemente hacen críticas acerca de la manera cómo transmiten el conocimiento y porque en muchos casos se les enseña a investigar únicamente de acuerdo con lo que dice “el manual” de la UPEL, sin darle énfasis al proceso de investigación, se quedan solo en dar una receta para cumplir con la estructura del informe según las normas que pauta la universidad en dicho manual.

Con relación al currículo, este interviene para dar sentido al aprendizaje que el docente en formación debe adquirir antes egresar para poder desempeñarse como un docente investigador, para poder hacer transferencias e integrar los conocimientos obtenidos a otras áreas. Sin embargo, en la realidad hay vacíos curriculares por la distancia entre las asignaturas relacionadas con investigación, esa brecha no contribuye con la conexión entre los conocimientos. Reconocen que el currículo juega un papel muy importante en la formación y debe ir de acuerdo con los intereses y necesidades de la sociedad actual, sin embargo, consideran que de la forma como está planteado en la actualidad limita parte del trabajo, inclusive crea territorios, fronteras, porque se parcela el conocimiento y se parcela la investigación.

El currículo debe estar orientado al desarrollo de competencias; particularmente de competencias investigativas tales como las lectoescriturales, de búsqueda, analíticas y comunicativas, que potencien su capacidad creadora y con ello su actitud hacia la investigación, pues en la actualidad los estudiantes manifiestan rechazo, se muestran cerrados y dicen no tener interés en aprender a investigar porque les parece algo muy complicado. Hay resistencia y miedo por situaciones previas donde vivieron malas experiencias, lo que denota la necesidad de superar estas barreras emocionales, por ello el docente formador debe propiciar un medio ambiente emocional positivo, favorable para promover aprendizajes verdaderos.

Los estudiantes consideran que existen diversas razones por las cuales un docente debe ser formado para la investigación, dentro de las que se destacan:

- a) que no se puede ser docente sin tener pasión por aprender,
- b) es importante que el docente se forme como investigador en el área educativa porque esto le permite mejorar su praxis docente,
- c) la investigación genera nuevos conocimientos que el docente debe impartir a los estudiantes, un docente que no investiga no tiene mucho

- que ofrecer a sus alumnos porque no renueva sus conocimientos,
- d) la investigación le da conocimientos que le permiten argumentar sus ideas,
- e) siendo un profesor- investigador promueve la evolución de la educación, ya que investigando puede ser crítico de lo que enseña y motivar a sus estudiantes a que suban peldaños en su preparación para la vida,
- f) el día a día está sumergido en el mundo de la investigación, esta es un pilar fundamental para el avance de la tecnología y las grandes sociedades a nivel mundial.

Los Estudiantes señalan que dentro de la gestión que el docente investigador debe cumplir está la publicación. Con la divulgación de sus hallazgos contribuye al mejoramiento de la calidad educativa del país, asimismo el profesor que investiga crea teorías, genera nueva información a transmitir, convirtiéndola en información a ser enseñada, más sencilla de comprender por sus estudiantes. Según los participantes del grupo focal un docente investigador es una persona clara, con buen conocimiento de lo que dice y hace, que aporta nuevos conocimientos al área específica de su formación, desarrolla herramientas para implantarlas en su quehacer docente; y, por esto requiere ser formado para la investigación.

La Universidad debe velar por el desarrollo de competencias específicas para la docencia y la investigación en cada uno de los estudiantes y debe tomar conciencia y posibilitar la participación en proyectos de investigación, puesto que estos contribuirán a dar fortaleza a la docencia. En la formación que actualmente brinda la UPEL a sus estudiantes prevalece la preparación para la docencia (como instrucción) sobre la que se le da para la investigación y en ninguno de estos aspectos se involucra o considera el desarrollo de la inteligencia emocional.

La formación del docente como investigador está relacionada con el modelaje que han tenido los docentes que les han acompañado en la investigación. Profesoras y estudiantes coinciden en decir que les motiva el hablar de sus experiencias como investigadores, recibir orientaciones acerca de tópicos o áreas de interés, contagiándoles el amor por la investigación. El impacto que genera la vinculación entre el currículo y la investigación, y el permanente esfuerzo por desarrollarles competencias investigativas hace que los estudiantes consideren la investigación como una lección de vida.

La aplicación que tiene en la praxis la formación recibida para el desempeño del rol de investigador favorece el desarrollo integral del estudiante en sus potencialidades

y necesidades, le ayuda a tener una mejor visión de los contenidos como referentes del pensar y el hacer, le permite hacer transferencias a distintas áreas o especialidades, situaciones, contextos. Contribuye con la formación de una persona participativa, crítica, actora y gestora de su realidad, que desde su emocionalidad asume con conciencia el papel que juega en el desarrollo de sí misma y de los demás, le permite crecer, madurar no solo en conocimiento, sino como ser humano.

## REFERENCIAS

- **Agudelo, A., (2004).** Modelo de Formación Permanente para el Docente de la I y II Etapa de Educación Básica Acorde a los Cambios Curriculares del Nivel. Tesis Doctoral No publicada. Universidad Santa María. Caracas.
- **Banco Mundial, (1995).** Venezuela en el año 2000. Educación para el crecimiento Económico y Social. Vol.1
- **Bar-On, R. (1997).** The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health Systems.
- **Bautista, M., (2004).** Aspectos Que Fundamentan La Aplicabilidad De La Teoría De Inteligencia Emocional Como Una Vía Para El Éxito En La Formación Del Docente Investigador. Trabajo de Ascenso No publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- **Bautista, M. (2008).** Formación del Docente Investigador desde la Inteligencia Emocional. Ponencia de Cartel Presentada en el I Encuentro Red Kipus Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto, 5 al 8 Mayo de 2008
- **Bautista, M. (2012).** Formación del Docente Investigador, desde la Dimensión Emocional. Revista de la RIEAC. Año 2, nº 1. p. 89. [Disponible en [http://www.riec.com/documents\\_riec/publicacion\\_revistas/revista2/index.html](http://www.riec.com/documents_riec/publicacion_revistas/revista2/index.html). Consultado 20/10/2013]
- **Bautista, M. (2014).** Inteligencia Emocional de los Docentes Instructores (Cohorte 2011-I) del Instituto Pedagógico de Caracas Pertenecientes Al Plan De Formación y su Vinculación con el Éxito en la Investigación. Trabajo de Ascenso No publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.

- **Bisquerra, R., (2005).** Educación Emocional y Bienestar. Editorial CissPraxis. Valencia, España.
- **Castro de Núñez, A. (1998).** Estudio sobre la Contribución de las Variables Pensamiento Creativo, Conocimientos de Base, Habilidades Cognoscitivas y Rasgos Personales, a la Resolución de Problemas de Investigación en Estudiantes de Postgrado. Tesis Doctoral No publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- **Cazado, E. (2001).** Hacia una Psicología de la Investigación. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- **Chabot, D., y Chabot M. (2009).** Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje. Alfaomega Grupo Editor, S.A de C.V., México.
- **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, (1999).** Publicada en Gaceta Oficial Extraordinaria nº 5.453. Caracas.
- **Corbin, J. y Strauss, A. (2000).** Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la teoría Fundamentada. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- **Csikszentmihalyi, M. (2009).** El Flow (fluir), la creatividad y la felicidad. [Disponible [http://www.neuronilla.com/Emociones\\_Creatividad\\_Innovacio,Consulta\\_03/09/2015](http://www.neuronilla.com/Emociones_Creatividad_Innovacio,Consulta_03/09/2015)]
- **De la Torre, S. (2000).** Tres ideas en acciones: Innovación, Formación, Investigación. Ediciones Octaedro. España.
- **Erickson, F. y Gutiérrez, K. (2002).** Culture, rigor, and science in educational research. Educational Researcher, 31(8), pp. 21-4.
- **Esteve, J. (2009, Marzo).** Las competencias, los valores y las emociones de los profesores. Conferencia Presentada en el Seminario Internacional: (Lima, Perú) [Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/article4592>, consulta 01/04/2015]
- **Feuer, M.J., Towne, L. y Shavelson, R.J. (2002).** Reply to commentators on scientific culture and educational research. Educational Researcher, 31(8)
- **Goleman, D. (1995).** La Inteligencia Emocional. Argentina: Javier Vergara Editor.

- **Goleman, D. (1996).** La Inteligencia Emocional en la Empresa. Argentina: Javier Vergara Editor.
- **Gudiño, Y. (2011).** La Formación de Docentes con Competencias Investigativas desde la Visión de sus Actores. Tesis Doctoral presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Tesis No publicada: UPEL-IPC.
- **Hurtado de B., J. (2000).** Retos y Alternativas en la Formación de Investigadores. Caracas: Fundación Sypal.
- **Labrador, M. y Sanabria, S. (2008).** Competencias del Investigador Universitario del siglo XXI: La Roseta de Competencia Investigativas. Revista Alpha-Zero. Número 49. Año 11. Julio-Septiembre.
- **Lincoln, Y. y Guba, E. (1994).** Competing paradigms in qualitative research. En: Norman Denzin e Ivonna Lincoln (Editores). Handbook of qualitative research. California: Sage Publications.
- **Mejía Medina, C., (2002).** Apuntes de un Investigador. Editorial Pulsar. Colombia.
- **Osorio, B., (2012).** Competencias Investigativas de los Docentes en Formación y de los docentes en Ejercicio. Trabajo de Ascenso No publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- **Padrón, J., (2002).** El Problema de Organizar la Investigación, en Mas Educativa, Revista Digital de Educación, N° 6, Mayo-Junio [Disponible: <http://www.maseducativa.com/webs>, Consulta: 2013, julio 8].
- **Pardo, M. (1993).** Variables Relacionadas con la Elaboración del Trabajo de Grado en la Maestría Enseñanza de la Biología, según la opinión de tutores y estudiantes. Trabajo de Ascenso, no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- **Ravelo, E. (2004).** El Impacto de la Problemática Social Venezolana en el Subsistema de Formación Docente, Tesis Doctoral, No publicada. Universidad Central de Venezuela.
- **Rietveldt, Fernández y Lúquez, (2008).** Inteligencia Emocional y Competencias del Docente Universitario. Revista Ciencias de la Educación, Año 2009 Vol. 19/ N° 34. Pp 126-143



- **Sánchez, E., (1996).** Factores que Influyen en la Elaboración de los Trabajos de Grado de los Estudiantes de las Maestrías en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Trabajo de Grado, No publicado: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- **Salovey, P.; Mayer, J. y Caruso, D. (2000).** The positive psychology of emotional intelligence. En S.J. Lopez y C.R. Snyder (Eds). The handbook of positive psychology of emotional intelligence. New York: Oxford University Press.
- **UNESCO, (1998).** Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción [Versión electrónica], art. 9, apartado d, p. 5.
- **Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (2011).** Documento Base del Diseño Currículo UPEL 2011. Vicerrectorado de Docencia. Caracas: Autor.
- **Valarino, E. (1996).** Todo Menos Investigación. Caracas: Equinoccio. Universidad Simón Bolívar.
- **Valarino, E. (2000).** Tesis a Tiempo. Caracas: Equinoccio, Universidad Simón Bolívar.
- **Valarino, Elizabeth (2009).** Que es el TMT. [Disponible en: <http://ventaninterior.blogspot.com>; Consultado: 05/10/2015]

## NOTA BIOGRÁFICA

### :: **María Eugenia Bautista**

Profesora en la especialidad de Biología y Ciencias Generales; Magister en Educación, Mención Educación Superior de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC); Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Santa María y Master of Management in Educational Research de la Caribbean International University, Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Tutora de diversas investigaciones realizadas por estudiantes de pregrado y postgrado. Ha sido Jefe de la cátedra de Metodología de la investigación y Coordinadora del Programa de Profesionalización de la UPEL-IPC. Autora del libro Manual de Metodología de la Investigación y de artículos referidos a la formación del docente-investigador. Miembro de la línea Estudio y Evaluación de la Creatividad.

#### **Correo electrónico:**

mariubautista@gmail.com

# NEURODIDÁCTICA MUSICAL Y PROCESOS DE APRENDIZAJE. UN ENFOQUE PARA LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR MUSICAL

Mayra León  
UPEL-IPC

## :: Resumen

Se presenta parte de los resultados de una investigación cuyo propósito fue proponer la Neurodidáctica Musical para el desarrollo de procesos de aprendizaje. Se define como una investigación de campo bajo un enfoque etnográfico sustentado en la teoría de la acción de Argyris y Schön (1978). Se asume un enfoque interdisciplinar integrando postulados de la neuroeducación al campo de la didáctica de la música. En este artículo se esbozan algunos criterios para el desarrollo de procesos de aprendizaje desde la perspectiva de la Neurodidáctica Musical. Entre los hallazgos se confirma que la teoría de acción de los docentes explica

las congruencias e inconsistencias de su práctica pedagógica. Las implicaciones de una neurodidáctica musical revelan un nuevo enfoque en la pedagogía musical al correlacionar estrategias cerebrales y estrategias neuromusicales y la configuración de una nueva concepción del proceso de aprendizaje y de la formación docente.

**Palabras clave:** neurodidáctica musical, procesos de aprendizaje, formación docente.

## :: Abstract

This work presents part of the results of previous research aimed at proposing Music Neuro-didactics for the development of learning processes. It is a field research with an ethnographic approach supported on the theory of action of Argyris and Schön (1978). An interdisciplinary approach is adopted which integrates statements of neuro-education into the field of music didactics. In this paper, some criteria for the development of learning processes, from the perspective of Neuro-didactics, are outlined. Among the findings, it is confirmed that the theory of action of teachers explain the congruencies and inconsistencies of

their teaching practice. The implications of neuro-didactics reveal not only a new approach to music pedagogy as it correlates brain strategies and neuro-musical strategies, but also the configuration of a new conception of the learning process and of teacher formation.

**Key words:** music neuro-didactics, learning processes, teacher formation.

## :: Résumé

Ce travail présente une partie des résultats de recherche est présentée dont le but était de proposer les neurodidactics de musique pour le développement des processus d'apprentissage. Il est défini comme une recherche sur le terrain dans une approche ethnographique basée sur la théorie de l'action Argyris et Schon (1978). l'intégration d'une approche interdisciplinaire postule de neuroéducation le domaine de l'enseignement de la musique est supposé. Cet article présente quelques critères pour le développement des processus d'apprentissage dans la perspective des neurodidactics Musical contours. Parmi les résultats, il

est confirmé que la théorie de l'action des enseignants explique les cohérences et les incohérences de leur pratique pédagogique. Les implications d'une neurodidactics musicales révèlent une nouvelle approche de l'éducation musicale pour corréler neuromusicales cérébrales des stratégies et des stratégies et définir une nouvelle conception du processus d'apprentissage et de la formation des enseignants.

**Mots-clés:** neurodidactics musicales, les processus d'apprentissage, la formation des enseignants.

## :: Resumo

Apresenta-se parte dos resultados de pesquisa é apresentada cujo objetivo era propor as neurodidactics musicais para o desenvolvimento de processos de aprendizagem. É definida como uma pesquisa de campo sob uma abordagem etnográfica com base na teoria da ação Argyris e Schon (1978). Integração de uma abordagem interdisciplinar postula de neuroeducación o campo da música de ensino é assumido. Este artigo apresenta alguns critérios para o desenvolvimento de processos de aprendizagem a partir da perspectiva dos neurodidactics contornos musicais. Entre as descobertas confirma-se que a teoria da ação de

professores explica as consistências e inconsistências de sua prática docente. As implicações de um neurodidactics musicais revelam uma nova abordagem ao ensino de música para correlacionar as estratégias e estratégias neuromusicales cerebrais e definindo uma nova concepção do processo de aprendizagem e formação de professores.

**Palavras chave:** neurodidactics musicais, os processos de aprendizagem, de formação de professores.

## :: Introducción

Durante estas últimas décadas la neurociencia ha desarrollado un importante cuerpo de conocimiento acerca del misterio del cerebro. Sus hallazgos desafían las concepciones tradicionales sobre inteligencia, coeficiente intelectual, emoción y aprendizaje, demandando replantear las políticas públicas en consonancia con las metas educativas del siglo XXI.

La disciplina musical ha cobrado relevancia en el marco de los estudios cerebrales debido a las evidencias sobre diferencias estructurales y funcionales entre el cerebro de músicos y aficionados (Lappe, Trainor y otros 2011; Gazzaniga 2002; Amunts, Mohlberg y otros 2000), y al progreso y rehabilitación de personas con daño cerebral. Así mismo, al explicar el procesamiento neurocortical de la música muchos neurocientíficos plantean las posibilidades de reingeniería cerebral inducida desde la música.

De acuerdo con Dierssen (2004) y Damasio (1992) las bases neurobiológicas del aprendizaje musical constituyen el fundamento científico para explicar el desarrollo de competencias musicales y de aprendizajes diversos desde la perspectiva de la neurodidáctica. Las diferencias en la distribución de la materia gris entre los músicos profesionales músicos aficionados y no músicos, fueron confirmadas por Gaser y Schlaug (2003); Amunts, Mohlberg y otros (2000).

Al integrar, los hallazgos de la neurociencia a la pedagogía y los postulados de la neuroeducación a la música emerge una nueva perspectiva para la formación del docente y la práctica educativa musical: la Neurodidáctica musical. La multiplicidad de información generada desde la Neurociencia contribuye a mejorar la práctica pedagógica del docente, ya que al conocer sobre las funciones cerebrales, las bases neurales del aprendizaje, la relación entre las emociones-memoria-aprendizaje, contaría con mayores herramientas para el diseño de experiencias de aprendizaje novedosas, adecuadas con las características de un estudiante que aprende en un mundo globalizado.

De acuerdo con la UNESCO (2012), para América Latina y el Caribe es imprescindible repensar la agenda "Hacia la educación de calidad para todos" a propósito de las problemáticas que enfrenta en el contexto del mundo globalizado. Para ello se requiere una nueva visión de la educación. Es por esto que el dominio de conocimientos teóricos, técnicos y prácticos propuestos desde la Neurociencia y la Neuroeducación responden a los desafíos de una nueva visión de la didáctica musical, trascendiendo la visión instrumental y tecnócrata del ejercicio docente hacia una visión integral tal como lo postulan Sacristán y Pérez Gómez (2002).

La enseñanza de la música supone el desarrollo de capacidades sensoriales, cognitivas (audiopercepción, atención, memoria) y sociales (sensibilidad estética, trabajo cooperativo, valoración de la diversidad cultural) que se establecen de manera natural en el aprendizaje musical. Por ello la formación del docente requiere una visión profunda del alcance de esta disciplina más allá de su función social (artefacto cultural).

El presente artículo expone algunos criterios que deben ser considerados para el desarrollo de los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de la neurodidáctica musical toda vez que éstos favorecen novedosas experiencias de aprendizaje y enseñanza situando la concepción pedagógica de la música en un plano neuroeducativo. Para ello fue relevante caracterizar la práctica pedagógica de los docentes especialistas de música y de esta forma develar los principios teóricos que sustentan la propuesta musical, el conjunto de orientaciones en términos neurodidácticos, el diseño de estrategias neuromusicales, así como una nueva visión en lo referido a los procesos de aprendizaje.

## :: Bases teóricas

La relación entre música y neurociencia se explica a partir de los hallazgos de la neuropsicología y la neuroinmunología, corroborando la necesidad de analizar y repensar los objetivos de la educación musical en la escuela y con ella un nuevo modelo de formación del docente de música.

De acuerdo con Breznitz (2011), problematizar la educación y en este caso la educación musical, implica trascender el objeto de la educación y el aprendizaje (información, conocimiento, conductas, producción cultural) hacia la búsqueda de más comprensión sobre el potencial cerebral y consecuentemente utilizar más porcentaje del cerebro. De acuerdo con los hallazgos de Flynn (citado por Logatt 2011) las diferentes generaciones han incrementado su CI por décadas. Las mediciones indican que en la actualidad el CI es 100 puntos aproximadamente y en el siglo XX fue 70 puntos. Esto señala que las condiciones ambientales y el uso de mayor información son determinantes en la ampliación de la capacidad cerebral.

Desde la perspectiva de la psicología humanista y la neuroeducación, el conocimiento es el resultado de la búsqueda de la trascendencia ya que la naturaleza humana es existencial. El uso de herramientas rudimentarias hasta el desarrollo de alta tecnología describe la evolución del hombre y su necesidad de autorrealización. Es posible equiparar este hecho con las diferentes evoluciones del cerebro.

Sobre estas consideraciones las diferentes expresiones musicales (como obra de arte) y en su plano educativo a lo largo del tiempo, ha debatido sobre los



objetivos curriculares de la música en la formación del individuo. Es relevante considerar la disciplina musical como un ámbito de formación que pretende desarrollar capacidades integrales en los niños, niñas y jóvenes por lo cual, no es concebida como disciplina propiamente dicha como el lenguaje o las matemáticas, aun cuando la mayor parte de sus áreas: canto, lenguaje, ejecución instrumental, psicomotricidad y movimiento, rítmica, audición, subsume una serie de capacidades y contenidos esencialmente disciplinares.

Los objetivos específicos musicales en el contexto educativo pretende acercar a los estudiantes a procesos de la cultura, conocer las grandes obras musicales y al tiempo favorecer el uso de códigos y herramientas musicales a favor de la expresión creativa, es decir promover el desarrollo de las capacidades artísticas (inteligencia musical). Siguiendo a Alsina (1997), una de las funciones del docentes es la de orientar el desarrollo de capacidades de sus estudiante, por lo que “cuestionar los propios criterios pedagógicos y didácticos se puede convertir en un enfoque positivo... si aceptamos que incluso para enseñar aquello que es nuestra especialidad debemos aprender”. (P. 9).

Es en este sentido que el modelo humanista y la neuroeducación otorgan gran énfasis a la reflexión, el razonamiento y la imaginación creadora, proponiendo una visión de la enseñanza y del aprendizaje que toma como eje al ser humano (estudiante y docente en una relación dinámica), en tanto se reconoce como un ser integral, sistémico y complejo.

En consecuencia, la música en el contexto de la neuroeducación y el humanismo se centra en desarrollar las potencialidades (funciones cerebrales) a partir de una concepción holística del estudiante y del fenómeno educativo. Partiendo de estos supuestos, los diferentes procesos intrapsicológicos que se establecen en el aprendizaje musical, se comprenden al articular desarrollo neuronal y contexto (experiencia de aprendizaje). Es decir, reconociendo la existencia de una relación retributiva entre las actividades musicales (percepción y expresión estética), conexiones corticales (música y su localización cortical) e instrumentos socioculturales (los que se generan en el contexto del mundo globalizado). Es por ello que para Vigotsky (1979), el desarrollo psicológico constituye una serie de transformaciones cualitativas, asociada a los “usos” de los instrumentos o herramientas. Este carácter intersubjetivo entre aprendizaje y ambiente es una de las máximas de la neuroeducación asumidas en el enfoque de Neurodidáctica Musical que el docente precisa considerar para comprender la influencia de las condiciones contextuales en el aprendizaje.

El docente de música al profundizar en la tríada: música-contexto-desarrollo neuronal, replantea su práctica educativa hacia “usos” más pertinentes en consonancia con la naturaleza de la música, de esta forma:

- a) la selección del repertorio y su análisis responden a criterios funcionales (culturales y educativos) tanto como a estructurales (tejido musical y áreas: canto, rítmica, audición, ejecución);
- b) el diseño de actividades musicales privilegia el desarrollo cognitivo e integral al considerar el carácter lingüístico, lógico matemático y multimodal de la música;
- c) establece relaciones entre la música y ambiente (ecología y reproducción identitaria);
- d) vincula el aprendizaje musical con otras áreas de aprendizaje; (e) reconoce la percepción y la producción musical sujeta a una compleja red neural distribuida en ambos hemisferios cerebrales y en el sistema límbico como responsable de las determinaciones emocionales y música.

En esa misma línea, estudios experimentales desarrollados por Overy (1998), de la Universidad de Sheffield del Reino Unido, confirmaron cómo la música contribuye al desarrollo cognitivo y ejecutivo, evidenciando la transferencia de habilidades desarrolladas en el plano musical a otras áreas como las verbales, numéricas, espaciales, memoria y coordinación motora. Del mismo modo, los mecanismos de atención, percepción, memoria y pensamiento que se utilizan naturalmente en el aprendizaje musical fueron aprovechados en otras tareas relacionadas con la memoria espacial, memoria de trabajo y atención ejecutiva. La música como objeto simbólico (herramienta y signo) y su función mediadora logra un impacto significativo primordialmente en el nivel de desarrollo próximo (potencial musical) del estudiante, más que en el nivel de desarrollo real. En ese sentido, se suscriben las posiciones conceptuales de Matos-Pineda y Vásquez (2012), en su modelo de visión compartida en el cual se proyecta la necesidad de crear zonas interrelacionadas en el marco de la Zona de Desarrollo Próximo, otorgándole a la transferencia de destrezas un papel relevante en la construcción de significados.

Para ello, las imágenes (acústicas, visuales, motoras y sintéticas), en tanto lenguaje, se estructuran mental y lingüísticamente construyendo imaginarios, posibilitando nuevas formas de acceder a los signos y herramientas, y otras formas de relación intrapsicológica que el docente en su versatilidad y experticia pedagógica aprovecha para replantear los objetivos de la educación musical.

Desde esta visión, el potencial musical como referente de la Inteligencia se asume como un conjunto de capacidades cognitivas y ejecutivas relacionadas con la genética y modeladas por el medio ambiente que se movilizan desde la música a otras áreas.

Gardner (1993) comprobó las bases neurológicas de las inteligencias múltiples, su interconexión e independencia, caracterizando ocho (8) inteligencias de forma independiente. El aprendizaje de la música y las inteligencias múltiples se relacionan estrechamente ya que ambas se localizan primordialmente en los lóbulos prefrontales (lugar de las funciones cognitivas y ejecutivas superiores) relacionándose con todas las demás áreas corticales.

Debido a la complejidad de la música y sus posibilidades de aplicación asociadas con las diferentes inteligencias, es posible señalar las siguientes vinculaciones, todas ellas configuradas desde la inteligencia musical.

- a) textos-canciones-signos musicales (Inteligencia lingüística);
- b) Elementos del ritmo: métricas-compases, configuraciones armónicas (Inteligencia lógico-matemática);
- c) ejecución instrumental y percusión corporal-danza (Inteligencia kinestésica y espacial);
- d) recepción y expresión estética-creatividad musical (Inteligencia Intrapersonal e interpersonal);
- e) audiopercepción y producción de mundos sonoros y ecología musical (Inteligencia Naturalista).

La concepción sobre el aprendizaje, que se ha desarrollado desde las diferentes teorías, está siendo superada por la Neurociencia y la Neuroeducación por cuanto el aprendizaje no consiste en la adquisición de conocimientos o cambios de conductas (estos serían las consecuencias), sino en las modificaciones cerebrales a través del desarrollo y potenciación de las Redes Hebbianas. Breznitz (2011); Logatt (2010).

La neurobiología del aprendizaje explica el aprendizaje como la modificación constante del sistema nervioso en función de los estímulos que recibe (Neuroplasticidad), confirmando que el ser humano puede aprender de múltiples formas, desarrollando sus diferentes inteligencias

Los factores que condicionan el aprendizaje como la motivación, la predisposición, el ambiente, las emociones, se asumen en este estudio como interdependientes pues implican la conexión entre diferentes nodos y dimensiones de la experiencia de aprendizaje. Las variadas formas de aprendizaje, plantean diferenciar diversidad de tareas (sensoriales, ejecución o asociación) y consecuentemente activar las áreas corticales implicadas en el procesamiento de la información.

Desde la óptica de la neurodidáctica, la curiosidad, la alegría, la motivación y el interés son presupuestos básicos para enseñar y para aprender algo. Estos elementos son atributos inmanentes a la práctica musical, pues la música influye en la bioquímica de las personas, proporcionando diferentes estados emocionales. En la escuela se intenta el goce y el disfrute de una práctica que favorece la creatividad, la seguridad en sí mismo y la autoestima, se subraya entonces que el docente, debe procurar espacios cálidos pero sobre todo promueva en su ejercicio docente cualidades que expresen su ética y valores, no sólo cultivando su inteligencia emocional sino desarrollándola en sus estudiantes.

Según Paterno (2012) la neuroeducación busca desarrollar nuevos métodos de aprendizaje sobre la base del funcionamiento cerebral. Como premisa plantea una cualidad sustantiva del ser humano: predisposición y disposición, mecanismos relevantes del proceso de aprendizaje. Cuando el cerebro se encuentra en proceso de aprendizaje realiza dos funciones: (a) Codificar en la memoria la información y (b) Predecir si esta información será necesaria a posterior y si se podrá recordar (juicio de aprendizaje).

Dada su importancia, el aprendizaje significativo (Ausubel; 1976), contextualizado (Vigotsky; 1989), reflexivo (Schön, 1998) y el uso de metodologías activas (métodos de enseñanza de la música) constituyen el marco de conocimientos y dominios pedagógicos que el docente de música debe procurar, ya que en la práctica musical, de manera espontánea, los niños reflexionan y evalúan sus acciones atribuyéndole significado a las experiencias. De manera que el docente en su proceso de planificación, debe considerar estos elementos en el diseño de actividades de aprendizaje musical.

En el campo de la pedagogía los métodos de enseñanza musical (Dalcroze, Orff, Schafer, otros) aportan grandes herramientas didácticas para el desarrollo de las competencias musicales. Uno de los métodos contemporáneos relevantes en el campo de la didáctica de la música es el de Francisco Romero (2012) con su propuesta Metodología BAPNE (Bodypercussion- Percusión Corporal y Lateralidad). Se trata de una metodología basada en el funcionamiento cerebral y el procesamiento de la música, para estimular la lateralidad en función de cuatro tipologías puntuales: somatosensorial, percutida, giratoria y espacial. Este método busca la estimulación sináptica en determinadas áreas cerebrales.

Renovar los conocimientos sobre las metodologías de la enseñanza musical es una premisa ineludible, que debe considerar el currículo para la formación del docente de música, sobre todo considerando la multiplicidad de estudios experimentales que en materia de la neurociencia y música se ha venido desarrollando como el de Gazzaniga (2002), Despin (1996), Sacks (2009), Levitin (2003), Punset (2006) entre muchos otros.

En el aprendizaje musical, la relación entre el *desarrollo cerebral, las habilidades musicales y el número de conexiones neuronales*, se establecen a partir del procesamiento cortical de la música en los diferentes lóbulos y áreas cerebrales.

De acuerdo con los estudios experimentales, la dominancia cerebral establece pautas para el procesamiento de la información musical. Weinberger (2004); Amunts, Mohlberg y otros (2000) demostraron que en los músicos, el área del hemisferio izquierdo llamada Planum Temporale está más desarrollada. Éste se considera un sector de gran importancia en el desarrollo de la memoria verbal, comprobando que la educación musical contribuye a su desarrollo.

Por otra parte, el procesamiento musical depende de la naturaleza de la tarea que se realice, por ejemplo escuchar pasivamente activa las regiones temporales, el córtex auditivo primario; en tanto que en la discriminación (diferenciación de cualidades tímbricas) se activa la región frontal derecha. (Auzou, Lechevalier, y colaboradores) citados por De La Torre (2002). En el lóbulo parietal se organiza la memoria tonal y la motricidad fina permitiendo hacer una serie de movimientos finos al reconocer posiciones de digitación instrumental y al establecer relaciones espaciales en el conjunto de actividades temporo-espaciales en la educación rítmica.

De acuerdo con De La Torre (2002), la lateralización de la música está condicionada por: el tipo de destreza, la experiencia y el entrenamiento. Para el canto (melodía y lenguaje- texto) se involucran los dos hemisferios; el elemento melódico es procesado por el hemisferio derecho. La percepción global del ritmo en una obra depende de los dos hemisferios. No obstante, los aspectos métricos de la música se llevan a cabo en el hemisferio izquierdo. La Percepción global (contornos melódicos) en no músicos en el hemisferio derecho. (Despins, 1986)

Debido a la complejidad de la música y a su carácter multimodal, el procesamiento se realiza en forma simultánea en los dos hemisferios y paralelamente, en las diferentes áreas corticales primarias, secundarias y terciarias. Es posible concluir que la música impulsa el desarrollo de las potencialidades cerebrales, el despliegue de las diferentes inteligencias (Gardner 1993) procesos cognitivos y ejecutivos superiores, de allí que la función de los educadores musicales sea facilitar al máximo la creación de estas conexiones.

Se asumen, por lo tanto, los postulados de la Neuroeducación en cuanto a la importancia del contexto, a la dimensión humana del estudiante y del docente, y a la localización cortical de la música como factor determinante para el diseño de experiencias de aprendizaje musical. Las siguientes premisas sustentan los criterios para el desarrollo de procesos de aprendizaje desde una perspectiva neurodidáctica musical:

a) el procesamiento neurocortical de la música implica la localización y activación de redes Hebbianas desarrollando las potencialidades de las diversas funciones y dominancia cerebrales;

b) los estudios experimentales explican las estrategias utilizadas por el cerebro para su reingeniería (neuroplasticidad), lo cual favorece propuestas de estrategias basadas en la forma en que el cerebro capta, organiza y activa su propio aprendizaje.

## :: Método

La investigación se desarrolló bajo el enfoque del paradigma naturalista y fenomenológico. Desde una perspectiva epistemológica, la investigación cualitativa favoreció la construcción del conocimiento acerca de la realidad socioeducativa partiendo de la interpretación que realizaron los participantes del estudio desde sus propios contextos.

Se definió como un trabajo predominantemente de campo bajo una perspectiva etnográfica. La teoría de la acción de Argyris y Schön (1978) constituyó la plataforma teórica y metodológica afín para caracterizar la práctica educativa de los docentes especialistas de música y develar los criterios para la propuesta neurodidáctica.

El análisis de la información se desarrolló a partir de un proceso de registro, revisión y reflexión considerando la Escalera de Inferencia como herramienta heurística utilizando las observaciones y las entrevistas en un proceso de categorización constante.

Los participantes del estudio fueron un total de seis (6) profesores graduados junto a sus estudiantes. Cada uno de ellos realiza su ejercicio docente en Escuelas Nacionales Bolivarianas y Distritales de la ciudad de Caracas, adscritas al Ministerio del Poder Popular para la Educación.

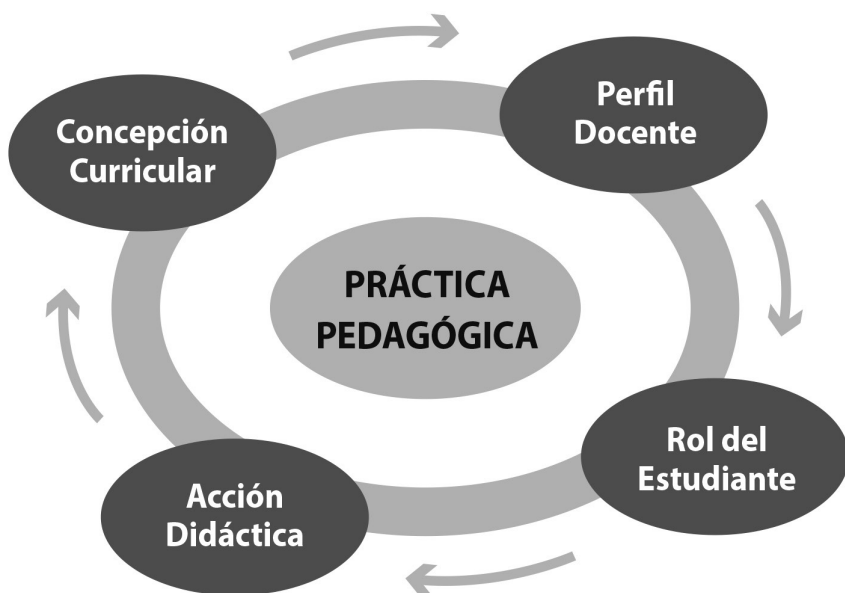
## :: Resultados sobre la práctica pedagógica de la música, desde la perspectiva de los docentes de música

Las aproximaciones al estado del arte de la educación musical precisan observarla en la misma dinámica educativa. Con la finalidad de elaborar un cuerpo teórico coherente se asumió la teoría de la acción de Argyris y Schön (1978) en el intento de interpretar la teoría educativa subyacente en la práctica pedagógica de los docentes de música partiendo de la complejidad del hecho educativo y las problemáticas asociadas a la disciplina musical en el contexto educativo.

En el desarrollo de la investigación se transitó por diferentes fases (Escala de inferencia), lo cual permitió tener una interacción muy cercana y una imagen amplia de la realidad educativa musical desde sus actores (teoría explícita y en uso).

Para ello, se realizaron diversas observaciones de la acción didáctica de los docentes, es decir de las clases de música en el contexto de sus escuelas.

Así mismo, se hace particular atención a las categorizaciones resultantes de las conversaciones con los profesores (entrevistas) en contraposición con las categorías emergentes de las observaciones, ya que las diatribas y coincidencias entre lo “dicho” (teoría explícita) y lo “hecho” (teoría en uso) permitió profundizar sobre los elementos claves que dinamizaban la realidad educativa de cada uno de los contextos de los docentes, permitiendo generar criterios en la orientación del desarrollo de los procesos de aprendizaje.



**Figura N° 1.** Categorías Emergentes relacionada con la Práctica Pedagógica de los Docentes Especialistas (León 2015)

Cada una de las categorías se relaciona en forma dinámica entre ellas y con respecto a sus atributos ilustrando el conjunto de acciones que determinan la práctica educativa de los docentes. Se muestra en el siguiente cuadro:

**Cuadro 1:** Perfil y rasgos docentes y Concepción curricular de la educación musical.

PROPIEDADES	SUBDIMENSIONES	ATRIBUTOS
<b>PERFIL Y RASGOS DOCENTES</b>	<b>VOCACIÓN DOCENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición hacia el aprendizaje y el ejercicio profesional.</li> <li>• Coherente con los valores que predica y reconoce la importancia de su rol como formador.</li> <li>• Reflexión sobre su hacer.</li> </ul>
	<b>CLIMA PSICOLÓGICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece la participación estimulando la interacción espontánea y amigable entre el estudiante y el docente</li> <li>• Propicia un ambiente positivo y de seguridad en sus estudiantes</li> <li>• Genera un clima afectivo de respeto y cordialidad</li> </ul>
<b>CONCEPCIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN MUSICAL</b>	<b>PARADIGMA EDUCATIVO MODELO TEÓRICO DE LA EDUC. MUSICAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos teóricos (Teorías de enseñanza y aprendizaje, enfoques pedagógicos y psicológicos) que sustenta el diseño y la práctica pedagógica musical.</li> <li>• Conocimiento sobre las tendencias curriculares contemporáneas.</li> <li>• Concepción del área de Estética en el Currículo Básico Nacional.</li> </ul>
	<b>CURRÍCULO BÁSICO NACIONAL Y BOLIVARIANO COMO REFERENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepción de la Música en la propuesta Bolivariana.</li> <li>• Diseña experiencias de aprendizaje musical de acuerdo al Modelo Curricular: CBN (97) Propuesta Bolivariana.</li> <li>• Desarrolla el currículo a partir de situaciones significativas buscando la motivación y el interés del estudiante</li> </ul>



En líneas generales es posible decir que la mayoría de los profesores trata de generar un buen clima psicológico en la clase, los estudiantes se muestran cercanos a los profesores. La relación docente-estudiante en la mayoría se observa dinámica y espontánea y es una constante en el desarrollo de las actividades. Por otra parte, los docentes especialistas condicionan la participación sobre el ejercicio de los valores.

El desarrollo de las actividades musicales se vincula con la vocación docente debido a que las formas de actuación de la mayoría expresan interés, disfrute en la acción, la capacidad para resolver situaciones de aula en forma dinámica y positiva reconociendo su rol como preeminente en la práctica educativa.

Es relevante decir que la práctica pedagógica de los docentes especialistas suele ser dinamizada desde una variedad de temáticas en algunos casos no coincidente. Por una parte, se privilegian los contenidos tradicionalmente desarrollados en la práctica musical en la escuela: efemérides, géneros, figuras rítmicas, parámetros musicales, sonido; y por la otra, se hace poca vinculación de la música con otras áreas disciplinares como ciencias, literatura, matemáticas. En líneas generales no se evidenció la relación con el Proyecto de Aprendizaje. En su mayoría, los docentes especialistas, no promueven intencionalmente el desarrollo de competencias descritas en el Currículo Básico (1997) ni lo postulado por los principios de la pedagogía musical.

Así mismo, merece especial atención que los contenidos musicales no corresponden a los bloques de contenidos de los programa del área de educación estética del Currículo Básico Nacional (1997) ni a la Propuesta Curricular Bolivariana. La planificación del proceso de aprendizaje es diversa, parte de los profesores planifican por objetivos y otros por competencias. Algunos docentes expresaron planificar por proyecto de aprendizaje no obstante no se evidenció su diseño.

El desarrollo de la secuencia didáctica está principalmente centrado en el docente quien realiza demostraciones y repeticiones, centrados en los contenidos teóricos-prácticos. El criterio para la selección del contenido y del repertorio está basado en el calendario festivo o escolar.

De acuerdo a la opinión de los docentes la música no es vista como una disciplina propiamente o área de conocimiento, sino como una disciplina auxiliar. Para algunos docentes, la música debe circunscribirse al desarrollo cultural en el cual, el enfoque pedagógico es el relevante. Los docentes participantes en este estudio identifican en forma incipiente el propósito curricular de la educación musical.

En cuanto a los enfoques pedagógicos, la mayoría de los especialistas no sustentan sus diseños sobre teorías psicológicas o de aprendizaje. Para la mayoría

de los profesores los procesos cognitivos, habilidades y destrezas, se desarrollan en forma natural a través de la música, aunque en sus clases no promuevan estos procesos en forma intencionada.

**Cuadro N° 2:** Acción Didáctica y Rol del Estudiante.

PROPIEDADES	SUBDIMENSIONES	ATRIBUTOS
ACCIÓN DIDÁCTICA	DIDÁCTICA GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para integrar la teoría y la práctica mediante una adecuada selección y aplicación de recursos y estrategias metodológicas</li> </ul> <p>Utiliza las modalidades y técnicas instruccionales de acuerdo al enfoque pedagógico que sustenta su praxis docente</p>
	DIDÁCTICA ESPECÍFICA	<p>Aplica los principios de los métodos de enseñanza de la música para desarrollar las habilidades y destrezas musicales</p> <p>Adopta metodologías activas, participativas y creativas en la disciplina musical</p>
ROL DEL ESTUDIANTE	FORMAS DE PARTICIPACIÓN	<p>Participa activamente en las actividades musicales</p> <p>Disfruta la práctica musical (Canto-ejecución instrumental) que realiza junto a sus compañeros y propone nuevas formas de interpretación</p>
	HABILIDADES Y DESTREZAS MUSICALES	<p>Dominio de contenidos musicales: Asocia conocimiento anterior con el nuevo...</p> <p>Aplica técnicas básicas para el canto y la expresión instrumental</p> <p>Desarrolla su creatividad a partir de la creación y recreación musical</p>

El desarrollo de la clase, se contextualiza a partir de la aplicación de los principios de la Didáctica General y Específica. Así, es posible describir el uso de la técnica de la pregunta y en algunos casos se activan los conocimientos previos. La fórmula de aprendizaje por excelencia está basada en la repetición- imitación sobre todo en lo que concierne a las actividades rítmicas, ejecución instrumental y aprendizaje de canciones.

La mayoría de las clases de música suelen ser teórico-prácticas, en tal sentido la participación del estudiante es activa en cuanto a la repetición de secuencias rítmicas y melódicas, y pasiva en lo relativo a la construcción de su aprendizaje.

La memorización y la actividad psicomotora se desarrollan en la dinámica del proceso pedagógico, mediante la repetición y la ejecución de secuencias rítmicas, no se fomentan procesos como clasificación, resolución de problemas o audiopercepción, principalmente debido a que se abordan géneros musicales y el énfasis se ubica en lo histórico y en la interpretación. Los profesores expresaron la importancia de los métodos de enseñanza de la música para el desarrollo de los contenidos, al tiempo que reconocen usarlos esporádicamente. Para otros docentes no existe una didáctica musical y su alcance en la escuela es nulo.

Es posible afirmar que la variedad didáctica asumida por los docentes está relacionada con las miradas que cada uno posee acerca de la funcionalidad de la música en el contexto educativo, esto es: enseñar música o enseñar a través de la música, desarrollar contenidos musicales o desarrollar habilidades musicales, centrarse en el proceso o en el resultado. La visión de los especialistas es muy diversa y no hay unidad de criterio sobre la disciplina musical, por lo cual la práctica pedagógica suele ser también heterogénea en la forma de abordarse. En consecuencia las concepciones que poseen sobre la naturaleza de la disciplina son congruentes con el diseño y ejecución de las actividades musicales. La participación y el clima psicológico fueron condicionados a las concepciones del docente sobre las características del estudiante y el desarrollo de las experiencias de aprendizaje variaba de acuerdo a los diferentes grupos de cada profesor.

En este estudio es significativo mencionar tres aspectos esenciales de la práctica pedagógica que fundamentan la necesidad de un cambio en la cotidianidad formativa de la música en el ámbito escolar:

- a) práctica pedagógica tradicional, centrada en la música principalmente como expresión de la cultura más que para el desarrollo de las habilidades y potencialidades diversas del estudiante;

b) dificultad para vincular lo interdisciplinar y lo pluridisciplinar en el diseño de experiencias de aprendizaje musical,

c) desconocimiento de los aportes de la neurociencia al campo de la pedagogía música.

## :: Conclusiones

### • Criterios para el desarrollo de procesos de aprendizajes desde la perspectiva de la neurodidáctica musical

Se propone una serie de criterios de orden neurodidácticos que, desde el campo de la música, permitirán proyectar una nueva visión para la experiencia de aprendizaje y por ende en la práctica del docente.

### • Desarrollo de la potencialidad cerebral desde la música

Gracias a muchos investigadores neurólogos y neuropsicólogos que a la vez son músicos por ejemplo: Sacks (2009), Despins (1996) y Herholz (2008), se ha podido reconocer el fenómeno musical como materia neurocientífica.

Lappe, Trainor y otros (2011), estudiaron experimentalmente la plasticidad inducida a través de un programa de entrenamiento al piano. Los hallazgos indicaron que cuando en el aprendizaje musical se involucra las áreas sensoriomotoras junto con las auditivas a través de acciones motoras, en lugar de sólo las auditivas, se activan de forma más potente los sistemas atencionales promoviendo la plasticidad.

Levitin (2003) Mc Gill de Montreal y otros científicos de la Universidad de Stanford, demostraron la capacidad del cerebro para identificar cambios estructurales y melódicos de una obra musical aun cuando la persona no tuviese entrenamiento musical. Se comprobó que la región 47, del lóbulo prefrontal se modificaba paralelamente a los cambios en la música, identificando que el cerebro codificaba las transiciones de la música mediante la segmentando la información auditiva.

Conocimientos como estos son relevantes para comprender las dificultades asociadas a las diferentes tareas sensoriales, ejecutivas o de asociación que se establecen en el aprendizaje musical. Además se podrán potenciar las funciones ejecutivas, a saber:

- a) anticipación,
- b) planificación y consecución de metas
- c) autorregulación y monitoreo de tareas;
- d) flexibilidad;

e) adaptación a los cambios, y herramientas mentales como escaneo del espacio, alternancia de tareas, atención dividida entre otras.

Promover el procesamiento cortical de la música respalda el desarrollo de las potencialidades cerebrales. Realizar tareas multisensoriales contrastando las funciones cerebrales, fomenta programas perceptivos complejos como por ejemplo al intentar mencionar verbalmente el color en que está escrita una palabra en lugar de la palabra propiamente (tarea de ejecución con disociación) cada uno de los hemisferios se activan para responder a la tarea. Es decir, *el hemisferio derecho intenta decir el color pero el hemisferio izquierdo insiste en leer la palabra.*

Por lo tanto, diseñar estrategias musicales de acuerdo a la localización y procesamiento musical favorecería de forma "fácil" y divertida el desarrollo de habilidades musicales. Aprender el mismo contenido musical, pero desde distintas tareas: sensorial, de asociación y de ejecución, con combinaciones de imágenes sensoriales, visuales y kinestésicas.

#### • Ambiente escolar dinámico y divertido

Resulta importante propiciar un ambiente que favorezca la atención y evite interferencias. El contexto influye en los mecanismos cerebrales y éstos en el aprendizaje. El SARA (Sistema Activador Reticular Ascendente) constituye un filtro que se activa para evaluar la tarea (anticipación y predicción) como estimulante, aburrida o demasiado exigente. Si la información pasa por el SARA, llega a otras regiones cerebrales como la amígdala, el hipocampo y el neocórtex.

La influencia fisiológica de la música se evidencia en las respuestas inmediatas del cuerpo ante el estímulo sonoro: marcar el pulso con el pie, bailar, moverse de acuerdo a la velocidad del ritmo, entre otros. La música también evoca el recuerdo generando estados afectivos. Calibrar el estado emocional del estudiante con el clima psicológico de la experiencia de aprendizaje es vinculante al aprendizaje emocional.

El aprendizaje emocional incidirá en las funciones ejecutivas y, de acuerdo con Loggatt (2011), la respuesta emocional incidirá en la disminución o anulación de las funciones de los lóbulos prefrontales.

Así mismo, la asociación y secuenciación músico-emocionales otorgan a la música un carácter interactivo a favor de la inteligencia emocional. El reconocimiento de estados emocionales y fisiológicos generados por las diferentes estructuras musicales (cadencias y modos) permite desarrollar el sentido crítico del estudiante en la selección de géneros favoreciendo el gusto por la música, criterios de selección y diversos usos de ella.

Cuando las actividades de aprendizaje son inspiradoras, retadoras y divertidas se producen niveles de dopamina (neurotransmisores) favoreciendo el aprendizaje, la autopercepción y el autorreconocimiento (motivación al logro). Un contexto estimulante implica evitar las rutinas y la mecanización en pro de generar nuevas redes Hebbianas (rutas de aprendizaje desde la óptica de la neuroeducación)

Introducir *cambios*, sorpresas y diversidad en las tareas como parte del entrenamiento cerebral, logra nuevas formas de respuestas y habilidades minimizando la desmotivación ansiedad o el rechazo. En este sentido la selección de repertorio estará suscrita a propiciar un contexto estimulante, divertido y de seguridad personal generando zonas de desarrollo próximo desde las habilidades musicales y de acuerdo a las capacidades del estudiante.

### • **Apreniendo como aprende el cerebro**

Desde la óptica de la Neurodidáctica, el aprendizaje es un mecanismo constante determinado por la interacción del cerebro con el entorno. En el aprendizaje se involucran muchas estructuras del sistema nervioso como el neocórtex, las áreas corticales de asociación, principalmente la corteza prefrontal; el hipocampo, el cerebelo y muchas otras.

El aprendizaje musical privilegia la activación de muchas áreas corticales en forma simultánea. El elemento clave de este proceso se llama *sinapsis*, y su resultado es *la generación de una red de vías por las que la información fluye (Redes Hebbianas)*.

Las modificaciones sinápticas explican la neuroplasticidad, es decir: generacion y modificaciones constantes de redes.

La lógica cerebral señala que es el órgano que aprende a aprender (reingeniería cerebral). Esto es: aprende por patrones, los identifica, los registra y les da un significado conformándolo en sistemas y subsistemas de datos que luego son contrastados y combinados. Esto lo hace junto a los mecanismos de anticipación y predicción.

De acuerdo a la propuesta de la Neurodidáctica, la forma en que puede ser aprovechado el mecanismo cerebral es por medio de: patrones, anticipaciones, repeticiones con variaciones, elaboraciones, tareas sensoriales, experimentación y práctica, relaciones temporosecuenciales y visoespaciales, novedades y cambios, Logatt (2011).

El aprendizaje de la música es complejo ya que requiere de diversos mecanismos corticales a la vez. La música es la expresión más evidente de construcción de redes Hebbianas. La Visión Compartida, propuesta por Matos, Pineda y Vásquez (2012), constituye la mediación como estrategia para la expresión musical, en

la cual se hará uso de diferentes elementos plásticos, imágenes, ilustraciones, estrategias multisensoriales entre otros. Se estiman tareas sensoriales, de ejecución y asociación relacionada con las diferentes formas de expresión musical, considerando los retos musicales y cognitivos.

Paralelamente es posible describir el tejido musical como una sucesión de patrones continuos, discontinuos, yuxtapuestos, antagónicos, paralelos y en espejo. Es decir, las estructuras rítmicas, melódicas y armónicas de las obras susceptibles de revisión y análisis para el diseño de las actividades musicales.

En el aprendizaje de la música, la práctica sensoriomotriz se expresa en la repetición con variaciones de movimientos conscientes, posturas o acciones, percusiones corporales necesarios para la internalización de esquemas internos de elaboración (representaciones cognitivas musicales).

Para ello la discriminación, identificación, ejecución de patrones y secuencias musicales asociados a diferentes códigos (notación musical y otros códigos artísticos como imágenes auditivas, sensoriales y visuales) permitirán abordar dos dimensiones de la enseñanza y aprendizaje de la música: Nivel Perceptivo y Nivel Expresivo.

Diversificar las tareas sensoriales de ejecución y asociación permitirá formas más rápidas de crear y recrear la música ya que utilizaría simultáneamente diferentes canales sensoriales y mecanismos cerebrales como la atención dividida, auto-observación, la alternancia de tareas, toma de decisión entre otras.

Analizar el tejido del repertorio musical permitiría diseñar diferentes actividades asociadas al aprendizaje de las habilidades musicales. Por ejemplo: cambiar una frase musical por otra; crear textos sobre patrones rítmicos de obras conocidas; anticipar la línea melódica subsiguiente a partir de patrones regulares. Incorporar el trabajo motor y el movimiento (tareas sensoriales y de ejecución) al aprendizaje de una estructura melódica vocal o instrumental; descubrir las diferencias entre secuencias rítmicas a partir de patrones parecidos; reelaboración, recreación o improvisación musical. Así mismo, toda la diversidad de estructuras que favorecen la sincronía, la coordinación y la disociación a favor de la dominancia cerebral con movimientos cruzados y antagónicos.

La gimnasia cerebral vinculada con la rítmica como tareas multisensoriales privilegia los esquemas motores de movimiento cruzados. Combinar los movimientos simples y complejos en una organización temporosecuencial a partir de células, patrones y secuencias rítmicas, constituirían una genuina danza neuronal a propósito de los diferentes niveles de organización mental y respuesta motora implicados en la percepción del ritmo y su consecuente respuesta sensorial.

Al realizar secuencias rítmicas y movimientos eurítmicos se necesita del “escaqueo” del espacio y sus dimensiones temporosecuenciales; la memoria operativa implica la selección de la información requerida para el desempeño de una tarea musical.

Finalmente, el ámbito musical amplio y complejo promueve la potenciación a largo plazo y la plasticidad inducida en el desarrollo de las funciones ejecutivas. El docente de música requiere ampliar su visión sobre el alcance de la música en el desarrollo de competencias diversas y renovar la práctica pedagógica en el desarrollo de estrategias musicales compatibles con las estrategias cerebrales al integrar los hallazgos de los estudios experimentales al campo de la pedagogía musical.



## REFERENCIAS

- **Amunts, K. Mohlberg, H. y otros (2000).** Entrenamiento musical y Diferencias estructurales del cerebro en músicos y no músicos. Scielo-Colombia. Disponible en: [www.neurologia.com](http://www.neurologia.com).
- **Argyris, Ch. y Schön, D. (1978).** Organizational Learning: a theory of Action Perspective. California: Addison-Wesley.
- **Alsina, P. (1997).** El Área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula. Graó. España.
- **Ausubel, D. (1976).** Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México, Editorial Trillas.
- **Breznitz, Z. (2011).** Desarrollo Cerebral. British Journal of Clinical Psicología Social y Volumen 10, Número 3. [Documento en línea] Disponible en [www.http://onlinelibrary.wiley.com](http://onlinelibrary.wiley.com). [Consultado en Marzo 2015]
- **Damasio, A. (1992).** "Cerebro y Lenguaje". Investigación y Ciencia. Barcelona: Paidós
- **Despins, J. (1996).** La Música y el Cerebro. Barcelona: Gedisa
- **De la Torre, G. (2002).** El Modelo Funcional de Atención en Neuropsicología. Revista de Psicología General y Aplicada. 2002, 55(1)131-121. Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Sevilla.
- **Dierssen, M. (2004).** Neurobiología de la Experiencia Musical. En la Música y la Mente Humana. Copyright Argenpress.Info © 2002 – 2004. Disponible en: [www:http://webmaster@argenpress.info](http://webmaster@argenpress.info)
- **Deutsch y Springer (2004).** Cerebro Derecho Cerebro Izquierdo. Madrid: Ariel.

- **Gardner, H. (1993).** Estructuras de la mente. Teoría de las Inteligencias Múltiples. Fondo de cultura económica. México.
- **Gaser, G., y Schlaug, G. (2003).** Brain Structures Differ between Musicians and Non-Musicians. [Documento en línea] Disponible en: [www.jneurosci.org/content/23/27/9240.full](http://www.jneurosci.org/content/23/27/9240.full). [Consultado en Febrero 2016]
- **Gazzaniga, M. (2002).** Aprendizaje, Arte y cerebro. Edited by Carolyn Asbury. New York. Washington, D.C.
- **Herholz, K. (2008).** Buscando un patrón: Un estudio MEG en el potencial de disparidad y secuencias tonales en músicos y no músicos. The Journal Neuroscience. [Documento en línea] Disponible en: <https://www.uni-muenster.de/~sibylle-herholz.html> [Consultado en Marzo 2015]
- **Lappe, C. Trainor, S. y otros (2011).** Plasticidad cortical inducida por la formación musical unimodal y multimodal a corto plazo. Journal Neuroscience. [Documento en línea] Disponible en: [journals.plos.org](http://journals.plos.org). [Consultado en Febrero 2016]
- **Levitin, D. (2003).** Musical structure is processed in "language" areas of the brain: a possible role for Brodmann Area 47 in temporal coherence. Revista en Línea: NeuroImage. Vol. N° 4 [Documento en línea] Disponible en <https://www.daniellevitin.com>. [Consultado Noviembre 2016]
- **Logatt, C. (2010).** Las Etapas del Aprendizaje. Neuropsicoeducación. Asociación Educar. Argentina.
- **(2011).** Neuropsicoeducación. "Las Reglas de la Mente" "Neurociencia aplicada al cambio y al desarrollo". Argentina. ISBN 978-987-23988-0-5
- **Matos, R. Pineda, Y. y Vásquez A (2012).** El Aprendizaje del Arte. Un Modelo de Mediación basado en la interacción cultural. En Revistad e Investigación N°69. Volumen 34. UPEL –IPC
- **Ministerio del Poder Popular para la Educación. Curricular Básico Nacional (1997).** Programas de Educación Básica: Primera y Segunda Etapa.
- **Overy, K. (1998).** La Música puede cambiar la Mente? Universidad de Wisconsin. Disponible en: [www.hpptt/rauscher@vaxa.cis.uwosh.edu](http://www.hpptt/rauscher@vaxa.cis.uwosh.edu). [Consultado en Noviembre 2015]
- **Paterno, R. (2012).** Neurociencia Hoy. [Documento en Línea] disponible

en: <http://www.unimoron.edu.ar>. [Consultado en Julio 2015]

- **Punset, E. (2006).** El alma está en el cerebro. Radiografía de la máquina de pensar. Ediciones destino. España.
- **Romero, F. (2012).** Percusión Corporal y Lateralidad. Método BAPNE. Revista: Música y Educación. Núm. 91 Año XXV, 3 Octubre 2012. Madrid: Musicalis
- **Sacristán, G. y Pérez Gómez (2002).** Comprender y Transformar la Enseñanza. Ediciones Morata, Décima Edición, Madrid-España.
- **Sacks, O. (2009).** Musicofilia: Relatos de Música y Cerebro. Editorial Anagrama.
- **Schön, D. (1998).** El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Editorial. Paidós, Barcelona
- **UNESCO (2012).** Informe Regional de Monitoreo del progreso hacia una Educación de Calidad Para Todos en América Latina y El Caribe. [Documento en línea] disponible en: <http://www.es.unesco.org/gem-report/> [Consultado Septiembre, 2014]
- **Vigotsky, L. (1979).** El desarrollo de los procesos psicológico superiores. España: Grijalbo.
- **Vigotsky, L. (1984).** Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Visor.
- **Weinberger, N. (2004).** Plasticidad respuesta dependiente de la experiencia en la corteza auditiva: temas, características, mecanismos y funciones. En Plasticidad del sistema Auditivo. Rubel y Popper Traductores. Manual de Investigación Auditiva. Nueva York: Springer-Verlag.

## NOTA BIOGRÁFICA

### :: **Mayra León**

Profesora en Artes, mención música, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Magister en Arte Mención Estética. Doctora en Educación. Su formación Musical abarca la Dirección Orquestal, Coral y ejecución instrumental. Ha desarrollado su labor pedagógica en el Sistema Educativo Venezolano y en el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de Venezuela como Directora de Orquestas Sinfónicas infantiles y Coros Infantiles, cátedras de iniciación musical y lenguaje musical. A partir del año 2005 ingresa como personal académico en el Instituto Pedagógico de Caracas, actualmente es Docente Agregado adscrita al Departamento de Prácticas Docentes y es investigadora activa en el Centro de Investigación Desarrollo y Experiencias en la Praxis Docentes (CIDEP).

#### **Correo electrónico:**

dmayralleon@gmail.com

# 3

Tema 3:

## Reflexiones y propuestas para la formación de formadores en ciencias, matemáticas y nivel inicial

- **Formación docente en ciencias y sus implicaciones sociales**

Dalia Díez de Tancredi

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)

Venezuela

- **Identidad profesional docente del profesor de matemática de educación media general** Sandra Leal

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)

Venezuela

**Modelo teórico de formación docente, basado en competencias, para el nivel educación inicial** Ana Briceño

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)

Venezuela



# FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS Y SUS IMPLICACIONES SOCIALES

**Dalia Diez de Tancredi**  
UPEL-IPC

## :: Resumen

Propuesta de formación de docentes de ciencias con implicaciones sociales, construida a partir la Investigación Acción Participativa (IAP), bajo el paradigma cualitativo, llevada a cabo en la UPEL-IPC, sustentada en el aprendizaje significativo crítico de conceptos científicos que según investigaciones previas son considerados difíciles entre estudiantes. Investigación desarrollada durante dos semestres académicos con (2) docentes y (45) estudiantes de cursos del programa de Biología: Genética General y Biología Molecular. La intervención construida y aplicada como propuesta didáctica fue desarrollada considerando los principios

del aprendizaje significativo crítico de Moreira (2005). Los resultados de su aplicación señalan la existencia de una evolución de significados de parte de los estudiantes. Se plantea su uso en la formación de docentes para favorecer el aprendizaje significativo y crítico de contenidos científicos con implicaciones sociales.

**Palabras clave:** aprendizaje significativo crítico; investigación acción participante; formación de docentes de ciencias.

## :: Abstract

Proposal of training of science teachers with social implications built on the Participatory Action Research (IAP) (qualitative paradigm) carried out in the UPEL-IPC, based on the significant critical learning of scientific concepts that according to previous research are considered of difficulty among students. Research developed during two academic semesters with (2) teachers and (45) students of courses of the Biology program: General Genetics and Molecular Biology. The didactic intervention constructed and applied as didactic proposal was developed considering the principles of the critical significant learning of Moreira (2005). The

results of its application indicate the existence of an evolution of meanings on the part of the students. Its use in the training of teachers is proposed to favor the meaningful and critical learning of scientific contents with social implications.

**Key words:** significant critical learning; research participating action; training of science teachers.



## :: Résumé

Formation Mouvement des professeurs de sciences ayant des implications sociales construites à partir de recherche-action participative (IAP) (paradigme qualitatif) a eu lieu dans le UPEL- IPC, basé sur l'apprentissage significatif des concepts scientifiques critiques fondées sur des recherches antérieures sont considérés comme difficiles entre étudiants. Les recherches menées pendant deux semestres académiques (2) les enseignants et les étudiants (45) cours du programme de Biologie: Général Génétique et biologie moléculaire. L'intervention intégrée et appliquée comme une proposition éducative a été élaboré en tenant

compte des principes de sens critique de l'apprentissage Moreira (2005). Les résultats de l'application indiquent l'existence d'une évolution de la signification des étudiants. Utilisation dans la formation des enseignants se pose pour promouvoir le contenu scientifique important et l'apprentissage critique avec des implications sociales.

**Mots-clés:** apprentissage significatif critique; participant de recherche-action; la formation des enseignants de sciences.

## :: **Resumo**

Trata-se de uma proposta de treinamento para professores de ciências com implicações sociais construída a partir da Pesquisa Ação Participativa (IAP em espanhol) (paradigma qualitativo), realizada na UPEL- IPC, com base na aprendizagem significativa crítica de conceitos científicos, que, segundo as pesquisas anteriores são considerados difíceis entre os alunos. A pesquisa foi realizada ao longo de dois semestres lectivos (2) professores e (45) estudantes de cursos do programa de Biologia: Genética Geral e Biologia Molecular. A proposta foi construída e aplicada considerando os princípios da aprendizagem significativa crítica de Moreira

(2005). Seus resultados indicam a existência de uma evolução dos significados por parte dos alunos. Expõe-se sua utilização na formação de professores para promover a aprendizagem significativa e crítica com conteúdos científicos e implicações sociais.

**Palavras chave:** aprendizagem significativa crítica; participante pesquisa ação; formação docente em ciências.

## :: Introducción

Sin duda alguna, la dimensión más importante para mejorar la calidad de la enseñanza y lograr aprendizajes significativos en estudiantes, se refiere a la formación de los docentes. Según Marchesi (2010), para lograr los cambios educativos que requiere la sociedad, se debe formar a los docentes de manera que puedan enseñar en variados contextos, pudiendo atender diversas características de los estudiantes; que les permita ser capaces de favorecer su incorporación en la sociedad del conocimiento y tener disposición para educar en una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria (UNESCO, 2010).

En la formación inicial y permanente de docentes de ciencias, parte de los retos a los cuales se enfrentan quienes tienen a su cargo dicha responsabilidad, se refiere a tratar de favorecer el aprendizaje significativo y crítico de conceptos científicos, incorporar estrategias innovadoras en la manera de enseñarlos y abordar desafíos presentes y futuros, además de vincular dichos conocimientos con el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. De allí que en el campo de la educación en ciencias, en la medida en que se extiende la sociedad del conocimiento, tiene mayor relevancia el saber científico, no solo como conocimiento técnico patentable, sino como saber con pertinencia social en beneficio de todos.

La formación en ciencias es prioritaria para el desarrollo de los países pues existen conocimientos científicos relacionados con problemáticas de salud, alimentación, conservación del ambiente, uso sustentable de recursos energéticos y el agua, el transporte, las comunicaciones, las tecnologías de la información y la comunicación, la biotecnología, entre otras, que claman por una efectiva “alfabetización científica” (UNESCO, 1999).

De acuerdo a Rivarosa (2006), la enseñanza de las ciencias facilita la adquisición de conocimientos científicos que promueven prácticas de participación ciudadana consciente y competente, permite la apertura de espacios para la discusión y el discernimiento, donde impera la racionalidad crítica y se susciten acciones que incidan en fortalecer una vida saludable. De allí que quienes se dedican a esta área del conocimiento humano, reclaman por una enseñanza de las ciencias que conduzca al aprendizaje significativo entre los estudiantes mediante la adquisición de una cultura científica en beneficio propio y de los otros seres del planeta.

La enseñanza de las ciencias debe estar centrada en el estudiante, facilitando el aprendizaje significativo crítico (Moreira, 2005) de conceptos científicos y sus implicaciones, lo que requiere conducir actividades diversas, que respondan a los diferentes estilos de aprendizaje y de enseñanza, fundamentadas en la interacción social, promoviendo el uso de diversos materiales educativos para

aprender el lenguaje de las ciencias con significados denotativos y connotativos. De manera que, en la construcción de dicho conocimiento, el estudiante puede analizar y pensar críticamente sobre el mismo y sobre su propio proceso de aprendizaje, de modo que se facilite una evolución de significados del conocimiento científico (Moreira, 2005; Díez, 2010). Para favorecer el aprendizaje de las ciencias con pertinencia social es necesario entender su desarrollo histórico y procesos epistemológicos involucrados, organizar ambientes de aprendizaje que permitan a los estudiantes de la carrera docente de ciencias, compartir significados y considerar las distintas áreas del conocimiento donde los mismos están implicados.

El propósito del presente artículo es proponer un modelo teórico- metodológico para la formación de docentes de ciencias, donde el conocimiento científico a ser aprendido por estudiantes de la carrera docente se debe corresponder con los significados aceptados actualmente por la comunidad científica (CBA), fundamentado en la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) y los principios facilitadores de Moreira (2005).

Los elementos teóricos y metodológicos que sustentan dicha propuesta fueron desarrollados a partir de una Investigación Acción Participante (IAP), en la que se consideró el aprendizaje significativo de conceptos, en términos ausubelianos, a partir de lo que acontece en el aula, destacando sus potencialidades en la formación de docentes de ciencias. Para su construcción, se centró en el aprendizaje significativo y crítico de contenidos específicos de Biología, sin embargo, la propuesta se amplía para la formación de docentes de ciencias.

## :: Bases teóricas

Compartiendo los planteamientos de Moreira (1998) y de Pozo y Gómez (1998), acerca del papel de la educación en ciencias en la formación de los ciudadanos, se considera que la comprensión sobre los conceptos científicos y su relación con otros conocimientos, puede ofrecer a los estudiantes la posibilidad de interpretar el mundo, desde el punto de vista de las teorías científicas, generar nuevas representaciones y construir conocimientos que les permita ir más allá de los conocimientos intuitivos.

El trabajo realizado, que sustenta la propuesta, representa una aportación en la formación de docentes, basado en el aprendizaje de las ciencias desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva. En su desarrollo se consideró la importancia de comprender cómo los propios estudiantes de la carrera docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC) construyen conocimientos científicos, qué tipo de representaciones elaboran y cómo dichos conocimientos evolucionan progresivamente a partir de la intervención didáctica que se propone.

La propuesta fue construida como parte de la tesis doctoral de la autora (Diez, 2010), en la que se resalta la importancia de considerar en la formación de los docentes la vigencia, relevancia, adecuación y pertinencia de contenidos científicos, tendencias actuales en la enseñanza de las ciencias, estrategias específicas de una enseñanza potencialmente significativa de las ciencias, conocimientos previos de los estudiantes y dificultades que puedan ser obstáculos, así como modelos didácticos que prevalecen entre los docentes, entre otros.

La propuesta se refiere a un modelo construido y aplicado durante el desarrollo de cursos específicos de la carrera docente de Biología, en la que se ofrece elementos que permiten acercarse al proceso cognitivo de construcción y discriminación de significados científicos (Moreira, 2000b; Llancaqueo, et. al., 2003; Llancaqueo, 2006), así como aspectos específicos de su didáctica.

Para facilitar el aprendizaje de contenidos de ciencias con pertinencia social, se requiere que el docente conozca y comprenda el contenido que aspira facilitar entre sus estudiantes, muchos de ellos considerados conceptos de dificultad, complejos, abstractos y que forman parte del currículo escolar desde el bachillerato hasta la universidad. Tales conceptos han sido objeto de investigaciones educativas para mejorar su enseñanza, sin embargo, las dificultades para su aprendizaje aún persisten. Entre dichos conceptos se encuentra el concepto de gen en Biología (Saddler y Zeidler, 2005a; Saddler y Zeidler 2005b; Mundry y Andrioli, 2005; Ayuso y Banet, 2002; Carrero y Reyes, 2000; Banet y Ayuso, 2003; San Valero, 1995; Jouve, 1995; Bugallo, 1994, entre otros). Según diversos investigadores y especialistas en la enseñanza de las ciencias, las dificultades de su aprendizaje tienen relación con la escasa atención prestada al proceso de aprendizaje significativo, lo que señala la necesidad de organizar su enseñanza para hacerla potencialmente significativa.

De esta manera, el aprendizaje significativo y crítico de contenidos científicos con miras a la formación integral de los ciudadanos, les permite reflexionar, por ejemplo, sobre los avances de la biotecnología, sus aplicaciones en la producción de alimentos transgénicos y fármacos, sobre las implicaciones de las ciencias en el desarrollo tecnológico relacionado con las telecomunicaciones, el desarrollo urbanístico y otras áreas donde se vislumbra su beneficio para la población humana, así como analizar consideraciones éticas, entre otros.

En la educación formal, desde el punto de vista del aprendizaje de las ciencias, la adquisición de conocimientos científicos permite construir nuevos significados (Esperben y Biraben (s/f), Jouve, 1995; Ayuso y Banet, 1998) y a partir de ello, aprender significativamente contenidos de otras áreas o profundizar en una misma área. Como ejemplo de las relaciones de conceptos de ciencias con pertinencia social, la figura N°1 muestra un mapa conceptual construido por la autora donde se evidencia la relación del concepto de gen con otros conceptos

biológicos que forman parte del currículo de formación de docentes de Biología en UPEL- IPC y que requieren ser aprendidos a partir de una enseñanza potencialmente significativa y crítica. (ver figura 1)

La adquisición de conceptos fundamentales de las ciencias (caso del concepto de gen) favorece la cultura científica del futuro docente, ya que su aprendizaje significativo y crítico le provee de competencias para favorecer la enseñanza de dichos conocimientos como formador de sus propios estudiantes, de manera que pueda:

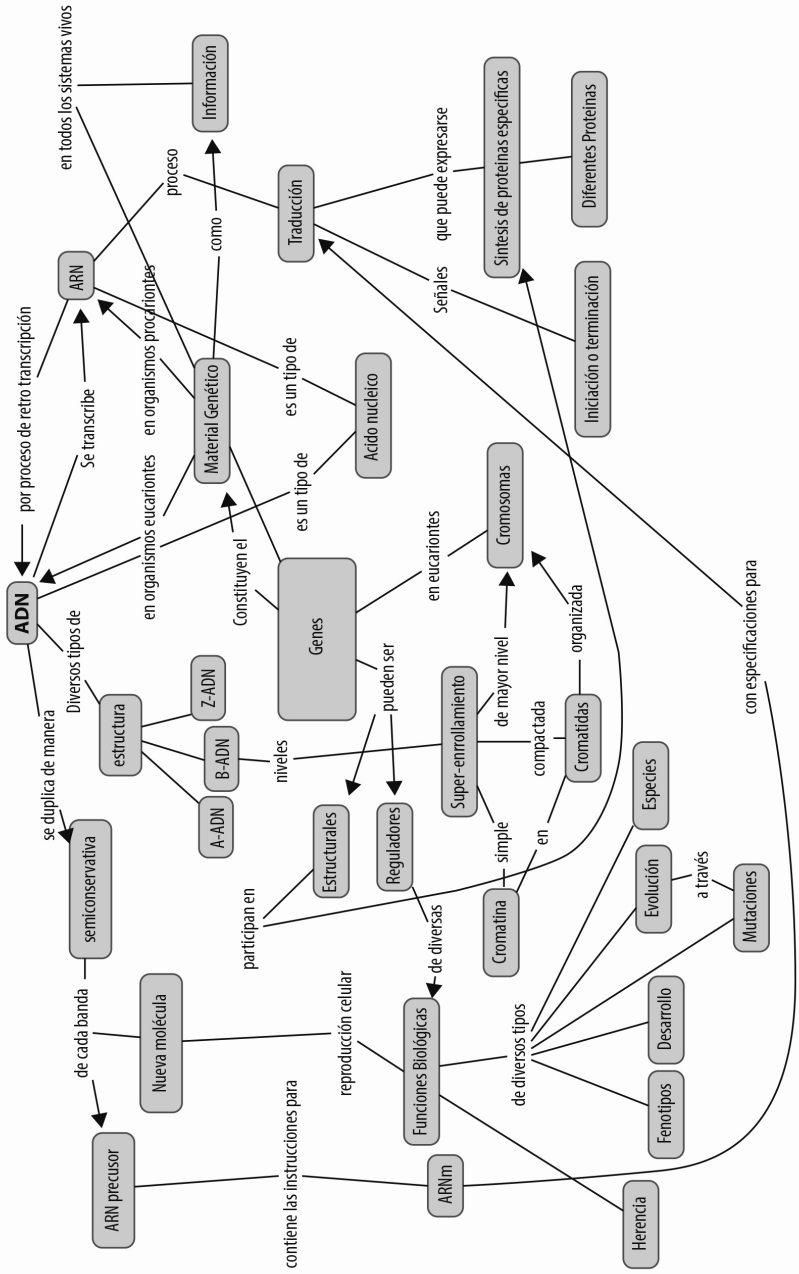
- a) organizar, secuenciar y presentar dichos conocimientos de forma innovadora, a diferencia del modo tradicional y lineal que se ha empleado hasta ahora, poco relacionados con otros conocimientos biológicos, químicos y físicos;
- b) considerar la evaluación del aprendizaje logrado por los estudiantes y la evaluación de la enseñanza de parte del profesor;
- c) comprender la diversidad y complejidad de la terminología, símbolos y nomenclatura implicada, entre otros.

Un aprendizaje significativo y crítico de conceptos científicos le permite al futuro docente identificar y enfrentar errores e inexactitudes presentes en materiales educativos que con frecuencia se utilizan; ser crítico sobre la manera “tradicional” de enseñar las ciencias centrada en explicaciones del profesor y con escasa participación de los estudiantes; reflexionar sobre el uso del libro de texto como única fuente para acercar al estudiante a los contenidos y sobre la escasa incorporación de actividades prácticas y del laboratorio, entre otros.

De esta manera, la propuesta didáctica que se plantea, atiende necesidades que se han identificado entre los estudiantes, tales como:

- a) falta de comprensión de los contenidos,
- b) persistencia de conocimientos previos que funcionan como obstáculos;
- c) imagen inadecuada de las ciencias, como conocimiento definitivo, carente de historia y con poca vinculación con la vida;
- d) presencia de ideas alternativas que repercuten en su aprendizaje;
- e) desconocimiento de los aportes de nuevas ciencias como la genómica, la proteómica, la bioinformática en el conocimiento científico y tecnológico;

**Figura 1:** significados del concepto de gen desde la Biología Molecular. Elaborado por la autora, 2010



f) ausencia de conocimientos y habilidades matemáticas necesarios para solucionar y atender situaciones relacionadas con conocimientos de las ciencias;

g) falta de motivación hacia el estudio de las ciencias.

Entre los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta se considera la Teoría de la Educación de Novak (1981; 1992) que señala al evento educativo como una acción donde comparten significados y sentimientos los estudiantes y el profesor. Dicha teoría señala como elementos esenciales del acto educativo al aprendiz, al profesor, a los conocimientos, al contexto y a la evaluación de dicho aprendizaje; además de plantear al intercambio de significados para facilitar el aprendizaje significativo de conocimientos en cierto contexto y compartido por una determinada comunidad de usuarios. De ese modo, y parafraseando a Moreira (2003), aprender ciencias de manera significativa y crítica, lleva consigo entender sus significados científicamente aceptados y compartidos por científicos y profesores que aprendieron dicho conocimiento de manera significativa.

Por consiguiente, en el acto educativo y, con fines de facilitar un aprendizaje significativo crítico de las ciencias entre estudiantes de la carrera docente, se debe planificar la interacción permanente entre el docente, los estudiantes y de ellos con el contenido, materiales educativos, estrategias de enseñanza y mecanismos para evaluar tanto los aprendizajes como la manera de enseñarlos.

#### •Aprendizaje significativo: una teoría psicológica del aprendizaje en el aula

Para conducir el aprendizaje significativo de conocimientos científicos (caso del concepto de gen), se consideró como fundamento la Teoría de Aprendizaje Significativo formulada por Ausubel (1963), así como las reconsideraciones y actualizaciones realizadas por el propio Ausubel (1976; 2002) y de otros teóricos, como Novak (1981) y Moreira (2005; 2006). Según Rodríguez (2004) esta teoría psicológica del aprendizaje permite entender el proceso que se lleva a cabo en la persona y ante lo cual señala:

*...es una teoría psicológica del aprendizaje en el aula, construida para dar cuenta de los mecanismos por los que se llevan a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la escuela" (op. cit., p 1).*

Como teoría cognitiva del aprendizaje, su finalidad es describir, entender y tratar de explicar este complejo proceso, a partir de lo que sucede en el acto educativo, siendo necesario abordarlos desde los elementos teóricos que la conforman, los factores de los cuales depende y las condiciones para garantizar la adquisición, la asimilación y la retención.



Al respecto Ausubel (1976) propone la Teoría del Aprendizaje Significativo como una teoría psicológica de aprendizaje, que trata los procesos que se ponen en juego en el individuo para aprender, con énfasis en lo que ocurre en el aula, en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación. La teoría ausubeliana destaca que el “aprendizaje significativo” es un proceso mediante el cual la nueva información se relaciona de manera no arbitraria, con aspectos relevantes (conocimiento previo) en la estructura cognitiva del que aprende. Sus conceptos fundamentales son:

- El aprendizaje significativo de contenidos científicos supone la adquisición de nuevos significados.
- Para facilitar el aprendizaje de contenidos científicos se requiere organizar la enseñanza de manera de hacerla potencialmente significativa, es decir, con significado lógico, de forma que se pueda relacionar el nuevo contenido de manera no arbitraria y no literal con los conocimientos existentes en la estructura cognitiva de la persona (para que tenga significado psicológico).
- En la estructura cognitiva de la persona que aprende, deben existir ideas de anclaje pertinentes, para que la nueva información se pueda relacionar.
- La interacción entre el nuevo contenido y las ideas existentes en la estructura cognitiva, da como resultado que el significado lógico sea asimilado como significado psicológico.
- El aprendizaje, es un continuo por lo que durante el aprendizaje significativo se modifican tanto la nueva información adquirida como los elementos de la estructura cognitiva donde ocurrió el anclaje.
- El aprendizaje significativo se retiene, mientras que el aprendizaje exclusivamente memorístico (donde la nueva información se relaciona de manera arbitraria y literal) se olvida rápidamente. Sin embargo, ambos tipos de aprendizaje son parte de un continuo y no aprendizajes opuestos. El aprendizaje verbal significativo debe ser activo y depende de la manera cómo se enseña.
- En el aprendizaje significativo, el proceso de asimilación ocurre de manera secuencial, natural e inevitable junto a otros dos procesos: la retención y el olvido. En este aprendizaje, las nuevas ideas potencialmente significativas, se relacionan selectivamente con las ideas que ya existen (subsumidores) en la estructura cognitiva y que son más generales, inclusivas y estables (Moreira y Masini, 2006).

- Una vez que la nueva información interactúa con los subsumidores, se convierte para el estudiante en el significado de nuevas ideas. Estos nuevos significados emergentes se almacenan, enlazan y organizan en la memoria con sus correspondientes ideas-ancla.
- El aprendizaje significativo requiere de los procesos psicológicos: diferenciación progresiva y reconciliación integradora. Cuando un nuevo concepto o proposición se aprende por medio de la interacción y anclaje en un concepto subsumidor, éste también se modifica. De esta manera, ocurre el proceso psicológico de diferenciación progresiva del concepto subsumidor (Ausubel, et. al., 1978). Este proceso ocurre generalmente en el aprendizaje significativo subordinado, principalmente en el correlativo, pues los conceptos subsumidores se reelaboran continuamente, se modifican en la adquisición de nuevos significados y se diferencian progresivamente.
- En el aprendizaje súper-ordenado o en el combinatorio, las ideas claves de la estructura cognitiva pueden reconocerse como ideas relacionadas, de esta manera, las nuevas informaciones son adquiridas y se reorganizan los elementos existentes en la estructura cognitiva de manera que se pueden construir nuevos significados. Este proceso psicológico de combinación se denomina reconciliación integradora.

De acuerdo con Rodríguez (2008) y Moreira (2000a; 2000c) la teoría del aprendizaje significativo tiene implicaciones en el hecho educativo y, por esto, la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, representa una actividad compleja que requiere de procedimientos e instrumentos de indagación y protocolos para entender los diferentes tipos de aprendizaje que se producen en el aula, de acuerdo con las características y rasgos psicológicos que se ponen en juego cuando se aprende.

Para conducir una enseñanza potencialmente significativa y crítica de las ciencias, con significado y pertinencia social se debe partir de los conocimientos previos del estudiante, los cuales se aprendieron de manera significativa, por lo tanto están anclados como subsumidores. Ello indica la existencia de elementos asociados con conceptos de ciencias que ya están en la estructura cognitiva del estudiante de la carrera docente y que fueron aprendidos en cursos de educación media u otros cursos de la universidad, como también por información que ofrecen medios de comunicación y difusión masiva.

Sin embargo y de acuerdo con lo señalado por Moreira (1999), estos conocimientos adquiridos previamente y que sirven de subsumidores para aprender nuevos conocimientos, no necesariamente se corresponden con el conocimiento aceptado por la comunidad científica (CBA), en cuyo caso pudieran ser

obstáculos del aprendizaje y ser causa de dificultades para comprender la nueva información a aprender.

Es por ello que, para favorecer el aprendizaje significativo de contenidos científicos con significado y en correspondencia con el CBA, es importante conocer lo que el estudiante sabe al respecto y a partir de ello organizar la enseñanza, haciéndola potencialmente significativa. En este aspecto Novak (1981; 1992), Moreira (1997; 2005) y el propio Ausubel (2002), señalan la importancia de organizar la enseñanza de manera deliberada, analizando cuidadosamente el contenido que se pretende enseñar, haciendo uso de diversas estrategias de enseñanza y variados materiales educativos, asegurando que sean potencialmente significativos.

## :: Método

En el proceso de construcción de la propuesta de formación de docentes de ciencias implicó la realización de una serie de investigaciones, en las cuales se planteó comprender y considerar los factores que intervienen en el aprendizaje significativo crítico de conceptos científicos entre los futuros docentes, específicamente de la carrera de profesor de Biología de la UPEL-IPC. En dichas investigaciones se consideró:

- Análisis de contenidos científicos presentes en libros y otros materiales educativos que con frecuencia usan los profesores de educación secundaria y universitaria en Venezuela, ello permitió identificar su enfoque, la calidad y adecuación de la información, así como el tratamiento pedagógico dado a los contenidos de ciencias.
- Determinación de los significados que tienen los profesores de ciencias sobre determinados conceptos científicos, por ser determinantes al momento de compartir significados con sus estudiantes.
- Caracterización del modelo didáctico que emplean los docentes de ciencias como formadores de docentes en este campo, por sus implicaciones de modelaje entre los futuros docentes de ciencias.
- Diseño y aplicación de una intervención didáctica construida a partir de la investigación, considerando al aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) y principios facilitadores propuestos por Moreira (2005).
- Indagación de la evolución de significados de conceptos entre estudiantes de los cursos de Biología Celular (BC) y Genética General (GG), durante la aplicación de la propuesta con actividades facilitadoras del

aprendizaje significativo, diseñadas según los principios facilitadores del aprendizaje significativo crítico propuestos por Moreira (2005).

- Indagación de conocimientos previos entre los estudiantes y elementos facilitadores que influyen en la comprensión, adquisición y dominio de conceptos científicos entre estudiantes de carrera docente.
- Aplicación de una propuesta teórica y metodológica para la formación de los docentes de ciencias a partir de la Investigación Acción Participante (IAP) (Scribano, 2008), diseñada como un proceso de espiral introspectivo para: observar, analizar, interpretar, planificar, actuar, volver a observar y reflexionar para tomar decisiones y, de ser necesario, volver a actuar.

En la IAP participaron la autora, como investigadora junto a las docentes (2) de los cursos seleccionados (BC y GG) y los estudiantes (45) de ambos cursos durante dos semestres consecutivos, lo cual ameritó llevar a cabo una serie de actividades dentro y fuera del aula, fundamentadas en la socialización de los resultados en cada momento, el análisis y reflexión de cada situación para llegar a consensos y establecer cronogramas de actuación, considerando los contenidos de ambos cursos.

La participación de las docentes durante la IAP permitió considerar y valorar su experiencia y trayectoria como profesoras en estas asignaturas, sus opiniones y reflexiones facilitó llegar a acuerdos y compromisos de acción (Rivas y Donovan, 2001). De esta manera fue posible estudiar cada situación para comprenderla, desde la perspectiva de los actores (Guba, 1991). El plan de trabajo se planteó como actividad flexible, abierta y emergente, lo que según Valles (1999), permite aceptar modificaciones y cambios a lo largo del desarrollo de la IAP, tomando en cuenta a todos los actores involucrados.

Las observaciones registradas en cuaderno de campo, cuestionarios previamente elaborados y validados, guiones de entrevistas y grabaciones de audio se aplicaron en diferentes momentos de la IAP (fuera y dentro del aula), lo que permitió considerar los hechos según los programas respectivos de cada asignatura y caracterizar el modelo didáctico prevaleciente entre las docentes, según criterios de las dimensiones epistemológica y psico-didáctica que caracteriza los modelos empleados por profesores de ciencias en Venezuela (Andrés, 2002). El análisis e interpretación de los datos llevó a la construcción de la propuesta (intervención didáctica) que se plantea como parte del presente trabajo.

## • Procedimiento de construcción de la Intervención Didáctica y su aplicación con estudiantes y profesores

• **Fase previa:** para desarrollar una intervención viable se consideró la información procedente de:

- a) caracterización de la enseñanza de las docentes de los cursos en las primeras sesiones de clase durante la investigación.
- b) socialización de registros y necesidades manifestadas en reuniones de trabajo fuera del aula
- c) entrevistas iniciales a los estudiantes para identificar sus necesidades y motivaciones específicas, los conocimientos previos y posibles dificultades, sus estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza de las docentes.

Estos aspectos se contrastaron con resultados de estudios iniciales (análisis de los libros, caracterización de modelos didácticos, así como investigaciones identificadas como antecedentes.

• **Fase de desarrollo:** en la figura 2, se muestra el esquema general del desarrollo de la intervención didáctica, construida a partir la IAP, la misma señala las acciones llevadas a cabo dentro y fuera del aula durante 16 semanas de duración de cada curso y de actividades específicas en todo el proceso. Inicialmente se identificaron los conocimientos previos (significados iniciales) de los estudiantes sobre determinados conocimientos científicos y de otros conocimientos asociados, así como los de las docentes de ambos cursos.

El proceso de construcción de la intervención didáctica requirió: observar, analizar, interpretar, planificar, poner en práctica diferentes estrategias de enseñanza potencialmente significativas en situación de aula, para volver a observar, registrar y reflexionar para tomar decisiones. El análisis y socialización de la información registrada permitió organizar las acciones que se llevaron a cabo para un total de dos semestres para BC y dos semestre para GG.

• **Fase de aplicación de la Intervención didáctica:** en su proceso constructivo participaron los estudiantes de manera individual y grupal (fuera del aula), así como las docentes (dentro y fuera del aula). Esta rica interacción permitió considerar acciones potencialmente significativas que se incluyen en la propuesta. Las actividades se organizaron con la finalidad de facilitar la construcción de significados por parte de los estudiantes en correspondencia con CBA. Proceso que se siguió tanto con estudiantes como con docentes.

**Figura 2:** Proceso de construcción de la intervención didáctica con estudiantes y profesores (elaborado por la autora, 2010)



La aplicación de la propuesta (intervención didáctica) produjo nueva información que se registró en grabaciones de audio, videos, aplicación de cuestionarios, elaboración de mapas conceptuales, producción de dibujos y esquemas por parte de los estudiantes, aplicación de pruebas de conocimientos individuales y colectivas, para identificarla evolución de los significados de conocimientos científicos aprendidos de manera significativa y crítica.

Los elementos orientadores de la Intervención Didáctica (Novak 1981; 1992) fueron:

- 1. Contenidos:** organizados y secuenciados deliberadamente considerando la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (2002), para hacer de la enseñanza un proceso potencialmente significativo. De igual manera, se consideraron los principios facilitadores del aprendizaje significativo crítico de Moreira (2005).
- 2. Estrategias y recursos de enseñanza:** seleccionados y diseñados mediante acciones deliberadas por las docentes para hacerlas potencialmente significativas y propiciar entre los estudiantes un aprendizaje significativo

crítico de contenidos científicos, su asimilación y transferencia. En la enseñanza de las ciencias el aprendizaje facilitado en el laboratorio y el trabajo de campo, forman parte de los ambientes de aprendizaje para conducir la adquisición y transferencia de lo aprendido, desde el punto de vista conceptual, procedimental y valorativo.

**3. La evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes:** con actividades para comprobar el aprendizaje (procesos y productos) donde los estudiantes y docentes pudieron comprobar y reflexionar sobre el conocimiento adquirido, tomar decisiones sobre la enseñanza, identificar logros y decidir sobre la manera de reorganizar, conducir actividades, adecuar las estrategias y usar recursos apropiados, etc.

**4. Docente:** su papel como facilitador y organizador de los ambientes de aprendizaje exige tomar en cuenta las características de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje y conocimientos previos. Además de reflexionar sobre su estilo de enseñanza y el modelo didáctico que lo fundamenta.

**5. Estudiantes:** Como actores centrales del acto educativo, su participación activa requiere de una interacción consciente con los contenidos científicos a aprender, los recursos educativos, las estrategias planificadas y su proceso de aprendizaje.

**• Principios facilitadores del aprendizaje significativo crítico de contenidos científicos con pertinencia social (Moreira, 2005), considerados en la propuesta (Intervención didáctica)**

**1. Aprender/enseñar a formular preguntas entre los estudiantes, en lugar de conducir exclusivamente la formulación de respuestas** -principio de interacción social y cuestionamiento-. Para activar la formulación de interrogantes y profundizar sobre los conocimientos a aprender, se plantea el uso de situaciones problematizadoras, así como el uso de representaciones externas del tipo de esquemas, ilustraciones, mapas conceptuales, sobre los contenidos científicos a aprender. A partir de ellas y de manera individual, los estudiantes pudieron analizar, interpretar, plantearse preguntas y buscar posibles explicaciones, poniendo en evidencia la relación del conocimiento involucrado, el significado de los conceptos científicos y maneras de representarlos; además de socializar con sus compañeros y docente sobre significados de los contenidos. El uso de materiales y estrategias potencialmente significativas de parte del docente, tiene la finalidad de inducir a los estudiantes a formularse preguntas, elaborar planes de acción y ponerlos en práctica, en lugar de enseñarles a responder mecánicamente.

**2. Aprender a partir del uso de distintos materiales educativos** -principio de evitar el libro de texto como material único-. La selección deliberada de diversos materiales de enseñanza, tales como: diagramas, registros de avances científicos relacionados con los contenidos, páginas web, informes de investigaciones publicadas en revistas, entre otros, les permitió manejar significados de contenidos científicos actualmente aceptados (CBA), contrastar y ser críticos ante la información proveniente en diversas fuentes, analizar la veracidad de las mismas, etc.

**3. Aprender que somos perceptores y representantes del mundo** -principio del aprendiz como perceptor/representador-. Para identificar la manera como los estudiantes representan sus conocimientos se plantea la elaboración individual y grupal de mapas de conceptos, esquemas, ilustraciones y dibujos. Los mapas de conceptos, son esquemas que permiten re-presentar el conocimiento que se construye al aprender ciencias. Los esquemas, diagramas, gráficos y dibujos son representaciones externas ampliamente utilizadas en ciencias, y cuando son elaboradas por el propio estudiante le permiten identificar los significados que tiene y que construye con respecto a los conceptos científicos involucrados.

**4. Aprender que el lenguaje está involucrado en todos los intentos humanos de percibir la realidad** -principio del conocimiento como lenguaje-. La propuesta señala la importancia que tiene el aprendizaje del lenguaje científico (CBA), además de considerar que el uso del lenguaje es clave para comunicar lo aprendido. En este sentido, se señala el uso de diferentes instrumentos, desde cuestionarios hasta la elaboración de informes, en los cuales los estudiantes requieren usar el lenguaje apropiado, elaborar explicaciones, resolver ejercicios, etc.

**5. Aprender que el significado está en las personas** -principio de la conciencia semántica-. Para poner en evidencia lo que los estudiantes conocen, cómo aprenden y cómo construyen sus propios significados, la propuesta señala la elaboración y explicación de mapas de conceptos, esquemas, diagramas y dibujos elaborados por los estudiantes. Ello les permite la explicitación de sus conocimientos en diversos momentos y acciones tanto en las clases como fuera del aula.

**6. Aprender que se aprende identificando los errores y corrigiéndolos** -principio del aprendizaje a partir de identificar posibles errores-. Durante la puesta en práctica de la intervención didáctica, los estudiantes plantean y resuelven problemas, desarrollan actividades prácticas y de laboratorio de manera individual y grupal. Como parte de las actividades de reflexión de lo aprendido se evalúan los productos y procesos llevados a cabo durante su desarrollo y se les induce a identificar posibles errores en ellos, ante los cuales podrán



argumentar, reflexionar, corregirlos y explicar cómo deberían resolverlos adecuadamente.

**7. Aprender a desaprender, a no usar conocimientos y estrategias irrelevantes** (principio del desaprendizaje). Durante el aprendizaje, los estudiantes realizan actividades que les permite identificar aquellos conocimientos sobre los cuales podrá seguir construyendo su aprendizaje y ser capaces de tomar decisiones sobre estrategias indispensables para abordar y resolver ejercicios, reflexionar sobre los mismos y sus ventajas. Ese “darse cuenta” permite identificar el conocimiento que es fundamental, así como dejar de lado aquellos que son irrelevantes en determinada situación.

**8. Aprender que las preguntas son instrumentos de percepción y que las definiciones y las metáforas son instrumentos para pensar** (principio de la incertidumbre del conocimiento). En la propuesta se incentiva el planteamiento de situaciones que requiere de los estudiantes la reformulación preguntas, el planteamiento de posibles respuestas y construcción de sus propias interpretaciones. La formulación de interrogantes requiere conocer sobre lo que se está aprendiendo, lo cual requiere poner en práctica procesos cognitivos complejos.

**9. Aprender a partir de diferentes estrategias y del uso de diferentes recursos de enseñanza** (principio del empleo de variedad de situaciones, técnicas y de recursos para facilitar el aprendizaje). La organización que hace el docentes de ciencias de una amplia variedad de estrategias de enseñanza potencialmente significativas y la planificación de actividades diferentes, tales como, la búsqueda de información en diversas fuentes, su análisis y exposición a todo el grupo, la participación en trabajos de campo y de actividades prácticas de laboratorio, la organización de foros y seminarios para tratar los diferentes contenidos, entre otras, permiten al estudiante aprender de manera significativa y crítica contenidos de ciencias en diferentes contextos.

### **Resultados de la aplicación de la Propuesta: intervención didáctica para la formación de docentes en ciencias con implicaciones sociales**

En el desarrollo de la intervención didáctica construida a partir de la IAP, se incorporaron contenidos acerca del desarrollo histórico y epistemológico de las ciencias que inicialmente no formaban parte del contenido establecido en los programas de estudio de ambas asignaturas. Se condujeron sesiones de análisis sobre los desafíos a los cuales se enfrentan los conocimientos científicos (por ejemplo, el significado del concepto de gen predominante por más de un siglo y el significado que hoy prevalece entre la comunidad científica). Esta manera de considerar contenidos acerca de la historia y epistemología de la

ciencia, muestra una visión sobre la ciencia, la actividad científica y el papel de los científicos, que según señala Andrés (2005) requiere mayor atención entre los docentes de ciencias.

Como herramienta para organizar y secuenciar el contenido, se planteó el uso de representaciones externas en la forma de mapas de conceptos para la jerarquización, diferenciación progresiva y diferenciación reconciliadora de la información, lo cual permite organizar una enseñanza potencialmente significativa de los contenidos, según los principios señalados por Ausubel (2002).

Durante la aplicación de la intervención didáctica los resultados permiten señalar que la propuesta construida a partir de la IAP permite la adquisición de aprendizajes significativos y críticos de conocimientos científicos, de procedimientos y actitudes favorables hacia las ciencias.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, se consideraron los productos y los procesos involucrados. El análisis de los mapas de conceptos, las representaciones gráficas, las respuestas a situaciones específicas, así como de las pruebas escritas de conocimiento, actividades evaluativas de tipo cualitativo, cuantitativo y participativo, se corresponden con elementos de un modelo didáctico-constructivista. La evaluación de la enseñanza, en ambos cursos, fue planteada por las docentes como hipótesis de trabajo, lo cual les permitió (en diferentes momentos), reconsiderar la manera de reorganizar las clases, tomar decisiones y seleccionar adecuadamente los materiales educativos que se requiere.

Los aspectos identificados en la organización, forma de secuenciar la información y manera de conducir las actividades de los cursos, para ambas asignaturas, proporcionan información esencial para interpretar los procesos de enseñanza y de aprendizaje durante la evolución de significados entre estudiantes de educación superior de la carrera docente de la UPEL- IPC.

Es posible señalar que las actividades de análisis, discusión y reflexión, como parte de la intervención didáctica con las docentes, favoreció el desarrollo de actividades de enseñanza, que fueron planificadas según los principios orientadores de la teoría de aprendizaje significativo crítico de Moreira (2005; 2006).

## :: **Consideraciones finales**

Los lineamientos que orientan la propuesta, fundamentada en la Teoría de Aprendizaje Significativo crítico implica:

- Organizar la enseñanza a partir de los conocimientos iniciales de los estudiantes, que se identifican a través de instrumentos elaborados con la intención de

obtener información de lo que “saben”, más que considerar los denominados “prerrequisitos” según determinado diseño curricular.

- Organizar y secuenciar deliberadamente el contenido de enseñanza, empleando los principios de diferenciación progresiva y reconciliación integradora, señalados por Ausubel (2002), así como los procesos que se llevan a cabo en el aprendizaje significativo y que según plantea Moreira (2005) deben ser considerados al planificar y conducir una enseñanza potencialmente significativa de contenidos de ciencias.
- Propiciar, desde el inicio y a lo largo de todo el proceso de enseñanza, actividades y ambientes de aprendizaje que permitan a los estudiantes reflexionar sobre el significado de los conocimientos que tienen y que construyen, su correspondencia con el conocimiento aceptado por la comunidad científica, su historia, epistemología e importancia. Tales como: realizar lecturas, previamente seleccionadas, acerca de los avances de las ciencias donde están involucrados los conocimientos; analizar e interpretar la información proveniente de diversas fuentes; elaborar resúmenes, esquemas, mapas de conceptos, que permitan al estudiante considerar su conocimiento y compararlo con la nueva información procesada.
- Seleccionar y utilizar diversos materiales educativos (audio-visuales, impresos, electrónicos, concretos, modelos, otros) que permita a los estudiantes procesar información actualizada y la calidad de su contenido; adquirir conocimientos, contrastar ideas, asimilar la información a partir de diferentes vías y ser crítico y reflexivo ante la misma.
- Diseñar y conducir actividades que requieran, por parte de los estudiantes la formulación de preguntas, cuestionamiento de la información, en lugar de buscar o de ofrecer las respuestas y soluciones a las mismas, en las cuales se considere, de manera deliberada, el aprendizaje apropiado del lenguaje de la ciencia.
- Facilitar en los futuros docentes de ciencias los procesos de transferencia, aplicación y vinculación de los conocimientos científicos, aprendidos de manera significativa y crítica, con problemas, situaciones y aspectos sociales.

## REFERENCIAS

- **Andrés, Ma. M. (2002).** Caracterización profesional y modelo didáctico de docentes ciencias básicas como fundamento para su perfeccionamiento profesional. Informe Académico final presentado al FONACIT. Caracas, Venezuela
- **Ausubel, D. (1963).** The Psychology of meaningful verbal learning. New York: Gruneand Stratton. pp. 685
- **(1976).** Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Edit. Trillas
- **(2002).** Adquisición y retención del Conocimiento. Una perspectiva Cognitiva. México: Píados
- **Ausubel, D. P.; Novak, J. y Hanesian, H. (1978).** Educational Psychology: acognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston. pp. 733
- **Ayuso, E. y Banet, E. (1998).** Relaciones entre Genética y Evolución en la educación Secundaria, concepciones de los alumnos y actividades de Enseñanza en el marco del Constructivismo. Resúmenes de Investigaciones. Investigación e innovaciones en enseñanza de las Ciencias, Vol. II. Coord. Banet y Pro. Primera edición Lérica. España
- **(2002).** Alternativas a la enseñanza de la Genética en educación secundaria. Enseñanza de las Ciencias, 20 (1), pp.133-157
- **(2003).** Teaching of Biological inheritance and evolution of living beings in secondary school. Journal Science Education, 25 (3), pp. 373-407
- **Bugallo, R. A. (1994).** Revisión Bibliográfica de investigaciones sobre Genética. Enseñanza de las ciencias, 12 (3), pp 150-163

- **Carrero, Y. y Reyes, L. (2000).** Robot Genético. Caracas: CENAMEC
- **Diez, D (2010).** Aprendizaje significativo crítico del concepto de Gen en Estudiantes de la Carrera Docente de Biología de la UPEL-IPC – Trabajo de Tesis Doctoral UBU-España
- **Esperben, M. y Biraben, S. (s/f).** Reflexiones en torno a la enseñanza de la Genética. Disponible: [www.unesco.cl/reflexionesentornoenseñanzadegenetica](http://www.unesco.cl/reflexionesentornoenseñanzadegenetica). Consulta 2007 julio 22].
- **Guba, E. (1991).** The alternative paradigm dialogue. En Guba, E. (Ed.) The paradigm Dialogue pp.17-30
- **Jouve, N. (1995).** Desarrollo de la Genética. Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales. Octubre III (10), pp. 69-78
- **Llancaqueo, N.; Caballero, C. y Moreira, M. A. (2003).** El aprendizaje del concepto de campo en Física. Una investigación exploratoria a la luz de la Teoría de Vergnaud. Revista Brasileira de Ensino de Física, 25 (4), Dic, pp.399-717
- **Llancaqueo, N. (2006).** El aprendizaje del concepto de campo en Física: Conceptualización, progresividad y dominio. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Burgos, España
- **Marchesi, A. (2010).** Estrategias para el cambio educativo, en Revista de Pensamiento Iberoamericano (en prensa).
- **Moreira, M. (1997).** Aprendizaje Significativo un concepto subyacente. En Moreira, M. A., Caballero, M. C. y Rodríguez, M. L. (orgs.). Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Traducción de M<sup>a</sup> Luz Rodríguez Palmero. pp. 19-44. Burgos, España
- **(1998).** La investigación en educación en ciencias y la formación permanente del profesor de ciencias. Conferencia presentada en Congreso Iberoamericano de Educación en Ciencias Experimentales. La Serena, Chile
- **(1999).** Teorías de aprendizagem. São Paulo: E.P.U.
- **(2000a).** Aprendizaje significativo: teoría y práctica, Madrid: Visor.
- **(2000).** Investigación en enseñanza: aspectos metodológicos. I Escuela de Verano sobre investigación en enseñanza de las ciencias. Universidad de Burgos, PP. 15 – 51. España

- **(2005)**. Aprendizaje significativo crítico. Porto Alegre Impresos Portao Ltda. pp. 8-7
- **(2006)**. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementacao em sala de aula. Brasilia: Universidade de Brasilia. p. 185.
- **Moreira, M. A. y MASINI, E. F. S. (2006)**. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro
- **Mudry, N. y Andrioli, M. (2005)**. Proyecto de investigación escolar: La genotoxicidad en los currículos del ciclo de enseñanza media y superior. Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales, (45), pp.55-60.
- **Novak, J. D. (1981)**. Umateoria de educação (trad. M. A. Moreira). São Paulo: Pioneira.
- **Pozo, J. I. y Gómez, C. (1998)**. Aprender a enseñar ciencias. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Morata
- **Rivarosa, A., (2006)**. Alfabetización científica y construcción de ciudadanía: retos y dilemas para la enseñanza de las ciencias. Documento en línea <http://documents.mx/documents/experiencia-alfabetizacion-cientifica-construccion-ciudadania-retos-dilemas-ensenanza-ciencias.html>
- **Rivas, M y Donovan, P. (2001)**. El diagnóstico participativo. Ecuador: Quito. Ediciones Abya-Yala
- **Rodríguez, M. L., (2004)**. La Teoría del aprendizaje significativo. Ponencia presentada en la First International Conference on Concept. Mapping. Pamplona, 14-17 de septiembre, En Cañas, A.J.; Novak, J.D. y González, F. M. (eds). Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Dirección de publicaciones de la Universidad Pública de Navarra, pp. 535-544
- **(2008)**. La Teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva. Edit. Octoedro. Edición electrónica. España
- **Saddler, T. y Zeidler, D. (2005a)**. Applying genetics Knowledge to genetic engineering issues. Science Education, 89, pp.71- 93
- **(2005b)**. The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socio-scientific issues: Applying Genetics Knowledge to Genetic engineering diseases. Research in Science Teaching, 43 (5), pp.500-529

- **San Valero, A. C., (1995).** El proyecto Genoma Humano, sus implicaciones sociales y la Biología de bachillerato. Alambique: Enseñanza de las ciencias experimentales, Enero II (3) pp.109-115
- **Scribano, A. O. (2008).** Proceso de investigación social cualitativo. Prometeo: Argentina.
- **UNESCO (1999).** Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico. Conferencia Mundial sobre la Ciencia: Budapest [http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion\\_s.htm](http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm).
- **UNESCO (2010) Metas 2021.** La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- **Valles, (1999).** Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis

## NOTA BIOGRÁFICA

### :: **Dalia Diez de Tancredi**

Profesora de Biología y Ciencias Generales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas, Magíster Scientiarum en Psicología de la Instrucción de la Universidad Central de Venezuela; Dra. en Enseñanza de las Ciencias por la Universidad de Burgos- España. Docente e investigadora del Centro Nacional de Enseñanza de las Ciencias (CENAMEC) desde 1980 hasta 2000. Profesora titular, con dedicación exclusiva en la UPEL- IPC en pre grado y posgrado, adscrita al Departamento de Tecnología Educativa. Tutora de diversos trabajos de grado en las maestrías de enseñanza de la Biología y Tecnología Educativa y Desarrollo de la Instrucción. Editora de la Revista de Investigación (UPEL-IPC). Autora de artículos en revistas y libros de texto de ciencias para docentes y estudiantes.

#### **Correo electrónico:**

caracas102009@hotmail.es.



# IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DEL PROFESOR DE MATEMÁTICA DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

**Sandra Virginia Leal Huise**

Docente, USB

Docente, UPEL-IPC

## :: Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación en la cual se analizó la identidad profesional docente de un grupo de profesores de matemática de educación media general. La Teoría Fundamentada orientó el análisis cualitativo de los relatos biográficos de doce docentes, generando tres sub-categorías (elección vocacional, calidad docente y crítica) que conforman la categoría central “vocación”. En conclusión, la vocación es el tema que integra los diversos conceptos, procesos, acontecimientos y experiencias que construyen el modo propio de sentirse profesor de matemática. Las razones para escoger la carrera docente en

matemática son diversas, pero el llamado vocacional (si es auténticamente sentido y evaluado), determina la elección de la carrera, mantiene viva la vocación, sustenta el ejercicio profesional y promueve la confrontación (de lo real y lo ideal) y el cuestionamiento del trabajo docente y del sistema educativo en general.

**Palabra clave:** identidad profesional docente, vocación, calidad docente.

## :: Abstract

This article presents the results of an investigation in which the professional identity of a group of mathematics teachers of general secondary education was analyzed. The Grounded Theory oriented the qualitative analysis of the biographical accounts of twelve teachers, generating three sub-categories (vocational choice, teaching and criticism quality) that make up the central category "vocation". In conclusion, vocation is the theme that integrates the various concepts, processes, events and experiences that build the proper way of feeling a mathematics teacher. The reasons for choosing a teaching career in mathematics are diverse,

but the vocational call, if it is authentically felt and evaluated, determines the career choice, keeps the vocation alive, supports professional practice and promotes confrontation (of the real and the Ideal) and the questioning of teaching work and the education system in general.

**Key words:** teaching professional identity, vocation, teaching quality, mathematical education.

## :: Résumé

Cet article présente les résultats d'une enquête dans laquelle l'identité professionnelle enseignement d'un groupe de professeurs de mathématiques de l'enseignement secondaire général a été analysé. Grounded Theory a guidé l'analyse qualitative des douze enseignants récits biographiques, générant trois sous-catégories (choix professionnel, enseignement de qualité et la critique) qui constituent la catégorie de base "vocation". En conclusion, la vocation est le thème qui intègre les différents concepts, les processus, les événements et les expériences qui construisent la bonne façon de se sentir professeur de raisons

matemática. Las para choisir une carrière d'enseignement en mathématiques sont différents, mais l'appel professionnelle, si authentiquement sens et évalué, détermine le choix de la course, il a gardé vivante la vocation, supports de pratique professionnelle et favorise la confrontation (du réel et de l'idéal) et le questionnement de l'enseignement et du système éducatif en général.

**Mots-clés:** enseignement identité professionnelle, la vocation, la qualité de l'enseignement.

## :: Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação na qual foi analisada a identidade profissional docente de um grupo de professores de matemática do ensino secundário geral. Grounded Theory orientou a análise qualitativa dos doze professores relatos biográficos, gerando três sub-categorias (escolha vocacional, ensino de qualidade e crítica) que compõem a categoria central "vocaçào". Em conclusão, a vocaçào é o tema que integra os vários conceitos, processos, eventos e experiências que constroem a maneira correta de se sentir professor de razões matemática. Las para a escolha de carreira docente em matemática são

diferentes, mas o chamado vocacional, se autenticamente sentido e avaliados, determina a escolha da raça, manteve viva a vocaçào, suportes de prática profissional e promove o confronto (do real e o ideal) e questionamento do ensino e do sistema de ensino em geral.

**Palavras chave:** ensino de identidade profissional, vocaçào, a qualidade do ensino.

## :: Introducción

En Venezuela, la responsabilidad de la enseñanza de la matemática en el bachillerato (educación media general) es asumida por un conglomerado de docentes cuya formación matemática y pedagógica no es uniforme, ya que resulta de diferentes instituciones (universidades, pedagógicos, institutos tecnológicos, entre otros), planes y programas de estudio. Así se tiene que coexisten, como docentes de matemática, profesores de matemática o de educación integral egresados de algún pedagógico, licenciados en matemática pura, licenciados en educación con diferentes menciones, ingenieros, administradores, técnicos superiores en carreras con fundamentación matemática y estudiantes de la carrera docente en matemática (o áreas afines). Por lo tanto, resulta difícil precisar un perfil único que defina y caracterice a este grupo de profesionales de la docencia.

Además, la formación de los docentes en matemática no se limita a un pensum de estudios, ni culmina o queda totalmente definida con la obtención de un título; también se caracteriza por una serie de aspectos (conceptos, procesos, acontecimientos, experiencias) que contribuyen con el modo de "sentirse profesor" o de "ser docente". Esta gran configuración es lo propio del constructo "identidad profesional docente", el cual aporta un marco conceptual y metodológico que permite estudiar, por una parte (y de manera general), la compleja dinámica de la formación docente en matemática, y por otra parte, los diferentes aspectos (conceptuales, procedimentales, pedagógicos, vocacionales, vivenciales) que rigen las decisiones y acciones de los profesores.

Más concretamente, en el caso de los profesores de matemática, esta identidad puede estar caracterizada por:

- a) las experiencias como estudiante de primaria y bachillerato asociadas a la matemática;
- b) los aspectos que le permite decidir la carrera docente en matemática;
- c) el proceso de formación inicial en la universidad (en lo pedagógico y en lo disciplinar propio de la matemática);
- d) los inicios del ejercicio profesional; las condiciones de trabajo;
- e) la aceptación de la cultura profesional (asociada a la enseñanza de la matemática) e institucional (ministerio de educación, colegio o liceo);
- f) la adquisición de normas, reglas y valores profesionales de acoplamiento

entre la elección de lo que quería ser y lo que la práctica del oficio docente va proporcionando.

Para precisar algunos de estos elementos se realizó un estudio, durante el año 2015, con un grupo de profesores de matemática que laboran en educación media general, con el propósito de analizar su identidad profesional docente a partir de algunos aspectos que permitieran definir, construir y caracterizar esa identidad. Presentar los fundamentos, el desarrollo y los resultados de esta investigación es la finalidad del presente artículo.

## :: Referentes teóricos

La identidad profesional docente (en lo sucesivo IPD) es el producto de un largo proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción del modo propio de sentirse profesor, al tiempo que ese proceso da sentido a su acción cotidiana y se desarrolla a través de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión. Las dinámicas identitarias se refieren a las prácticas relacionales concretas que las personas utilizan para dar forma y contenido a su identidad (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América –IEESA–, 2014). Las estrategias identitarias aluden a la capacidad de acción del sujeto para dar respuesta a una desvalorización de la identidad, buscando reducir la distancia entre la propia identidad percibida, la identidad prescrita por otros y la identidad deseada (Dubar, 2000); estas estrategias buscan la preservación de la identidad cuestionada, regresar a antiguas formas identitarias que provean de mayor seguridad, o también, proponer una resignificación y gestar la generación de una nueva identidad (IEESA, 2014).

En general, la IPD se forma a través de un proceso de socialización profesional, que en el caso de los docentes, está caracterizado por: experiencias escolares previas a su profesionalización (período de pre-socialización profesional); posible atractivo de la docencia; su primera modelación en la formación inicial de la universidad; inicios del ejercicio profesional; condiciones de ejercicio de la práctica profesional; aceptación (con posibilidades de conversión) de la cultura profesional e institucional; adquisición de normas, reglas y valores profesionales de acoplamiento entre la elección de lo que quería ser y lo que la práctica del oficio docente va dando (Bolívar, 2007).

La IPD involucra dos conceptos más generales: identidad y vivencia.

**El concepto de identidad** hace alusión a un sujeto, a su definición y responde a la pregunta ¿quién soy? Bolívar (2007) afirma que la identidad es un constructo conformado por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y

afectivos), que en el caso del profesorado se expresa en la motivación, la actitud y el compromiso con que el docente afronta su trabajo. La identidad tiene dos dimensiones: identidad para sí o proyecto identitario (construcciones que el sujeto hace sobre sí mismo), e identidad para otro o reconocimiento identitario (representaciones que otros hacen de él). En suma, la identidad implica un proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción con otras personas (Larraín, 2003), es decir, deriva de un proceso de socialización.

Como el proceso de construcción de esta identidad involucra las experiencias vividas, es aquí donde surge la relación con el concepto de vivencia. La vivencia designa lo vivido, o la experiencia vivida, o el mundo de vida (expresión acuñada por Husserl, citado por Rusque, 2003). En el caso particular de la vivencia de “ser profesor”, ella puede estudiarse dentro de la IPD porque se enmarca en un proceso de formación profesional que abarca la decisión vocacional, su posterior incorporación a los estudios formales de pregrado, el proceso de ejercicio y socialización profesional.

Diversos estudios sobre la IPD (como los de Ojeda, 2008, en Argentina; Sayago, Chacón y Rojas, 2008, en Venezuela; Pontes, Ariza y Del Rey, 2010, España), reflejan que el interés investigativo se ha enfocado en aspectos tales como:

1. construcción de la IPD por estudiantes (durante su proceso de formación inicial y sus pasantías) o por parte de profesores en servicio;
2. identificación de rasgos o procesos que caracterizan la formación y reestructuración de la IPD en profesores de diferentes niveles educativos y en países específicos (son abundantes tales estudios en Argentina, España, México);
3. procesos de formación docente (estudios de pregrado) y profesionalización (enseñanza del área estudiada, experiencia en aula e institucional);
4. interacción entre perfil del docente e identidad institucional (proceso de identificación de los docentes con la filosofía, misión y fines de la institución educativa);
5. dinámica entre la IPD y las políticas o transformaciones educativas.

Lo anterior parece revelar un interés por los procesos generales de formación y profesionalización docente, así como en los procesos de construcción de la IPD en contextos particulares (una institución, una localidad, un nivel educativo). Así mismo, puede inferirse que, tanto los aspectos ligados a la vocación docente, como los procesos asociados a la construcción, deconstrucción y reconstrucción

de la IPD en áreas específicas de conocimiento (como en matemática) han sido escasamente investigados. Más concretamente, origen religioso y subjetividad propia de la vocación, parecieran resultar difíciles de abordar, explicar y analizar a través de los estudios sobre la IPD; además, las investigaciones sobre la IPD hacen escasas distinciones entre las disciplinas, se refieren a procesos generales y comunes a todas las áreas de formación docente, pero parecieran evitar el saber disciplinar para no entrar en el contexto de la enseñanza o didáctica de las ciencias.

Desde lo histórico-conceptual, la vocación está vinculada a lo religioso, al cristianismo. Etimológicamente, el término vocación proviene del latín *vocari* que significa “ser llamados” y esto se traduce como el llamado por la propia voz interior de la conciencia, lo cual implica una elección hacia lo mejor, hacia un ideal progresivo de la naturaleza humana, hacia un destino superior a lo presente, hacia un sentido creador de elevación y dignificación (Zaragüeta, 1926). La vocación se identifica con lo que “tenemos que llegar a ser” o “tenemos que hacer”, no de manera forzada, sino como una propuesta o invitación que es sincera y responsablemente acogida porque da más realidad o sentido a la propia existencia (Ortega y Gasset citado por Gracia, 2006).

De manera concreta, la vocación hace referencia a la inclinación que la persona manifiesta hacia una profesión o carrera (Sánchez-Lissen, 2003), es la atracción que el individuo siente por una determinada actividad (Abbagnano, 2010). En el caso de la docencia, la vocación es el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto con otras razones como el humanismo de la profesión, o la facilidad o la conveniencia de la carrera (Sánchez-Lissen, ob.cit.). Documentos oficiales como la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) reconoce el “apostolado educativo” (p.35) de las personas naturales y jurídicas que se dedican a fundar y mantener instituciones educativas.

La elección de la profesión docente no se limita a un determinado momento; es un proceso que se desarrolla en tres momentos (pre-vocacional, peri-vocacional y vocacional propiamente dicho, según Sánchez-Lissen, 2003) y de allí la importancia de estudiarla dentro de la IPD. El momento pre-vocacional es la etapa de descubrimiento, análisis y acercamiento a algunas funciones docentes previas al estudio de la carrera o a la entrada en la universidad, que generalmente está caracterizada por actividades de entrenamiento, como dar clases particulares. El segundo momento es el peri-vocacional el cual surge y se afianza a lo largo del proceso de formación inicial de la carrera (el pregrado); aquí debe fortalecerse la vocación porque es la etapa para analizar y comprender las tareas docentes. Finalmente, el tercer momento se desarrolla después de graduado, en el ejercicio de la profesión, incorporado a la vida profesional docente y aquí se manifiesta el sentimiento vocacional hacia la docencia.



En este punto es posible hacer distinciones en función del sentirse realizado y al respecto Larrosa (2010) establece diferencias entre el docente profesional y el docente vocacional. El primero se satisface con el deber cumplido, cuando consigue los fines de su actividad profesional. El segundo añade a lo anterior la satisfacción de la autorrealización profesional. Y es en este contexto donde pueden definirse ciertas condiciones que le imprimen calidad a la labor docente.

Calidad significa cualidad y por ello se entiende el modo de ser que se afirma o niega de un sujeto (Ayllón, 2003), la propiedad esencial y particular de un objeto (Larousse, 2009). Para Aristóteles (1988), la cualidad es aquello en virtud de lo cual se dice de algo que es tal y cual, y admite varios modos: hábito (estado) o disposición, capacidad o incapacidad, cualidades afectivas o afecciones, figura o forma. Esto justifica, no sólo los múltiples usos del término calidad, sino también la dificultad para definirlo de forma objetiva. Sin embargo, su uso cotidiano o comercial lo asocia con cualidades que sugieren superioridad, importancia, excelencia, “ser mejor” y hacer las cosas bien.

Al trasladar el término calidad al campo educativo, también se transfiere su dificultad para definirlo y su diversidad de usos; de allí que resulte un concepto controversial. Para Aguerrondo (2015) es un concepto totalizante (lo abarca todo), multidimensional (se puede aplicar a cualquier elemento de la educación), social e históricamente determinado (se lee de acuerdo con patrones históricos, culturales, de una realidad específica), ajustable (responde a las demandas de la sociedad) y se constituye en patrón de eficiencia.

Por su parte Osés, Duarte y Esquivel (2007) consideran que el concepto de calidad en educación es complejo, difícil de medir, incluye una diversidad de actividades académicas y metodológicas, y puede definirse desde diversas perspectivas: unas centradas en los recursos disponibles, otras en los productos medidos a través los resultados de los procesos académicos, otras focalizadas en la influencia favorable de la institución educativa en profesores y estudiantes, otras enfocadas en la formación del profesorado y, las más recientes, en las interacciones del sistema educativo con el contexto social, económico, tecnológico y cultural.

A pesar de lo controversial, totalizante, multidimensional y complejo que pueda resultar el concepto de calidad en educación, para Pérez-Esclarín (2011), la variable más importante para una educación de calidad es el docente; un docente bien tratado y acompañado (en este caso por sus supervisores inmediatos institucionales y el ministerio de educación), que sea seleccionado por sus credenciales profesionales y no por su actividad política, que se sienta orgulloso de su profesión y que por ello viva en formación permanente para poder servir mejor a sus alumnos, que ejerza su trabajo en instituciones bien dotadas y en condiciones seguras y dignas.

Es aquí donde el docente, no sólo demanda mejores condiciones laborales (infraestructura, recursos, seguridad) y salariales, sino también se auto-exige mejor formación. Esto es posible desde un autoexamen de la razón (Basurto, 2014), desde una actividad analítica que le permita distinguir la verdad del error (Ayllón, 2003) y desde una severa crítica como muestra de un pensamiento profundo (Kant, citado por Ferrater, 1980). Esta reflexión cada docente la inicia en una esfera personal y trasciende a lo social e histórico. Por eso es importante el sentido crítico en la construcción de la dimensión socio-biográfica en la IPD.

A partir de lo anteriormente expuesto y asumiendo que existen dos grandes vacíos temáticos (asociados a la vocación y la formación disciplinar en matemática) en las investigaciones sobre la IPD, surgió la necesidad de realizar una primera aproximación a estos temas a través de un estudio que permitiera analizar esta identidad en un grupo de profesores de matemática que laboran a nivel de educación media general en Venezuela.

## :: **Método**

La investigación se planteó dos grandes objetivos:

- 1) identificar los principales conceptos, procesos, acontecimientos y experiencias que caracterizan la IPD del profesor de matemática que se desempeña en el nivel de educación media general;
- 2) interpretar el proceso mediante el cual dichos profesores construyen su IPD en su área de formación (matemática) y en el ejercicio de su profesión.

Para alcanzar estos objetivos, el estudio se enmarcó dentro del paradigma cualitativo porque se buscó indagar a profundidad sobre aspectos característicos de la IPD; conocer las experiencias de vida de los docentes de matemática de educación media general asociadas al proceso de construcción de esta identidad; identificar y describir los significados y sentidos que ellos le asignan a su elección vocacional, a su formación (matemática y pedagógica) y a su ejercicio profesional.

La naturaleza de la IPD orientó el enfoque (biográfico) y el método (relatos) de la investigación. El enfoque biográfico permitió centrar el estudio en una parte de la vida de los profesores de matemática (en la construcción de su IPD); el mismo se concretó en una narración oral que constituye el relato de vida (o biográfico) de cada profesor. Ortega y Gasset (citado por Ferrater, 1980) afirma que la vida, más que una realidad biológica, es una realidad biográfica, un drama; por lo tanto, el método para acercarse a esta vida no es el análisis, sino la

narración. Y es aquí donde los relatos de vida redimensionan su importancia al conjugar lo biográfico y lo narrativo, respetando y conservando la esencia del asunto estudiado (la IPD), tal cual como es presentada por sus protagonistas (los docentes); además, se sitúan en el marco conceptual (para elaborar o reconstruir conceptos), metodológico (para recoger información) y epistemológico (para generar conocimiento o teoría) característico del enfoque biográfico (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008).

La técnica que se utilizó para obtener el relato biográfico fue la entrevista a profundidad; su flexibilidad y dinamismo permitió conocer diversos aspectos relacionados con la IPD de los profesores de matemática: conocimientos, experiencias, motivaciones, conflictos, intenciones, creencias, opiniones, reflexiones, reacciones (gestos, movimientos, miradas). Aunque este tipo de entrevistas no requiere de un intercambio formal de preguntas y respuestas, se dispuso de un guion con preguntas abiertas y generales que favorecieran el desarrollo de una conversación amena. Las entrevistas se grabaron (sonido) para no omitir información en la descripción protocolar posterior. Se tomaron apuntes (reportes escritos) paralelamente al desarrollo de las entrevistas para registrar lo no grabado (movimientos de las manos y piernas, postura corporal, gestos, miradas), complementar lo expresado por cada profesor y facilitar la comprensión y el análisis de la información.

La unidad de análisis (objeto social) de la investigación estuvo representada por un grupo de profesores de matemática de educación media general (EMG), cuya selección fue intencional considerando tres criterios:

1. ejercicio profesional mayor o igual de 5 años en el sector educativo (oficial o privado);
2. estudios realizados en el área de matemática (profesorado o licenciatura en matemática, o ingeniería, o administración, o cualquier profesión con fundamentación matemática) y asociados a la docencia (licenciatura en educación o profesorado en educación integral con mención en matemática);
3. interesaba un grupo heterogéneo en cuanto a edades, sexo y profesionalización docente. Más concretamente, en el Cuadro 1 se resume el perfil educativo (grados obtenidos) y profesional (años de servicio en EMG y experiencia) de los doce profesores seleccionados (el número asignado corresponde al orden en que se realizaron las entrevistas).

**Cuadro 1:** Perfil de los profesores entrevistados

Docente	Años de servicio en EMG	Grados Obtenidos	Información relevante
1	13	Profesor de matemática. Especialización en didáctica de la matemática	Labora en un liceo público. Experiencia en Educación Superior
2	7	Técnico superior en informática.	Labora en un liceo público. Estudia actualmente carrera docente
3	37 (jubilado)	Licenciado en educación mención recursos audiovisuales	Durante sus años de servicio, dio clases de matemática y ejerció cargos administrativos. Actualmente es Coordinador Regional de Olimpiada de Matemática
4	10	Licenciada en educación mención matemática. Maestría en educación, mención enseñanza de la matemática	Trabaja en dos planteles públicos
5	18	Técnico superior en administración y mercadeo. Licenciado en educación integral, área de concentración matemática	Trabaja en una escuela estatal
6	6	Ingeniero de minas. Profesor de educación integral	Labora en un colegio privado
7	22	Administrador Profesor de matemática	Experiencia en Educación Primaria y Superior. Labora en un colegio privado y un liceo oficial. Cursa actualmente Maestría en enseñanza de la matemática
8	20	Profesor de matemática	Labora en un liceo público. Experiencia en Educación Superior

9	18	Profesor de educación integral	Formación en Ingeniería. Labora solamente en una institución estatal. Cursa actualmente Maestría en educación, mención enseñanza de la matemática
10	11	Ingeniero electrónico. Profesor de informática	Trabaja en un liceo nacional y uno distrital. Cursa actualmente Maestría en gerencia educativa
11	9		Formación en Ingeniería. Estudia actualmente carrera docente. Profesor interino del ministerio de educación
12	18	Profesor de matemática. Maestría en educación, mención enseñanza de la matemática	Labora en un liceo público. Amplia experiencia en Educación Superior. Cursa actualmente Doctorado en Educación

Interesaba que el grupo de participantes fuera lo más representativo del profesorado que se desempeña en EMG en Venezuela; además, se seleccionaron personas que estuviesen dispuestas a hablar, que lo hicieran bien (soltura, expresividad, elocuencia), que no les importara compartir acontecimientos de su vida o su manera de ver y sentir lo vivido.

La recolección y el análisis de información fueron procesos simultáneos; una vez realizada y grabada cada entrevista, la misma se transcribió inmediatamente y complementó con el correspondiente reporte escrito para iniciar el análisis. La reflexión que surgió a partir de los elementos encontrados en cada entrevista permitió: construir progresivamente la representación del fenómeno estudiado (Berteaux, 1999); plantear nuevas interrogantes o replantear las preguntas en las futuras entrevistas; identificar los puntos de saturación y los aspectos de la investigación donde no hay saturación.

Con los relatos biográficos obtenidos se planteó:

- una lógica singular, intra-caso, se analizó cada historia relatada, se resumió cada entrevista y así la IPD se reveló a través de registros diferentes y coherentes;

- una lógica transversal, inter-caso, se determinaron ejes temáticos-analíticos relevantes para abordar el estudio de la IPD, los cuales representan un primer esbozo de la categorización;
- se generaron las categorías (idea central de cada unidad temática), sub-categorías y dimensiones (propiedades descriptivas, mayor especificación y definición).

El análisis e interpretación de las categorías se hizo siguiendo las pautas de la Teoría Fundamentada (TF) porque los hallazgos emergieron fundamentados en los datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). El análisis orientado por la TF se desarrolló en cuatro fases (codificación abierta, codificación axial, codificación selectiva y teorización), las cuales se desplegaron inmediatamente después de la transcripción de las entrevistas. La teorización representa la estructuración general del fenómeno (Straus y Corbin, 2002) y se llegó a ella integrando en un todo coherente las categorías, los relatos de vida y los referentes teóricos que orientan el estudio, para lograr una síntesis final de la investigación.

## :: Resultados

A partir de las concepciones, procesos, hechos y experiencias reportadas por los profesores de matemática entrevistados, se obtuvieron unidades temáticas, a partir de las cuales se delinea la IPD de los participantes; estos ejes temáticos son:

1. los criterios que orientan la elección de la carrera docente en matemática,
2. las condiciones (cualidades personales, formación académica, conocimientos, hábitos, valores) necesarias para ser un docente de calidad y
3. el sentido crítico ante, no sólo la acción docente individual y colectiva, sino también el ámbito educativo en general.

El tema que agrupa a estos aspectos es la vocación porque es el concepto que representa toda la información relacionada con la IPD de los profesores de matemática de EMG participantes de la investigación; de allí que "vocación" sea la categoría central de este estudio. Los ejes temáticos antes mencionados definen y constituyen las tres sub-categorías asociadas a la vocación: elección vocacional, calidad docente y, crítica.

### 1. Elección vocacional

En las entrevistas se les preguntó a los docentes "¿por qué decide usted hacerse profesor de matemática?" y sus respuestas permitieron analizar la elección

vocacional, con énfasis en el origen de la vocación o en las causas o los motivos de su elección. Así, la elección vocacional de los profesores participantes, se fundamenta en:

1. el gusto por la matemática,
2. el modelaje de algún docente,
3. la experiencia satisfactoria al ejercer la docencia,
4. el conocimiento matemático a través de otras profesiones,
5. el reto de aprender matemática,
6. la realidad educativa que hace surgir la vocación (por la docencia, por la matemática).

Dos grandes conceptos integran y resumen las seis ideas anteriores: **tendencia y experiencia**. Estos representan las dimensiones de la elección vocacional.

Una tendencia es la disposición natural que una persona tiene hacia una cosa determinada; la persona es propensa a determinados fines, o se orienta hacia una dirección específica, o reacciona y se mueve a obrar para conseguir un fin determinado (Larousse, 2009; RAE, 2015). En el caso de esta investigación, la tendencia, al estar relacionada con la vocación, está enfocada en las motivaciones de los entrevistados para hacerse profesores de matemática, en los deseos que los mueven a convertirse en profesores, en su orientación o inclinación por la carrera docente.

En síntesis, la elección vocacional de los profesores estuvo orientada por una tendencia que ellos expresaron como “gusto por la matemática”, el cual surge, se desarrolla y afianza de diversas maneras:

1. por la comprensión de la matemática que se traduce en dominio del conocimiento matemático (esto viene dado por el estudio del área), el cual genera seguridad o confianza en la persona;
2. por el modelaje significativo de algún profesor del área (proyecta seguridad, sabe la materia, explica bien, desarrolla estrategias motivadoras, es organizado, es elegante), el cual resulta inspirador, motivador o retador para el estudiante;
3. por la dificultad que, para algunas personas, representa la matemática, la cual se convierte en un reto intelectual para quienes deciden estudiarla y comprenderla.

En cuanto a la experiencia, se asume como práctica, confirmación, verificación, o como lo vivido (Ferrater, 1980). Específicamente, en el caso de los profesores participantes de la investigación, las experiencias que orientaron su elección

vocacional están vinculadas a la práctica de alguna actividad docente previa a los estudios de la carrera (en el bachillerato, explicándoles matemática a estudiantes de otros grados, a sus compañeros, a sus familiares), o también al ejercicio de otra profesión (ingeniería, administración) cuya base de conocimientos es la matemática.

La vivencia de estas actividades puso a los entrevistados en contacto directo con algunos rasgos del “ser docente”, pudiendo vivir la experiencia de ser profesor de matemática, o al menos pudieron sentir e inferir (en el caso de no haber práctica docente) que había una estrecha relación entre su experiencia (en otro oficio) y la matemática. Esto les permitió autoevaluarse y confirmar que poseían ciertas condiciones (dominio de conocimiento matemático, habilidades para explicar matemática, seguridad, empatía con sus alumnos) para desempeñarse con éxito en la docencia. Algunos de ellos reportaron no haber sentido un llamado especial por la docencia o la matemática, pero también reconocieron que el trabajo en aula y el contacto con la realidad escolar, los sensibilizó hacia la docencia y la matemática, surgiendo así la vocación. Esto corrobora la existencia de una “vocación tardía” que, según Sánchez-Lissen (2003) puede descubrirse después de iniciar la carrera o ya incorporados en el mundo laboral.

## 2. Calidad docente

Los docentes revelaron cuáles son las condiciones que lo definen y caracterizan como profesores de matemática, que le imprimen calidad a su trabajo y los hace ser mejores profesionales. Esas condiciones están asociadas a: conocimientos, concepciones (matemática, problema y resolución de problema), formación académica, hábitos de estudio (asociados a la aplicación de estrategias, métodos o técnicas), valores, creencias y cualidades personales. Aquí se distinguen dos aspectos, **conceptual-matemático** y **pedagógico-procedimental**; estas son las dimensiones de la calidad docente.

Conceptual-matemático se refiere al “saber matemático” del docente, dominio del conocimiento propio de la disciplina (conceptos, definiciones, postulados, teoremas, propiedades y procedimientos). En el caso del profesor de matemática, el estudio formal del área (carrera universitaria) lo dota de unas cualidades (dominio del conocimiento, estructuración, aplomo, confianza en sí mismo) que se traducen en un trabajo eficiente con la matemática, en el aula (incluso en la institución, en su ciudad y/o en su país) y para sus estudiantes. En los relatos biográficos de los profesores entrevistados, se identificaron tres elementos conceptuales fundamentales en su formación matemática: concepto de matemática, definición de problema y concepción de la resolución de problemas. Tales concepciones dirigen la manera como los docentes enseñan la matemática, orientan la escogencia de los recursos y el diseño de sus actividades de aula.



En relación a la dimensión pedagógica-procedimental, ella se refiere al “saber hacer”, al arte de enseñar del docente, la manera de enseñar lo que sabe, estrategias y procesos que aplica o desarrolla, habilidades que despliega al planificar y trabajar en aula con los estudiantes. En general, un docente siente que su trabajo es de calidad si su dominio conceptual de la disciplina está acompañado de o se apoya en su destreza para organizar y transmitir ese conocimiento. En la presente investigación, las acciones de enseñanza de los profesores entrevistados se fundamentan en:

1. la manera cómo aprendieron matemática (cómo la estudió y llegó a dominar el conocimiento matemático);
2. MET (métodos, estrategias y técnicas) que desarrolló para aprender matemática, destacando el predominio de la ejercitación, seguida de la resolución de problemas y las demostraciones;
3. hábitos (rutinas) y los valores (disciplina, perseverancia, responsabilidad, puntualidad, compromiso personal, autoexigencia, dedicación) que orientaron su aprendizaje de la matemática.

Así, lo que resultó ser un aprendizaje significativo en la etapa de formación profesional de estos profesores, se redimensiona como una metodología eficiente para ejercer una labor docente de calidad. Ellos no sólo enseñan contenidos matemáticos, sino también enseñan a estudiar matemática, es decir, insisten en transmitirles a sus estudiantes, tanto los MET que le resultaron eficientes durante su etapa de formación, como los hábitos y los valores que favorecen el aprendizaje de la matemática.

### 3. Crítica

Al indagar sobre las estrategias que los docentes entrevistados desarrollan en sus clases cuando resuelven problemas con sus estudiantes (considerando que la resolución de problemas es pilar fundamental de la matemática, su aprendizaje y su enseñanza), ellos explicaron aquellos factores que inciden positiva o negativamente en sus actividades de aula (lo positivo se refiere a lo que favorece el éxito de la actividad de aula, lo negativo representa lo que impide o dificulta el desarrollo exitoso de la actividad). Estas reflexiones tienen sentido crítico porque cada profesor (desde su formación, experiencia y observaciones) juzgó lo bueno y lo malo, o lo que contribuye y lo que obstaculiza su labor de enseñanza de la matemática; a través de su relato, pudo criticar su acción docente (cómo funciona y cómo podría funcionar mejor) y su contexto educativo. Aquí es posible diferenciar dos aspectos (asociados a los factores que inciden positiva o negativamente en sus actividades) que constituyen las dimensiones de la crítica: o ideal y lo irregular.

Lo ideal se asume en el sentido que lo define Ferrater (1980): proyección de una idea, un modelo, lo perfecto, o una exigencia moral. En esta investigación lo ideal se refiere a las condiciones educativas bajo las cuales puede realizarse eficientemente la labor docente. Tales ideas de perfección se conciben en las mentes de los profesores entrevistados, obedecen a sus convicciones o creencias de lo que debe ser su labor docente y lo que debe ocurrir en su entorno educativo, se apoyan en la realidad que ellos viven diariamente en sus aulas de clase y se expresan como legítimas aspiraciones o metas ante las cuales orientan sus esfuerzos y acciones de enseñanza (planificación, trabajo de aula, evaluación). En las entrevistas los docentes mencionaron cinco condiciones ideales para realizar su trabajo:

- 1) Tiempo de duración de las clases de matemática, el cual es insuficiente en EMG para administrar los contenidos previstos en los programas y desarrollar el razonamiento matemático en los estudiantes; el tiempo ideal debería ser de cinco o seis horas semanales.
- 2) Año de EMG en el cual es mejor desarrollar la resolución de problemas; esta actividad se puede trabajar en todos los años, sin embargo resulta más provechosa en primer año (porque la inexperiencia matemática de los alumnos pareciera favorecer su actitud de apertura o interés hacia el aprendizaje de la matemática) y en 5º año (porque los estudiantes deben tener consolidados algunos conocimientos y ciertas destrezas).
- 3) Contenidos matemáticos más apropiados para resolver problemas (ecuaciones en 2º año, sistemas de ecuaciones y los teoremas de Pitágoras y Thales en tercer año, trigonometría en 4º año, todos los contenidos de geometría en cualquiera de los años).
- 4) Comprensión lectora (lo cual implica dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral) como requisito fundamental para la comprensión de la matemática y los problemas, ya que el soporte de todo el andamiaje matemático es el lenguaje.
- 5) Actitudes y hábitos de los estudiantes (como asistir a clases, prestar atención, tomar apuntes, tener buena disposición para el trabajo en clase) que favorecen su aprendizaje.

En cuanto a lo irregular, ello denota lo que no es constante o uniforme, lo que carece de orden o regla, lo que no sucede común u ordinariamente, lo que no se espera cotidiana o normalmente, lo que no se ajusta a leyes o normas, o está fuera de ellas, o es contrario a ellas (Larousse, 2009; RAE, 2015). De acuerdo a las opiniones de los entrevistados, cada uno de los significados anteriores se refleja en las instituciones educativas e inciden en la labor docente. Los participantes se refirieron principalmente a tres aspectos irregulares:

1) Falta de formación matemática (escasas habilidades matemáticas y pocos conocimientos) de los docentes de educación primaria, lo cual origina las debilidades matemáticas de los estudiantes que pasan de la primaria al bachillerato; esta irregularidad está asociada a lo que no se espera de un maestro.

2) El sistema de evaluación propuesto por el Ministerio de Educación: porque no se cumple el capítulo V del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (2003), son reinterpretados algunos principios asociados a la obligatoriedad de la asistencia a clases y la aprobación de las asignaturas, se imponen documentos (como la circular N°006696) por encima del reglamento y, al final, terminan aplicándose las normas de manera distorsionada de acuerdo a ciertos criterios ministeriales. Esta irregularidad se asocia a la inconstancia de las decisiones, las cuales resultan contrarias a los principios de la evaluación.

3) Libros de matemática, elaborados por editoriales comerciales o particulares, como elaborados y promovidos por el Ministerio de Educación. Los primeros, a pesar de su diagramación atractiva y exceso de información, presentan errores y vacíos conceptuales y procedimentales. Los segundos, específicamente los de la Colección Bicentenario, intentan imponerse como “texto único” (por orden del ministerio), presentan temas generadores que escasamente están relacionados con contenido matemáticos, algunos temas presentan una evidente carga ideológica asociada a la política del gobierno, poseen escasos ejercicios y problemas resueltos o propuestos; todo esto ha producido malestar entre los docentes de matemática. En suma, existen tres tipos de irregularidades en los libros: incompletitud, desorden e inconsistencia matemática.

En resumen, de los doce relatos biográficos obtenidos en la presente investigación, se obtuvo una especie de radiografía de la IPD de los profesores entrevistados, la cual se presenta en el siguiente cuadro:

**Cuadro 2: Categorías, sub-categorías y dimensiones resultantes del estudio**

Categoría Central	Sub-categorías	Dimensiones
Vocación	Elección vocacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendencia</li> <li>• Experiencia</li> </ul>
	Calidad docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptual-matemático</li> <li>• Pedagógico-procedimental</li> </ul>
	Crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo ideal</li> <li>• Lo irregular</li> </ul>

## :: Conclusiones

En relación con el primer objetivo propuesto, en el Cuadro 3 se resumen los conceptos, los procesos, los acontecimientos y las experiencias que caracterizan la IPD de los profesores de matemática participantes de la investigación.

**Cuadro 3.** Conceptos, procesos, acontecimientos y experiencias que caracterizan la IPD del profesor de matemática de EMG

Conceptos	Acontecimientos	Experiencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática</li> <li>• Problema</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El momento de hacer su elección vocacional.</li> <li>• Personas orientadoras o inspiradoras para su carrera profesional.</li> <li>• Vivencias de aprendizaje o relacionadas con la matemática en su proceso de formación profesional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pre-vocacionales: al final del bachillerato, o al inicio de la carrera docente, o en el ejercicio de otras profesiones.</li> <li>• De aprendizaje: asociadas a la matemática y a la docencia.</li> <li>• Laborales: pedagógico-matemáticas y administrativas.</li> </ul>

En el cuadro anterior: los conceptos están asociados al “saber matemático”, a conocimientos propios de la disciplina en la cual se desempeñan los profesores; la resolución de problemas es apreciada como concepto esencial de la matemática y como proceso que permite desarrollar el razonamiento lógico y, aprender y enseñar matemática; con los acontecimientos surge y se desarrolla la vocación; las experiencias forman parte de las dinámicas identitarias que los docentes desarrollan para dar forma y contenido a su IPD.

Especial mención merece la vocación, que al emerger como categoría central de la investigación, logra integrar los elementos de la IPD. El llamado de la vocación, al ser auténticamente sentido y evaluado por el futuro profesor, no solamente representa el elemento determinante en la elección de la carrera docente, sino también se convierte en el motor y el combustible que mantiene viva esa “voz interior”, que sustenta al docente en el desarrollo de su oficio, lo hace sentir orgulloso de su profesión y le permite enfrentar y resolver de manera exitosa las adversidades que se le presentan.

En relación con el segundo objetivo de la investigación, el proceso de construcción es inherente a la IPD y, por ello, todo aquello que contribuya a descubrir, definir, desarrollar, afianzar, evaluar y reconfigurar ese “sentirse profesor”, debe ser considerado como elemento esencial de esa construcción. No se trata de armar una arquitectura definitiva para esta identidad con unos elementos fijos o permanentes (personalidad, capacidades, cualidades, hábitos, valores, estudios realizados, conocimientos, prácticas, experiencias escolares, personas e instituciones significativas, entre otros), o con un proceso por etapas claramente delimitadas, porque esa construcción desbaratar la configuración existente, separar sus partes, eliminar y/o incorporar elementos, establecer nuevas relaciones entre las partes, reacomodar y armar una nueva configuración, que seguramente será deconstruida y reconstruida cuando el profesor y su contexto lo demande.

Sin embargo, a partir de los aportes de los participantes de la investigación, pueden precisarse tres procesos en esta construcción de la IPD: la elección vocacional, el ejercicio profesional y la confrontación. En cuanto a la elección vocacional, los entrevistados presentaron diversas razones (basadas en gustos, experiencias, retos, intereses, necesidades) para tomar la decisión de estudiar la carrera docente y hacerse profesores de matemática. Después, en el ejercicio profesional, se desarrolla y afianza la profesión mediante la práctica de todas las acciones inherentes a la docencia, se pone a prueba (fortalece, o debilita, o reestructura) la vocación, emergen conceptos como el de calidad (a manera de preocupación e hilo conductor de sus acción) y también surgen la crítica al sistema educativo y la autocrítica (como evaluación y cuestionamiento del propio desempeño). Así surge la confrontación, se enfrenta y examina lo existente, se descompone en sus partes para reordenarlo y acomodarlo en una nueva estructura.

Los docentes comparan lo real (lo que tienen) con lo ideal (lo que es posible tener, o lo que deberían tener) en sus aulas de clase, en su institución y en el sistema educativo. A partir de esto, exigen mejores condiciones para el ejercicio de su profesión: dotación de recursos, reformas de leyes o reglamentos, cambio de autoridades, actualización de programas, programas de actualización o formación permanente, aumento de salario, planes de protección y seguridad social, entre otras exigencias. En lo particular, cada docente cuestiona su trabajo porque cree que puede mejorarlo incorporando nuevos elementos (estrategias, recursos), o profundizando en el conocimiento de la matemática.

La confrontación también se relaciona con la calidad docente; todos los profesores entrevistados apuestan a ejercer con calidad su profesión, a hacer un manejo eficiente de los recursos disponibles, a ser coherentes entre el saber-saber (conceptual-matemático) y el saber-hacer (pedagógico-procedimental), a ser mejores docentes y para ello viven en una constante construcción y fortalecimiento de

su formación profesional (hacen talleres, cursos o diplomados; desarrollan estudios de cuarto nivel –especialización, maestría, doctorado–).

Finalmente, hay que concebir el trabajo de aula de manera sistémica, integral y armoniosa, donde todos los elementos del sistema educativo deben estar ensamblados coherentemente para generar un proceso de calidad en todas sus instancias (institucional, en el aula, en el trabajo docente, en el aprendizaje de los alumnos). El docente debe dominar su área de conocimiento (en este caso matemática), pero esto no es autosuficiente; el éxito de su trabajo depende de los conocimientos que ya poseen sus estudiantes, por lo tanto, también depende de lo que hayan hecho sus colegas (los que atendieron a sus estudiantes en los años anteriores); por eso la IPD es socializada.

Adicionalmente, el trabajo docente es privilegiado por unos materiales que apoyan sus roles de facilitador, orientador y promotor de aprendizajes. Aunado a esto, el docente debe sentirse autónomo en su área de trabajo y sentirse libre (sin presiones, ni amenazas) para tomar decisiones en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes; es aquí donde resulta inaceptable cualquier medida, norma o mandato que coarte sus acciones. Estar consciente de este panorama sistémico, ser crítico ante las irregularidades del sistema educativo y hacer lo posible por superarlas, procurar siempre ser eficiente en el trabajo de aula, diseñar escenarios que permitan construir conocimientos, son algunos de los retos que un docente debe enfrentar continuamente para fortalecer su vocación y su identidad profesional.

## REFERENCIAS

- **Abbagnano, N. (2010).** Diccionario de Filosofía. México: Fondo de Cultura Económica.
- **Aguerrondo, I. (2015).** La Calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación.[Documento en línea] Disponible: <http://www.researchgate.net/publication/44818477>[Consulta: 2015, Agosto 21].
- **Aristóteles. (1988).** Tratados de Lógica (Órganon). Madrid: Gredos.
- **Ayllón, J. (2003).** Filosofía Mínima. Barcelona (España): Ariel.
- **Basurto, D. (2014).** ¿Qué es la crítica? [Documento en línea] Disponible: <http://www.paradigmas.mx/author/daniel-basurto/>[Consulta: 2015, Agosto 21].
- **Berteaux, D. (1999).** El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23.
- **Bolívar, A. (2007).** La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000).** Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 24, 2000
- **Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008).** La Investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39.
- **Dubar, C. (2000).** La crise des identités. Paris: Puf.
- **Ferrater, J. (1980).** Diccionario de filosofía. Buenos Aires: Alianza.

- **Gracia, D. (2006).** La vocación docente. [Documento en línea] Lección magistral pronunciada en la apertura de los cursos de formación para el profesorado de enseñanza secundaria, 10 de julio de 2006, Universidad Complutense de Madrid. <http://www.etnor.org/doc/D.Gracia-Vocacion-docente.pdf> [Consulta: 2015, Agosto 21].
- **Hanson, M. (2012, agosto 22).** [Circular N° 006696 sobre los procedimientos que norman y regulan de manera transitoria las evaluaciones de las áreas pendientes en el nivel de educación media general en sus dos opciones y en la modalidad de educación de jóvenes, adultas y adultos]. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- **Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2006).** Metodología de la investigación. México D.F.: Mc Graw Hill.
- **Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América –IEESA–. (2014).** Procesos de construcción y reconstrucción de la identidad profesional docente en México. México: Autor.
- **Larousse. (2009).** Diccionario Enciclopédico Vox. México: Autor.
- **Larrain, J. (2003).** El concepto de identidad. *Famecos*, 21, 30-42
- **Larrosa, F. (2010).** Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, [Revista en línea], 13 (4). Disponible: <http://www.aufop.com> [Consulta: 2015, Agosto 21].
- **Ojeda, M. C. (2008).** Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Revista en línea], 10 (2). Disponible: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html> [Consulta: 2014, Marzo 22].
- **Osés, R., Duarte, E. y Esquivel, L. (2007).** Calidad del desempeño docente en una universidad pública. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación* [Revista en línea], 8 (1), 11-22. Disponible: <http://132.248.9.34/hevila/Sapiens/2007/vol8/no1/1.pdf>[Disponible: 2015, Agosto 21]
- **Pérez-Esclarín, A. (2011).** Educación integral de calidad. Caracas: San Pablo.
- **Pontes, A., Ariza, L. y Del Rey, R. (2010).** Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society&Education*, 2(2), 131-142.



- **Real Academia Española –RAE–. (2015).** [Página Web en línea]. Disponible: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> [Disponible: 2015, Agosto 21]
- **Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (2003).** Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5662 (Extraordinario), agosto 28, 2003.
- **Rusque, A. (2003).** De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa. Caracas: Vadell Hermanos.
- **Sánchez-Lissen, E. (2003).** La vocación entre los aspirantes a maestro. Educación XX1. [Revista en línea], volumen 6, 203-222 Disponible: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/357/310> [Consulta: 2015, Agosto 21].
- **Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. (2008).** Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. Educere, 12(42), 551-561.
- **Strauss, A., Corbin, J. (2002).** Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- **Zaragüeta, J. (1926).** La vocación profesional. [Documento en línea] Conferencia presentada en el IV Congreso de Estudios Vascos, celebrado en Vitoria en 1926. Disponible: <http://www.rmm.cl/usuarios/jvill1/doc/vocacion.pdf> [Consulta: 2015, Agosto 21].

## NOTA BIOGRÁFICA

### :: **Sandra Virginia Leal Huise**

Profesora de Matemática de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Magíster en Educación Superior Universitaria de la Universidad Simón Bolívar (USB). Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades de la USB. Docente de pregrado y postgrado en la USB (área Psicoeducativa, Dpto. Ciencia y Tecnología del Comportamiento) y en la UPEL-IPC (cátedra de Geometría y topología, Dpto. Matemática y Física). Tutora de diversos trabajos de grado (doctorado en educación, maestría en Enseñanza de la Matemática; especialización en Didáctica de la Matemática y en Informática Educativa). Conferencista y ponente en eventos nacionales, facilitadora de talleres y autora de artículos vinculados a filosofía de la educación, formación de docentes, enseñanza de la matemática y resolución de problemas matemáticos.

#### **Correo electrónico:**

sleal@usb.ve

# MODELO TEÓRICO DE FORMACIÓN DOCENTE, BASADO EN COMPETENCIAS, PARA EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL

**Ana Briceño**

Docente, UPEL-IPC

## :: Resumen

Este artículo muestra resultados de una investigación cuyo objetivo fue construir un modelo teórico de formación docente basado en competencias para el nivel de Educación Inicial, caso UPEL-IPC, este emergió de la interacción de los actores involucrados (profesores y egresados). Fue una investigación cualitativa. Los informantes, docentes que administran los cursos de Práctica Profesional y de la Especialidad y docentes en servicio. Las técnicas utilizadas, entrevista en Profundidad y Análisis de Contenido. Como método y técnica para el análisis e interpretación de la información se utilizaron el Método Comparativo Continuo (MCC)

de Strauss y Corbin (2002) y Triangulación. De las categorías y subcategorías que emergieron surgió la construcción del modelo teórico fundamentado en el marco de la transformación curricular en el Documento Base (2011) y configurado de acuerdo a la intencionalidad pedagógica, emocionalidad, fase maternal desde la preconcepción, la familia, comunidad y la escuela y la escuela de valores.

**Palabras clave:** educación inicial, formación docente, competencias.

## :: Abstract

This article shows the results of an investigation which the main objective was to create a theoretical model of teacher training based on competencies for the initial Level of Education, case UPEL-IPC, this model emerged from the interaction of the main characters involved (professors and graduates). It was an investigation of qualitative nature. The informants, educators that teach courses of Professional Practice and Specialties and current practicing educators. The utilized technique, Depth Interview and Analyzing of Contents. As a method and technique to analyze and interpret information The Comparative Continued Method (MCC)

from Strauss and Corbin (2002) and the Triangulation were utilized. From the categories and subcategories obtained, the theoretical model construction based on the frame of curricular transformation of the Base Document (2011) emerged, this model was configured according to the pedagogic intentionality, emotionality, maternal phase since preconception, family, community and school of values.

**Key words:** initial education, educators training, competencies.

## :: Résumé

Ce document présente les résultats d'une enquête dont le but était de construire un modèle théorique de formation des enseignants axé sur les compétences pour l'éducation de la petite enfance, le cas UPEL-IPC. Ce modèle a émergé grâce à l'interaction entre les acteurs concernés (enseignants et diplômés). Il s'agit d'une recherche qualitative. Les Informateurs, les enseignants qui administrent les cours de pratique professionnelle et la spécialité, et les enseignants en service ont participé. Les techniques utilisées ont été les entretiens en profondeur et l'analyse du contenu. En tant que méthode et technique pour l'analyse et l'interprétation des

informations, la méthode comparative en continu (MCC) de Strauss et Corbin (2002) et la Triangulation ont été utilisées. Des catégories et sous-catégories résultantes, la construction d'un modèle théorique basé sur la transformation du programme d'études intégré au Document de Base (2011) a émergé et il a été configuré selon l'intention pédagogique, l'émotivité, la phase maternelle durant la préconception, la famille, la communauté, l'école et l'école des valeurs.

**Mots-clés:** l'éducation de la petite enfance, la formation des enseignants, compétences.

## :: Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma investigação cujo objetivo era construir um modelo teórico de formação de professores baseada em competências para o nível de educação da primeira infância, caso UPEL-IPC, este surgiu a partir da interação dos atores envolvidos (professores e alunos). Foi uma pesquisa qualitativa. Informantes, professores que administram os cursos de prática profissional e especialidade e professores em serviço. As técnicas utilizadas, entrevista em profundidade e análise de conteúdo. Como um método e técnica para a análise e interpretação dos dados foi utilizado o Método Comparativo Contínua (MCC)

de Strauss e Corbin (2002) e triangulação. Categorias e subcategorias que a construção do modelo teórico surgiu surgiu com base no quadro da transformação curricular no Documento Base (2011) e configurados de acordo com a intenção pedagógica, emocionalidade, fase maternal de preconceito, família, comunidade e valores escolar e escolar.

**Palavras chave:** l'éducation de la petite enfance, la formation des enseignants, compétences.

## :: Introducción

Las crisis política, económica, cultural y social afectan al sector educativo, y el deterioro de los valores es un aspecto alarmante a la hora de hablar de Educación y Formación. Es por esta razón que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la Conferencia Mundial de Educación Superior, celebrada en París (2009), propone redimensionar la recién denominada Educación Universitaria, con el objeto de elevar la calidad, la equidad y su pertinencia social.

En este sentido, la UNESCO define la Educación Superior como "...un bien público y una estrategia imperativa para todos los niveles de la Educación..." (2009, p. 1). UNESCO (ob. cit.), plantea en su agenda global que la Educación Superior debe reflejar estas realidades:

- a) responsabilidad Social,
- b) acceso, equidad y calidad,
- c) internalización, regionalización y globalización,
- d) aprendizaje de la innovación y la investigación, y
- e) educación superior en África.

Asimismo, el documento señalado, prevé la necesidad de formar profesionales con un desarrollo humano sostenible; es decir, concibe la educación como un proceso continuo en el que se debe promover el pensamiento crítico, participación ciudadana activa, valores éticos, compromiso con la construcción de la paz mundial, respeto de los derechos humanos y los referentes de la democracia.

Es importante destacar la *formación* docente en función de la pertinencia social de la Educación Universitaria, condición que se hace obligatoria, y que debe dar respuestas a las necesidades sociales, políticas, educativas, económicas, culturales, y tecnológicas, de la sociedad actual, y así formar ciudadanos que concreten esas respuestas pertinentes.

Nuevamente UNESCO (ob. cit.), propone en su "llamada a la acción", políticas y estrategias, entre las cuales destaca: "Establecer un alto nivel en la formación de los docentes, durante su preparación y también después del grado, esto mediante planes de estudio que les brinden herramientas idóneas para educar a los estudiantes como ciudadanos responsables." (p. 8).

Asimismo, MERCOSUR (2011), presentó el Plan de Acción para el Sector Educativo 2011-2015, en el que se establecieron diferentes políticas educativas para la integración en los que se plantean como desafíos la inclusión y la calidad de la educación, además la vinculación de la educación con el trabajo, el cual fue planteado por la Unesco en el Informe de Seguimiento de la Educación para

Todos (2012), donde se establece que “Se trata de preparar a los jóvenes para la vida, dándoles oportunidades de encontrar un trabajo digno, ganarse la vida, contribuir a sus comunidades y sociedades y desarrollar su potencial” (p 5).

Por otra parte, UNESCO en el trabajo: “Políticas Docentes, Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional” (2013), señala los desafíos de la Formación Docente en América Latina, a saber:

- a) universalización de la cobertura de atención
- b) mejorar la calidad de la educación
- c) fortalecimiento de la profesión docente, entre otros;

Es por esto que la Formación Docente debe repensarse y orientarse hacia la formación de profesionales que se vinculen con el crecimiento económico, la cohesión social y el acceso a la Tecnología de la Información y Comunicación. (TIC).

Partiendo del contexto global ya mencionado y del documento referido, las Universidades deben redefinir su misión respondiendo a las necesidades que se imponen a nivel mundial y a escala nacional; tomando en cuenta los contextos sociocultural y político (global y local) así como también presentar ante la sociedad una visión clara, que le permita enmarcar sus esfuerzos en la solución de los problemas a corto, mediano y largo plazo, con el fin de promover una Educación para el Cambio y para la Transformación Económica, Política, Social y Cultural.

Por otra parte, se hace necesario destacar la relación al proceso educativo que atiende la formación de los profesores de Educación Inicial, en los documentos internacionales es denominado Educación Superior; mientras que en la Ley Orgánica de Educación venezolana del año 2009, se le denomina como Educación Universitaria, estructurándola en un subsistema.

La Educación dirigida a la formación del ser humano en los primeros años de vida, es de vital importancia para el desarrollo de su personalidad en sus diferentes dimensiones, razón por la cual se evidencian afirmaciones de diversos autores que señalan la relevancia de formar a quienes tienen la responsabilidad de conducir esta etapa del ser humano como son los maestros. Son diversos los términos con los que se define al proceso educativo que atiende los primeros años de vida. En nuestro País la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) artículo 102 concibe la educación como un derecho.

Asimismo, la Ley Orgánica de Educación (2009, p. 14) en su artículo 25 señala que el nivel de Educación Inicial “comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años”.



Este nivel plantea de acuerdo al Ministerio de Educación (2005) las siguientes políticas educativas que lo orientan:

1. Universalización de la Educación Preescolar, para Niños y Niñas de 4 a 6 años y elevar la cobertura de atención de los niños y niñas de 0 a 3 años.
2. Expansión de la cobertura de atención de la Educación Inicial (maternal y preescolar).
3. Mejoramiento de la calidad de los servicios de Educación Inicial, mediante la formación, actualización y acompañamiento del personal Docente.
4. Fortalecimiento de la familia y la comunidad, como primeros espacios educativos de los niños y las niñas, mediante procesos de información.

En ese sentido, la Educación Inicial es un nivel del Sistema Educativo; que se puede concebir como Etapa y Política de Atención al niño de 0 a 6 años, es por ello que se hace necesaria la formación de un docente acorde a la realidad social, educativa, política, cultural, económica del país y el mundo.

Como respuesta a la situación planteada, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), asume un proceso de transformación curricular que se inició con la modernización del currículo de pregrado en el 2006; en el que se han venido desarrollando ajustes y actualizaciones. Dicho currículo está diseñado para formar profesionales de la docencia en las diferentes especialidades que se administran en la UPEL. En el año 2011, el Vicerrectorado de Docencia presentó una propuesta de estructura curricular de la UPEL, basada en tres componentes: (a) Componente de Formación Docente, (b) Componente de Formación Contextualizada y (c) Componente de Formación Profesional Específica con una duración de 4 años, 8 semestres y 205 unidades de créditos.

Enmarcado en este contexto, el modelo que se presentó, pretende insertarse en el modelo de formación de esta Universidad, con el fin de dar aportes y orientaciones, para la formación del docente que va a atender el nivel de Educación Inicial.

## :: Bases referenciales

En la Especialidad de Educación Inicial de la UPEL se viene trabajando el proceso de transformación curricular. Para el año 2012, se construyó el Perfil de Egreso, conformado por Competencias Genéricas y Específicas de dicha Especialidad.

Un año después, la propuesta de Diseño Curricular de la Especialidad de Educación Inicial establece: Propósitos, Fundamentos Teóricos Curriculares, Principios, Estructura, Perfiles de Ingreso y Egreso, Competencias, Estructura del Plan de Estudio y los Programas de Estudios Sinópticos de la Especialidad.

Es necesario señalar, que el Consejo Universitario en la Resolución N° 2013.392.997 de fecha 04 de Noviembre de 2013, aprobó ***el cambio de denominación de la Especialidad Educación Preescolar a Educación Inicial.***

El equipo que coordina el trabajo de Transformación Curricular sigue su curso, y para el año 2014 se encuentran en la elaboración de los Programas Sinópticos de las Unidades Curriculares.

El resultado de este trabajo de investigación, permitió conocer el Modelo Teórico de Formación Docente basado en Competencias para el nivel de Educación Inicial y sustentado en el Documento Base de la UPEL (2011). El planteamiento anterior tiene como finalidad dar respuestas a las necesidades que emergieron de la revisión teórica documental de la UNESCO, OEI y la UPEL, con relación a las tendencias de Formación Docente y su contexto con la realidad venezolana.

## :: **Abordaje metodológico**

Esta investigación se enmarca dentro del Paradigma Naturalista o Interpretativo, en donde se realiza la descripción de la realidad del proceso de formación docente en la especialidad de Educación Inicial de la UPEL-IPC, con la finalidad de obtener la situación real del objeto de estudio. El modelo que se presenta, describe las Categorías que surgieron a partir de la aplicación de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corvin (2002). Para la aplicación de este método se transcribieron las entrevistas realizadas a los informantes claves, luego se utilizó la herramienta del Microanálisis: la cual se define como el “detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial” (Strauss y Corvin, 2002, p. 79).

La primera codificación que se aplicó fue abierta, misma que se define como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (ob. cit., p. 110). Luego se procedió a realizar Codificación axial: proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. El proceso de codificación se realizó utilizando comparaciones teóricas, la cual es una “herramienta analítica empleada para estimular el pensamiento acerca de las propiedades y dimensiones de las categorías” (ob. cit, p. 95). Para ello se

aplicaron dichas herramientas las cuales son mecanismos y técnicas usados por los analistas para facilitar el proceso de codificación (ob. cit p. 95). Las técnicas utilizadas fueron:

La primera técnica comparativa es la de la **voltereta**. “Esta palabra indica que a un concepto se le voltea “de adentro para afuera” o se le voltea de “arriba para abajo” para obtener una perspectiva diferente del acontecimiento, objeto o acción/interacción”, (ob.cit. 103). La segunda técnica utilizada fue **comparación sistemática** de dos o más fenómenos, es decir, “comparar un incidente de los datos con uno extraído de la experiencia o tomado de la literatura.” (ob. cit. p. 105). La tercera y última técnica que se utilizó es la **alerta roja**, con el fin de no sesgar la investigación. La técnica de control utilizada fue la Triangulación.

Este recorrido metodológico devela las categorías que dan origen a la concepción de esta propuesta de Modelo de Diseño Curricular, basado en Competencias. A continuación se presentan los aspectos más relevantes.

## :: Propuesta de modelo teórico de formación docente basado en competencias

### • Fundamentación Teórica

El modelo teórico de Formación Docente para el nivel de Educación Inicial, comparten las mismas bases legales, que les orientan: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley Orgánica de Educación (2009), Ley de Universidades (1970) y su Reglamento (1971), Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2006), Conferencia Mundial de Educación Superior (2010), la UNESCO 1998, 2005, 2008, 2009. Los Desafíos y Recomendaciones para la Transformación Universitaria, el documento de Transformación y Modernización del Currículo para la Formación Docente de Pregrado en la UPEL (2006), Reglamentos, Resoluciones y Normas que rigen la Educación Superior y el funcionamiento de la Universidad; así como también, el Reglamento General de la UPEL (2000), Ley Orgánica Protección al Niño, Niña y Adolescente (1998), entre otros.

Los Fundamentos Curriculares que sustentan el Modelo presentado se vinculan perfectamente con los fundamentos filosóficos, psicológicos, socioculturales y pedagógicos que se explicitan en el Documento Base (2011) de la UPEL. Filosóficamente se aspira formar un docente que responda a los fines que están establecidos en la Ley Orgánica de Educación (2009 p. 1), a saber, el artículo 3 “la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe”.

Psicológicamente, también se sustenta en las teorías de aprendizaje y desarrollo bajo el enfoque Constructivista-Dialógico.

Socioculturalmente hablando, este modelo se inserta en la formación de un docente contextualizado, sensible a la realidad social, cultural, educativa, en el cual, la familia y la comunidad se consideran sujetos pedagógicos.

En cuanto a los fundamentos pedagógicos, se basa en una concepción de Pedagogía y Didáctica Críticas, reflexivas, porque se aspira formar un profesional de la docencia por Competencias.

En el Documento Base del (2011) se señala que el Modelo de Formación Docente está “centrado en el desarrollo humano,...en la vinculación permanente entre teoría y práctica que dialógicamente coloca al ser humano en contacto permanente y continuo con su entorno interno y externo” (p. 16). Asimismo, este estudio presentó un modelo de formación docente basado en Competencias, para el nivel de Educación Inicial, con el fin de dar aportes teóricos para la formación de profesionales de la Docencia que atiende a la población de niños desde la gestación hasta los 6 años.

### • Principios

El modelo propuesto se sustenta en los principios que orientan el Documento Base de la UPEL (2011) ya que se reitera el énfasis en el conocimiento de la condición humana en el docente de Educación Inicial. De acuerdo a la naturaleza del desarrollo de estrategias, tipos de actividades, y evaluaciones que se realizan en el proceso de formación docente de Educación Inicial, puede estar diferenciado de lo que ocurre en un escenario natural de aprendizaje de Educación Inicial, por lo que se hace necesario que sus principios sean los que se plantean en el documento antes mencionado.

• **Autonomía:** el Documento Base (ob.cit.), señala que “expresada en la libertad de acción y de pensamiento dentro del marco constitucional, orientada por la pluralidad, el desarrollo intelectual, la defensa de los derechos humanos, la diversidad, el ambiente y la paz.” La autonomía en este modelo significa, de acuerdo a los resultados que emergieron, que el proceso de formación docente se va a desarrollar en un ambiente de libertad donde las decisiones que se tomen atiendan la diversidad para la formación.

• **Pertinencia:** el Documento Base (ob.cit.), “sustentada en la correspondencia entre el currículo como espacio público y las necesidades sociales a ser atendidas desde la docencia, la investigación y la extensión...” (p. 23). El modelo teórico de Formación Docente se orienta por el principio de Pertinencia, ya que la formación se realizará de acuerdo a las necesidades.

- **Relevancia:** el Documento Base (ob.cit.), evidenciada “en un modelo de formación centrado en el ser humano, bajo los valores de equidad, integración, inclusión, diversidad y pluralidad. En este sentido, es relevante ya que es centrado en el desarrollo humano, con el fin de dar respuestas a las necesidades de la sociedad.
- **Calidad:** el Documento Base (ob.cit.), lo asume como: “la capacidad del currículo de adaptarse a los cambios para alcanzar los fines educacionales”. En este orden de ideas el modelo presentado tiene como principio la Calidad, ya que el currículo se puede adaptar a los cambios sociales, educativos, tecnológicos, políticos, económicos de la sociedad.
- **Innovación:** el Documento Base (ob.cit.), dicho modelo se orienta por este principio, ya que va a generar cambios durante el proceso de formación.
- **Flexibilidad:** El Documento Base (ob.cit.). Este modelo se orienta por el principio de flexibilidad, ya que de acuerdo a la naturaleza de las actividades, estrategias y evaluación se pueden considerar, ya que el modelo se centra en el desarrollo humano.
- **Integralidad:** el Documento Base (ob.cit.), “enunciada desde la posibilidad de contemplar en el currículo, el desarrollo de la persona tanto en lo cognitivo, lo emocional, lo físico, lo social, lo espiritual y lo ético, a partir de una dinámica interactiva y multirreferencial de aprender en y desde la acción dialogada, concertada, pluricultural y diversa. El modelo presentado se rige por el principio de integralidad ya que la formación que se va a desarrollar se va a hacer de manera global, considerando todas sus áreas personales y profesionales.
- **Multiculturalidad:** el Documento Base (ob.cit.), “centrada en el contacto y la interacción, la mutua influencia, el sincretismo y el mestizaje cultural, en los procesos de interacción sociocultural cada vez más intenso y variados en el contexto de la globalización económica política e ideológica y de la revolución tecnológica. Dicho modelo se orienta por el principio de multiculturalidad.
- **Diversidad:** este modelo se orienta por el principio de Diversidad, ya que parte por reconocer la diferencia de cada uno, con el fin de promover la inclusión social del ser humano.
- **Movilidad:** el Documento Base (ob.cit.), “es un procedimiento que permite la transferencia de estudiantes y docentes que ante necesidades personales laborales y formativas requieren el traslado intra o extra institucional, mediante la apertura de los diversos objetos de aprendizajes que adecuan el currículo a las dinámicas del entorno”. En este sentido este modelo se rige por el principio de movilidad ya que la especialidad de Educación Inicial se ofrece en los 8

Institutos Pedagógicos de la Universidad, así como también, se administra en Universidades e Institutos Universitarios a nivel nacional, por lo que atendiendo al principio de diversidad, se hace necesario la incorporación de la movilidad como uno de los principios que orienta este modelo.

- **Responsabilidad social:** el Documento Base (ob.cit.), “es el compromiso que tienen los ciudadanos como integrantes de una comunidad, bien sea desde la perspectiva individual o colectiva en la valoración positiva o negativa de una decisión presente en la sociedad”. En este sentido, el modelo teórico de Formación Docente para el nivel de Educación Inicial, propuesto se orienta por este principio, ya dependiendo de la valoración ética que se genere durante el proceso de formación, tendrá su repercusión en la formación de los ciudadanos.

- **Competencias específicas: especialidad: educación inicial**

En el marco del proceso de Transformación Curricular, la especialidad Educación Inicial, ha venido trabajando en la construcción del Diseño Curricular y las competencias específicas para dicho nivel, a continuación se presentan algunas:

- Aplica estrategias de evaluación a través de pautas y parámetros con técnicas e instrumentos apropiados al nivel evolutivo del niño y la niña para diagnosticar sus necesidades, potencialidades y planificar su práctica pedagógica.
- Manifiesta conocimiento y sensibilidad hacia la atención del niño desde la gestación hasta los ocho años, mediante una práctica profesional de calidad para el desarrollo integral del niño y niña con estrategias pedagógicas significativas
- Genera conocimientos desde la investigación para intervenir y transformar su realidad educativa a través de métodos y técnicas del nivel de Educación Inicial, considerando el entorno familiar y comunitario.
- Demuestra principios y valores éticos en el desempeño de la práctica profesional con una actitud congruente entre su pensar y actuar como modelo significativo para el niño y la niña. Promueve conciencia ecológica utilizando métodos didácticos para la conservación del ambiente como principio de vida, sensibilizando al niño y la niña en el desarrollo sustentable y la biodiversidad.
- Desarrolla capacidades para comunicarse con los adultos significativos que rodean al niño a través de procesos de formación con encuentros comunitarios para fortalecer las interrelaciones entre las madres cuidadoras, miembros de la familia y la comunidad.

- Promueve el respeto a las diversas perspectivas culturales mediante acciones pedagógicas que favorezcan el encuentro de las diferentes lenguas para fortalecer la identidad nacional por medio de estrategias de atención convencional y no convencional de Educación Inicial. (UPEL, 2013, p. 3).

## :: Categorías

### 1. Formación Docente para el nivel de educación inicial, desde la preconcepción hasta los 6 años.

La Educación que atiende al niño desde la gestación hasta los 3 años se denomina **fase maternal**. De acuerdo al análisis realizado emergen elementos que orientaron el modelo que se está presentando, el primero de ellos la Educación Prenatal, la cual se define según Bertín (1997, p. 2) como “la prevención más fundamental ya que, no sólo evita ciertas deficiencias, ciertos problemas, sino que participa en la génesis de la salud física y psíquica del ser humano”.

Vizcaíno (2006 p. 3), explica que la Educación Prenatal es una prevención real, fundamental y extensa, es decir “se trata de una toma de conciencia colectiva en todos los países”. En este sentido, plantea que debe ser “transformadora de los futuros padres, y de los jóvenes, que adquieren una nueva conciencia de sí mismos, de la vida, y de su papel de educadores.”

Y por último, pero no menos importante la Educación Prenatal es “formadora de un ser abierto gracias al amor recibido, y fortificado por el respeto, el reconocimiento y la confianza que le habrán impregnado celularmente” (p. 4).

Lo señalado, anteriormente, permite afirmar, que la etapa de atención de la Educación Inicial en su fase maternal desde la preconcepción, ya que se debe iniciar la Educación Prenatal con la transformación de los padres, para que así se puedan formar seres integrales.

Asimismo, en la preconcepción del niño, hay una historia de vida de los padres, que influye de manera positiva o negativa, en su concepción, así dependiendo de cómo estén educados los padres, ellos educarán a su hijo. El Biólogo Celular americano, Lipton (ob.cit., p. 2) afirma, que “los futuros padres son ‘verdaderos ingenieros genéticos’, es urgente que estén informados de que sus pensamientos, sus emociones y actitudes influyen directamente en la selección y reescritura del código genético del niño en el útero.”

En este sentido, el vientre se considera como un ambiente de aprendizaje en donde, el feto, se visualiza como un sujeto pedagógico, ya que existe una interacción entre él, la madre y el mundo que rodea a ese sistema. Es este proceso

lo que se denomina aprendizaje intrauterino, es en el periodo prenatal en el cual las fuerzas de la vida se están afianzando y construyendo las bases de la futura salud, de la afectividad, de las capacidades de relacionarse y de estar en el mundo, de los valores sociales y morales; es decir desde el vientre materno como ambiente de aprendizaje, donde comienza a gestarse el desarrollo de la personalidad del niño.

**Figura 1. Formación docente para el nivel de Educación Inicial, desde la pre-concepción, hasta los 6 años (elaborada por la autora)**



### **1. Formación Docente para el nivel de educación inicial, una perspectiva de la construcción ética.**

El ser docente implica una actuación en el proceso educativo que encierra un comportamiento ético. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) sostiene que toda Educación es Ética y toda Educación es un Acto Político, no sólo por el ejercicio formativo en sí mismo, sino por sus consecuencias.

Existen diversos autores que definen la Ética como una disciplina que estudia la moral, Izarra (2006), quien vincula la ética con lo moral y lo moral con los valores. Este es un tema por demás complejo, ya que hablar de valores no es una tarea fácil, porque los valores no se aprenden, sino se modelan. Esto implica que de acuerdo a la experiencia, principios, normas y contexto que tenga cada ser humano va a tener sus valores modelados por las personas, la familia y la comunidad que lo rodean.

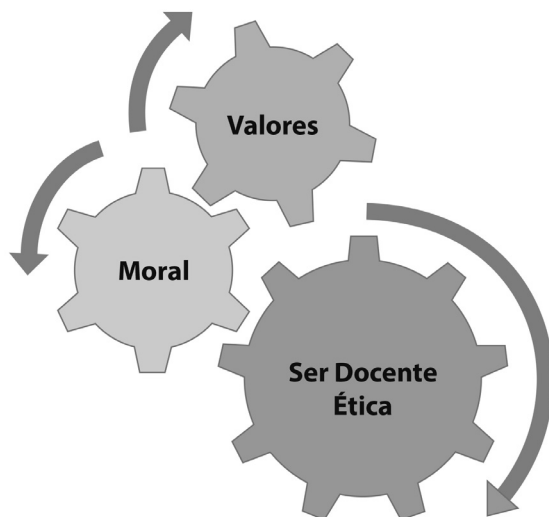


Izarra (ob.cit.), plantea que los valores se circunscriben por el contexto, a través de cinco elementos:

- a) ambiente físico,
- b) ambiente cultural,
- c) el medio social,
- d) el conjunto de necesidades y expectativas, y
- e) el tiempo y el espacio.

En este sentido, la ética en la Formación Docente está definida hacia la acción y aplicación, por lo que se hace indispensable incluirla en el Diseño Curricular a manera de contenidos actitudinales y procedimentales que den cuenta del Ser Docente y los valores que le conforman, ya que darán a los docentes en formación pautas que guiarán su acción.

**Figura 2.** Escuela de valores (elaborada por la autora)



## **2. Formación Docente para el nivel de educación inicial, inseparable de la emocionalidad.**

Para esta investigación, hablar de emocionalidad es circunscribirla a varias nociones que fueron planteadas por los informantes claves y que por supuesto han sido estudiadas desde hace milenios. A continuación, se desarrolla cada una de ellas:

La primera noción en ser señalada es la Vocación, definida como la inclinación a cualquier estado profesión o carrera, proviene del latín vocare- llamar; en este

sentido, la vocación viene a ser el deseo de emprender algo (carrera, profesión o actividad), cuando todavía no se han adquirido los conocimientos necesarios. Podría decirse que es un *llamado de la conciencia hacia algo*.

Ese llamado, debe escucharlo y sentirlo el futuro profesional de la docencia, es decir, que debe tener vocación, "sentirla" para que pueda desarrollar las competencias necesarias para llegar a ser maestro de niños, de familias, de comunidades, siendo un profesional con mística, principios éticos y que sienta que ama lo que hace.

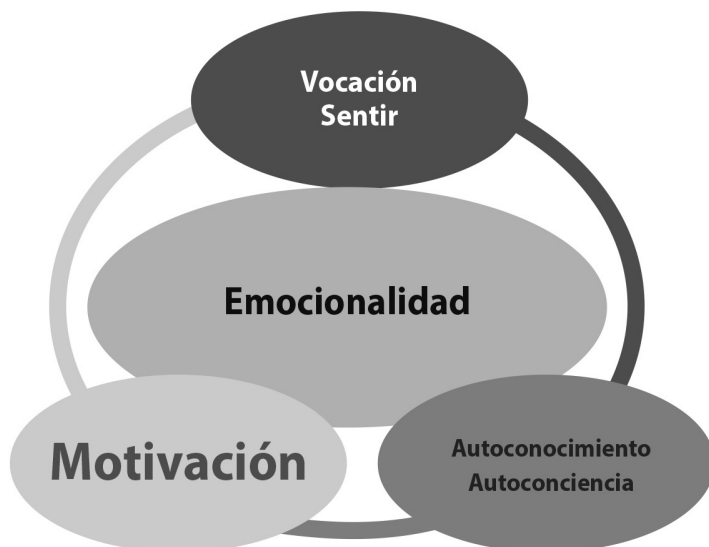
La segunda noción es el **Autoconocimiento** o conocimiento de uno mismo. Para llegar al autoconocimiento se debe tener autoconciencia. Serrat (2005), la define como el procesamiento de toda la información que tenemos sobre nuestra persona en: valores, creencias y sentimientos.

Entonces, se puede decir que para tener autoconocimiento, debemos tener autoconciencia. En el caso de la Formación Docente, el futuro profesional debe poseer la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, sus fortalezas, características, cualidades, debilidades, lo que le va a permitir sentir si realmente quiere ser docente, no sólo porque domina los contenidos contemplados en los Programas de Estudio, sino porque siente lo que hace.

La tercera noción es la **Motivación**, estudiada por el Psicólogo norteamericano Maslow (1991), quien desarrollara la Teoría de la Motivación en los seres humanos. En ella establece una jerarquía de las necesidades que los seres humanos buscan satisfacer, ésta se ha representado en forma de pirámide y se conoce comúnmente como: "La Pirámide de Maslow". En la base de la pirámide se encuentran las necesidades básicas o fisiológicas, una vez satisfechas, surgen las segundas necesidades, referidas a la seguridad, abrigo y protección. Las siguientes necesidades son de pertenencia y amor, satisfechas éstas surgen las de estima y reconocimiento y por último las de *autorrealización*.

Por ello, es necesario que el docente explore e identifique sus necesidades de pertenencia, estima y autorrealización. Pertenecer a una comunidad de "enseñantes" a una escuela, a un centro de formación y que "pertenece" porque comparte valores, creencias y finalidades. Necesitar la estima, es requerir ser admirado por sus estudiantes y demás actores del proceso social, querer ser reconocido por el trabajo que realiza. Autorrealizarse ya apunta a la necesidad de trascendencia, por una conciencia superior que va más allá del ego y del reconocimiento externo.

Figura 3. Emocionalidad (elaborada por la autora)



### 3. Formación docente para el nivel de educación inicial, desde la integración de la familia, comunidad y escuela

La familia es el primer agente socializador del niño. A lo largo de la historia se ha venido definiendo y analizando el fenómeno. Hay autores que señalan que es la célula fundamental de la sociedad, otros que es la base fundamental para el desarrollo de la personalidad.

Más allá de estas concepciones y definiciones de *familia*, actualmente se habla de la familia como **sistema**, en el cual todos sus integrantes (papá, mamá, hijos, abuelos, tíos, primos,) se interrelacionan entre sí. Al respecto, Maganto (2005) señala que es un grupo vital con historia, una red comunicacional natural, que atraviesa fases en su desarrollo, que suponen crisis naturales, por las que la familia se transforma, crece, madura y/o se rompe.

Se puede afirmar, que el principio de diversidad es inherente a la familia. Así, existen tantos tipos de familias, como familias hay en el mundo. No es posible hacer una caracterización única, cerrada. Cada familia tiene su propio sistema de relaciones, de valores y creencias, de normas y pautas de convivencia y todo este conjunto conforman e influyen en la personalidad del niño. Ese niño que va a la escuela, es el reflejo de lo que es su familia, por eso la importancia de

incorporar a la familia como un actor importante dentro del Modelo que se está presentando.

Así también, la familia está inmersa dentro de la Comunidad, por lo que se hace necesario fortalecer esa vinculación, hacer expresa y notoria la relación entre estos dos términos. Montero (2007) expresa que la “comunidad” es un término polisémico, complejo y confuso.

Cause (2009), expresa que la definición de comunidad hace énfasis en dos elementos claves: (a) los estructurales y (b) los funcionales; y existe otro grupo que combina ambos tipos.

El primero se refiere a la consideración de la comunidad como un grupo geográficamente localizado regido por organizaciones o instituciones de carácter político, social y económico, y el segundo se refiere a la existencia de necesidades objetivas e intereses comunes.

Ander-Egg (2005), señala que la comunidad es un elemento importante para el desarrollo de la personalidad del ser humano, ya que la interacción que hay entre el grupo de personas le va a permitir construir la manera cómo se va a integrar a la sociedad y al mundo, por lo que es importante la vinculación de la familia y la comunidad.

Al respecto Pérez (2009) señala, que se debe concebir la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva diferente, que supone atender la diversidad de los sujetos implicados, pues la contextualización de roles asignados en este proceso, resultan un tipo y nivel de ayuda a utilizar en la intervención que ellos realizan para cumplir sus funciones socioeducativas más generales.

Asimismo, se plantea en este Modelo de Formación Docente la concepción de la familia y la comunidad como sujetos pedagógicos. Para Puiggos (2005 p. 372), el concepto “sujeto pedagógico” apunta a significar una “relación específica, la pedagógica; entendiéndose por sujeto tanto al educador como al educando (...) es decir, una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa, y mediada por un currículo, manifiesto u oculto”.

Esta autora afirma, que hablar de sujeto pedagógico es hablar de currículo; es decir, que todos los elementos culturales, sociales, políticos, económicos, tecnológicos y educativos se constituyen como sujetos pedagógicos.

Figura 4. Familia, comunidad y escuela (elaborada por la autora)



#### 4. Formación Docente para el nivel de Educación Inicial, desde la Intencionalidad Pedagógica

La Formación Docente es un proceso complejo que engloba diversos elementos. Primero, hay que definir lo que se entiende por “formar” y en segundo lugar, tener conciencia de que formar a los docentes es, directamente accionar sobre el grupo “que forma”, es decir es el proceso de transformación del Ser, en el que el maestro y el estudiante se involucran en actividades para el desarrollo de competencias que le permitan vincular la teoría y la práctica, a través de la deconstrucción y construcción del saber y el hacer.

¿Y cómo se forma para el “hacer” de manera más expedita y directa? Se cree que desde la noción In Situ, que según el Diccionario de la Real Academia Española (2014) significa, en el lugar, en el sitio. Siendo así, Formación In Situ es

el proceso de transformación del ser, que se realiza no sólo en las aulas de las Universidades, sino que se desarrolla desde los escenarios naturales de trabajo para lo que se está formación. En el ámbito educativo, la Formación Docente In Situ, es el proceso de transformación del Ser Docente, a partir de la experiencia y directamente inmerso en el campo laboral.

Por ello, Ferry (1990), señala que la teoría: son los conocimientos, “saberes” y la práctica los conocimientos ejercidos “saber-hacer”. Siendo de este modo, en el proceso de Formación Docente se deben vincular los conocimientos teóricos y prácticos, es decir desarrollar el aprendizaje por competencias, desde el saber hacer in situ, formar profesionales de la docencia en las escuelas, hospitales, familias, comunidades, lo que va a permitir el aprendizaje permanente en el área, no será fragmentada, sino global e integrada, acorde a la realidad y pertinente a la sociedad.

Bajo esta concepción planteada de formación docente in situ, es importante señalar que la misma debe orientarse hacia los retos, tendencias y desafíos de la Educación Inicial, entre los que se deben mencionar:

- a) Concepción de la Educación Inicial, desde la preconcepción hasta el ingreso a 1er grado.
- b) Aprendizaje Intrauterino.
- c) El bebé intrauterino, la familia, la comunidad como sujetos pedagógicos.
- d) Atención a la Diversidad e Inclusión Social.
- e) Neurociencia y, Ecopedagogía.
- f) Relación familia, comunidad y escuela.
- g) Incorporar el Enfoque Ecológico, la Pedagogía Crítica, el Paradigma de la Complejidad y los Acuerdos y Convenios Internacionales de la Educación Inicial.

Con esta perspectiva, se aspira a la formación de un docente para el nivel de Educación Inicial, desde la intencionalidad pedagógica, que pueda vincular su acción docente en los ambientes de aprendizajes naturales los conocimientos teóricos a la praxis, saber lo que se hace, reflexionar sobre su acción docente, a partir de la formación que ha desarrollado, lo que le permitirá el desarrollo de sus competencias.

Figura 5. Intencionalidad Pedagógica (elaborada por la autora)



A continuación se presenta la Propuesta del Modelo Teórico de Formación Docente basado en Competencias para el nivel de Educación Inicial

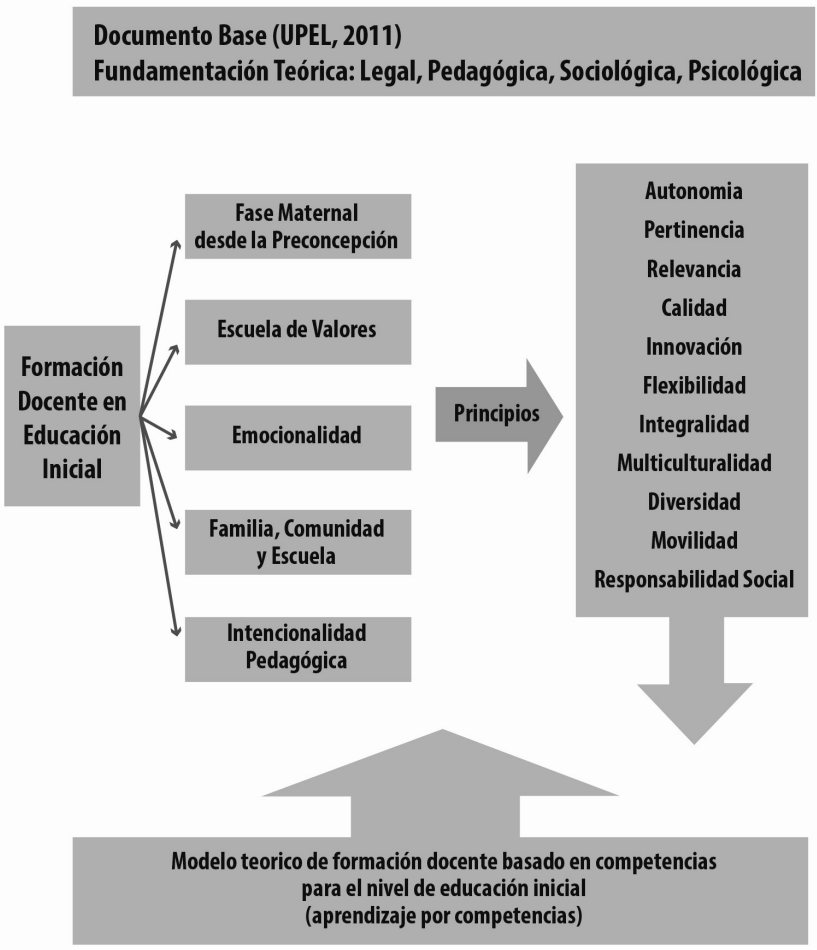


Figura 6. Propuesta Modelo Teórico de Formación Docente



## REFERENCIAS

- **Ander-Egg, Ezequiel (2005).** Un puente entre la escuela y la vida. Editorial Espartaco, Córdoba, España
- **Bertin, M. (1997).** La Educación Prenatal su impacto sobre los Individuos, la Familia, la Sociedad, Congreso de la Asociación Nacional de Educadores Prenatales Puerto Ordaz, Venezuela.
- **Causse. M. (2009).** El concepto de Comunidad desde el punto de vista Socio - Histórico-Cultural y Lingüístico Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica Ciencia en su PC, núm. 3, 2009, pp. 12-21. Documento en línea disponible: (<http://www.redalyc.org/pdf/1813/181321553002.pdf>) Consulta: 2014, Diciembre 15)
- **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000).** Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 24, 2000.
- **Diccionario Real Academia Española (2014).** Documento en línea disponible (<http://rae.es/>) (Consulta Diciembre 09, 2014).
- **Ferry, G. (1990).** El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: UNAM, ENEP Iztacala y Paidós Mexicana.
- **Izarra, D. (2006).** La Ética en la Formación Docente. LAURUS, Revista de Educación Vol 12, Nº 021. Caracas, Venezuela.
- **Ley Orgánica Protección al Niño, Niña y Adolescente (1998).** Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Nº 5. 266 (Extraordinario) octubre 02, 1998

- **Ley Orgánica de Educación (2009)**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5929, (Extraordinario), fecha: Agosto 15, 2009.
  - **Ley de Universidades (1970)**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 1429, (Extraordinario) fecha: septiembre 08, 1970
  - **Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2006)**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.272, (Extraordinario), fecha: Agosto 15, 2009. Septiembre 14,2005.
  - **Maganto, C. (2005)**. La familia desde el punto de vista sistémico y evolutivo. Documento en línea disponible: ([http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi\\_libro/39c.pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/39c.pdf)) (Consulta: 2014, Diciembre 18).
  - **Maslow, A (1991)**. Motivación y Personalidad. Ediciones de Díaz de Santos, CA, Madrid, España.
- MERCOSUR (2011)**. Plan de Acción para el Sector Educativo 2011-2015. Documento en línea disponible: <http://cooperacion.udelar.edu.uy/es/wp-content/uploads/2013/03/Plan-del-SEM-2011-2015.pdf>(Consultado:-Febrero 2014)
- **Ministerio de Educación (2005)**. Currículo de Educación Inicial, Caracas, Venezuela.
  - **Montero, M. (2007)**. Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, Conceptos y Procesos. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
  - **OEI (2013)**. Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo Profesional docente y mejora de la Educación. Madrid España.
  - **Pérez (2009)**. Estrategia de evaluación del aprendizaje del escolar en la escuela primaria. Tesis de Maestría. Cienfuegos, Cuba: Universidad Central “Carlos Rafael Rodríguez”. Documento en línea disponible: (<http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2011/11/participacion-familia-comunidad-proceso-ensenanza-aprendizaje-escuela#sthash.ECfsrzJp.dpuf>) Consulta: 2014, Diciembre 9).
  - **Puigros A. (1990)**. Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo Argentino. Editorial Galerna Buenos Aires. Consejo Universitario en la Resolución N° 2013.392.997 de fecha 04 de Noviembre de 2013

- **Serrat, A. (2005).** PNL para Docente. Mejora tus conocimientos y tus relaciones. Editorial Grao, Barcelona España.
- **Strauss y Corbin (2002).** Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colección Con-tus© Editorial Universidad de Antioquia. Colombia
- **UNESCO (2009).** Conferencia Mundial de Educación Superior en el siglo XXI, Impreso Talleres UNESCO, París.
- **UNESCO (2012).** Informe de Seguimiento de la Educación para todos. Impreso Talleres UNESCO, París
- **Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Docencia (2011).** Documento Base del Currículo de la UPEL 2011. Caracas: Autor.
- **Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (2006).** Proyecto de Transformación y Modernización del Currículo para la Formación Docente de Pregrado en la UPEL. Informe que se presenta ante el Consejo Universitario. Caracas: Autor
- **Universidad Pedagógica Experimental Libertador Vicerrectorado de Docencia, Comisión Nacional de Currículo (2013).** Perfil de Egreso. Material Mimeografiado, Caracas
- **Vizcaíno, P. (2006).** La Educación Prenatal: Prevención Fundamental. Organización Mundial de Asociaciones de Educación Prenatal, España.

## NOTA BIOGRÁFICA

### :: **Ana Briceño**

Profesora en la Especialidad Educación Preescolar 1998 (UPEL-IPC), Magíster en Educación, Mención Currículo 2005 (UPEL-IPC). Doctora en Educación 2015 (UPEL). Profesora de la Cátedra de Educación Preescolar, Departamento de Pedagogía desde 1998. Miembro de la línea de investigación: Formación Docente (UPEL-IPC).

#### **Correo electrónico:**

anaobu@hotmail.com

# 4

Tema 4:

## **La UPEL-IPC en tiempos de transformación universitaria**

- **Propuesta de un plan de formación y desarrollo profesional del profesorado de la UPEL-IPC en el ámbito de la transformación universitaria**

Alix M. Agudelo P.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Instituto Pedagógico de Caracas (IPC-Directora Decana)

Venezuela



# PROPUESTA DE UN PLAN DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE LA UPEL IPC, EN EL ÁMBITO DE LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA

**Alix M. Agudelo P.**  
Directora Decana (E)  
UPEL-IPC

## :: Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre la propuesta de un plan de formación y desarrollo profesional del profesorado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC) en el ámbito de la transformación universitaria. Se partió de las bases teóricas relacionadas con la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado universitario y se basó en una investigación cuantitativa, descriptiva a partir del diagnóstico de las necesidades de formación de los profesores. Se aplicaron ciento veinte (120) instrumentos y los resultados arrojaron las necesi-

dades que tienen los docentes y la institución ante el proceso de transformación universitaria específicamente en materia de los cambios del currículo y la relación universidad y sociedad.

**Palabras clave:** formación permanente, desarrollo profesional, transformación universitaria

## :: Abstract

This paper is part of a larger research on the proposal of a training and professional development plan for teachers of the Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC) in the field of academic transformation. It started from the theoretical bases related to the permanent formation and the professional development of the university teaching staff and was based on a quantitative research, descriptive from the diagnosis of the training needs of the teachers. One hundred and twenty (120) instruments were applied and the results showed the needs of teachers and the institution in the process of

academic transformation specifically in terms of currículo changes and the relationship between university and society.

**Key words:** continuing education, professional development, academic transformation



## :: Résumé

Ce travail fait partie d'une enquête plus large dans un plan proposé pour la formation et le perfectionnement professionnel des enseignants de l'Université pédagogique expérimentale Libertador Institut pédagogique de Caracas (UPEL-IPC) dans le domaine de la transformation de l'université. Il a commencé avec les bases théoriques liées à la formation continue et le perfectionnement professionnel des enseignants universitaires et était basé sur une recherche descriptive quantitative du diagnostic des besoins de formation des enseignants. Cent vingt (120) instruments appliqués et les résultats ont montré les besoins que les en-

seignants et l'institution au processus de transformation de l'université en particulier en ce qui concerne les changements dans le programme d'études et de l'université et de la relation de la société.

**Mots-clés:** formation permanente, perfectionnement professionnel, transformation Université

## :: **Resumo**

Este trabalho faz parte de uma investigação mais ampla em um plano proposto para a formação e desenvolvimento profissional dos professores da Universidade Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC) no campo da transformação da universidade. Tudo começou com a base teórica relacionada com a educação contínua e desenvolvimento profissional dos professores universitários e foi baseado em uma pesquisa quantitativa, descritiva do diagnóstico das necessidades de formação dos professores. Cento e vinte (120) instrumentos aplicados e os resultados mostraram as necessidades que

os professores ea instituição no processo de transformação da universidade, especificamente em relação a mudanças no currículo e na universidade e de relacionamento sociedade.

**Palavras chave:** formação permanente, desenvolvimento profissional, transformação university

## :: Introducción

El desarrollo profesional del profesorado está unido con la formación permanente del docente en ejercicio y es uno de los ejes esenciales de la Universidad. Un eje que proporciona alternativas, en donde no sólo hay que modificar las normas y las estructuras, sino también voluntades de todos los docentes para que se pueda constituir en una verdadera estrategia que contribuya a mejorar la calidad de la educación universitaria. Para ello, es necesario que el cambio se oriente tanto al ámbito pedagógico y profesional como lo personal y social del profesorado universitario.

Por su parte, la sociedad solicita a la Universidad cambios, en relación con las transformaciones que la sociedad ha venido experimentando. El acelerado desarrollo del conocimiento, la utilización de las tecnologías de la información y comunicación, el compromiso social de las Universidades, entre otras, conllevan al sector universitario a dar respuesta a los actuales tiempos y plantear nuevas formas de hacer sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El trabajo docente es complejo y exige del profesorado universitario un dominio en la disciplina, la pedagogía, la didáctica, la investigación y una comprensión e integración con las comunidades y la sociedad para resolver problemas en conjunto.

Diseñar la propuesta de un plan de desarrollo profesional del profesorado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC), implicó diagnosticar las necesidades de formación del docente y del Instituto a objeto de contribuir a mejorar la docencia universitaria y atender los problemas y expectativas de los docentes y de la Universidad ante la transformación universitaria y su relación con la sociedad.

## :: Bases teóricas

### • La formación permanente y el desarrollo profesional del docente

Actualmente el concepto de desarrollo profesional engloba la formación permanente del docente. Como señala Sánchez (2001), cuando hablamos de la formación y de la carrera profesional del profesorado universitario esta tiene varias acepciones: perfeccionamiento del profesorado, formación permanente, entrenamiento o formación en servicio, entre otras. Sin embargo, la más general y la que con mayor frecuencia se utiliza es la de desarrollo profesional.

Además, la formación permanente tiene implícita la capacitación y la actualización y, como propósito enseñar a enseñar, para mejorar constantemente las estrategias de enseñanza. Las instituciones educativas se conciben como un lugar natural de la práctica de la formación. Es una formación basada en la acción educativa, donde se valora la investigación y la indagación sobre la

propia práctica educativa para resolver problemas. La formación permanente "...requiere entre otras características apertura, crítica a la innovación, fundamentación de las estrategias pedagógicas, capacidad de evaluación objetiva del contenido que se enseña, apertura al trabajo interdisciplinario, auto educación, rigor de autocrítica" (Devalle y Vega, 1998, p.147). Estas competencias son esenciales para una formación permanente.

Es indiscutible que la formación permanente es un componente específico, dirigido al desarrollo profesional del profesorado en su tarea docente, con la finalidad de alcanzar un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos, pedagógicos, tecnológicos y sociales. Al respecto señala Sánchez (2001): "La formación permanente se convierte así en la línea de reflexión y de mejora de una docencia siempre en renovación, por lo que dicha formación es un componente constante del desarrollo profesional del docente universitario". (p.288).

Por ello, la formación docente, desde el punto de vista de su terminología, implica un proceso que va desde la formación inicial y se mantiene durante el desarrollo del ejercicio del docente y como expresa Imbernón (1997), la formación del profesorado es:

*...un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. La formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional. (p. 13)*

Por otra parte, en la concepción de desarrollo profesional se debe incorporar, en primer lugar, la dimensión personal que implica el desarrollo integral del docente, donde éste es protagonista de su propio aprendizaje, responsable último de los procesos volitivos de activación y desarrollo de su propia formación. En segundo lugar, existe una dimensión social, que a través de la cooperación, del encuentro entre las personas y del intercambio, se constituye en nuevos nexos formativos.

En este sentido el desarrollo profesional es un concepto más amplio y se entiende como un proceso que debe ser planificado, de crecimiento personal y de profundización de los conocimientos, con actitudes hacia el trabajo y la institución, donde se debe establecer interrelaciones entre las necesidades de desarrollo personal y las institucionales.

Hoy por hoy, abordar el desarrollo profesional del docente universitario implica potenciar el recurso humano de la universidad. Para ello, se requiere de un docente reflexivo, crítico, investigativo, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y la gestión universitaria.

Es un docente universitario, que en su carácter específico de profesional y especialista de una rama del saber, cumple varias funciones dentro del seno de una comunidad académica, por lo que requiere una formación compleja y sistemática que no se agota con el simple dominio de la materia de la especialidad o el conocimiento en métodos y técnicas de enseñanza. Se trata de un docente universitario en ejercicio, a quien se le exige una formación permanente específica y estructurada, en la se integre desarrollo personal, formación científica académica, lo pedagógico y didáctico, contrastada con el ejercicio de la propia práctica docente e investigadora al servicio de la comunidad y la sociedad.

Por ello, la formación del profesorado en servicio ha sido siempre uno de los polos de discusión en la educación, planteamiento muy socorrido para la investigación educativa y piedra angular decisiva cuando se acometen reformas curriculares o transformaciones universitarias. La formación del profesorado se ha convertido en tema clave para el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria.

### • Dimensiones de la formación del profesorado ante la transformación universitaria

Las Universidades son instituciones educativas que gozan de un amplio prestigio. Pero en los tiempos actuales se les ha planteado el reto de la transformación universitaria derivada de la expansión del sistema de educación superior, de la diversificación de las demandas sociales respecto a la Universidad, reformas curriculares, la expansión de los saberes y el incremento del gasto social en la enseñanza universitaria.

Para ello, la comunidad universitaria debe reconocer la nueva situación y adaptarse a los cambios tanto en la forma de cómo percibe su relación con la sociedad, así como también en la reestructuración de su organización interna y de estilos de gestión administrativa y presupuestaria.

En la transformación universitaria el currículo constituye uno de los aspectos esenciales. Agudelo (2011), señala que en la transformación universitaria existen dos grandes dimensiones que requieren de la formación permanente del profesorado, como son: La dimensión curricular, donde se encuentra lo referido al rol del docente, al currículo flexible, al currículo basado en competencias, interdisciplinariedad, diversidad, tecnologías de la información y comunicación (TIC); y la dimensión relación sociedad-universidad que comprende a La educación como

un bien público social, la investigación como fuente de conocimiento para la sociedad, responsabilidad social, y desarrollo socioambiental y sostenible.

### • Dimensión curricular

En materia curricular los cambios tienen que ver, en primer lugar, con los procesos que se refieren al aprendizaje y al estudiante, en contraste con el tradicional énfasis que se le había dado a la enseñanza y al docente. El rol del docente cambia y en vez de ser, el que concentra la información, se convierte en un mediador, orientador, tutor para el estudiante y su aprendizaje. Se adopta el paradigma aprender a aprender que se menciona desde 1996, con Delors.

*La educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender... lo cual implica la revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación. De este modo los alumnos adquirirán los instrumentos para aprender a aprender, a conocer, a convivir y a ser. (UNESCO. Habana Cuba, 1996. p.5)*

Se percibe un nuevo modelo de enseñanza de la educación universitaria centrado en el estudiante, lo que implica un cambio curricular que debe facilitar nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos para propiciar la construcción de conocimientos prácticos.

Asimismo, se plantea establecer la flexibilidad curricular, adaptada a las necesidades educativas, a las diferentes disponibilidades de tiempo de estudio del estudiante, lo que implica un nuevo sistema de crédito académico, donde se reconoce al alumno su trabajo independiente y el resultado de su aprendizaje, valorando de esta manera, el tiempo que dedica el estudiante para alcanzar sus competencias, aquí cambia el concepto de horas clases por el de acompañamiento docente. Un currículo flexible que proporcione al estudiantado una "gama óptima de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema... en consecuencia lo que implica es la instauración de un espacio abierto de aprendizaje". (UNESCO. París. 1998. p. 9-10).

La instauración de un espacio abierto al aprendizaje implica proporcionar una formación flexible relacionada con las modalidades de estudio presencial o mixta, con los contenidos de enseñanza y la población a quién va dirigida, a objeto de brindar oportunidades para entrar, salir y reingresar al subsistema de educación universitaria. (Ministerio de Educación del Poder Popular para la Educación Superior, 2008).

Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la educación superior, las instituciones se plantean la necesidad de diseñar currículos flexibles, para contribuir con el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas. Currículos flexibles que les “faciliten un tránsito por sus estructuras”, que les permitan atender sus intereses, vocaciones, relacionadas con la demandas del mundo laboral, (UNESCO, Cartagena. 2008).

Esto implica aumentar la formación del docente, y una formación permanente del docente durante su desarrollo profesional, “...ya que son ellos quienes mediante planes de estudio completos proporcionan a las personas conocimientos y habilidades que necesitan en el siglo XXI.” (UNESCO. Paris, 2009. p. 74).

Por otro parte, se señala la necesidad de avanzar, verdaderamente, en un currículo interdisciplinario y la necesidad de un conocimiento totalizador del mundo. Esto, sólo es posible desde la integración de las disciplinas al margen del pensamiento complejo, que plantea una visión integradora de la realidad. Ante este nuevo panorama, el docente universitario tiene que enfrentar la interdisciplinariedad, la enseñanza requiere de la profundización y creación de saberes interdisciplinarios y transdisciplinarios. El profesor universitario debe estar preparado para enfrentar un conjunto de incógnitas relacionadas con el diseño de los programas de estudio y nuevas estrategias basadas en la complejidad, lo interdisciplinario y transdisciplinario.

Asimismo, se plantea un currículo por competencias orientado al desarrollo del aprendizaje autónomo, concatenado con los saberes que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir. En este sentido, Riera y otros de la Comisión Nacional de Currículo (2011) define el currículo por competencias ...”como los conocimientos, las habilidades, disposiciones, conductas y compromisos que las personas manifiestan en el desempeño idóneo de sus actividades, integrando el ser, el conocer, el saber, el convivir y el emprender, enmarcado en la ética y en los valores”. (p.8).

Un currículo basado en competencias se caracteriza porque la planificación del docente se realiza a partir de un diagnóstico de la realidad y sobre la base donde se va a desempeñar el egresado. Se considera importante hablar de un currículo basado en competencias como un elemento de modernización e innovación curricular, que implica grandes retos, como la participación del estudiante en su preparación profesional y formación general y, permite a los estudiantes que construyan sus aprendizajes. Un currículo por competencias trae cambios en la docencia. Este modelo de formación requiere centrar sus procesos en el aprendizaje y en la enseñanza, privilegiando la formación individualizada del estudiante. Esto conlleva al profesor a estar formado en esta área. Como señalan (Cabrera y González, 2006):

*Un pilar clave disponible por la organización educativa es el docente. La formación de docentes en los principios, implicaciones y herramientas del enfoque de competencias es fundamental e indispensable en el proceso de cambio. Es nuevo el rol que cumple el docente dentro de la formación orientada hacia la generación de competencias. Se trata de facilitar la transferencia de conocimiento y a la vez activar en el alumno la capacidad de aprender por sí mismo. (p. 43).*

Otro elemento a considerar en la transformación curricular es la necesidad de reconocer y aceptar la diversidad. Las aulas son cada vez más multiculturales, por lo que la diversidad es vista no solamente en los niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad, sino que también se relaciona con lo social, étnico, lingüístico, cultural, religioso, ideológico o de género.

Con la masificación universitaria, el profesorado se pone en contacto con una población estudiantil heterogénea y compleja. Esto lleva a plantear, que la formación del docente universitario debe ser una formación en y para la diversidad, concepción implícita en los llamados modelos holísticos, valorando la investigación, la reflexión sobre la práctica y generando nuevas estrategias de enseñanza.

La formación del docente universitario, para la diversidad, es una postura educativa que reconoce la existencia de las diferencias entre los seres humanos en sentido positivo. Ubica al estudiante, al docente, al saber y al saber hacer en el centro del proceso educativo. Además, implica incorporar un diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y formas de aprendizajes.

Por otra parte, en los diferentes documentos de la UNESCO aparece también la importancia de fortalecer las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con fines pedagógicos para satisfacer las crecientes demandas de la educación superior. Asimismo, se plantea el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje como un instrumento para incrementar el acceso y la calidad educativa. Para ello, se plantea, nuevos enfoques tales como: la educación a distancia y la semipresencial o mixta.

Las TIC tienen un papel relevante, se está en presencia de una nueva sociedad que algunos tienden a llamar la sociedad del conocimiento, debido a su predominio en los procesos económicos; otros la denominan sociedad de la información por el auge de las TIC, y en tercer lugar, la llaman la sociedad del aprendizaje en la calificación de la capacidad del ser humano en aprender y el contacto con el mundo global (González y otros, 2007).

Actualmente las universidades enfrenta el desafío de utilizar las nuevas TIC para proveer a los estudiantes de las herramientas y conocimientos necesarios para el siglo XXI. En la Declaración Mundial sobre la Educación de la UNESCO (1998),



se señala, la importancia de las TIC en la renovación de los métodos de enseñanza y de aprendizaje, enfatizando también en la transformación del proceso de enseñanza y de aprendizaje y la forma como docentes y estudiantes acceden al conocimiento y a la información.

Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, el énfasis de la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el docente y basado en clases magistrales, hacia una formación centrada en el estudiante dentro de entornos virtuales de aprendizaje. La capacitación y formación del docente universitario en las TIC se constituye en un elemento clave para la transformación universitaria.

De esta manera, la transformación universitaria plantea nuevos retos en la educación superior que tienen sus implicaciones en el currículo y en la formación permanente del docente universitario. Es importante entender que el currículo es un conjunto de estructuras integradas de conocimientos y experiencias de aprendizaje que se interrelacionan unas con otras, con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de sentir, pensar y actuar con libertad y autonomía, basadas en principios, valores, habilidades y destrezas necesarias, que le permita al estudiante enfrentar los problemas de la vida personal, cotidiana, social y una incorporación satisfactoria al mercado de trabajo.

También la reflexión apunta a un currículo universitario que pueda orientar sus procesos de cambio, al lograr que su estructura, diseño y sus propósitos se ajusten a las tendencias internacionales y a la realidad del país, propiciando una formación integral, el acceso a la educación, la equidad educativa y le permita al estudiante y al egresado, participar de manera comprometida, autónoma, responsable y eficaz en las dimensiones del desarrollo económico, político, social y cultural del país, manteniéndose en su lugar de inserción que es la sociedad (Malagón. 2007).

### • Dimensión relación universidad y sociedad

La UNESCO (1996, 1998, 2008 y 2009), ha venido señalando que la educación es un “bien público social, un derecho humano y un deber del Estado”, donde todos los miembros de la sociedad tienen responsabilidad y especialmente los gobiernos tienen el compromiso del financiamiento de la educación superior.

Asimismo, la UNESCO (1998) mantiene que la política de financiamiento a la educación debe estar acompañada de acciones gubernamentales como proporcionar créditos y becas para los estudiantes y crear fondos financieros que aumenten los recursos presupuestarios para la educación superior.

El carácter de la educación venezolana como un bien público, se plantea en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) en su artículo 102, al señalar: “La educación es un derecho humano y un deber social...El Estado

la asumirá como función indeclinable....La educación es un servicio público.” La educación superior en el país, al ser considerada como un bien público implica atender las necesidades de la sociedad. Sin embargo, las fuentes de financiamiento deben ser diversificadas, privadas y públicas, el apoyo público a la educación superior es esencial para asegurar las misiones educativas y sociales, a objeto de cumplirlas de manera equilibrada. (UNESCO. 1998).

Tal situación, implica la necesidad de generar proyectos y estrategias de planificación sobre políticas y financiamiento de la educación en la búsqueda de alianzas y /o asociación entre las instituciones de educación superior y el gobierno. Por ello, las instituciones deben mantener su autonomía en sus asuntos internos de la vida universitaria, y rendir cuentas a la sociedad de manera transparente y con responsabilidad social.

La educación superior es un bien público y un derecho que tienen todos los ciudadanos y como bien social busca explícitamente formar ciudadanos libres, democráticos, participativos, capaces de tomar sus propias decisiones, para contribuir con el desarrollo del país. En este sentido, la educación como un bien público lleva a plantear que los docentes universitarios deben tener una formación sociopolítica y de gestión para responder a las nuevas exigencias que se le plantean (Lladonosa, 1998).

En cuanto a la Universidad y la vinculación social ésta siempre ha estado presente a lo largo de la historia de las universidades a través de la producción del conocimiento en beneficio de la sociedad. Las Universidades tienen que reforzar sus funciones de servicio a la sociedad a través de la docencia, la investigación y la extensión y concretar sus actividades en contribuir a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el deterioro del ambiente y las enfermedades, entre otras, mediante planteamientos interdisciplinario y transdisciplinarios para analizar y proponer soluciones a los problemas que demandan los contextos comunitarios y en general la sociedad. (UNESCO.1998).

Esto implica que las instituciones de educación superior deben proporcionar a los estudiantes posibilidades en el desarrollo de sus capacidades con sentido de responsabilidad social, ofrecerles una educación que les brinde la oportunidad de una participación activa en las comunidades promoviendo la democracia, la igualdad y la justicia.

*Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales. (UNESCO, ob.cit. p.9).*

Este reto de la vinculación social de la Universidad con la sociedad implica preparar, capacitar al docente universitario en estrategias de enseñanza para la vinculación con la comunidad a través de la participación activa del estudiante en la realización de proyectos sociales concretos en beneficio de las comunidades, lo que le permite, contrastar la teoría con la experiencia y la práctica, orientada bajo una reflexión crítica individual y grupal.

Para ello, se requiere de un docente universitario que promueva y construya investigación, saberes, innovación y contribuya a transformar los entornos comunitarios. Como también favorecer la reflexión en la acción sobre ética, salud, medioambiente, los riesgos socio-naturales y tecnológicos, los dilemas sociales, lo cultural, lo deportivo, lo recreativo y, preservar y enriquecer el patrimonio cultural. Todo ello, con la finalidad de ayudar a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Es así como la Universidad contribuye a la producción y divulgación del conocimiento, a partir de la vinculación con la comunidad y la sociedad.

Otro aspecto de relación entre Universidad y sociedad, es la investigación con énfasis en el servicio a la comunidad y/o sociedad. Esto implica desarrollar investigaciones con la participación de los miembros de las comunidades, como una forma de vinculación con el contexto social en la función de producción y movilización de conocimiento de las instituciones de educación superior. En relación a esto, sería interesante pensar en alianzas Universidad-comunidad, para la investigación, practicando cada vez más, métodos de investigación-acción, cuyo objetivo es mejorar la teoría e innovar en la práctica. Esto puede ayudar a crear conceptos y herramientas para afrontar los complejos retos de la producción del conocimiento en la interacción teoría y práctica.

Tal situación, conlleva a preparar y a formar a los equipos docentes investigadores en un nuevo modelo de aprendizaje y servicio a la sociedad. El servicio a la sociedad es una vía para que los profesores universitarios y estudiantes apliquen e integren los conocimientos en atención a problemas concretos de la comunidad y/o sociedad.

En cuanto al desarrollo socioambiental y sostenibilidad, se puede señalar, que su vinculación con la Universidad y la investigación es promover los principios, las prácticas democráticas y lograr la concientización ambiental y sostenibilidad en las comunidades.

El desarrollo sostenible y la responsabilidad de la educación superior es un proceso basado en el "aprender haciendo" donde los grupos sociales se enfrentan poco a poco a los retos sociales, apoyados por las disciplinas del conocimiento y la tecnología. El efecto de esta interacción es producir cambios en diferentes niveles que pueden llevar a un desarrollo sostenible. Donde la educación y la investigación, se convierten en un agente clave para el aprendizaje social (Serie GUNI. 2008).

De allí, que los educadores y más aún, los formadores de formadores, tengan un papel vital en el contexto social. Lo que conlleva a afianzar al docente universitario como ser social, a través de un proceso de formación y capacitación, visto desde una visión integral que lo oriente a comprender y comprometerse con los sucesos locales, nacionales y globales, lo que involucra el desarrollo de una conciencia analítica-crítica e innovadora que vincule el significado de la existencia humana al ambiente, donde se realizan las actividades cotidianas, interconectadas al desarrollo de la sustentabilidad, entendido éste como una idea que moviliza las acciones humanas, con el objetivo de comprender la necesidad de preservar el planeta y generar estrategias a fin de lograr el equilibrio dinámico.

Hoy en día, el docente universitario está llamado a formar una conciencia ambientalista planetaria, indistintamente del área del conocimiento o especialidad en la cual esté formado. Esto envuelve la capacitación del profesional universitario con un sentido de ciudadanía planetaria, vinculado a los interaprendizajes que comprenda la necesidad de integración de la sociedad y el compromiso que ésta tiene con los problemas ambientales y cómo éstos intervienen en la vida cotidiana.

De esta manera, se puede apuntar que las dos (2) dimensiones a considerar ante la transformación universitaria como son la *dimensión curricular* y la *dimensión relación sociedad-Universidad*, permiten reflexionar acerca de los nuevos retos que implica una formación permanente del docente universitario que contribuya a fortalecer su desarrollo profesional.

Esto conlleva a verificar cuales son las necesidades reales de formación del docente universitario en ejercicio que están relacionadas con el desarrollo humano y social, las capacidades para liderar equipos multiculturales, el conocimiento práctico de los entornos comunitarios, el diseño de competencias para un ciudadano global, en estrategias para abordar la interdisciplinariedad, el desarrollo socioambiental, la responsabilidad social, el aprendizaje social y de servicio a la comunidad, en estrategias basadas en la diversidad, un docente universitario con ética y visión de servidor público al servicio del ciudadano.

## :: Método

Esta investigación se basa en un modelo cuantitativo, apoyado en el paradigma científico-positivista con un tipo de investigación de proyecto factible, basado en el trabajo de campo, de nivel descriptivo, donde se aplicaron instrumentos a ciento veinte (120) profesores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC).

## :: Resultados

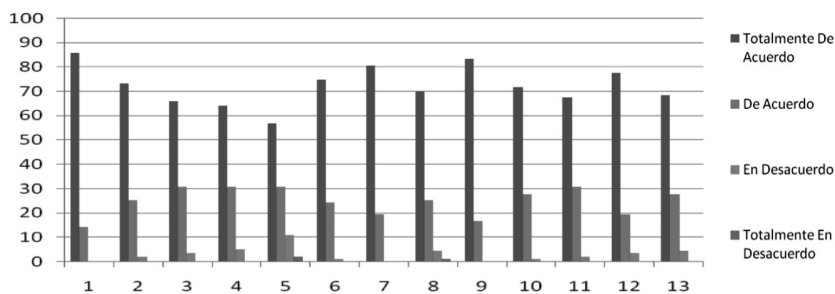
A continuación se presenta el análisis de los datos a través de cuadros y gráficos por dimensión e ítem de la siguiente manera:

**Cuadro 1: Necesidades de Formación del Docente en el Ámbito de la Transformación Universitaria**

	Totalmente de acuerdo		de acuerdo		En desacuerdo		Totalmente de en desacuerdo		Total	
	4		3		2		1			
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1. Formación en el desarrollo humano y social.	103	85,8	17	14,2	0	0,0	0	0,0	120	100
2. Formación en el ejercicio de la ciudadanía.	88	73,3	30	25,0	2	1,7	0	0,0	120	100
3. Formación en capacidades para liderar equipos multiculturales.	79	65,8	37	30,8	4	3,3	0	0,0	120	100
4. Formación en el conocimiento práctico de los entornos comunitarios.	77	64,2	37	30,8	6	5,0	0	0,0	120	100
5. Formación en el desarrollo socioambiental y sostenible.	68	56,7	37	30,8	13	10,8	2	1,7	120	100
6. Formación para diseñar competencias para un ciudadano global	90	75,0	29	24,2	1	0,8	0	0,0	120	100
7. Formación para responder a una sociedad global del conocimiento.	97	80,8	23	19,2	0	0,0	0	0,0	120	100

8. Formación del docente universitario con una visión de servidor público.	84	70,0	30	25,2	5	4,2	1	0,8	120	100
9. Formación en estrategias para abordar la interdisciplinariedad	100	83,3	20	16,7	0	0,0	0	0,0	120	100
10. Formación en cuanto a la responsabilidad social.	86	71,7	33	27,5	1	0,8	0	0,0	120	100
11. Formación basada en el aprendizaje social y servicio a la comunidad.	81	67,5	37	30,8	2	1,7	0	0,0	120	100
12. Formación en estrategias basadas en la diversidad	93	77,5	23	19,2	4	3,3	0	0,0	120	100
13. Formación del docente universitario al servicio del ciudadano.	82	68,3	33	27,5	5	4,2	0	0,0	120	100

**Gráfico 1:** Necesidades de Formación del Docente en el Ámbito de la Transformación Universitaria (elaborado por la autora)



1 Desarrollo Social y Humano. 2 Ejercicio de la Ciudadanía. 3 Liderar Equipos Multiculturales. 4 Entornos Comunitarios. 5 Desarrollo Socioambiental y Sostenible. 6 Diseñar Competencias para un Ciudadano Global. 7 Sociedad del Conocimiento. 8 Visión de Servidor Público. 9 Estrategias para abordar la Interdisciplinariedad. 10 Responsabilidad Social. 11. Aprendizaje Social y Servicio a la Comunidad. 12 Estrategias Basadas en la Diversidad. 13 Al Servicio del Ciudadano.

En el cuadro 1 y gráfico 1, las respuestas del profesorado se concentran en opinar que están Totalmente de Acuerdo sobre cuáles serían las necesidades de formación del docente de la UPEL-IPC ante la transformación universitaria, con un rango de respuesta que oscila entre el 86,0 % al 57,0%, en cada uno de los siguientes aspectos:

- Formación en el desarrollo humano y social 85,8 %.
- Formación en estrategias para abordar la interdisciplinariedad 83,3%.
- Formación para responder a una sociedad global del conocimiento 80,8%.
- Formación en estrategias basadas en la diversidad, 77,5%.
- Formación para diseñar competencias para un ciudadano global 75,0%.
- Formación en el ejercicio de la ciudadanía 73,3%.
- Formación en cuanto a la responsabilidad social 71,7%.
- Formación del docente universitario con una visión de servidor público 70,0%.
- Formación del docente universitario al servicio del ciudadano 68,3%.
- Formación basada en el aprendizaje social y servicio a la comunidad 67,5%.
- Formación en capacidades para liderar equipos multiculturales 65,8%.
- Formación en el conocimiento práctico de los entornos comunitarios 64,2%.
- Formación en el desarrollo socioambiental y sostenible 56,7%.

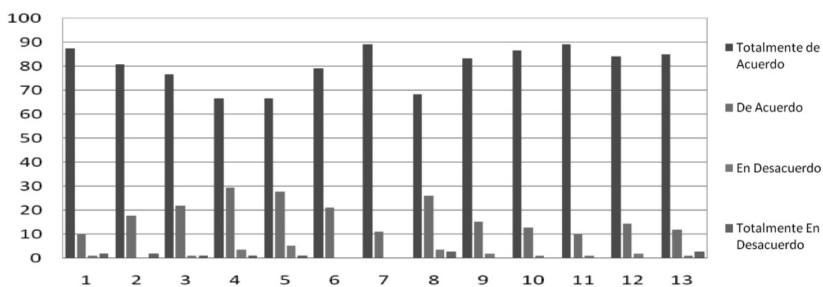
**Cuadro 2:** Necesidades Institucionales en Relación con el Desarrollo Profesional del Docente ante la Transformación Universitaria

Necesidades Institucionales	Totalmente de acuerdo		de acuerdo		En desacuerdo		Totalmente de en desacuerdo		Total	
	4		3		2		1			
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1. La dignificación de la carrera académica del docente	105	87,5	12	10,0	1	0,8	2	1,7	120	100
2. El desarrollo profesional para el ascenso de la carrera académica del docente.	97	80,8	21	17,0	0	0,0	2	1,7	120	100
3. La formulación de un plan de la carrera académica del docente universitario.	92	76,7	26	21,7	1	0,8	1	0,8	120	100
4. Un docente universitario capacitado para su vinculación con la comunidad.	80	66,7	35	29,2	4	3,3	1	0,8	120	100
5. Un docente universitario con participación protagónica y social.	80	66,7	33	27,5	6	5,0	1	0,8	120	100
6. Un docente universitario con identidad institucional.	95	79,2	25	20,8	0	0,0	0	0,0	120	100
7. La formación permanente del docente universitario.	107	89,2	13	10,8	0	0,0	0	0,0	120	100



8. La profundización en estrategias de enseñanza basadas en problema.	82	68,3	31	25,8	4	3,3	3	2,5	120	100
9. Un docente universitario capacitado ante los cambios curriculares.	100	83,8	18	15,0	2	1,7	0	0,0	120	100
10. El mejoramiento de la calidad profesional del docente universitario.	104	86,7	15	12,5	1	0,8	0	0,0	120	100
11. La profundización en estrategias de enseñanza basadas en la integración del Conocimiento	107	89,2	12	10,0	1	0,8	0	0,0	120	100
12. La formación en el ejercicio de la ética.	101	84,2	17	14,2	2	1,7	0	0,0	120	100
13. Un docente universitario que contribuya a la transformación de la sociedad	102	85,0	14	11,7	1	0,8	3	2,5	120	100

**Grafico 2:** Necesidades Institucionales en Relación con el Desarrollo Profesional del Docente ante la Transformación Universitaria (elaborado por la autora)



1 Dignificación de la Carrera del Docente. 2 Desarrollo Profesional para el Ascenso. 3 Plan de la Carrera Académica. 4 Vinculación con la Comunidad. 5 Participación Protagónica y Social. 6. Identidad Institucional. 7 Formación Permanente. 8 Profundización en estrategias de Enseñanzas Basadas en Problemas. 9 Capacitación Ante los Cambios Curriculares. 10 Mejoramiento Profesional. 11 Profundización en Estrategias Basadas en la Integración. 12 Ejercicio de la Ética. 13 Contribución a la Transformación de la Sociedad.

En el cuadro 2 y gráfico 2, se muestra que el profesorado está Totalmente de Acuerdo sobre cuáles serían las necesidades de la Universidad en relación con el desarrollo profesional del docente de la UPEL-IPC ante la transformación universitaria, las respuestas se concentran por encima del 60 por ciento en los siguientes aspectos:

- Formación permanente del docente universitario 89,2%.
- Profundización en estrategias de enseñanza basadas en la integración del Conocimiento 89,2%.
- Dignificación de la carrera académica del docente universitario 87,5%.
- Mejoramiento de la calidad profesional del docente universitario 86,7%.

Docente universitario que contribuya a la transformación de la sociedad 85,0%.

- Formación en el ejercicio de la ética 84,2%. Un docente universitario capacitado ante los cambios curriculares 83,3%.
- Desarrollo profesional para el ascenso de la carrera académica del docente 80,8%.
- Docente universitario con identidad institucional 79,2%.
- Formulación de un plan de la carrera académica del docente universitario 76,7%.
- Profundización en estrategias de enseñanza basadas en problema 68,3%.
- Docente universitario capacitado para su vinculación con la comunidad 66,7%.

Los resultados de esta investigación ponen en evidencia, que existen necesidades de formación del docentes y necesidades institucionales, en cuanto a la formación permanente del profesorado y su ascenso en la carrea académica universitaria. Los dos tipos de necesidades son indisolubles.

La transformación universitaria conlleva al docente a plantear un conjunto de necesidades formativas que son percibidas y sentidas como básicas a fin de potenciar su desarrollo profesional como profesor universitario.

Las necesidades formativas surgen dentro del contexto de la formación de adultos, producto de la preocupación del profesorado sobre la eficacia de su

práctica profesional ante los cambios que introducen la transformación universitaria. Esto motiva una nueva concepción de la formación permanente del docente, que desborda el dominio disciplinar y alcanza el dominio del currículo, lo didáctico pedagógico, la relación Universidad sociedad e investigación.

Para Sánchez (2011), esta concepción de necesidades de formación tiene dos perspectivas:

a) Institucionalizadora. Se trata de ajustar la demanda de formación a la oferta de la misma, teniéndose más en cuenta a la institución que a la persona. El análisis de necesidades se basa en conocer los intereses, las expectativas y los problemas de los sujetos a formar, para garantizar el ajuste óptimo entre el programa y sus destinatarios. Esta perspectiva hace que el análisis de necesidades desempeñe una función social, al tratar de adecuar la formación a las necesidades socialmente detectadas, convirtiéndose así en un instrumento para la intervención formativa.

b) Centrada toda en la persona. Persigue ajustar la oferta a la demanda, tratando que coincida la formación deseada con la recibida. Defiende la participación de los sujetos en el proceso formativo desde el inicio. Esta perspectiva hace que el análisis de necesidades no sea sólo un mero sondeo estadístico de recogida y análisis de información. Más bien sea considerado como un factor importante del propio proceso formativo, en donde el sujeto a formar no es concebido como un mero objeto de formación sino como persona que interviene en la planificación, desarrollo y evaluación de la acción formativa. (p. 391-392).

## :: Conclusiones y recomendaciones

En relación con el diagnóstico de las necesidades del profesorado de la UPEL-IPC en materia de la transformación universitaria, la relación Universidad sociedad las necesidades institucionales en cuanto a la formación del docente universitario en ejercicio, se logró establecer las posibilidades de intervención formativa partiendo de una valoración crítica de la situación real. Lo que conlleva a diseñar la propuesta de un plan de desarrollo profesional del profesorado de la UPEL-IPC, vinculado con la comunidad, con participación protagónica y social, con la identidad institucional, una formación permanente donde el docente se capacite ante los cambios curriculares, en el ejercicio de la ética y la relación Universidad sociedad y valorada en término de las necesidades propias del profesorado y la institución.

En este sentido, se recomienda considerar el diseño de un plan de formación y desarrollo profesional del profesorado de la UPEL-IPC que considere lo siguiente:

- Construir la estructura, organización y funcionamiento de un plan de formación y desarrollo profesional del profesorado de la UPEL IPC. a partir de un diagnóstico de necesidades del profesorado y la universidad.
- Considerar los cambios curriculares, la relación Universidad y sociedad, las necesidades personales de los docentes e institucionales para el desarrollo del plan.
- Propiciar un cambio de actitud del profesor universitario que permita sentir la necesidad de un constante mejoramiento de la actividad docente en su desarrollo profesional.
- Afianzar la formación permanente del docente universitario con pertinencia, compromiso y responsabilidad social.

## REFERENCIAS

- **Agudelo, A. (2011).** "Hacia la Construcción del Programa de Formación y Desarrollo Profesional de la Carrera Académica del Docente Universitario de la UPEL IPC en el Ámbito de la Transformación Universitaria", en la Revista Lecciones Postdoctorales. Educación Ambiente y Sociedad. Caracas. UPEL IPC.
- **Cabrera, K y González E. (2006).** Currículo Universitario Basado en Competencias. Barranquilla Colombia. Ediciones Uninorte.
- **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000).** Gaceta Oficial N° 5453. Caracas. Imprenta Nacional.
- **Delors, J. (1996).** La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- **Devalle de Rendo, A y Vega, V. (1998).** Una Escuela en y para la Diversidad. Buenos Aires: Aique.
- **García A, J. (1993).** La Formación Permanente del Profesorado: más Allá de la Reforma. Madrid: Editorial. Escuela Española.
- **García F, (2008).** "Estudio sobre el Componente Docente." En Una Universidad Central de Venezuela más Visible. Caracas. Vicerrectorado de Docencia.
- **(2010).** Modelos de Formación y Perfil del Profesorado Universitario: Competencias y Diferentes Estilos. [Documento en Línea 2010. Mayo 6]. Disponible:<http://www.uco.es/servicios/informática/Windows/filemgr/download/mdgarcia/M.Dolores%20Garcia%20Fdez/texto1.htm>.

- **García, D. (2012).** Modelo de Praxis Pedagógica para el Desarrollo de Competencias Personales, Sustentado en la Visión Holística de la Educación. Trabajo de Grado para Optar al Grado de Doctor. Caracas. UPEL.
- **González Ernesto y Otros. (2007).** El Núcleo de Vicerrectores Académicos y la Transformación Universitaria. Debates y Desafíos. Mérida. Publicaciones del Vicerrectorado Académico.
- **Imbernón, F. (2001).** "La Formación en los Centros Educativos: ¿Tendencia o Moda?" En La Formación del Profesorado. Proyectos de Formación en Centros Educativos. Madrid: Grao.
- **Imbernón, F. (2007).** Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado. Barcelona. Editorial Grao.
- **Lladonosa, M. (1998).** "La Universidad como servicio público en el cambio de siglo", en: Porta, Jaume y Lladonosa, Manuel (coords.) La Universidad en el cambio de siglo. Alianza Editorial, Madrid.
- **Marcelo G y Vaillant, D. (2009).** Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? España. Narcea Ediciones.
- **Malagón P y Luis, A (2007).** Currículo y Pertinencia en la Educación Superior. Colombia. Magisterio. Madrid. Cambio de Siglo. Pp. 231-244.
- **Ministerio de Educación del Poder Popular para la Educación Superior. (2008).** Propuesta para la Transformación en Universidades de los 29 Institutos y Colegios Universitarios Dependientes del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. MPPES. Caracas. Material mimeografiado.
- **Padilla, J. (2007).** "La Formación del Docente Universitario con Miras al Desarrollo Humano". Revista Educación y Desarrollo Social. Bogotá. Vol. II. Nº 1. Enero-junio. pp. 90-99.
- **Paredes, J y De la Herrán, A. (2010).** Cómo Enseñar en el Aula universitaria. Madrid. Ediciones Pirámide.
- **Pérez, G, y otros (1999).** Desarrollo profesional del Docente Política, Investigación y Práctica. España. Ediciones Akal.
- **Quintanilla, M (1998).** "El reto de la calidad en las Universidades". En La Universidad en el cambio de Siglo. Madrid. Alianza Editorial.

- **Riera, E; Díaz, R y García H. (2011).** Orientaciones para la Transformación Curricular Universitaria del Siglo. Comisión Nacional de Currículo. Material mimeografiado.
- **Rodríguez, A. (2011).** Aportes Teóricos para el Desarrollo Profesional de los Docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Tesis para Optar el Grado de Doctor. Caracas. UPEL.
- **Sánchez, N. (2001).** Necesidades de Formación Psicopedagógica para la Docencia Universitaria. Memoria para optar al Grado de Doctor. Madrid. <http://www.eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25447.pdf>. [ Documento en Línea Consulta:2011, septiembre, 03].
- **Serie GUNI (2008).** La Educación Superior en el Mundo. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Serie Global University Network for Innovation. España. Ediciones Mundi-Prensa.
- **UNESCO (1996).** Conferencia Regional sobre políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina. La Habana, Cuba.
- **(1996b).** Conferencia Internacional de la Educación. Ginebra
- **(1998).** Declaración Mundial sobre la Educación en el Siglo XXI. Visión Acción. París.
- **(2008).** Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (CRES). Cartagena Colombia.
- **(2009).** Conferencia Mundial de Educación Superior. París.
- **(2011).** Los Docentes y el Desafío de Formar para un Mundo Sostenible. Estudio Sobre la Incorporación del Enfoque de Educación para el Desarrollo Sostenible en la Formación Docente en Bolivia, Colombia, Perú y Venezuela. Versión Preliminar. Fondo Fiduciario del Japón.
- **UNESCO-OREALC. (1996).** Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 41. Santiago de Chile

## NOTA BIOGRÁFICA

### :: **Alix M. Agudelo P.**

Profesora de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas ((UPEL-IPC); Licenciada en Historia de la Universidad Central de Venezuela (UCV); Especialista en Historia Política de la Universidad Santa María; Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación de la Universidad Santa María; Dra. En Ciencias de la Educación de la Universidad Santa María; Postdoctorado en Educación, Ambiente y Sociedad en la UPEL-IPC. Profesora titular, con Dedicación Exclusiva, en la UPEL-IPC en pregrado y posgrado adscrita al Departamento de Prácticas Docente. Subdirectora de Docencia de la UPEL IPC 2006-2013. Directora Decana (E) de la UPEL IPC desde el año 2013 hasta la presente fecha. Tutora de diversos trabajos de grado en la especialización en los Procesos Didácticos del Nivel Básico y en la maestría de Enseñanza de la Historia. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Autora de artículos en revistas y libros para docentes y estudiantes.

#### **Correo electrónico:**

aagudelop96@gmail.com.



## :: Instrucciones a los autores

### 1. Enfoque temático y alcance

**Educación Superior y Sociedad (ESS)** es una revista científica, semestral, arbitrada e indexada, cuyo objetivo de difundir resultados de investigación; identificar brechas de conocimiento y desarrollar tendencias temáticas; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas públicas sobre Educación Superior; facilitar y estimular en el escenario académico internacional la discusión compleja, transdisciplinaria y de alto impacto social para el desarrollo efectivo de la sociedad, promueve el intercambio de ideas, de experiencias y el debate crítico; busca estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación en la educación superior. Su objetivo misional es constituirse en una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en América Latina y el Caribe.

En la conmemoración del 25<sup>a</sup> Aniversario de **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, nos proponemos realizar una colección editorial, que aborde temas de investigación con resultados epistémicos y metodológicos que inicien la discusión continental sobre temas como aseguramiento de la calidad, responsabilidad social, diversidad cultural, internacionalización del espacio de la educación superior, investigación, conocimiento y desarrollo. Estas tendencias temáticas serán el contexto de la Conferencia Regional de Educación Superior, a celebrarse en junio de 2018, en Córdoba, Argentina (CRES 2018).

## 2. Cobertura Temática

**Educación Superior y Sociedad (ESS)**, es una Revista en Ciencias sociales, especializada en temas relacionados con la Educación Superior en América Latina y el Caribe, con énfasis en:

- Aseguramiento de la calidad de la educación
- Pertinencia y responsabilidad social
- Diversidad cultural e interculturalidad
- Integración regional e internacionalización
- Investigación y producción de conocimiento
- Contexto global y regional de la educación superior

La Revista Educación Superior y Sociedad está dirigida a la comunidad académica universitaria de la región y del mundo. A Investigadores de las ciencias sociales, a estudiantes universitarios de la región y del mundo, al público en general interesado en temas de reflexión y análisis sobre la Educación Superior

## 3. Forma y preparación de manuscritos

3.1. El artículo debe contener información sobre:

- a) Título
- b) Nombre completo de autor o autora
- c) Resumen curricular (en instituciones, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas). El tipo de letra o fuente a usar: Times New Roman 12 (excepto en el título principal del trabajo, el cual deberá ir en tamaño 16).

3.2. El interlineado será de 1.5 cm (excepto en el resumen, en donde el contenido de este deberá llevar un interlineado de 1 cm).

3.3. Entre párrafo y párrafo no deberá existir espacio libre.

3.4. El primer renglón de todo párrafo deberá llevar sangría de 0,7 cm, de esta manera se diferenciarán los párrafos sin la necesidad de dejar un espacio libre.

3.5. El trabajo debe poseer título y resumen en español e inglés. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras clave o descriptores.

3.6. Deben enviarse en formato digital Word 2007. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 20 cuartillas incluyendo bibliografía.

#### **4. Estructura del texto**

En una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir la base teórica y metodológica; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

#### **5. Citas textuales**

Si son de menos de 40 palabras, se colocan dentro del texto entre comillas, al finalizar la cita se coloca la referencia entre paréntesis de autor, año y número de página. Si las citas son de más de 40 palabras se coloca en un bloque de texto separado, sin comillas, con sangría izquierda de 2,54 cm, 1.5 de interlineado. La referencia se coloca al finalizar la cita entre paréntesis. Las referencias a la fuente contienen el apellido del autor, seguido entre paréntesis por el año de publicación, luego p. y el número de página. Por ejemplo: Hernández (1958, p. 20).

#### **6. Lista de referencias**

Se coloca al final del texto, con el siguiente subtítulo, en negritas y al margen izquierdo las referencias. Cada registro se transcribe a un espacio, con sangría francesa. Entre un registro y otro se asigna espacio y medio. Debe seguirse el sistema de la APA, véanse los siguientes ejemplos de algunas normas:

- **Libro de un solo autor**

Páez, I. (1991). Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

- **Libro de varios autores**

Barrera, L. y Fraca, L. (1999). Psicolingüística y desarrollo del español. Caracas: Monte Ávila.

- **Capítulo incluido en un libro**

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliabilidad. En M. Alvar (Dir.). Introducción a la lingüística española. Barcelona: Ariel.

- **Artículo incluido en revista**

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. Letras, (58), 21-53.

- **Tesis**

Jáimez, R. (1996). La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

- **Fuentes electrónicas**

Cabrujas, J. I. (1995, enero). La viveza criolla: destreza, mínimo esfuerzo o sentido del humor -Documento en línea-. Conferencia dictada en el Ciclo la Cultura del Trabajo, organizado por Fundación Sivensa, Caracas. Disponible: <http://www.analítica.com/bit.htm>

## **7. Arbitraje**

Los trabajos serán arbitrados en Comité de Lectura, contando con la aprobación del Coordinador Temático.

## **8. Imágenes**

Dibujos, gráficos, fotos y diagramas, deben estar ubicados dentro del texto, en el lugar que les corresponda.

