

MIRADAS Y REFLEXIONES SOBRE EL ABORDAJE DE LA FORMACIÓN DOCENTE

AURA BALBI, REBECA CASTELLANOS, DILIA DI SCIPIO, GISELA PINEDO

ENTRAR



Universidad Nacional
Experimental de Guayana



Fondo Editorial **UNEG**

AUTORES

PRESENTACIÓN

La formación de un docente transformador desde la práctica reflexiva

Aura Balbi

Un estudio cualitativo sobre la formación del profesor universitario. Caso UNEG

Rebeca Castellanos

Las concepciones docentes y algunos elementos propositivos para enriquecer los procesos formativos

Dilia Di Sipio y Aura Balbi

El componente investigativo en el postgrado de ciencias de la educación UNEG

Gisela Pinedo

CRÉDITOS

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE GUAYANA
VICERRECTORADO ACADÉMICO
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
GUAYANA

© **Colección Amaliwaka**

Serie Historia y Filosofía de la Educación. Número 4

Miradas y reflexiones sobre el abordaje de la formación docente

Línea de Investigación El Docente: Ser, saber y trascendencia

Dirección de la Colección Amaliwaka

Sandra Castillo Vallejo

© Editor

Fondo Editorial UNEG

<http://fondoeditorial.uneg.edu.ve>

Coordinación Editorial

Ing. Yris Zapata

Diseño, Diagramación y Montaje

TSU Laura Octavé

Reproducción digital

Fondo Editorial UNEG

Puerto Ordaz, Venezuela.

Tiraje

30 ejemplares

Hecho el Depósito de Ley

ISBN 978-980-6864-72-6

Depósito Legal BO2017000098

Todos los títulos publicados bajo el sello Fondo Editorial UNEG son arbitrados entre pares bajo el sistema doble ciego. Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la ley que establece penas de prisión y/o multa además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios para quienes reproduzcan, plagien, distribuyan o comuniquen públicamente en todo una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio sin la respectiva autorización.

AUTORES

Aura Balbi

Licenciada en Psicología por la UCAB, Magister en Educación por la Universidad de Carabobo y Doctorado en Educación por la UNIEDPA. Profesora Titular jubilada de la UNEG. Coordinadora de los estudios de postgrado en Ciencias de la Educación de la UNEG del 2001 al 2005, Responsable del convenio LUZ-UNEG del Doctorado en Ciencias Humanas del 2004 al 2013. Profesora del área de psicología del aprendizaje y desarrollo de procesos cognoscitivos en el pregrado y postgrado de la UNEG desde 1987 hasta el 2015; profesora de psicología en el pregrado de la UCAB. Adscrita al CICEG y Responsable de la Línea de Investigación en Formación Docente. Investigador del Programa de Promoción a la Investigación e Innovación PPII Nivel B desde el 2015. Autora de libros, artículos y ponencias en eventos nacionales e internacionales en el área del pensamiento crítico y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Rebeca Castellanos

Licenciada en Educación, Mención Dificultades de Aprendizaje. (UNA. Venezuela) Magíster en Gerencia de Recursos Humanos. (UNEG. Venezuela). Doctora en Ciencias Pedagógicas. (Universidad de La Habana. Cuba). Diplomado en Transformación Educativa. (Multiversidad Mundo Real. Edgar Morín. México. 2010). Vicerrectora Académica, Universidad Nacional de Educación –UNAE- (actualmente en ejercicio). Directora de Postgrados UNAE (2015-2016). En la Universidad Nacional Experimental de Guayana. Venezuela (UNEG): Responsable de la Línea de Investigación Formación Docente (2014). Directora-Editora de la Revista científica Kaleidoscopio UNEG (2004-2014). Coordinadora Doctorado en Ciencias de la Educación (2014). Jefa Departamento de Educación, Humanidades y Artes (UNEG-2000-2003). Coordinadora del Programa de Capacitación para Maestros de la Segunda Etapa de Educación Básica. Municipio Caroní-Bolívar. Convenio U.N.E.G. –FUNDAUNEG–Ministerio de Educación–Banco Mundial (1999). Profesora de pregrado (UNAE-UNEG) y postgrado UNEG, UNIEDPA. Miembro de la Línea de Investigación El Docente: ser, saber y trascendencia. Autora de libros sobre formación

de profesores. Articulista de revistas científicas nacionales e internacionales en el área de formación docente y educación. Ponente y conferencistas de eventos nacionales e internacionales en el área de formación docente y educación.

Dilia Di Scipio

Profesora y Magister egresada del Instituto Pedagógico de Caracas (1997). Doctora en Ciencias Humanas por la Universidad del Zulia (2014). Profesora jubilada del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Directora del Centro de Formación Permanente Luís Beltrán Prieto Figueroa (2003-2016). Miembro del Programa de Investigación en Lectura (ME-OEA, 1990-1994). Profesora Agregada de la Universidad Católica Andrés Bello-Extensión Guayana (2000 hasta la fecha). Profesora a tiempo convencional de la Coordinación General de Investigación y Posgrado: Maestría en Ciencias de la Educación (UNEG, 2004 hasta la fecha). Miembro de la Línea de Investigación El Docente: ser, saber y trascendencia (CICEG-UNEG, 2008-hasta la fecha). Autora de artículos y ponente en eventos en el área de la educación permanente y del pensamiento docente.

Gisela Pinedo

Licenciada en Psicología por la UCV y Magister en Educación por la Universidad de Michigan. Profesora Agregada jubilada de la UNEG. Coordinadora del sub-proyecto de investigación, del Proyecto Familia del 1982 a 1984, miembro del CIPE (1984-1987), Coordinadora del Curso Introductorio de la UNEG (1987-1991), profesora del área de metodología de la investigación desde 1984 hasta la fecha actual: profesora en la UNEG, UCAB Y UNEXPO. Adjunta a la Coordinación de Investigación y Postgrado del 2001 al 2004 y a la Coordinación de Pregrado del 2008 al 2012, en la UNEG. Adscrita al CICEG. Directora del comité editorial Colección Monográfica Amaliwaka (2008-2012), Responsable de la Línea de Investigación en Formación Docente (2004-2010) y Responsable de la Línea de Investigación El Docente: ser, saber y trascendencia (antigua LIFD, desde el 2014) de la UNEG. Autora de un libro y ponente en eventos en el área de la formación para la investigación.

PRESENTACIÓN

En el año 2002 la Coordinación de Investigación y Postgrado de la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG) inició un proceso de transformación organizativa generando una nueva estructura para facilitar la gerencia de los procesos investigativos.

Esta transformación significó la consolidación de los centros de investigación existentes, la incorporación de los conceptos operativos de líneas y programas de investigación y la creación de nuevos centros de investigación.

En este contexto emerge el Centro de Investigación en Ciencias de la Educación Guayana (CICEG) como una expresión de:

1. La existencia de una vasta producción intelectual de los profesores adscritos al Departamento de Educación, Humanidades y Arte de la universidad, que sirvió como base para estructurar las líneas de investigación que lo conformarían.
2. La instancia organizativa que brindaría soporte a las inquietudes investigativas de los estudiantes de los diferentes programas de postgrado, para el desarrollo de sus trabajos de grado.

Una de las líneas de investigación que se genera en este proceso fue la Línea de Investigación en Formación Docente; la cual viene a nutrir los procesos investigativos del grupo de profesores que se identificó con esta área, al igual que los estudiantes de la maestría en Ciencias de la Educación.

En el tiempo, la dinámica y producción de la línea origina un proceso de reflexión sobre las temáticas objetos de investigación, que aun cuando giraban sobre el docente no todas se referían a su formación. Situación que demandó la reconceptualización de la línea para ampliar el horizonte sobre el centro de atención: el docente.

Conjuntamente con la decisión de revisión de la línea surgió la idea de generar una publicación colegiada de los integrantes de la línea, la cual presentamos a través de nuestra colección monográfica Amaliwaka bajo el título de **Miradas y reflexiones sobre el abordaje de la formación docente.**

La monografía está integrada por cuatro artículos reflejando los temas de interés de cuatro integrantes de la línea: Aura Balbi, Rebeca Castellanos, Dilia Di Scipio y Gisela Pinedo.

Aura Balbi en su artículo inédito sobre **La formación de un docente transformador desde la práctica reflexiva** recrea el tema de la formación como punto central del proceso formativo del profesional de la docencia por tener bajo su responsabilidad la preparación y desarrollo de los ciudadanos del país. Para ello realiza una revisión de las concepciones de la formación docente y reflexiona sobre ellas con la mirada puesta en las demandas del siglo XXI, reflexiones que le permiten sustentar la posición que comparte.

El artículo inédito de Rebeca Castellanos presenta los resultados de un proyecto de investigación denominado **Un estudio cualitativo sobre la formación del profesor universitario. Caso UNEG**. En este artículo la formación del profesor universitario es vista desde el punto organizacional y la necesidad de generar planes de formación que faciliten el desarrollo profesional de la docencia. En el estudio conjuga los planes institucionales con una exploración de las creencias y expectativas de los profesores sobre su proceso formativo. La investigación posee una orientación interpretativa-hermenéutica bajo una metodología cualitativa.

El tercer artículo es una publicación inédita de Dilia Di Scipio y Aura Balbi titulada **Las concepciones docentes y algunos elementos propositivos para enriquecer los procesos formativos**. Las investigadoras derivan elementos teóricos sobre la formación permanente del docente realizando un proceso reflexivo y crítico entre los principios de teorías previas y la consulta a profesionales de la docencia. El proceso investigativo es guiado por el interaccionismo simbólico y la teoría fundamentada.

Por último está el trabajo de Gisela Pinedo, **El componente investigativo en el postgrado de ciencias de la educación UNEG**, parte del artículo fue presentado como ponencia en las VII Jornadas de Investigación Institucional de la UNEG publicado en las memorias. En el escrito se destaca la particularidad de la UNEG de iniciar sus actividades con una oferta académica a nivel de postgrado, siendo una de sus áreas la educación. El trabajo refleja una concepción particular de la evolución del componente investigativo en los postgrado de educación, señalando las estructuras que han acompañado y acompañan la formación investigativa propia de los estudios de cuarto nivel.

Gisela Pinedo Orta

La formación de un docente transformador desde la práctica reflexiva

Aura Balbi
Universidad Nacional Experimental de Guayana
abalbi61@gmail.com

Resumen

La Formación Docente se ha convertido en un área de gran interés para las instituciones de Educación Superior desde que se constituyeran como la instancia responsable de la preparación de quienes asumirán la importante tarea de educar a las futuras generaciones, y en particular al revisar los modelos curriculares que han orientado la formulación de los programas de formación para garantizar su pertinencia. En este artículo se presentan algunas reflexiones en torno a estos procesos de formación para lo cual se revisarán las concepciones acerca de la formación docente y los requerimientos para su formación en el siglo XXI. Se analizan las concepciones propuestas por Pérez Gómez, relacionándolas con los intereses constitutivos del saber de Habermas. Con base en lo anterior se asume la formación docente como una práctica reflexiva, concepción que orientará los procesos de profesionalización del docente, tanto al desarrollo del saber técnico como del saber ético, porque la actividad educativa debe ser una praxis, y los docentes necesitan asumirse como intelectuales reflexivos. El desafío para las instituciones formadoras de docentes es lograr que las experiencias de aprendizaje que se proponen desde los espacios universitarios se vinculen con la praxis y se promueva la construcción de conocimientos pertinentes científica, académica, profesional y socialmente.

Palabras clave: Formación docente, práctica reflexiva, concepciones docentes, programas de formación.

Introducción

La Formación Docente o Formación de Formadores como se le suele llamar, se ha convertido en un área de gran interés para las instituciones de educación superior, en general desde que se constituyeran como la instancia responsable de la preparación de quienes asumirán la importante tarea de educar-instruir a las futuras generaciones, y en particular al revisar los modelos curriculares que han orientado la formulación de los programas de formación docente.

El propósito de este artículo es reflexionar en torno al proceso de formación de docentes que se requiere en la actualidad, y con base en una investigación documental, se presentan algunas inquietudes en torno a estos programas de formación, para lo cual se revisan las fases de este proceso, algunas concepciones acerca de la formación docente, el perfil del docente y las exigencias que dicha formación requiere para el siglo XXI, en particular en nuestro país.

Formación Docente

La profesión docente supone un gran compromiso, por las implicaciones que conlleva el dedicarse al desarrollo de las competencias, incluidas las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes, de aquellos quienes se forman a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para incorporarse a la sociedad como ciudadanos integrales.

En este sentido, Galeano (2009) expresa que “Un docente es una persona que enseña una determinada ciencia o arte, y debe poseer habilidades pedagógicas para ser agentes efectivos del proceso de aprendizaje.” (s/p). Por ello, los docentes deben participar en un proceso formativo que garantice su incorporación a la profesión y un desempeño con las condiciones necesarias para lograr los propósitos que se les han encomendado.

Para Alanís (2004), la formación de formadores pasa por tres momentos: en primer lugar la *formación inicial*, utilizada para referirse a la “educación escolarizada de un individuo desde la primaria hasta la primera salida terminal” (p. 7). Sin embargo, para otros autores (Bar, 1999) se corresponde con la primera instancia de preparación para el ejercicio particular de la actividad asociada a una profesión, y en ella se desarrollan los contenidos y las competencias básicas que garantizan la acreditación para el ejercicio de la profesión docente. En cuanto a su diseño, se considera conveniente que incluya una actividad en el aula de clase que permita adecuar su práctica pedagógica a los diferentes niveles y modalidades en los cuales deberá desempeñar sus funciones.

En segundo lugar, se hace referencia a la *formación continua*, asociada a la educación de adultos y a la educación permanente, y que por la confusión que genera ha sido sustituida por la de *formación permanente*, que representaría el tercer momento y que incluye toda la actividad de perfeccionamiento profesional, relacionada con la actualización de nuevos códigos sobre una disciplina para el ejercicio de una profesión, y que es realizada por iniciativa del individuo. Este momento puede ser concebido como un proceso continuo que tiene lugar a lo largo del ejercicio profesional y que coordina un conjunto de acciones pedagógicas, tanto de carácter formal como informal, para promover el logro de la madurez intelectual a lo largo de la vida. Pero esta formación no está sólo dirigida al mejoramiento profesional sino también humano, al permitir que la práctica se adecue a los cambios permanentes del entorno, garantizando su pertinencia. Para esto se requiere que exista el compromiso con la calidad de la enseñanza, una motivación por el aprendizaje continuo y la vinculación de lo aprendido con la práctica y el contexto, en un proceso de aprendizaje con el otro.

La mayoría de los autores coinciden en que la formación debe darse a lo largo de toda la vida (Imbernón, 2002). Para este autor, toda educación permanente debe estar sustentada en algunos principios fundamentales: Aprender continuamente y en forma colaborativa y participativa; conectar los conocimientos producto de la socialización con las nuevas informaciones, para revisar sus propias concepciones y aceptar o rechazar los conocimientos en función del contexto; aprender a partir de la reflexión individual y colectiva en la resolución de situaciones problemáticas de la práctica; y aprender en un ambiente de colaboración e interacción social.

Concepciones acerca de la Formación Docente

Desde mucho tiempo atrás ha existido una preocupación por los modelos de formación de los formadores, que se ha hecho más evidente en las últimas décadas al cuestionar el modelo tradicional que concibe a los docentes como transmisores de conocimientos, e interesarse por la estrecha vinculación entre la investigación y la docencia con el fin de fortalecer la formación teórica del docente al ser asumido como un profesional reflexivo y crítico con su propio quehacer didáctico, y a los centros educativos como espacios en los que es posible y deseable la producción de conocimientos.

Han existido diferentes modelos, perspectivas, orientaciones de formación docente pero en todos ellos siempre se parte de una concepción del docente y de su formación particular, que a su vez refleja una postura acerca de la enseñanza.

Para algunos autores, como es el caso de Pérez Gómez (2000), estas concepciones se podrían clasificar en seis grandes categorías u orientaciones:

La primera, la artesanal, considera la formación como un proceso de imitación del quehacer del maestro por parte de quien se está formando. Esto supone que el maestro a ser imitado tiene una gran experticia y es portador de unas cualidades excepcionales tanto personales como profesionales que fueron desarrolladas a su vez por la imitación de otros, transmitiéndose de generación en generación esa manera de entender la docencia.

La segunda, la *academicista*, conceptualiza la enseñanza como un proceso de transmisión de contenidos culturales que el aprendiz debe adquirir y el docente es un especialista en las diferentes disciplinas que deben ser enseñadas, dejando en un segundo plano aspectos relacionados con el cómo debe enseñarse o las cualidades personales. En este caso la formación estará orientada al dominio de conocimientos de cada disciplina, pero además de la forma en que se ha llegado a constituir como conocimiento o los procedimientos metodológicos para su producción. El docente debe conocer la estructura de la disciplina y los procesos de investigación, lo cual ayudará a que aprenda a enseñarla.

La tercera, la tecnológica, insiste en que además del conocimiento de la disciplina lo fundamental es la capacidad o destreza para utilizar el método más adecuado y eficaz, y aplicarlo según el proceso científico. Su interés se centra en descomponer las funciones y tareas que debe desempeñar el docente así como de los fundamentos científicos para la enseñanza. El docente es percibido como un técnico que domina la aplicación del conocimiento científico producido por otros y transformados en reglas, métodos y procedimientos a seguir rigurosamente. Esto los convierte en profesionales de la práctica. En esta concepción, los programas de formación de los docentes deben estar estructurados en dos bloques, uno referido a los contenidos propios de la ciencia y un segundo bloque dirigido a la práctica de los conocimientos teóricos adquiridos. De allí que se piense que los conocimientos profesionales sólo podrán ser adquiridos una vez se hayan apropiado de los conocimientos teóricos. La racionalidad técnica puede tener cabida siempre y cuando se acompañe de la reflexión y de la contextualización.

La cuarta, la *personalista*, ubicada dentro del modelo humanista, concibe a la educación como un camino que contribuye a la construcción de la persona y a la enseñanza como el proceso que propicia un clima afectivo adecuado para facilitar el autodesarrollo y la realización de quien participa en el mismo. Se hace énfasis en el autoconcepto del docente, y en la medida en que este sea positivo garantizará un aprendizaje significativo, construido en el seno de una cultura a través de las experiencias vitales y el intercambio con personas significativas. En este modelo el centro del hecho formativo es el futuro docente, sus procesos de autocomprensión, de utilización de todo su potencial, de incentivar su creatividad, de reconocimiento de sus valores, de descubrir su propio estilo y preferencias, de su interés por el desarrollo humano, porque en la medida en que logre su pleno desarrollo podrá enseñar a otros, estimulando sus propia autorrealización, así como el sentido de la

eficacia personal, y la madurez profesional y personal. De allí que en este modelo las características personales del docente sean fundamentales, porque se persigue el desarrollo pleno de su personalidad y no un repertorio de conductas específicas.

La quinta, la *práctica*, concibe a la enseñanza como un proceso complejo, contextualizado, influenciado por los valores que requieren actuaciones y tomas de decisiones desde la perspectiva ética y política. El docente es visto como un artesano, un artista y un reflexivo que parte de la experiencia y de su creatividad para afrontar las situaciones inciertas que se presentan en el quehacer educativo. En consecuencia, la formación del docente debe basarse en la práctica, para la práctica y a partir de la práctica, tomando como base la experiencia y la reflexión que se deriva de ésta. La enseñanza es concebida como reflexión en la acción y tiene como fundamento la concepción constructivista, en la cual cada docente, como un profesional reflexivo, construye su propio conocimiento, sus estrategias, su mundo de valores y creencias que constituyen su competencia profesional, y que le permiten elaborar su práctica a partir de la comprensión de las situaciones singulares en que le toca ejercer su acción. El docente reflexivo, al actuar y reflexionar en y sobre su acción, construye su propio conocimiento profesional.

La sexta, la *social-reconstruccionista* es una orientación que se deriva de la anterior, porque a lo planteado por ésta, agrega la necesidad de considerar la reflexión, no sólo como la reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción particular, sino que además debe incluir el análisis de los aspectos éticos y políticos que ejercen su influencia en dicha acción, tanto para transformarla como para trascender hacia el sistema educativo en general, al procurar un nuevo orden social que garantice la igualdad social y la inclusión de las grandes mayorías en los procesos educativos.

En este sentido, se concibe el conocimiento y las prácticas educativas como una construcción social que se ve afectada por el contexto político, social, económico, cultural y laboral. En este caso, el educador debe ser un profesional comprometido con la comunidad y la escuela, que promueve la emancipación de los alumnos, la valoración de la propia identidad, la relación de la actividad práctica con los contextos endógenos y exógenos. Para esto el docente debe ser formado como un intelectual crítico, y para concretar este proceso se requiere que en su formación se incluyan los elementos que le permitan tener una amplia cultura, propicien la reflexión crítica en y sobre su práctica y la conformación de actitudes tales como la flexibilidad, la empatía, la experimentación, y sobre todo, el desarrollo del pensamiento crítico. Además se considera fundamental la investigación acción para impulsar el perfeccionamiento personal y profesional del docente, al estimular la revisión de su propio proceso de enseñanza para mejorarlo y transformarlo.

Estas seis concepciones se pueden relacionar con los tres intereses constitutivos del saber propuestos por Habermas (1997), para quien el concepto de interés es central en su intento por comprender la construcción del conocimiento, identificando

como el interés fundamental para la especie humana el de la racionalidad, que se expresa a través de la participación en una comunidad hablante, siendo el diálogo el medio para llegar a acuerdos intersubjetivos, haciendo uso del conocimiento y de la acción que se deriva de éste para atender e intervenir en las situaciones que les preocupan.

En este sentido, plantea los tres intereses cognoscitivos primarios, mediante los cuales se produce y organiza el saber en la sociedad, y en el que cada uno se relaciona con una dimensión de la existencia humana: el interés técnico, se relaciona con el trabajo y orienta a las ciencias empírico-analíticas; el interés práctico vinculado a la interacción y al enfoque histórico-hermenéutico; y el *interés emancipatorio*, asociado al poder, y como guía de las disciplinas críticas y emancipatorias.

Al relacionar los intereses con las concepciones se encuentra que las orientaciones artesanal, academicista y técnica se vinculan con el interés técnico-instrumental; la personalista y la práctica con el interés práctico, y la social-reconstruccionista con el interés emancipatorio (ver Cuadro 1). Lo anterior evidencia la necesidad de tomar conciencia acerca de las concepciones que subyacen en los diseños curriculares dirigidos a la formación docente, porque esto permea, no sólo el proceso formativo en sí, influyendo en los propósitos, contenidos, estrategias de enseñanza y de evaluación, sino también en el perfil de ese docente, tanto en lo profesional como en lo personal.

Cuadro 1. Matriz de relación entre los Intereses Constitutivos del Saber de Habermas y las Concepciones de la Formación Docente de Pérez Gómez.

INTERESES CRITERIOS	TÉCNICO	PRÁCTICO	EMANCIPATORIO
PROPÓSITO	Controlar y regular el mundo	Propiciar las condiciones para la comunicación y la intersubjetividad	Emancipación y potenciación. Acción autónoma
PRODUCTO	Explicaciones científicas Relaciones causales Acción instrumental	Acción comunicativa y comprensión de significados	Compromiso con la acción autónoma Transformación de la sociedad
MÉTODO	Hipotético-deductivo	Comprensivo naturalista	Sociocrítico
PEDAGOGÍA	Transmisión de conocimientos Escuela como espacio neutro Currículo homogéneo	Conocimiento como construcción social Contextualizado ¿Qué debo hacer? Acción práctica Currículo participativo Formación ciudadana	Conocimiento para la transformación Currículo potenciador Estimula la autonomía y la responsabilidad Autorreflexión Relación teoría-práctica
CONCEPCIÓN	Artesanal Academicista Tecnológica	Personalista Práctica	Socio-reconstruccionista

En la actualidad se asume que la formación de formadores no puede estar desvinculada del contexto donde los docentes ejercen su profesión, así como de la realidad social, laboral, económica, cultural, y política con los que debe enfrentarse en su quehacer diario y que afectan su desempeño.

Perfil del docente

Al pensar en la formación docente como un desafío para las instituciones de educación superior, es conveniente reflexionar acerca del perfil de ese docente soñado, pensado, y requerido por la sociedad. Son muchas las propuestas sobre lo que debe poseer como rasgos personales y profesionales quien ejerza esa función, y que orientan los diseños curriculares de los planes de estudio que ofrecen las instituciones de educación superior.

En el ámbito nacional hay interesantes trabajos de investigación que perfilan los rasgos más importantes que deben ser desarrollados por los docentes. Entre estos trabajos, Fernández (2004), dentro del modelo del perfil por competencias propone una Matriz de Competencias para el docente de la Educación Básica, en particular del Estado Bolívar, y define estas últimas como “una compleja combinación de habilidades cognitivas, motivacionales y conceptos de uno mismo que impulsan ejecuciones para lograr resultados positivos” (p.29). Producto de la investigación realizada se encontraron diez grandes categorías que deben ser atendidas en un programa formativo: motivación al logro, atención centrada en el alumno, sensibilidad social, agente de cambio, equipo de aprendizaje, dominio cognoscitivo de los contenidos de Educación Básica, dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje, crear un ambiente de aprendizaje adecuado, autoaprendizaje, cualidades personales.

En cuanto a las Competencias Genéricas propuestas para la formación docente se plantean: capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con su medio socio-cultural, capacidad para actuar en nuevas situaciones, compromiso con la calidad, capacidad de trabajo en equipo, conocimiento sobre el área de estudio y la profesión, capacidad de abstracción, análisis y síntesis, habilidades en el uso de las TIC, capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad de aprendizaje y actualización permanente, habilidad para trabajar en forma autónoma, habilidades personales.

Estas competencias están siendo tomadas como referencias por diferentes universidades del país para formular los diseños curriculares orientados a la formación docente; sin embargo, es necesario reflexionar en torno a las concepciones que están presentes en la propuesta de una formación basada en competencias, y si ésta realmente contribuirá a la preparación de docentes críticos, reflexivos, conscientes

de su realidad y su compromiso, no sólo con la educación integral de las nuevas generaciones, sino también en la formación de ciudadanos transformadores.

Por su parte Martín y Cervi (citados en Pozo, 2006) al hacer referencia al conocimiento profesional de los docentes, presentan algunas propuestas que han sido planteadas por otros autores: el *paradigma del proceso-producto*, en el cual se identifican las características de la práctica del docente que han obtenido mejores resultados en los estudiantes; el *paradigma del pensamiento del profesor*, se orienta hacia los procesos de pensamiento de los docentes al tomar decisiones del proceso de enseñanza, antes y después de la interacción con los estudiantes; y el paradigma del profesional reflexivo, que se interesa por “una epistemología de práctica que identifica tipos de conocimientos muy valiosos desde el punto de vista pragmático, sin embargo no son necesariamente accesibles a la conciencia, ni pueden verbalizarse” (Schön, citado en Martín y Cervi, 2006, p. 420). Asimismo, propone unos niveles recursivos de reflexión como una vía para mejorar la acción.

Estos paradigmas se vinculan con unos enfoques o modelos de formación, y en este sentido, el primero está representado por el modelo del aprendiz, para quien la intuición es suficiente para avanzar en el conocimiento de la profesión y el docente se concibe como un experto que domina las técnicas de dicha profesión; la segunda asume que el ampliar la comprensión intelectual del docente mejoraría su práctica y los haría competentes para el ejercicio de la profesión; y la tercera pretende superar la separación entre la teoría y la práctica, dándole énfasis al proceso de construcción del conocimiento profesional.

Este último modelo asume que en el cambio educativo tienen implicaciones diferentes dimensiones, porque “el centro educativo en su globalidad y no los profesores aislados son desde esta perspectiva el eje del cambio” (Martín y Cervi, 2006, p. 423)

La educación como una práctica reflexiva

La educación es sobre todo una “realidad práctica”, una acción o actividad, y asumida como praxis docente, que conlleva a una práctica eminentemente moral y reflexiva. De allí que se propone que dicha acción debe estar basada en una teoría del sentido común y del juicio pedagógico. Sin embargo, es fundamental recordar la importancia de las concepciones de los docentes, tanto implícitas como explícitas, como guía de dicha práctica (Martín y Cervi, en Pozo, 2006).

Para el concepto de práctica existen diferentes enfoques: el *tecnológico*, que concibe a la acción educativa como un problema técnico de ajuste de medios a fines previamente establecidos y que persigue la eficacia y eficiencia del proceso; el moral, que sostiene que la actividad educativa es un problema principalmente ético y que

supone la aplicación de principios generales de carácter axiológico a situaciones concretas; y el *sociocrítico* que concibe a la acción educativa como una acción social, política e histórica en la que los agentes (educadores y educandos) deben liberarse y emanciparse de los valores que se les imponen y los alienan. Para la mayoría de los autores estas posturas no pueden considerarse abarcadoras y en su lugar es necesario asumir una postura holística, porque la educación no es sólo un problema técnico, ni tampoco un problema moral, es multidimensional.

El concebir a la educación como una realidad práctica conlleva a afirmar que las acciones que se derivan de ésta son producto de una razón práctica, que va más allá de la razón técnica en la que lo esencial son los medios para alcanzar determinados fines; mientras que para la razón práctica los fines de la educación son principios de acción. Sin embargo, es importante tener en cuenta la advertencia que hace Southwell (2009)

Hay una creencia instalada en el sentido común, según la cual la práctica -en sus diferentes denominaciones- es el momento en que el nuevo docente entra en contacto con “la realidad” y esta es la que -en forma de shock- “sentencia” las adecuaciones que esa persona deberá operar sobre su formación. Esta creencia supone, por un lado, una mirada que refuerza la dicotomía entre la aproximación conceptual y la vinculación más empírica. Pero además, lo que allí surge es la idea de que “la práctica/realidad” dictamina y por lo tanto esa es la experiencia ante la cual deben subordinarse los demás saberes. Esta manera de entender la interrelación entre diferentes aprendizajes pueden contribuir a prácticas conservadoras al entender que debe operarse con “la realidad”, entendida esta con “lo que hay”, desestimulando perspectivas más transformadoras.” (p. 178)

Para el profesional de la docencia, el asumir el compromiso de enseñar requiere de una postura que sea congruente con su actuar y que garantice la toma de decisiones pedagógicas referidas a lo que se ha llamado “principios éticos de procedimiento”. La ética juega un papel fundamental porque la tarea educativa supone una responsabilidad en la formación, autorrealización, superación y humanización de los otros, estando involucrado también en ese proceso. Lo anterior tiene implicaciones en la concepción del docente acerca de la finalidad de la educación, la cual, según Gutierrez (1999) requiere de un compromiso con la educación liberadora y la promoción de la justicia, evidenciada en la acción educativa.

Esto se evidencia en el planteamiento de González (2001) cuando insiste en que la educación que se requiere es aquella que

Se forja en el conocimiento analítico y reflexivo de la realidad, y que implica el despertar de la sensibilidad y de la ternura, el desarrollo de las capacidades críticas, y el estallido, a veces

necesariamente revolucionario, de la imaginación creadora, una educación que aliente e impulse al compromiso y a la acción, y que sea capaz de proyectar la esperanza de forma contagiosa a sabiendas que, con el esfuerzo y en la solidaridad, los conflictos pueden superarse y los problemas pueden tener solución. (pp. 30-31)

Esta concepción orientará los procesos de profesionalización del docente, porque asume que en su formación deben darse tanto el saber técnico como el saber ético, debido a que la actividad educativa no es sólo técnica sino que sobre todo es una praxis cuyos efectos permanecen y trascienden el momento particular de intercambio en el espacio del aula. Supone que como intelectuales reflexivos, los docentes no sólo transformarán su práctica, sino que procurarán espacios para la transformación de quienes participan en el proceso de intercambio, del entorno y de la sociedad, haciéndola más justa y equitativa. (Giroux, 1997)

La premisa fundamental es reconocer que los profesionales de la educación son agentes racionales y reflexivos, y en particular, profesionales capaces de pensar críticamente acerca de su práctica y guiar sus acciones con base en un proceso deliberativo de naturaleza práctica que le permite compartir con los otros, el producto de dichos cuestionamientos. Pero además, resulta esencial reconocer que la práctica educativa es una actividad singular, y al mismo tiempo compleja y marcada por la incertidumbre, por lo cual deben adoptarse actitudes flexibles dirigidas a adecuar lo previsto a las exigencias del contexto.

Por otro lado, en la formación permanente del profesorado es necesario propiciar una reflexión sobre su práctica docente que le permita examinar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, para estimular un proceso de autoevaluación que oriente su propio desarrollo profesional y le permita contrastar sus teorías en uso con sus teorías explícitas para transformar su propia práctica. Al ser concebida de esta forma, la práctica docente se transforma en un proceso de investigación en la acción, pero esta investigación educativa no se asume como la indagación del experto que desde afuera explora, describe y explica determinadas situaciones, sino que para ser considerada como tal debe estar estrechamente relacionada con la práctica misma, siendo los docentes los principales involucrados y quienes deben estar implicados en el proceso investigador.

Lo anterior remite a una antigua reflexión, la relación entre la teoría y la práctica. Precisamente las posturas extremas que valoran la teoría construida por expertos sin confrontarla con la práctica, y quienes destacan que la única fuente de teoría son los problemas prácticos, han profundizado esta separación.

Es necesario considerar su simultaneidad y alternancia y no presentarlas de manera excluyente, reconociendo que la teoría educativa tiene una naturaleza

teórico-práctica, porque sin apartar los principios que orientan la producción de un conocimiento científico no se debe dejar de reconocer el contexto práctico en que surgen los problemas educativos. En este caso, se busca producir cambios no sólo en la actividad técnica sino también en la acción práxica que implica cambios profundos en la misma naturaleza humana.

Si la educación y en particular la enseñanza han de ser más que un oficio que por su poca complejidad puede ser ejercido por cualquiera que logre reproducir sus actividades, es necesario revalorizar la teoría, de allí que se insista en la necesidad de no descartar, de la profesionalización del docente, el conocimiento teóricamente construido pero que necesariamente deberá ser contextualizado e incorporado adecuadamente a la práctica particular dada la complejidad e incertidumbre que supone su ejercicio.

Para formar en la praxis es necesario desarrollar una teoría de la educación, implicando en ello a los educadores en procesos de reflexión teórica que permitan formar esquemas prácticos de intervención pedagógica. Esto debe ser asumido por las instituciones de Educación Superior, para lograr que las experiencias de aprendizaje que se proponen desde los espacios universitarios se vinculen con la praxis y se promueva la construcción de conocimientos pertinentes científica, académica, profesional y socialmente, porque “La reflexión acerca de la propia práctica y la práctica ilustrada a partir de la teoría en una relación dialéctica es lo que garantiza la emancipación y transformación de la realidad” (Kemmis, 1993, p. 86).

Algunos desafíos en la Formación de Docentes Transformadores

- Incluir espacios para el intercambio de saberes en torno a los nuevos paradigmas educativos, la transdisciplinariedad, la complejidad e incertidumbre que caracteriza la producción de conocimientos en el siglo XXI
- Asumir la Formación Docente, Inicial y Permanente, como una práctica reflexiva.
- En la Formación Inicial incluir la formación humana integral, la preparación en la disciplina que se va a enseñar desde la investigación, conocimientos y habilidades vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje e introducir la práctica de la enseñanza.
- Considerar los perfiles de competencias como guías, producto de la reflexión y crítica, destacando la competencia investigativa a partir del propio quehacer docente.
- Desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que se oriente a la formación integral.
- Ofrecer oportunidades para la formación permanente que permita conciliar el desarrollo del ser del docente con la formación profesional y ética.
- Transformar los programas de formación permanente para que promuevan la reflexión y sistematización sobre la propia práctica pedagógica.

- Propiciar una Investigación Educativa relacionada con la práctica, que involucre al docente en el proceso investigador, relacionando la teoría y la práctica.
- Revalorizar la teoría o conocimiento teóricamente construido pero contextualizado e incorporado a la práctica que genera un saber pedagógico.
- Incentivar el uso de las TIC`s de manera crítica y como un recurso que facilita la circulación de información en esta sociedad del conocimiento.
- Concebir a los centros educativos como el espacio en el cual es posible y deseable la producción de un conocimiento pertinente científica, académica, profesional, y socialmente.

Bibliografía

Alanis, A. (2004). Formación de Formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia. México: Trillas

Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. Perú. Lima

Fernández, J. (2004). Matriz de competencias del docente de Educación Básica, en Kaleidoscopio, revista de Educación, Humanidades y Artes. Volumen 2 Nª 3. UNEG. Venezuela.

Galeano, S. (2009). *El docente, la enseñanza y su formación ética* [Documento en línea]. Disponible:<http://www.monografias.com/trabajos69/docente-enseanza-formacion-etica/docente-enseanza-formacion-etica.shtml> [Consulta: 2015, Enero 25]

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós. 1º reimpresión.

González, F. (2001). La educación como una tarea humanizadora. De la teoría pedagógica la práctica educativa. España: Anaya.

Gutierrez, F. (1999). Educación como praxis política. México: Siglo XXI. 8º Edición.

Habermas, J. (1997). La Teoría de la Acción Comunicativa. España: Cátedra, S.A.

Imbernón, F y col. (2002). La investigación Educativa como Herramienta de Formación del profesorado. Barcelona: Editorial Grao.

Kemmis (1993). El currículo más allá de la teoría de la reproducción. España: Morata. 2º Edición.

Martín, E y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. Pozo y otros, (Comp.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó.

Pérez Gómez, A. (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata. 3º Edición.

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

Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En, J. Yuri (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Argentina: Editorial Brujas.

Un estudio cualitativo sobre la formación de profesores universitarios. Caso UNEG

Rebeca Castellanos Gómez
Profesora Titular jubilada
CICEG-UNEG
Vicerrectora Académica UNAE
rcastell@uneg.edu.ve
rebeca.castellanos@unae.edu.ec

Resumen

El trabajo que a continuación se presenta muestra los resultados de un proyecto de investigación sobre la formación de profesores universitarios en la UNEG, aprobado por Consejo Universitario (Res.N°CU-O-05-259). Su objetivo estuvo dirigido a la generación de lineamientos teórico-metodológicos que pudieran orientar la construcción de los planes de formación de los profesores de la UNEG a través de la determinación de sus creencias y expectativas así como de lo que, al respecto, ha implementado la institución. En su origen se consideraron dos aspectos esenciales: 1.- El interés institucional en el diseño y puesta en práctica de planes formativos para su personal académico, 2.- La necesidad de estar al tanto de las creencias y expectativas que los profesores poseen sobre su proceso formativo, ya que el involucramiento e impacto de dichas acciones se asocian a las creencias que se poseen. Entre las preguntas de investigación se destacan: ¿Cuál es la realidad de los profesores de la UNEG en cuanto a formación? ¿Cuáles son las creencias y expectativas del personal académico de la UNEG al respecto?, ¿Cuál ha sido la participación de los profesores en el diseño de sus planes de formación?. La investigación fue de naturaleza interpretativa-hermenéutica con metodología cualitativa; una primera fase de revisión documental sobre formación de profesores (Imbernón 1994, 2006), específicamente la categoría Situación Social de Desarrollo Profesional (González, 2002) y los planteamientos de UNESCO (2008, 2009, 2014) como referentes para la interpretación de los datos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y un grupo focal, se categorizó la información, para finalmente, hacer una propuesta de aspectos a considerar en la realización de planes de formación.

Palabras clave: formación de profesores, creencias, expectativas.

I.- Panorámica regional y contextualización del problema

Durante los últimos diez años la Educación Superior en Latinoamérica y El Caribe ha experimentado transformaciones de importancia, uno de los aspectos fundamentales es la consideración de la Educación Superior como un bien público (UNESCO, 2009) cuestión que tiene impactos profundos en las políticas educativas a nivel de los países. Por otra parte, el informe de la Oficina Regional de UNESCO con sede en Santiago de Chile: “Situación Educativa de América Latina y El Caribe: Hacia la educación de calidad para todos en 2015” (UNESCO-OREALC, 2013) da cuenta de un promedio de crecimiento de aproximadamente el 40% en la región, con un porcentaje de cerca del 13% de la matrícula global de la educación el cual, si bien es significativo, ha tenido un movimiento inequitativo pues continúan estando favorecidos los sectores de mayores ingresos y las zonas urbanas. A pesar de lo anterior, el aumento de políticas orientadas a ampliar la oferta y facilitar el acceso de los estudiantes más necesitados a las instituciones universitarias ha sido evidente.

En consecuencia, las demandas hacia las universidades han sido múltiples: reforzar su compromiso social, ampliar la cobertura con calidad, equidad y pertinencia, generar conocimiento e innovación para la solución de problemas sociales, el desarrollo tecnológico y la profundización del conocimiento; fomentar lazos de integración, valorar los saberes populares, desarrollar un pensamiento crítico y transformador de las realidades sociales. De la misma manera, se requiere el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a fin de propiciar el libre acceso al conocimiento y a la información, de promover la creación de redes e intercambios virtuales, sin olvidar la necesidad de trabajar en pro del desarrollo sustentable de una región privilegiada por la naturaleza (UNESCO 2008).

Por consiguiente, resulta obvio que, para dar respuesta a este acelerado crecimiento y a la multiplicidad de requerimientos, es imperativo contar con profesores preparados que hagan frente a la necesaria calidad educativa en la formación de profesionales competentes para el desarrollo de los países y de nuestra región. En el caso de Venezuela, las políticas de inclusión del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (Parra, 2015), dirigidas a sustituir la prueba de admisión por una de tipo vocacional, generaron un incremento matricular con la imperiosa necesidad de acrecentar la contratación de profesores universitarios. En consecuencia, las universidades se ocuparon, en mayor medida, de generar y poner en marcha mecanismos de formación para asegurar al menos, las competencias pedagógicas que les permitieran abordar la docencia. (Castellanos, 2012).

Así mismo, como producto de los resultados de estudios e investigaciones en el área de la profesión académica y de la reconfiguración del rol de los académicos universitarios hacia escenarios y funciones cada vez más complejas, la conceptualización de sus procesos formativos ha ido redefiniéndose. El requerimiento

de participar en procesos investigativos, de socializar sus productos científicos, de vincularse a las comunidades para dar respuestas pertinentes a las necesidades, la revisión y actualización permanente de sus enfoques pedagógicos, la necesidad de asesorar trabajos de titulación, así como su consideración en tanto ser humano y profesional en un mundo y un país signados por la complejidad e incertidumbre, pide a gritos pensar en procesos formativos permanentes y novedosos.

En este sentido, han habido intentos loables y serios de formación del personal académico en muchas universidades venezolanas; la Universidad Central de Venezuela (UCV), la Universidad de Los Andes (ULA) la Universidad de Carabobo (UC) son algunas de las que han dedicado tiempo y esfuerzos importantes en esta materia (Castellanos, 2012).

La Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG) también se ha sumado a esta tarea; encontramos que, desde el año 1996 con la aprobación del nuevo Reglamento General de la UNEG, hacen su aparición los Departamentos Académicos como instancias dedicadas a la selección, formación evaluación y reglamentación de los asuntos concernientes al personal académico. Paulatinamente van surgiendo la Unidad de Desempeño Profesorado, la Oficina de Asuntos Profesorales y finalmente la aprobación, en Consejo Universitario, de algunos documentos importantes que han contribuido a organizar la vida de su planta profesoral y sus procesos formativos, a saber: Modelo de formación del personal académico de la UNEG (Resol. CU-O-19-955, de fecha 15/11/10), Política de distribución de la oferta académica (Resol. CU-O-04-162, de fecha 08/03/10) y *Fase de Inducción del Personal Académico de Nuevo Ingreso* (Resol. CU-O-02-071, de fecha 31/01/2011).

A pesar de la importancia e impacto de estas decisiones y acciones institucionales no hubo una instancia que recogiera la opinión e involucramiento de los propios profesores en estos procesos, sus creencias y expectativas en contraste con la visión de los Departamentos Académicos. Consideramos de importancia este tema pues el significado, sentido e importancia que los involucrados otorgan a su formación, puede estar vinculado estrechamente con los resultados del esfuerzo y políticas institucionales. En el mismo sentido, valoramos la necesidad de conocer y comprender las concepciones que al respecto los Jefes de Departamento estaban manejando así como las acciones realizadas desde estas instancias, esto permitiría observar ambas posturas y determinar si el trabajo realizado desde la universidad era conocido por los docentes. Fue así como surgieron algunas interrogantes que orientaron esta investigación, algunas de ellas, (al igual que algunos objetivos), se expresan aquí, pues evidentemente, la investigación y los resultados fueron muy densos. Destacamos los siguientes:

¿Cuáles acciones ha emprendido la UNEG en esta materia?, ¿Cuáles son las creencias del personal académico de la UNEG acerca su formación?, ¿Existen planes individualizados en los Departamentos Académicos?, ¿Qué expectativas poseen los

profesores sobre su formación?

II.- Objetivos planteados:

- Conocer las creencias y expectativas de los académicos de la UNEG sobre su formación.
- Conocer y comprender las concepciones de los Jefes de Departamento de la UNEG sobre la formación de los profesores
- Conocer las acciones, formales e informales que se implementan en la formación de profesores
- Construir lineamientos de carácter teórico-metodológico que orienten formación de los profesores UNEG. (Castellanos, 2011,2013)
- En este trabajo, e efectos de la extensión, se hará énfasis en los tres primeros objetivos, el último es trabajado a profundidad en otras publicaciones (Castellanos, 2013, 2011).

III.- Algunos referentes teóricos

Pensar e investigar sobre la formación de profesores universitarios (FPU) es evidentemente, un hecho contextualizado, esta es una de las razones por las cuales los planteamientos de UNESCO (2008, 2009) sobre Educación Superior y el rol de los académicos en la transformación educativa constituyeron referentes importantes. Algunas de las posturas con respecto a la Educación Superior y el compromiso de sus docentes son las siguientes:

- Las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos
- Hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación.
- Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad
- El fomento de la movilidad intraregional de estudiantes, investigadores, profesores y personal administrativo, incluso a través de la implementación de fondos específicos

Esta panorámica y muchas otras consideraciones sirven de brújula para la concepción y diseño de planes de formación y desarrollo profesoral enmarcados en los diversos contextos institucionales y regionales. Por ejemplo, en la actualidad la movilidad académica profesoral así el trabajo en redes de investigación, publicaciones

conjuntas son una demanda que refleja la complejidad e interconexión del mundo académico actual.

Por otra parte, a falta de un desarrollo teórico profundo sobre la FPU (a diferencia de la formación docente) se apeló a la postura reciente de Imberñón (2006, 2008) en el sentido de concebir estos procesos desde el punto de vista regulativo en lugar de aplicativo. Esta visión ayuda a repensar lo que se hace y crear e imaginar cosas nuevas sobre la base del conocimiento de teorías, así como fomentar la autonomía en la colegialidad.

Por otra parte, si concebimos las funciones del académico caracterizadas por la recursividad (Morin, 2000), en el marco de situaciones y contextos particulares y complejos (individuales y sociales), la categoría que consideramos pertinente para abordar la FPU es la “Situación Social de Desarrollo Profesional” (González V, Rojas A.R., Canfux, V, 2003); a través de esta es posible comprender el carácter integrado, sistémico y recursivo de los procesos internos de cada profesor en relación con las condiciones externas, en este caso de las universidades y del país; ambas condicionan su desarrollo profesional y el papel que los procesos formativos juegan en este.

En consecuencia, una postura teórica sobre la FPU en la que se sustenta este trabajo es la siguiente:

Proceso sistémico, complejo y contextualizado de formación y desarrollo del académico universitario, de carácter permanente y continuo que ocurre en su ejercicio profesional durante el tiempo de su permanencia en la institución, vinculado compleja e interrelacionadamente al transcurso de la carrera académica del profesor en la universidad y a los procesos de evaluación del desempeño académico. En entendido como Situación Social de Desarrollo Profesional en cuanto implica el reconocimiento de la integración y recursividad de las dimensiones internas del profesor con los aspectos del contexto externo. (Castellanos, 2012).

IV.- Lo metodológico

El proyecto de investigación se realizó con una metodología cualitativa a través de dos técnicas: a) entrevista semiestructurada y, b) grupo focal. Tal y como se comentó en párrafos anteriores, se trabajó con el personal académico y con los Jefes de Departamentos. Dado que los profesores se encuentran ubicados por Departamentos¹, se hizo un llamado por cada Departamento y se aplicó la técnica en función de la asistencia. Para los Departamentos Ciencia y Tecnología, Hombre y Ambiente, Organización y Gerencia se realizaron grupos focales, tres (03) en total.

Posteriormente se realizaron 13 entrevistas a profesores de todos los

Departamentos incluyendo Educación, Humanidades y Artes. En el caso de los Jefes de Departamento se realizaron cuatro (04) entrevistas, una a cada Jefe.

Tanto las entrevistas como los grupos focales giraron en torno a lo que es la FPU, cómo se da en la UNEG, el tema se planteó de manera general con el objeto de que se expresaran libremente. En el caso de los profesores interesaba expresamente conocer sus creencias y expectativas por las razones ya expuestas, sin embargo, la profundidad de las intervenciones permitió la obtención de información valiosa que no solo se circunscribió a las categorías anteriores sino que favoreció el surgimiento de categorías que daban cuenta de otros aspectos de interés asociados a su formación y desarrollo dentro de la UNEG.

Con respecto a los Jefes de Departamento las entrevistas tuvieron como eje conocer y comprender las concepciones que estos tenían sobre lo que significa el proceso de formación de profesores desde el punto de vista organizacional.

A pesar de estar orientada hacia este tema en particular, también fue un proceso abierto y flexible que favoreció la emergencia de categorías no previstas lo cual, evidentemente, enriqueció la información recogida y permitió generar análisis más completos sobre las concepciones de los Jefes y las acciones realizadas en consecuencia.

La categorización implicó la transcripción de los resultados abordándose, en primer lugar, los grupos focales y luego las entrevistas. Ambos grupos se trabajaron separadamente dando como resultados dos sistemas generales de categorías: una correspondiente a los profesores y otra a los Jefes de Departamento. Finalmente se realizó el análisis y la contrastación con los referentes teóricos.

V.- Resultados.

Evidentemente los resultados son bastante densos, en este trabajo presentaremos un resumen de ambos sistemas categoriales. Como ya se explicó en párrafos anteriores, aquí se observarán categorías que si bien no estaban previstas en los objetivos planteados, surgieron de manera espontánea en los profesores y se consideraron de importancia pues dieron cuenta de la complejidad de la situación.

1. La investigación se realizó en la Universidad Nacional Experimental de Guayana en la sede de Puerto Ordaz. La UNEG posee una estructura matricial en su Vicerrectorado Académico, los profesores se encuentran adscritos a los Departamentos Académicos: Organización y Gerencia. Educación, Humanidades y Artes, Ciencia y Tecnología, Hombre y Ambiente.

1.- Profesores:

✓Categorías:

1.- Acciones de la universidad hacia su formación. Existe un reconocimiento de las acciones que la universidad ha emprendido hacia la formación recientemente, sin embargo, consideran que no es suficiente, en muchas ocasiones no se cuenta con recursos ni tampoco hay evidencia de planes que integren los intereses institucionales con los personales. El plan se resume al llenado de una planilla anualmente, en la cual se recogen los posibles eventos académicos a los cuales el profesor tiene expectativas de asistir, si por casualidad surge otro y no está reflejado allí resulta muy difícil solicitar y obtener el permiso y los recursos.

2.- Diversidad de concepciones acerca de su formación. No existe consenso sobre lo que se considera como formación. Unos lo conciben como un proceso de desarrollo, otros como cursos que son requisito para el ascenso. Unos consideran importante incluir la investigación y otros los aspectos gerenciales y desarrollo personal.

3.- Creencias/opiniones sobre su proceso formativo. Las creencias son contradictorias sobre los cursos pedagógicos que ofrece la universidad: Poca aplicación del contenido de unos, alta valoración de otros (curso de Desarrollo de Procesos Cognoscitivos-DPC-, curso sobre manejo de herramientas y plataformas para la docencia virtual-UNEG Virtual), no hay seguimiento a su aplicación, algunos los cursan como requisito institucional. Importancia al postgrado y cursos de actualización así como al trabajo colegiado en las áreas académicas. Reconocen existencia de profesores “que pasan sin pena ni gloria” no desean actualizarse, les preocupa que la universidad no hace nada al respecto.

4.- Expectativas sobre su formación y desarrollo profesional. Las expectativas son altas, manifiestan necesidad de un plan de “carrera profesional” así como de apoyo por parte de los Departamentos para su diseño y financiamiento. Igualmente, ameritan de orientación para actividades investigativas y de socialización de los resultados. Un aspecto importante es la demanda de un tutor para realizar trabajos de ascenso y la obligatoriedad de multiplicar los conocimientos adquiridos en la asistencia a eventos científicos.

2.- Jefes de Departamento.

✓Categorías:

1.- Dificultades para el diseño / implementación de planes de formación (03 Departamentos). Tres jefes de Departamento manifestaron dificultades para el diseño y puesta en marcha de los planes por varias razones: necesidad de clarificar

hacia donde debe orientarse la formación del postgrado, poca comprensión del Modelo de Formación de la UNEG, necesidad de un procedimiento para el diseño de los planes, restricciones presupuestarias que podrían crear falsas expectativas en los profesores.

2.- Acciones del Departamento para la formación. En esta categoría son muchas las acciones que manifiestan haberse realizado desde los Departamentos: organización de eventos académicos (generalmente intra-universitario o locales), llenado del instrumento (planilla) de necesidades formativas por parte del profesor de manera anual, asignación de tutores a docentes de nuevo ingreso, sugerencias sobre estudios de IV nivel, reconocimiento de mecanismos colegiados de evaluación (esto ocurrió en un Departamento y se consideró una experiencia exitosa), en algunos casos existencia de base de datos de profesores enviadas a postgrado para tutorías y otras.

3.- Visión y acción de la universidad sobre la formación. Se reconoce la existencia de cursos ofrecidos por la Coordinación General de Extensión y del Modelo del Plan de Formación, sin embargo, con respecto a este último manifiestan que no saben cómo operarlo. Asimismo, declaran desvinculación con los Centros de investigación para diseñar la formación, pues consideran que la investigación funciona de manera desvinculada de los Departamentos.

4.- Percepciones sobre la formación: Se reconoce el Modelo de formación como un buen intento, los planes son una necesidad un requisito a la vez, los jefes de áreas son actores importantes en el diseño y seguimiento a los planes, hay casos en los que privan los intereses personales por sobre los institucionales en el llenado del instrumento para la planificación de asistencia a eventos anuales (erróneamente denominado plan de formación). Se ha enrarecido el clima, hace falta el trabajo en el área personal, se pueden hacer planes de carrera desde los Departamentos. La claridad en el norte de la universidad es lo que orientará satisfactoriamente los planes.

5.- Concepciones sobre la formación. La poca comprensión sobre el Modelo de formación del académico UNEG manifestada por varios Jefes de Departamento informa acerca la diversidad de concepciones sobre los procesos formativos de los profesores universitarios. Unos solo mencionan los estudios de posgrado y otros los cursos ofrecidos por la universidad. Algunos manifiestan la necesidad de clarificar el norte de la formación de cuarto nivel y otros la importancia de considerar la formación a partir de la visión y misión de la universidad. Sin embargo, informan sobre su preocupación por no poder responder (presupuestariamente) con las necesidades manifestadas por los profesores.

6.- Algunas ideas para el diseño y ejecución de la formación. Partir de la base de datos SISA (Sistema Integral de Seguimiento Académico) y diseñar los

planes conjuntamente con el profesor de manera individual/colectiva. Considerar las necesidades de la universidad. Involucrar a otras instancias (Dirección de Personal, Currículo, Coordinaciones Generales y Departamentos), Incorporar mecanismos para su ejecución, las previsiones, la evaluación del desempeño y el seguimiento.

VI.- Análisis del proceso y resultados.

Dado lo denso de la información no resulta sencillo hacer una síntesis, sin embargo, hay aspectos evidentes en los cuales se concuerda y en otros, ambos grupos se contradicen. En el caso de las realidades, es decir, de lo que existe y que la universidad ha implementado, se evidencia un reconocimiento a las políticas y programas institucionales creados y en ejecución (Modelo de Formación, instrumento anual de programación de formación por parte de los profesores, cursos diversos, eventos académicos etc.), se valora positivamente su existencia como parte de la responsabilidad institucional, aunque no todos estén de acuerdo en la utilidad de algunos ni los comprendan perfectamente. Por lo anterior preocupa que las concepciones distintas entre jefes de Departamento sobre lo que es y debe ser la formación no coadyuven sistémicamente en el desarrollo de su personal y de las funciones sustantivas de la universidad. Existen comentarios importantes sobre la necesidad de clarificar la visión estratégica de la institución e instaurar los planes orgánicamente para que funcione de manera armónica y sistémica. Igualmente, se reconocen las dificultades presupuestarias por las que atraviesa la UNEG en el marco de la compleja situación de las universidades en el país y el esfuerzo por realizar eventos de divulgación de productos académicos en la propia universidad, pese a ello, hay que evitar caer en una especie de “endogamia conceptual” en la cual pudiéramos estar reciclándonos entre nosotros mismos. Esta situación incide negativamente tanto en la percepción de los profesores sobre su proceso como en el loro de los planteamientos de la UNESCO sobre la movilidad e internacionalización; meta difícil de lograr en el país.

De otro modo, hay creencias por parte de los profesores, que pueden estar incidiendo negativa o positivamente en el impacto de la formación recibida en su práctica académica. En algunos Departamentos los profesores valoran y creen en el trabajo colegiado en las áreas departamentales como espacios de reflexión, aprendizaje, intercambio de experiencias y hasta evaluación. Esto indica que la postura de Imbernón (2008) no está lejos de la realidad, en otros Departamentos esta práctica no se evidencia. Es importante implementar mecanismos de seguimiento a la aplicación de los cursos efectuados así como generar compromisos de divulgación con los profesores asistentes a eventos, estas acciones contribuirán a minimizar la creencia negativa acerca del impacto de los cursos así como del poco compromiso y control de los Departamentos en la formación de su personal.

La mención a dificultades en el clima organizacional, aunado a las dificultades

presupuestarias, a la poca unificación de criterios sobre la formación y desarrollo de los académicos y a las personalidades particulares de cada quien, son una muestra de la complejidad subyacente a la universidad como organización. En este orden, la conjugación de esos y otros factores de naturaleza interna y externa al profesor nos remiten a la categoría Situación Social de Desarrollo Profesional ya mencionada (González V y otros 2003), la cual es absolutamente indispensable considerar al momento de idear y ejecutar la formación profesoral.

Finalmente, en cuanto a las expectativas, se observa en la planta profesoral altas expectativas con respecto a lo que la institución debe hacer y en muy pocos casos con respecto a su propio compromiso hacia la búsqueda conjunta de la mejor situación. Esto apunta a la necesidad de fomentar la identificación con la institución y la corresponsabilidad en el proceso formativo y de desarrollo. La necesidad de considerar el desarrollo personal en la formación es evidente.

VI.- Conclusiones.

Teóricamente se valida la concepción de la formación contenida en el Modelo de Formación del académico UNEG como Situación Social de Desarrollo Profesional, y en la postura teórica referenciada en el apartado teórico (Castellanos, 2012), sólo resta su análisis con las instancias estratégicas y funcionales: Coordinaciones Generales y Departamentos Académicos, pues solamente con una visión común y compartida puede consolidarse felizmente este proceso. Metodológicamente, se ratifica la necesidad de diseñar y ejecutar planes individuales/colectivos, con la corresponsabilidad profesoral, apuntando a la visión de la UNEG, que incluyan a las áreas académicas y las Líneas de investigación, como instancias con mecanismos formativos de naturaleza regulatoria tributarias de la actualización permanente en favor de las funciones sustantivas de la universidad.

Existe la necesidad manifiesta por ambos actores, de funcionar como un todo, de involucrar a todas las instancias, de incluir no solo a los entes administrativos, sino a los espacios de investigación y extensión para actúen recursivamente y se realimenten unos a otros a través de los planes y momentos formativos. Los docentes y jefes de Departamento tienen ideas y propuestas válidas, sólo falta la organización, el espacio para integrarlas, y ponerlas en blanco y negro; ello es posible a través del Vicerrectorado Académico y las instancias que lo componen, el Consejo Académico ampliado es el lugar por excelencia para ello.

Bibliografía.

Castellanos, R. (2013). La voz de los profesores de la UNEG sobre su proceso de formación. III Jornadas de Investigación en Ciencias de la Educación. CICEG-UNEG. Venezuela.

Castellanos, R (2012). La Formación de Profesores Universitarios en Venezuela. Un Acercamiento desde la Complejidad. Fondo Editorial UNEG. Venezuela.

Castellanos, R.(2011). Formación de profesores desde la perspectiva de los Departamentos Académicos .III Jornadas de Investigación en Formación docente. CICEG-UNEG. Venezuela.

González, V. (2002). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la Educación. Boletín 22. Programa de Educación en Valores OEI. <http://www.campus-oei.org/valores/boletin22.htm>

González, V., Rojas A.R., Canfux,V, (2003) “ Principios de un programa de formación postgraduada de docentes universitarios para la educación en valores”. Ponencia. III Taller Nacional de investigaciones educativas y Educación de Postgrado. MES. 7 y 8 de mayo.

Imbernón, F. (1994). La Formación del Profesorado. Ediciones Paidós. España.

Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. Revista electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Consultado el día 24-07-08 en <http://redie.uabc.mx/vol8nº2/contenido-imbernon.html>.

Imbernón, F. (2008). 10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. España. Editorial Grao.

Morin, E. (2000) Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro. Ediciones FACES. Universidad Central de Venezuela (UCV) – IESALC- UNESCO. Caracas. Venezuela.

Parra, M (2015). “Venezuela: Las políticas de educación superior en el proceso revolucionario”. En Propuesta educativa. N° 43. Vol 1. pp 88-98. FLACSO. Argentina.

UNESCO-OREALC (2013). Informe “Situación Educativa de América Latina y El Caribe: Hacia la educación de calidad para todos en 2015”. Santiago de Chile. Chile.

UNESCO (2008) Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Cartagena. Colombia

UNESCO (2009) Conferencia Mundial de Educación Superior. París.

UNESCO (2014). Informe: Aportes de la reunión de cátedras UNESCO sobre la educación superior. <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Universidad Nacional Experimental de Guayana (2010a). Políticas de organización de la oferta académica. Puerto Ordaz. (Resol. CU-O-04-162, de fecha 08/03/10)

Universidad Nacional Experimental de Guayana (2010b). Modelo de formación del personal académico UNEG. Puerto Ordaz. (Resol. CU-O- 19-955, de fecha 15/11/10),

Universidad Nacional Experimental de Guayana (2011). Fase de Inducción del Personal Académico de Nuevo Ingreso (Resol. CU-O-02-071, de fecha 31/01/2011).

Universidad Nacional Experimental de Guayana (1996). Reglamento General. (Decreto N° 1.312). (1996, Mayo 2). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 4.995, Mayo, 05, 1996

Las concepciones docentes y algunos elementos propositivos para enriquecer los procesos formativos

Autoras: Aura Balbi (abalbi61@gmail.com)

Dilia Di Scipio (ddiscipio@gmail.com)

Universidad Católica Andrés Bello. Extensión Guayana

Resumen

El siguiente documento recoge los resultados de una investigación cualitativa, que por su naturaleza epistemológica y ontológica *es dialéctica y sistémica, y que tuvo como objetivo derivar elementos propositivos para fortalecer los procesos de formación permanente del docente*, a partir de la consulta a un grupo de profesionales de la docencia (profesores universitarios, coordinador municipal de formación permanente, directivos y docentes de aula, adscritos al nivel de Educación Básica), en el marco de un proceso reflexivo y crítico, donde se conjugaron los datos aportados por los informantes clave, el análisis de las teorías previas (Imbernón, 2007; Loya, 2008; Porlán Rivero, 1998; entre otros) y las reflexiones de las investigadoras sobre la base del interaccionismo simbólico (Martínez, 2007) y bajo la metódica de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Los resultados permitieron visualizar un panorama contextualizado sobre el área, en la que resalta la función del docente como investigador y productor de conocimientos, y la necesidad de impulsar investigaciones con posturas más cercanas a las concepciones y necesidades del docente.

Palabras clave: Formación, Formación Docente, Formación Permanente del Docente, Concepciones Docentes, Interaccionismo Simbólico, Teoría Fundamentada.

Presentación

En los sistemas educativos mundiales el docente desempeña múltiples roles que le demandan el desarrollo de diversas competencias personales y profesionales. En consecuencia, la preocupación por su formación, es pertinente y válida e implica el abordaje de elementos muy complejos, que derivan de un entramado teórico y metodológico significativo.

En ese contexto, cobran particular importancia las investigaciones de Imbernón, (2007), Loya (2008), Porlán y Rivero (1998), entre otros, quienes plantean la necesidad de repensar los procesos formativos del docente para hacer frente a los retos y contradicciones a las que se enfrentan los profesionales de la docencia, siendo una de ellas la exigencia de un nuevo rol que los obliga a ser competentes ante estudiantes con diferentes intereses, la sociedad de la información, la diversidad cultural, el papel socializador del docente, la motivación y la atención integral de los alumnos, en un escenario en igualdad de condiciones laborales y económicas (OEI, 2009). De acuerdo con el documento de la Organización de Estados Iberoamericanos, arriba mencionado, esto amerita orientarse hacia otros derroteros, más allá de lo disciplinar, lo técnico, lo fragmentado y descontextualizado de los procesos formativos que hasta ahora se han desarrollado.

De allí el interés por abordar la formación permanente, haciendo énfasis en la perspectiva del docente, esto implica conocer sus concepciones, en función de comprender, producir y construir nuevos elementos que pudieran incidir en los procesos formativos.

El panorama expuesto constituyó la fuente de donde emergió el Objetivo General de esta investigación: *derivar elementos propositivos para fortalecer los procesos de formación permanente del docente*. Esto a partir de la exploración de cómo los educadores conciben la *formación*, cómo consideran que ésta debe ser, y cuáles son los aspectos y características más significativas que deben contener los procesos formativos.

Este artículo se organizó atendiendo a la siguiente estructura; en primer lugar, se presenta el marco teórico referencial, con información sobre la formación permanente y las concepciones del docente. Posteriormente, se ubica el marco metodológico: la metódica utilizada e información relevante sobre la calidad de la investigación. Para cerrar, se presentan los resultados y las palabras finales.

Sobre el Marco Teórico Referencial

En el desarrollo de este apartado se han perfilado dos focos teóricos. El primero, incluye una revisión de algunos estudios significativos sobre formación permanente,

a partir de las tendencias expuestas inicialmente por Porlán y Rivero (1998); y posteriormente por Loya (2008), a quienes se adicionan, otros autores que han enriquecido la disertación sobre este importante tema. El segundo foco, se concentra en el abordaje de las concepciones docentes.

La formación permanente del docente

Porlán y Rivero (1998), plantean la existencia de tres tendencias vinculadas con la formación permanente del docente: la *académica*, la *tecnológica* y la *fenomenológica*. Para estos autores, el propósito del *academicismo* es formar un docente con un sólido conocimiento de la disciplina que enseña. Al respecto, Loya (2008) plantea algunas características muy puntuales cuando refiere “la lógica interna es la didáctica tradicional acompañada de adiestramientos sistemáticos... Los contenidos y los objetivos son predeterminados por quien diseña la formación” (p. 2). Un planteamiento complementario sobre esta orientación, lo realiza Davini (1997), quien sostiene que ésta se sustenta, en una oferta de formación docente de carácter instrumental.

En relación con la tendencia *tecnológica* Porlán y Rivero (1998), señalan que la formación es concebida como “capacitación” y como una tecnología constituida por saberes funcionales que los profesores han de dominar. El aprendizaje de los saberes didácticos se centra en las competencias y habilidades concretas que permiten una intervención eficaz del profesor. En función de estos señalamientos, el esfuerzo se concentra en ofrecer espacios para la promoción de estrategias y técnicas que el docente debe utilizar para lograr las competencias del grado establecidas en el currículo.

De esta manera, el tecnólogo desarrolla un modelo aplicacionista deductivo que resalta por el divorcio entre la producción teórica, la ejecución, las concepciones y la acción (De Lella, 1999). Así, el énfasis está colocado en que el maestro domine las técnicas de transmisión, por lo que su accionar depende del conocimiento sobre la disciplina, pero también de los saberes de la pedagogía y la psicología. Loya (2008) ubica en esta perspectiva el modelo que denomina “eficacia social o técnico”, el cual inscribe en la tendencia racionalista que identifica en sus investigaciones. Señala que “el proceso formativo obedece a la elección y operación de medios para lograr objetivos...que predeterminan los especialistas del diseño curricular. La formación... es instrumental, técnica, para la aplicación de los recursos o medios para la consecución de los objetivos” (p. 3).

Un planteamiento diferente e innovador se ubica a partir de la tendencia *fenomenológica*, la cual se circunscribe a marcos teóricos y metodológicos de orden cualitativo. Se propone así, abarcar los aspectos subjetivos, tanto del comportamiento del ser humano, como de los procesos educativos. En términos puntuales, se considera que el docente “aprende a enseñar enseñando”, razón por la cual no se

amerita un diseño específico o ayuda externa. Con esta tendencia se “privilegia el saber fenomenológico, basado en la experiencia profesional y desarrollado en el contexto escolar... se reconoce la dimensión práctica del conocimiento profesional, concibiéndola como el conjunto de experiencias desarrolladas en el contexto escolar” (Porlán y Rivero, 1998 p. 42).

A esta orientación también se le denominó “práctica”, y en ella se ubican dos tipos de enfoques: el artesanal y el ideológico. En relación con el primero, éste se puede catalogar como un modelo que reproduce estrategias parecidas a las del artesano con el aprendiz: observación, imitación, ensayo y error, y tienen una presencia importante en la formación inicial del docente. Se sustenta desde el punto de vista epistemológico, en el “inductivismo ingenuo y el relativismo extremo, caracterizado por la especulación... el conocimiento profesional se infiere de la realidad y se alcanza con la experiencia...las teorías y las técnicas didácticas universales no sirven; todo depende de cada contexto concreto” (Porlán y Rivero, op. cit. p. 43).

Sobre el planteamiento ideológico, los autores referidos, consideran que representan alternativas de formación, basadas en cuatro aspectos fundamentales: “ausencia de un marco de referencia psicopedagógico de carácter disciplinar, rechazo de las técnicas didácticas universales, valoración de la experiencia, del saber hacer profesional; y presencia de un marco de referencia ético e ideológico radical” (Porlán y Rivero, op cit; p. 47). Todos estos aspectos enmarcados en una visión idealista de la autonomía del profesor y de su desarrollo profesional, “del conocimiento... y de los procesos a través de los cuales los conocimientos pueden cambiar. La concepción del aprendizaje profesional se basa en la apropiación tácita de significados a partir de la experiencia empírica” (p. 48).

Paralelo a la clasificación expuesta por Porlán y Rivero (1998), Loya (2008) propone un nuevo orden, agregando cuatro nuevas tendencias: la *constructivista*, la *crítica*, la *investigativa* y la *colaborativa*.

En relación con la *constructivista* también denominada *personal y naturalista*, Coll (2000) plantea algunos requerimientos para asumir el hacer, desde la creatividad y en función de situaciones prácticas, que favorezcan la construcción personal y colectiva del docente. Esto implica, partir de situaciones concretas que le permitan reflexionar y comprender su práctica, crearla, entenderla y modificarla. En ese sentido, analiza los procesos internos que suceden en el aprendiz durante la construcción del conocimiento. Señala que al aprender no sólo se modifica la información que ya se poseía, sino que también se interpreta la información nueva de forma peculiar, de manera que se pueda integrar y hacerlo propio, “cuando se da ese proceso, se considera que se está aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe”. Implica también, “la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de

una cierta estructura y organización que varía, en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos” (Coll, 2000 pp. 17-18).

En relación con el *constructivismo* Porlán (2000) introduce aspectos relacionados con la “innovación y la selección crítica” (p. 23), a partir de los cuales es fundamental generar intereses y compartir las posibilidades de creación conceptual y de crítica reflexiva del docente.

La perspectiva *crítica* propicia el análisis sobre la dimensión política del hecho educativo. Su finalidad, formar docentes reflexivos que incidan en la transformación de los contextos sociales y las prácticas escolares. Entre los autores más connotados de esta postura, se encuentran Stenhouse (1987) y Elliot (1990), quienes proponen introducir la investigación-acción, como fundamento epistemológico y metodológico para lograr los resultados esperados: un docente mediador entre el material formativo (materias) y los alumnos; en definitiva, un docente promotor de la contextualización crítica de los contenidos, de las prácticas sociales y de la enseñanza.

De acuerdo con Porlán y Rivero (1998) lo *crítico*, implica reconocer la relación que existe entre los intereses y conocimientos del educador. Así, las concepciones docentes son consecuencia de la interacción de los elementos que se derivan entre la teoría, la práctica y la reflexión. Desde esta perspectiva, la teoría no configura la práctica, sino que se construye a partir de ella y se convierte en un eje de cambio, que se nutre de la capacidad de reflexión crítica del docente y su compromiso con la comunidad y con su país (Apple, 1989; Giroux, 1990; Imbernón, 2007).

En este marco, la enseñanza y la formación del docente se basan en una visión integradora de la ciencia, la ideología y la cotidianidad. Por ello, el énfasis colocado en la selección de contenidos significativos que conduzcan a la transformación social y a la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a partir de la mutua regulación entre el docente y su entorno escolar.

La tendencia vinculada con el *modelo del docente investigador* o *tendencia investigativa* plantea el desarrollo del conocimiento profesional a partir de varios elementos: un proceso de investigación (en función de la construcción de alternativas a los problemas de la realidad escolar); la intervención y la acción profesional (Porlán y Rivero, 1998).

Imbernón (1994), también apoya la formación de los docentes sobre bases investigativas. Particularmente, desde la investigación-acción, considerada como una vía acertada para transformar el microcosmos que representan el aula y la escuela. También promueve la creación de redes, dentro y fuera de la escuela, para compartir experiencias, retroalimentarse y evaluarse. Señala que es necesario estimular “la potenciación del intercambio de experiencias entre iguales y con la

comunidad, para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa, aumentar la comunicación entre el profesorado desde la experiencia de los colegas y otras prácticas posibles” (Imbernón, 2007 p. 22).

La última tendencia es la *colaborativa*. Para Contreras (1996) ésta es muy extendida en el conjunto de procesos formativos en el que confluyen varios propósitos: aunar el desarrollo del docente, el currículo y el centro educativo. En este marco, una cultura más colaborativa en el centro, propicia espacios para mejorar el desarrollo institucional, favorece que el currículo sea compartido y se potencien las posibilidades de crecimiento profesional y personal de todos los miembros.

Para desarrollar una formación colaborativa propone “la selección de un ámbito concreto de interés o preocupación dentro del centro susceptible de mejora; definición de un plan de acción, realización reflexiva del mismo y finalmente, la evaluación del plan realizado” (Contreras, 1996 p. 3).

El segundo foco teórico se centra en el abordaje y la comprensión del contexto psicológico del docente, esto es, sus concepciones (Gil, 2000). De esta manera, se pretende explicitar los marcos de referencia, por medio de los cuales, los profesionales de la docencia perciben y procesan información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas.

Concepciones del docente

Existe una amplia gama de orientaciones sobre el término *concepciones*. Cubero (1994) señala que éstas, son representaciones alternativas donde los sujetos anclan los nuevos aprendizajes. Para Waldegg (1998) son un complejo cognoscitivo constituido por una malla de información, de imágenes, de relaciones e inferencias alrededor de una idea. Así, se forman redes que se construyen históricamente y que se relacionan unas con otras. En consecuencia, éstas influyen de manera determinante en las interpretaciones que realiza el docente sobre los fenómenos escolares que vive a diario.

Porlán y Rivero (1998) consideran las concepciones como un substrato conceptual que juega un papel importante en el pensamiento y la acción del docente, lo que le proporciona al profesor puntos de vista del mundo, a modo de organizadores de conceptos. Desde esta perspectiva, los autores las vinculan con saberes académicos, definidos como un conjunto de concepciones disciplinares que se articulan con los contenidos del Currículo y de las Ciencias de la Educación:

Son saberes que se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial (los referidos a los tópicos curriculares realmente se generan durante todo el tiempo de escolarización). Son explícitos y están organizados, en el mejor de los casos,

atendiendo a la lógica disciplinar. En general, los vinculados a las Ciencias de la Educación suelen tener una escasa influencia en la actividad profesional, debido a su aprendizaje descontextualizado y fragmentario y constituyen eso que muchos profesores rechazan llamándolo despectivamente “la teoría” (p. 60).

Así, las concepciones provenientes de la formación inicial, se producen en el seno de la academia y el docente en formación las adquiere a través del desarrollo de métodos propios de las disciplinas. En ese marco, el conocimiento se desarrolla en momentos específicos diseñados para tal fin, con poca relevancia de las conexiones entre el elemento conceptual, temporal y espacial de la actividad; en la mayoría de los casos, el énfasis está colocado en el manejo de las técnicas, las herramientas y los recursos, más allá de la apropiación de contenidos y dominio de la asignatura.

Para Pozo (2001) las concepciones son las *teorías de dominio*, constituidas por un conjunto de representaciones diversas que los docentes activan en diferentes contextos y pertenecen a un ámbito de conocimiento. De esta manera, se proporcionan los rasgos invariantes de los modelos mentales situacionales que posee el profesor, pero son menos conscientes y menos explícitas que las creencias.

Ponte (2009) caracteriza las concepciones como una estructura mental general, que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos. Para el autor referido, son una serie de posicionamientos que un profesor tiene sobre su práctica, particularmente sobre el proceso enseñanza aprendizaje. Esas características de generalidad, hacen difícil estudiarlas.

De acuerdo con Serrano (2010) las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva, que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, e influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.

En definitiva, las *concepciones* forman parte del pensamiento docente e impactan en sus acciones. Son de naturaleza esencialmente cognitiva y se constituyen a partir de conceptos y proposiciones, que inciden en lo que el docente percibe, conoce y realiza. De allí la importancia de descifrar cómo el docente concibe la formación permanente; se trata así, de escuchar su voz, y contribuir con la construcción de caminos alternativos para realizar los procesos formativos. Este es el propósito que abordaremos a continuación.

El desarrollo metodológico

La orientación metodológica de la investigación se sentó sobre la base del interaccionismo simbólico, a partir de la necesidad de encontrar “el conjunto común de símbolos y entendimientos” (Martínez, 2007) que manejan los docentes con

relación a los procesos formativos. Esto implica utilizar procesos hermenéuticos o interpretativos para indagar las concepciones docentes “tal como son experimentadas, vividas y percibidas” (Martínez, 2011 p. 137). El énfasis se coloca así, en los sujetos de estudio y en los referentes teóricos, los cuales son abordados con recursos interpretativos significativos, en función de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados, a partir de una creación dialéctica que se da entre el mundo exterior y la visión de las investigadoras. Esto amerita, entrar “activamente en el mundo de las personas que está estudiando para ver la situación como es vista por el actor, observando lo que el actor tiene en cuenta y observando cómo él interpreta lo que está teniendo en cuenta” (Martínez, 2007 pp. 126- 127).

Atendiendo a la naturaleza del interaccionismo simbólico, se seleccionaron los informantes clave, y para ello, se utilizaron dos criterios fundamentales, provistos por Glasser y Strauss, 1967 (tomado de Jones y Kornblet, 2007): el *propósito teórico*, relacionado con la intencionalidad de la investigación; y el de *relevancia teórica*, asociado con el reconocimiento y la capacidad que tienen los informantes para promover el desarrollo de las categorías emergentes.

En total se definieron cuatro grupos de informantes, integrados por: siete docentes de aula (de educación primaria y secundaria), dos docentes con funciones directivas (primaria y secundaria), un miembro del equipo docente de la Coordinación Municipal de Formación Permanente del MPPE y cuatro profesores universitarios, adscritos a tres de las Universidades de la región: Universidad Nacional Experimental de Guayana, Universidad Católica Andrés Bello-Guayana y Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas, quienes dictan cátedra en la carrera de Educación (forman docentes en las diferentes menciones de Educación Básica).

De esta manera, se logró la participación de 14 informantes reconocidos por su compromiso con las labores que desempeñan y sus intereses por contribuir con los procesos formativos desarrollados a nivel local, regional, nacional e internacional. Sus edades oscilan entre los 25 y 60 años de edad y el rango de servicio entre los cinco y veinticinco años; doce son del sexo femenino y dos, del género masculino. Todos han estado vinculados con algunas acciones emprendidas por el Centro de Formación Permanente Luís B. Prieto Figueroa y el Municipio Escolar Caroní. Igualmente han desarrollado diversas iniciativas de formación en sus respectivos espacios de trabajo.

Además de los informantes clave, se utilizaron diversas *fuentes documentales*, las cuales permitieron construir un marco teórico referencial que sirvió de base para complementar y enriquecer los análisis.

La metódica

Asumir el interaccionismo simbólico como orientación metodológica, implicó el uso de la *teoría fundamentada* como método (Vera, 2011). Esta metódica fue creada por Glaser y Strauss; y replanteada posteriormente por Strauss y Corbín (2002); la propuesta de estos dos últimos autores, fue la utilizada en este estudio. La teoría fundamentada es definida como “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Strauss y Corbín ob. cit. p. 13); cuyo propósito principal es construir teoría, a partir de tres etapas fundamentales: la descripción, el ordenamiento conceptual y la teorización.

Para efectos de la investigación, las etapas se desarrollaron de la siguiente manera:

Descripción: en este primer momento se obtuvieron y se registraron los primeros datos o Codificación Abierta; esto supuso la identificación de los códigos iniciales. Para llegar a ello, se seleccionó el primer informante y luego se fueron incorporando los siguientes, en la medida que se iban analizando los datos y a partir de los requerimientos de información que fueron surgiendo, en un proceso denominado Muestreo Teórico (Strauss y Corbín, 2002). A partir de éste, se logró la participación de los 14 sujetos de estudio.

Ordenamiento Conceptual: Durante esta fase se organizaron los datos en categorías (atendiendo a sus propiedades y dimensiones) y en correspondencia con algunos esquemas de clasificación. Así, se derivaron redes y vínculos entre diversas categorías y sus subcategorías, en un proceso de codificación denominado Axial (Strauss y Corbin, op. cit; p. 134).

Teorización: en esta última etapa se organizaron las categorías construidas de manera sistemática y se establecieron los conceptos, formulados en un esquema lógico y explicativo. Para la teorización se empleó un proceso de codificación mucho más elaborado definido como: Selectivo. A partir de este último momento se logró la derivación de algunos elementos propositivos sobre la formación permanente del docente.

Las etapas descritas se lograron gracias a la aplicación de las estrategias de análisis, que utilizadas de forma sistemática, se convirtieron en el eje productor de los aportes de la investigación. Éstas son inherentes a la propuesta de la teoría fundamentada, ellas son: el microanálisis, la formulación permanente de preguntas y las comparaciones teóricas.

Durante el microanálisis se revisaron línea a línea los párrafos o fragmentos del discurso de los informantes y se definieron los códigos, en un ejercicio interpretativo propio de las investigadoras.

Con la formulación permanente de preguntas, se logró utilizar la repregunta, para guiar los análisis y acercarse, lo más directamente posible, a las concepciones de los informantes.

A través de las comparaciones teóricas, se pudieron establecer similitudes y diferencias, en relación con los elementos más significativos de las teorías previas (Strauss y Corbin, 2002 p.74).

El proceso de análisis se complementó con el uso del Programa Computacional Atlas Ti.

Sobre la calidad de la investigación

El proceso seguido para evaluar la calidad de la investigación se inscribe en los planteamientos de la teoría fundamentada sobre la base de dos criterios: el de *validación* y el de *credibilidad* (Strauss y Corbin, 2002).

La validación se logró a través de la repregunta constante a los informantes. De esta manera, las investigadoras pudieron obtener la confirmación sobre los puntos de vista y las intencionalidades de los interlocutores. Este tipo de procedimiento favoreció la descripción de los datos, ajustándolos al significado dado por los sujetos de investigación (Strauss y Corbin, 2002; Vera, 2011).

La credibilidad del estudio se determinó por el reconocimiento de los informantes y la certificación explícita de que los resultados se corresponden con sus aportes. En ese contexto se les entregaron los registros obtenidos, con el propósito de cotejar los datos y los resultados. Ninguno de los participantes manifestó desacuerdo.

Los elementos propositivos

A continuación se ubican algunos conceptos que se constituyen en los elementos propositivos de la investigación.

1.-Formación Permanente del Docente

El concepto de formación permanente que se deriva implica un proceso complejo, constante, recursivo, reflexivo, motivador y planificado en torno al ejercicio profesional del docente, que demanda un alto compromiso social con el rol del docente como investigador. Se proponen unos procesos formativos que responden las necesidades docentes, que no son lineales, y que se concretan a partir de la claridad en las intencionalidades y propósitos de los actores. En la siguiente figura se recogen algunos aspectos sustantivos del concepto.

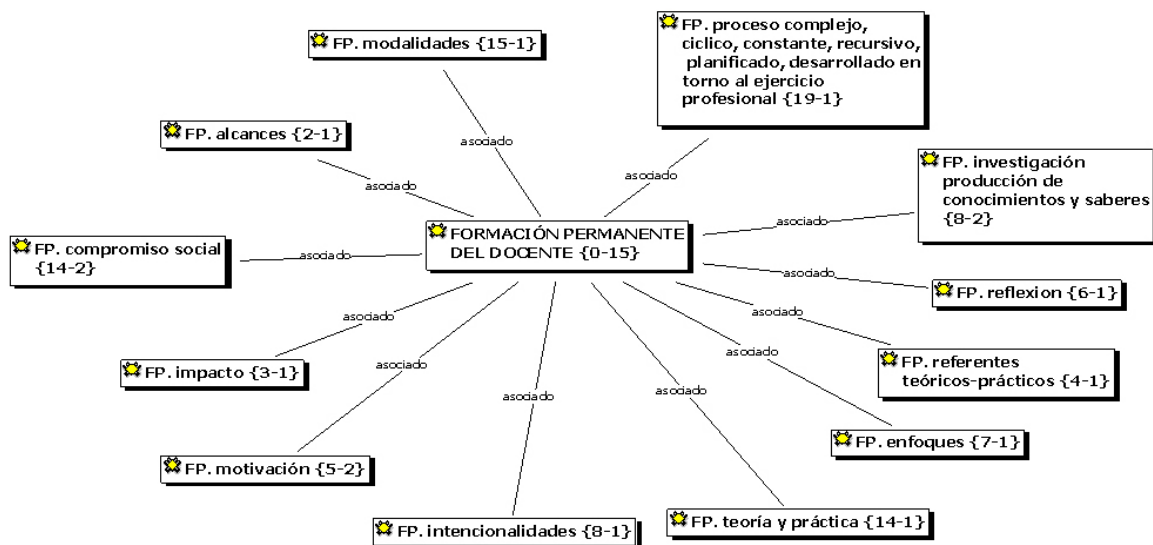


Figura 1: Concepciones del docente sobre Formación Permanente

Esa concepción de formación permanente del docente se acompaña de otros elementos que dan sustento a las formas operativas. En este sentido, surgió otro concepto vinculado con las Modalidades de Formación.

2.-Modalidades de Formación

Las modalidades de formación surgen de la génesis de los procesos formativos. Así se plantea, la formación desde la externalidad, dirigida por otros entes vinculados con el docente; y la formación interna, orientada por las necesidades propias del educador y/o de la institución educativa. Desde la externalidad, la formación se define como un conjunto de acciones asociadas con lineamientos políticos y normativos propuestos. Desde la internalidad, la formación se asume como un proceso continuo de reflexión, que implica la búsqueda de una acción educativa, tanto desde lo institucional como personal y se vincula con la formación desde la escuela y la autoformación del docente. A continuación otros aspectos de interés sobre la formación externa e interna.

2.1- La formación externa, también denominada normativa depende de las políticas públicas educativas ejecutadas por las instancias rectoras que forman parte de la estructura organizativa del Estado. En Venezuela, tiene alcance nacional y se materializa, en efecto cascada, hasta llegar a nivel de las Zonas Educativas, los Municipios Escolares, y posteriormente las instituciones educativas. Por su naturaleza se desarrolla en espacios institucionales periódicos, en función de realimentar la teoría y la práctica docente.

Para potenciar la formación externa, es necesario ofrecer múltiples posibilidades de intercambio, no sólo al interior de las instituciones, sino en relación con otros actores. Sin embargo, esa posibilidad de encuentro productivo con el otro, se logra si se dan las condiciones para la escucha activa y el intercambio colaborativo; esto significa, que en la medida que exista una comunicación horizontal, habrán mayores posibilidades de maximizar el intercambio. Desde este marco, la intencionalidad de los procesos formativos debe ser explícita y de dominio colectivo, en función de lograr la conjunción entre los intereses y necesidades docentes y los fines estratégicos del Estado.

Desde el punto de vista ontológico, la formación externa debe asumirse con una visión de procesos. En tal sentido, debe partir de una serie de etapas operativas, donde medie: a.- la planificación previa, b.-el desarrollo del proceso, c.-el monitoreo permanente, d.-la evaluación y sistematización de los resultados, e.- la realimentación de los actores. Para ello, es necesario favorecer posturas teóricas integrales, en las que se privilegie la reflexión y la crítica, la construcción colectiva y colaborativa en el contexto de prácticas horizontales y participativas.

En relación con la estructura organizativa desde donde se ejecuta la formación externa son pertinentes los Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente y los Centros de Formación Permanente del Docente. Desde esos espacios se deben promover consensos sobre los temas a tratar, en el marco de un plan estratégico, construido por los actores significativos.

2.1.1-Para enriquecer los Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente, es necesario fomentar intercambios estratégicos con las universidades. Esto permitirá favorecer el diseño, ejecución y evaluación de nuevos procesos formativos.

2.1.2-En relación con los Centros de Formación Permanente, estos deben ser espacios para diseñar e impulsar planes relevantes y significativos que respondan a las inquietudes particulares de los docentes, y a la creación y difusión de innovaciones educativas diversas. Entre las estrategias sugeridas para los Centros, destaca la conformación de equipos de mediadores para monitorear los procesos formativos institucionales e impulsar la conformación de grupos de investigadores. En definitiva, se plantea un Centro concebido como un órgano, con competencia municipal, para apoyar las demandas de formación desde la escuela y servir como un ente que gestiona, ejecuta y evalúa las acciones de formación normativa suscritas por los entes nacionales, regionales o municipales. En la figura 2, se recogen los aspectos sustantivos de la formación normativa.

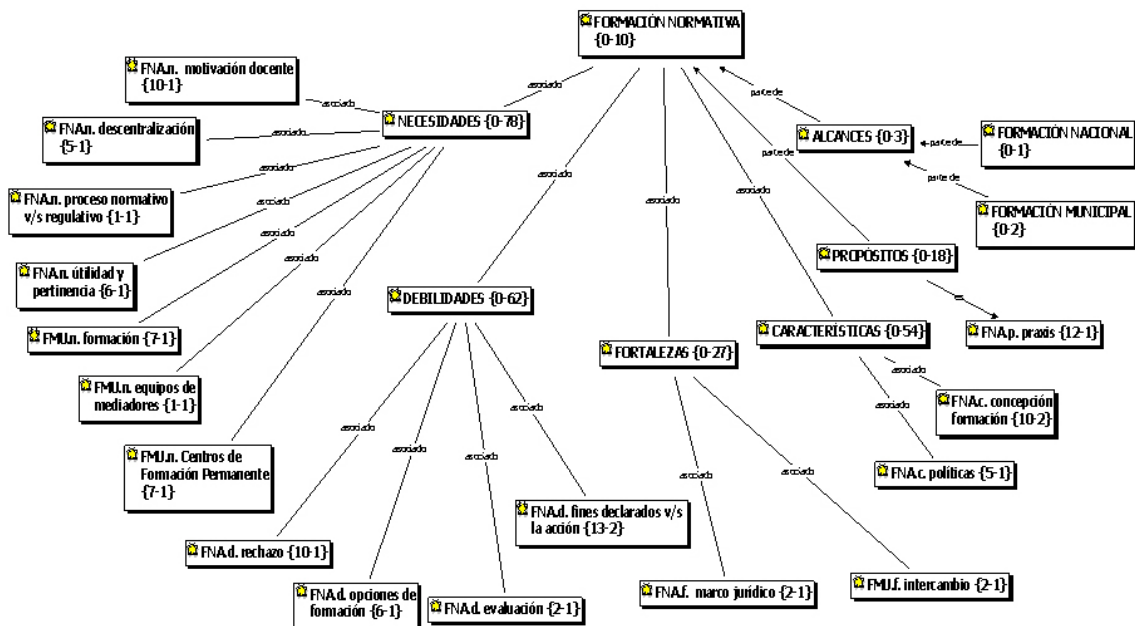


Figura 2: Formación Externa (Normativa)

2.2-La formación interna, también denominada autónoma, le otorga un carácter descentralizador al proceso formativo; a partir de dos ejes fundamentales: la formación desde la escuela (visión colectiva) y la autoformación (individual).

2.2.1-La formación desde la escuela, rompe con el paradigma de los planes prescriptivos “normativos” y le otorga a la institución la posibilidad de tomar decisiones respecto a la formación de sus miembros; por ello se requieren diagnósticos contextualizados que develen: las condiciones de la organización, los elementos inherentes al desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, los recursos humanos y materiales con los que se cuenta, los procesos evaluativos, y los modelos de docente y estudiante que se plantean en el proyecto institucional.

La formación desde la escuela debe surgir de un plan estratégico institucional y desarrollarse a partir de una serie de etapas: a.-el diagnóstico institucional, b.- la sensibilización o motivación para involucrar al mayor número de personas, c.- el desarrollo y el seguimiento de todo el proceso, d.- la evaluación general e.- la sistematización de resultados y la toma de decisiones. Así, el colectivo decidirá sobre los propósitos planteados, las estrategias formativas, los recursos, los tiempos, la evaluación y el acompañamiento del proceso, entre otras.

2.2.2-La autoformación se concibe como un proceso autorregulado que

desarrolla el docente de manera voluntaria, con el propósito de fortalecerse como persona y como profesional. En ese marco, se formula metas y selecciona espacios para aprender y compartir con sus pares conocimientos y experiencias. Desde esa perspectiva, la autoformación se plantea como proyecto de vida, esto implica una decisión que trasciende el ejercicio profesional y la convierte en el eje vertebral del desarrollo docente. De esta manera, es permanente e integral, y se caracteriza por ser:

- Un proceso de aprendizaje individual, planificado de manera consciente, a partir de acciones formales e informales, que favorece la autovaloración del docente, e implica la disposición a compartir aprendizajes y experiencias.
- Vinculado con la Metaformación, a partir de la cual el docente es consciente de las competencias teóricas y prácticas que ha desarrollado, y aquellas que le hace falta; además de los elementos que le facilitan u obstaculizan su proceso formativo.

La Autoformación también se concreta a partir de otras iniciativas que emprende el docente, como por ejemplo, su participación en estudios universitarios, bien sea de pregrado o postgrado. En este marco, el educador obtiene titulaciones que, además de enriquecer su formación, le permiten alcanzar un nivel superior en el estrato de la carrera docente. En la siguiente figura se recogen aspectos significativos sobre la autoformación.

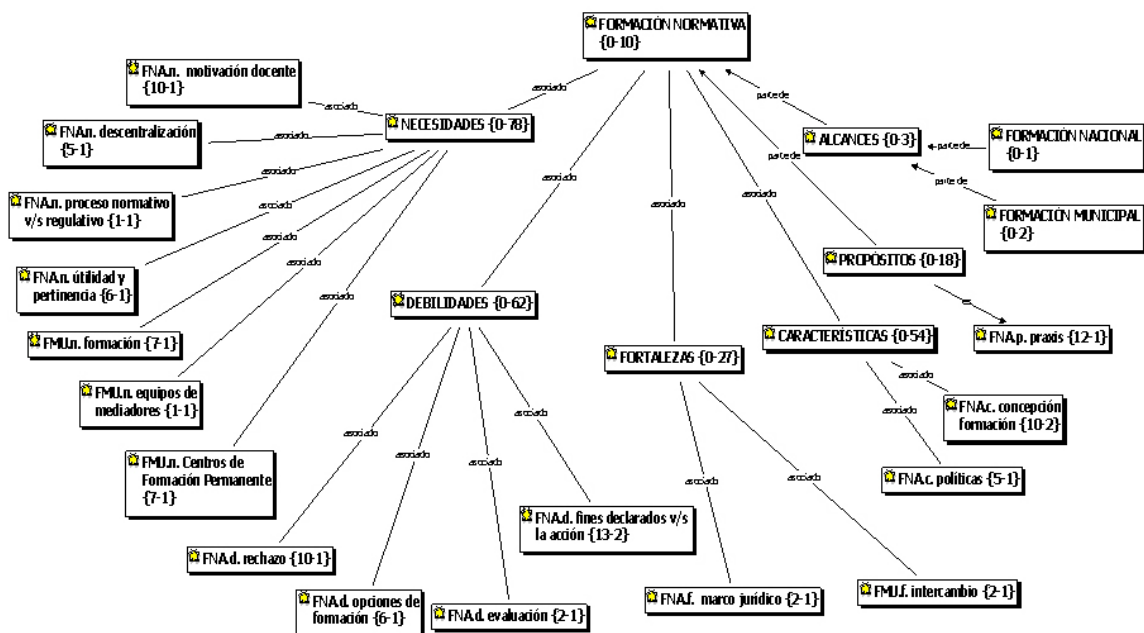


Figura 3: Autoformación

Palabras finales

Los procesos formativos del docente ameritan ser constantes, sistemáticos, y vinculados con las inquietudes e intereses del docente. Para su desarrollo se requieren espacios donde se promueva la crítica y la reflexión permanente de la teoría y la práctica a partir de una visión investigativa que propicie la generación de conocimientos, en función del contraste entre lo que el docente construye, los referentes teóricos y prácticos existentes.

La formación permanente que se propone se une a una concepción de aula como una unidad compleja que favorece el crecimiento afectivo (emocional, motivacional) e intelectual del docente. Esto, implica convertir el aula en un espacio de aprendizaje, en el que se promueve el acompañamiento reflexivo, la evaluación y el abordaje colaborativo a partir del establecimiento de redes y el intercambio y debate de experiencias.

Una nueva visión de formación supera la institución educativa, porque no necesariamente se circunscribe a la escuela, sino que trasciende al plano de la *autoformación*.

En resumen, se propone la formación permanente del docente, a partir de una visión integradora, crítica y reflexiva, investigativa, dinámica, innovadora, contextualizada, motivadora y colaborativa.

De cara a unos renovados procesos formativos del docente, se sugiere:

Fortalecer el diseño y ejecución de proyectos institucionales con la participación activa de todos los actores, para potenciar en las instituciones la posibilidad de plantearse la escuela y los docentes que se requieren a corto, mediano y largo plazo.

En el marco de la formación externa, le corresponde a las Universidades y al Ministerio del Poder Popular para la Educación articular la visión del docente que se está formando, con la de los contextos en los que desarrollarán su vida laboral; por lo cual, es necesario repensar la formación inicial en correspondencia con los requerimientos de las instituciones educativas.

Se recomienda revisar la estructura y la autonomía de los Centros de Formación Permanente y crear un Centro en cada municipio del país. Esto supone un espacio estelar para la formación, la investigación y la promoción de valores culturales y comunitarios de suma importancia.

En relación con los Colectivos de Formación estos son espacios importantes que deben potenciarse, tomando como punto de partida, las necesidades naturales del

docente y de sus contextos, y en función de convertirse en ambientes de crítica y reflexión sobre la praxis educativa.

A partir de la visión particular del docente y de sus procesos formativos autonómicos, éste debe asumirla de manera progresiva, con miras a desarrollar actitudes investigativas, reflexivas y críticas, que le permitan incorporar y evaluar de manera sistemática, autorregulada y simultánea, su desempeño profesional.

En términos generales, la invitación está abierta a otros investigadores para seguir profundizando en el área.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (1989) Maestros y textos. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2000) El constructivismo en el aula. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Contreras, J. (1996) Aprendizaje basado en Proyectos Colaborativos. Proyecto enlace Venezuela. Disponible en: <https://es.slideshare.net/jaimecohu/abp>.
- Cubero, R. (1994). Concepciones Alternativas, preconceptos, errores conceptuales, distintas tecnologías y un mismo significado. España: Investigación en la escuela. N° 23. Disponible en: <http://www.eupora.sim.ucm.es>. (Consulta 2010, abril 28).
- Davini, M. (1997) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Argentina: Paidós.
- De Lella, C. (1999) Modelos y tendencias de la formación docente. Informe OEI: Disponible en <http://www.investigacioningles.ecathos.com> (Consulta 2010, marzo 24).
- Elliot, J. (1990) La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Gil, F. (2000). Marco conceptual y creencias de los profesores sobre evaluación en Matemática. España: Servicio de Publicaciones Universidad de Almería.
- Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós-MEC.
- Imbernón, F. (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- (2007) Asesorar o dirigir. El papel del asesor colaborativo en una

formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. En REICE. Vol.5. Número1. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55100108.pdf>

Jones, D. y Kornblit, A (2007) La Teoría Fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C. En: Kornblit A (2007) (coordinadora) Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales, modelos y procedimientos de análisis. Argentina: Biblos Metodologías.

Loya, H. (2008) Modelos Pedagógicos en la formación de profesores. Universidad Autónoma de Chihuahua. Disponible en: <http://www.dialnet.unirioja.es>. (Consulta 2012, agosto 15).

Martínez, M (2007) Evaluación Cualitativa de Programas. México: Trillas.

..... (2011) Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Tercera Edición. México: Trillas,

Organización de Estados Iberoamericanos (2009). Sistemas Educativos Nacionales-Infórmes Regionales, de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Observatorio de la Educación Iberoamericana, <www.campus-oei.org/webdocente/> (Consulta 2010, junio 13).

Ponte, J. (2009). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. Centro de Investigación y Formación en Educación Matemática. Universidad de Lisboa, Portugal. Disponible en: <http://www.repositorio.ul.pt>. (Consulta 2011, junio 14).

Porlán, R y Rivero, A. (1998) El conocimiento de los profesores. España: Diada Editora S.L

Porlán, R. (2000). Constructivismo y escuela. Sevilla: Diada Editora S.L.

Pozo, J. (2001) Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne. Madrid: Morata.

Serrano, R. (2010). Pensamientos del Profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso enseñanza aprendizaje en la Educación Superior. Revista de Educación, N° 352. España. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_12.pdf. (Consulta 2011, abril 25).

Stenhouse, L. (1987) La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Strauss, A. y Corbin, J (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y

procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Colombia: imprenta Universidad de Antioquia.

Vera, G. (2011) Diseño de Investigación cualitativa, un enfoque interactivo. Universidad del Zulia: (Material mimeo).

Waldegg, E. (1998) Principios constructivistas para la educación matemática. Conferencia Central. III Congreso Iberoamericano de Educación Matemática, III CIBEM. Caracas: UCV, Asovmat.

El componente investigativo en el postgrado de ciencias de la educación UNEG¹

Gisela Pinedo O.
Universidad Nacional Experimental de Guayana
giselapinedo@gmail.com

Introducción

La Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG) posee la particularidad de iniciar su actividad académica con una oferta a nivel de postgrado a la par de la creación de una estructura incipiente de investigación que nutre las exigencias de los estudios de IV Nivel ofrecidos. Para el año 2017 la universidad ya cuenta con 35 años de creación y una evolución tanto de sus procesos organizativos como académicos.

El objetivo del presente trabajo es compartir una concepción particular del componente investigativo en la UNEG, generada a través de la participación en los procesos que lo fueron conformando. Para ello se realiza un recuento de la percepción que se tiene sobre la evolución de la investigación en la universidad, como componente organizativo/curricular.

¹Parte de este texto fue presentado como ponencia en las VII Jornadas de Investigación Institucional de la UNEG el 26 de junio de 2014, en la Sede de Puerto Ordaz y fue publicado en las memorias del evento bajo el título El componente investigativo en el postgrado de la UNEG.

Se recorre el proceso evolutivo desde la creación en la UNEG de sus primeros postgrados y centro de investigación; hasta llegar al momento en el que organiza los procesos investigativos utilizando la figura de centros, líneas y programas de investigación. En el recuento se anuncia la conceptualización de centros, líneas y programas de investigación y se intenta caracterizar el enlace investigación–postgrado, tomando como base el papel de las actividades complementarias de investigación en los programas de postgrado en el área de las ciencias de la educación.

Los inicios

Pensar en el concepto universidad significa pensar en formación profesional con un sustrato fuerte en la generación de conocimientos. La universidad significa formación–investigación como diada indisoluble, cuya relación permite el desarrollo y enriquecimiento de ambos componentes y el resultado se revierte en los procesos de desarrollo del país, la ciencia y la tecnología. La universidad, como institución, posee una importancia estratégica en la generación del desarrollo sostenible de las sociedades.

Es así como bajo ésta concepción y dentro de una ciudad de corte industrial, con tan solo 21 años de fundada, surge la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG); institución que en el presente año celebra su aniversario número 32 de continua actividad académica. La creación de la UNEG fue decretada el 9 de marzo de 1982, mediante decreto presidencial N° 1.432.

La UNEG comienza su actividad distinguiéndose por la oferta de estudios a nivel de postgrado, para ello selecciona dos áreas de interés regional y nacional: educación y gerencia. Inicia ofreciendo tres programas a nivel de maestría en el área educativa, dos de ellos en Ciudad Guayana (Psicología Educativa y Educación, Mención Evaluación) y el otro en Ciudad Bolívar (Docencia en Educación Superior). Posteriormente ofrece un programa de maestría en Gerencia, en Ciudad Guayana (UNEG, s,f).

Conjuntamente con el inicio de la oferta de los estudios de postgrado fue creado el primer centro de investigaciones en el área de educación; el Centro de Investigaciones Psicoeducativas (CIPE). Para el año 1984 éste centro ya contaba con su primer macro proyecto de investigación denominado “La UNEG en las Escuelas”, dirigido al estudio de las variables inmersas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases. El Proyecto contemplaba como uno de sus propósitos el proveer a los estudiantes de postgrado, temáticas investigativas relacionadas con la problemática educativa regional, para de ésta forma facilitar los posibles enlaces con sus futuros trabajos de grado. De manera tal, que se puede inferir que una de las funciones del centro era la de fungir como ente estratégico en la formación investigativa de los futuros magísteres. (Cardelle y Ruiz, s,f)

Igualmente se podría inferir que fruto de esta estrategia permitió, a los tres (3) años de iniciada la maestría, celebrar la primera promoción de graduandos de la universidad el día 26 de julio de 1986. Acto que se realizó en la antigua sede de la CVG en Ciudad Bolívar, con el egreso de 21 Magister Scientiarum: 14 en Psicología Educativa y 7 en Educación Superior. (Información suministrada por la Coordinación de Informática y Estadística. Secretaría UNEG, mediante comunicación de fecha 8/02/2017).

En ese mismo año, 1986, se produce el primer cambio de autoridades de la universidad y con ello se inicia un proceso de reestructuración tanto a nivel organizativo de la institución, como a nivel de su modelo curricular. El nuevo reglamento general de la universidad delinea la estructura organizativa a través de la figura de gerentes, orientado con una administración por proyecto, en todas sus áreas de competencia. Introduce cambios a nivel de la organización de los estudios, estructurándolos por niveles y definiendo una orientación cognoscitiva para la formación, expresada en un modelo curricular basado en procesos (Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 33.692). Comienza entonces la planificación para el inicio de los estudios de pregrado propios de la universidad (para ese momento la universidad solo ofrecía en éste nivel de estudios el Programa Nacional de Formación de Docentes en Servicio (PRONAFORDO))²

El primer proyecto educativo que se genera fue el correspondiente al Nivel Curso Introductorio, iniciando sus actividades en el año 1988. (Pinedo, 1991) Dada las características del Curso Introductorio de experimental y novedoso, dentro de las propuestas de cursos iniciales o de ingreso de las universidades venezolanas, se encomendó al CIPE la evaluación de éste nivel de estudio. De esta forma el centro pasa a tener una nueva función: el ser un ente evaluativo de los programas novedosos de la universidad. El proyecto UNEG en las Escuelas culminó administrativamente y se inició el diseño y ejecución de éste segundo macro proyecto.

Con la nueva función evaluativa el centro fue identificado como Centro de Investigaciones Educativas y pasó a evaluar, además del Curso Introductorio, el Programa de Proyectos Institucionales, otro proyecto innovador de la universidad que fungió como eje curricular en los estudios de pregrado, asociado a la formación para la investigación. El producto de estas evaluaciones iniciales fue reportado y con ello el centro cesa en sus actividades evaluativas.

²PRONAFORDO, programa destinado a la profesionalización de los docentes de educación primaria que poseían grados académicos no universitarios, política educativa nacional generada a raíz de lo establecido en la Ley Orgánica de Educación promulgada en el año 1980 (Rivas, 2002).

Por otra parte, el inicio del Nivel Curso Introdutorio demandó del ingreso de personal docente, hecho que se produce en octubre del 1987 con la incorporación de cuarenta (40) profesionales de diferentes áreas y disciplinas del saber, con lo cual se amplía y diversifica la comunidad académica.

Hacia la conformación del componente investigativo

Paralelo al inicio de los estudios de pregrado en la universidad, se continuó con el desarrollo de los estudios de postgrado. Como efecto de los cambios estructurales y curriculares en la institución los programas existentes se vieron mediados por una revisión y evaluación. A ello le siguió la ampliación de la oferta diversificándose hacia las áreas de Ciencias de los Materiales (convenio con la UNEXPO), Ciencias Ambientales y Medicina del Trabajo. El área de Gerencia se amplía y comienza la oferta de menciones en Finanzas, Recursos Humanos, Mercadeo y Ventas y Operaciones y Producción. (Nuñez, 2001, Latuff, 2012).

La diversificación de los estudios de postgrado se realizó a través de la oferta de programas propios de la universidad y mediante el establecimiento de convenio con otras instituciones. Algunos de estos convenios permitieron la oferta de estudios a nivel de doctorado; oferta que facilitó la planificación y ejecución de procesos de formación y capacitación del personal académico, para garantizar tanto la calidad de los programas de pregrado y postgrado ofrecidos por la universidad, como la factibilidad del desarrollo de sus carreras académicas.

Los procesos de desarrollo y formación del personal académico conllevaron a la creación espontánea de grupos de discusión y reflexión; de allí se pasó a la generación de centros de investigación. Posteriormente, la producción investigativa de los investigadores organizados generó la necesidad de socializar sus productos y con ello se dio inicio a los eventos científicos como son las jornadas de investigación institucionales. En éste momento se está en el proceso de planificación de las VIII Jornadas de Investigación Institucional, indicativo de un proceso de socialización sistemática de productos investigativos durante 16 años.

Por otra parte, la dinámica institucional va demandando el establecimiento de normas y regulaciones para facilitar la organización y administración de la actividad académica del postgrado. De esta forma se completó lo que se puede concebir como el componente investigativo de la universidad, reflejado en el conjunto de elementos curriculares, normativos y organizacionales que promueven la producción de conocimiento y la formación para la investigación.

El desarrollo de la institución continúa y para el año 1996 se produce un nuevo cambio organizativo; la estructura de la universidad se define utilizando la concepción tradicional de vicerrectorados y se da inicio al proceso de elección

de autoridades por parte del claustro universitario (Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 35.969) De esta forma la universidad va consolidando su cultura organizacional y su identidad regional.

En el año 2001 la Coordinación General de Investigación y Postgrado (CGIP) realizó un diagnóstico con el objetivo de contar con información sobre la pertinencia, viabilidad y calidad de los programas de postgrado y centros de investigación, que le permitiesen orientar las acciones futuras sobre la base de estos tres principios. Para la fecha de la evaluación existían cinco (5) centros de investigación y catorce (14) programas de postgrado (cinco (5) por convenio). De los programas de estudio nueve (9) ofrecían el grado de Especialista y Magister y cuatro (4) el de Doctor (éstos últimos por convenio). La evaluación se efectuó considerando solo los programas propios de la universidad. (Nuñez, 2002)

El estudio arrojó resultados específicos para cada centro de investigación y programa de estudios de postgrado ofrecidos por la UNEG; sus conclusiones van acompañadas de recomendaciones orientadas hacia la toma de decisiones. Entre las conclusiones generales más importantes encontramos a nivel de los postgrados la existencia de diseños curriculares disciplinares, desactualizados, con una baja vinculación con la investigación, baja demanda y pocos egresados. En relación a la investigación se reporta la existencia de pertinencia externa y poca o baja pertinencia interna, aspecto que igualmente se refleja en el postgrado.

A partir de los resultados del diagnóstico se inició un proceso de reestructuración de la CGIP el cual, entre otros aspectos, permitió generar una infraestructura orientada hacia la articulación de la investigación y los programas de postgrado; infraestructura que viene a conformar lo que se está concibiendo como el componente investigativo del postgrado UNEG: conjunto de elementos curriculares, normativos y organizacionales relacionados estratégicamente para facilitar la producción de conocimiento y la formación para la investigación.

En el caso específico de los programas en el área de educación la oferta de estudios estaba suspendida, solo se contaba con dos programas a nivel operativos: Enseñanza de la Matemática, bajo convenio con la UPEL Maturín, y Gerencia Educativa, en convenio con la Gobernación del Estado Bolívar. En este sentido, fue necesaria la estructuración de los estudios de postgrado en ésta área, labor que se emprendió considerando el resultado de la evaluación de la coordinación general y los lineamientos del CNU.

El componente investigativo en Ciencias de la Educación

El área de educación ha sido identificada como una de las fortalezas de la UNEG, con ésta área se inicia y distingue la universidad; sin embargo, para el año 2001 se

reportó la existencia de solo dos (2) programas de estudios de postgrado, ambos por convenio; la universidad no estaba ofreciendo programas propios.

Aún cuando la evaluación de la CGIP no reporta datos específicos sobre los programas de educación, la Coordinadora de los Estudios de Postgrado en Ciencias de la Educación (CEPCE) orientó su gestión hacia la oferta de programas pertinentes, viables y de calidad; con éste propósito como guía emprendió una serie de acciones simultáneas, entre ellas se destacan (Balbi, 2002):

1. Recopilación de información sobre la producción investigativa del personal académico adscrito al área de educación. Organización, análisis y categorización de la información recopilada, orientada a identificar los temas de interés investigativo de éste personal académico. Este proceso permitió identificar al personal académico que compartía intereses comunes; en consecuencia, facilitó su agrupación para dar cabida a la definición de las futuras líneas de investigación, de apoyo a los programas de postgrado. Como línea de investigación, se contaba con estos grupos naturales de personal académico asociados por intereses comunes y con posibilidades, a futuro, de integrar esfuerzos y recursos para el desarrollo de la actividad investigativa, tanto a nivel de las investigaciones individuales y colectivas, como del acompañamiento a los estudiantes de postgrado, en los procesos de tutorías de sus trabajos de grado.
2. Integración de las líneas de investigación definidas para la conformación del centro de investigaciones del área educativa. Este esfuerzo dio paso a la creación del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación Guayana (CICEG), como la instancia académica administrativa que va a permitir la organización, desarrollo y ejecución de las actividades de investigación. El CICEG fue aprobado en el año 2004 (Resolución N° CU-O-16-826 del 1-12-2004) con las siguientes líneas de investigación: a) Educación Matemática, b) Formación Docente, c) Gerencia Educativa y d) Procesos de Enseñanza Aprendizaje de la Escritura.
3. Detección de necesidades de formación a nivel de postgrado en la zona. La información recabada orientó el diseño de Programas de Estudios Avanzados. Dado el propósito formativo de estos programas, se convirtieron en una estrategia para dar inicio a la oferta académica en el área educativa. Acción de corte estratégico, visto que permitió reactivar en el corto plazo el ingreso de estudiantes en el área, con la posibilidad de convalidar los estudios a nivel de los programas de maestría, una vez se iniciase la oferta de los mismos. Aparte de ello, se comenzó con una oferta dirigida a satisfacer la demanda de actualización y formación de los profesionales de la zona.
4. Definición de la estructura curricular para el diseño de los futuros programas

de maestría a ser ofrecidos desde la CEPCE, caracterizados por la existencia de tres (3) componentes: a) disciplinar, b) metodológico y c) investigativo. Regularmente los programas de postgrado contemplan los dos (2) primeros componentes; es decir, una serie de asignaturas asociadas al área de formación del postgrado, acompañada del componente metodológico. Lo novedoso de la estructura propuesta fue la inclusión del componente investigativo como parte del programa de estudios, con una carga crediticia específica y diferente del trabajo de grado. Este componente investigativo se identifica como **las actividades complementarias de investigación (ACI)**. Las ACI están inmersas en el currículo, como una estrategia asociada al proceso de investigación y en correspondencia con el futuro trabajo de grado del estudiante. La función básica de las actividades es estimular y propiciar la formación de competencias investigativas en el futuro magister.

Las acciones emprendidas por la CEPCE consolidan la estructuración del componente investigativo del postgrado, conformado por el conjunto de elementos curriculares, normativos y organizacionales que facilitan la producción de conocimiento y la formación para la investigación; como son:

Elementos curriculares. Se encuentran reflejados en el grupo de asignaturas del componente metodológico, conjuntamente con las actividades complementarias de investigación y el trabajo de grado. Los programas contemplan, por lo general, tres (3) asignaturas de corte metodológico (12 créditos aproximadamente), las ACI representan cuatro (4) unidades crédito al igual que el trabajo de grado.

Elementos normativos. Existen un reglamento de los estudios de postgrado que norma todas las acciones de la CGIP en relación a los estudios que ofrece, desde que el estudiante ingresa hasta que egresa, además de los aspectos relacionados con la administración del currículo y la organización de los estudios. Aparte de ello, existen resoluciones y normativas particulares, como es en el caso de las ACI.

Elementos organizacionales. Se cuenta con un centro de investigaciones en el área educativa, el CICEG, con líneas de investigación asociadas a los postgrados que se ofrecen.

Cabe entonces la pregunta, de cómo estos tres elementos se relacionan para conformar el componente investigativo. Para ello existen dos (2) documentos que determinan la integración, ellos son: la idea proyecto y el proyecto académico.

La **idea proyecto** es un documento que los participantes deben consignar a partir del tercer trimestre de estudios; documento que define su interés investigativo. El tema de interés permite identificar la línea de investigación en la cual pudiese insertarse, y en ella ubicar al futuro tutor. Este documento enlaza al estudiante con una de las líneas de investigación del CICEG. A partir de ese momento

el participante puede iniciar el proceso de planificación y ejecución de sus ACI, mediante la realización de actividades asociadas a su futuro trabajo de investigación.

El **proyecto académico** es la propuesta de investigación que el estudiante debe someter a evaluación, para ser aceptada como el futuro trabajo de grado. El proyecto académico y su evaluación están definidos y regulados por la normativa de la universidad. Las ACI ayudan a definir y estructurar la idea proyecto inicial en el proyecto académico; el tema del proyecto debe estar asociado al programa del postgrado objeto de estudio. La entrega del proyecto para su evaluación debe ser avalada por el tutor.

De esta forma, los aspectos curriculares, normativos y organizacionales generan una sinergia para facilitar la formación investigativa y, con ella, la culminación del proceso formativo del futuro magister.

A modo de conclusión

1. La universidad inicia su actividad con ofertas académicas a nivel de postgrado y con ello también inicia la conformación del componente investigativo, reflejada en la existencia del CIPE y su relación con los postgrados en educación.
2. El crecimiento de la universidad demarca el nacimiento de centros de investigación asociados tanto a los postgrado ofrecidos como a los intereses temáticos de grupos de investigadores.
3. Debe ser potenciada como estrategia impulsadora del trabajo de grado la función de las Actividades Complementarias de Investigación dentro del proceso formativo del estudiante de postgrado.
4. A los 35 años de su existencia la universidad cuenta con una infraestructura consolidada de su componente investigativo. La productividad dentro de los estudios de postgrado se incrementará en la medida que se desarrolle, reconozca y expanda su función formativa.

Bibliografía

Balbi, A. (2002). El postgrado en educación de la UNEG. En *Universidad y Transformación de la Acción Educativa*. (pp. 31-44). Mérida: UNEG.

Cardelle, M y Ruiz, C. (s,f). La UNEG en las escuelas. Un estudio sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en el aula de clase. [Proyecto de Investigación no publicado]. Centro de Investigaciones Psicoeducativas. Universidad Nacional Experimental de Guayana, Puerto Ordaz.

Latuff, M: (2012). Evolución de los estudios de postgrado de la Universidad

Experimental de Guayana durante el período 2000-2010. Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de Profesor Titular, Universidad Nacional Experimental de Guayana, Puerto Ordaz, Venezuela.

Núñez, L. (Coord.), Acosta, M., Aldao, R., García, S. y Latuff, M. (2001). Evaluación de la Coordinación General de Investigación y Postgrado. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Puerto Ordaz.

Núñez, L. (2002). La evaluación como estrategia para la transformación de la Coordinación General de Investigación y Postgrado de la UNEG. En Universidad y Transformación de la Acción Educativa. (pp. 13-30). Mérida: UNEG.

Pinedo, G. (1991). Proyecto Curso Introductorio. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Puerto Ordaz.

República de Venezuela. (1987). Reglamento General de la Universidad de Guayana. Gaceta Oficial de la República de Venezuela. Número 33.692.

República de Venezuela. (1996). Reglamento General de la Universidad de Guayana. Gaceta Oficial de la República de Venezuela. Número 35.969.

Rivas, P. (2002). Redes Autogestionarias de educación permanente. Una alternativa para la actualización docente en Venezuela. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 7 (2002): 143-165.

Universidad Nacional Experimental de Guayana (s,f). Reseña Histórica. [Documento en línea]: Recuperado el 25 de abril de 2014 de http://site.uneg.edu.ve/htmls/?p=institucion/historia_uneg.html.

Universidad Nacional Experimental de Guayana (2004). Proyecto del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Resolución CU-O-16-826. Secretaría de Actas de la Universidad Nacional Experimental de Guayana.