

Serie Digital de Divulgación Científica

PLANIFICACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN

AGENTES ARTICULADORES DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



Félix Colina Ysea

Editorial
Inver - E - Group Venezuela C.A
Maracaibo - Venezuela

Serie Digital de Divulgación Científica

PLANIFICACIÓN DOCENTE
E INVESTIGACIÓN

AGENTES ARTICULADORES
DE LA GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO

Félix Colina Ysea

EDITORIAL
INVER-E-GROUP VENEZUELA C.A
Maracaibo – Venezuela

Dedicado como un símbolo
de veneración a mi
Doctor José Gregorio Hernández

©Félix Colina - 2015.

ISBN: 978-980-7723-08-4

Deposito Legal: lfi06120153702444

Serie Digital de Divulgación Científica.

Imagen de portada: http://pensemos.com/wp-content/uploads/2015/01/shutterstock_77221225.jpg

Editor: Víctor Inciarte

E-mail: drvictorinciarte@gmail.com

Contacto: +584124191740

Maracaibo – Venezuela

Editorial INVER-E-GROUP VENEZUELA C.A.

Maracaibo – Venezuela.

TODOS LOS DERECHOS RESERVADO.

Como un reconocimiento:

A mis padres: Félix Colina y Ana Luisa Ysea de Colina.

A mis hermanos: Aracelis Colina, Ana Colina; Gilberto Colina.

A mi sobrino Ramnier Nazareth Medina Colina.

A mis abuelos, tíos, tías, primos, primas, que conforman parte de la familia Colina e Ysea.

A los Doctores: Miguel Negrón, Luis Vera Guadrón, Doris Gutiérrez, Víctor Inciarte.

A mis informantes clave y compañeras de labores Profesoras Dolquis Colina, María Mercedes Fernández y Carol Ianni.

A mis compañeros de trabajo Julio Aldana, Eyli Navas, Joanna Asuaje, Francia Bracho y Josia Isea.

Los problemas de la ciencia, tal y como hoy día se abordan, tratan de resolver cuestiones que se sitúan en espacio microscópico hasta nanoscópicos de la materia, al tiempo que la brecha tecnológica minimiza ampliamente el alcance real del resultado de dicha investigación; de allí, que las matices de respuestas queden para engordar los anales científicos extranjeros y el ego de los investigadores, portadores de certificados descontextualizados.

En esos términos, la investigación social es castigada por su carga subjetiva, así como por su escasa comprobación estadística aunque los modelos complementarios le otorguen algún nivel de confiabilidad; la ciencia entonces sigue en manos de los empíricos estadísticos, quienes pretenden

darle un valor a la consciencia, expresión pura de la lógica matemática que oscurece el sentir mismo de sujeto, que nace, se desarrolla, trasciende y deja huella.

Por ello, siguiendo el espíritu que se fundamenta en la subjetividad de la experiencia, clave del proceso de crecimiento humano, categoría que a lo largo de este desarrollo se robustece con valores, rasgos, características que permiten el abordaje cualitativo de su esencia hasta convertirlo en teorías, cuyo constructo continúe fomentando la trascendencia, en sus cinco plataformas más relevantes, la epistémica, axiológica, praxiológica, pragmática y ontológica.

Es por eso, que el campo de la investigación en la docencia universitaria es un emporio de interconexiones transcendentales,

complejas, sinérgicas, estructurales, multidisciplinarias, elementales, y posiblemente incomprendidas, que permiten a sus sujetos de aplicación, posibilidades infinitas en los diferentes paradigmas que la filosofía de la ciencia prevé para su abordaje, descubriendo así indefinidas categorías que permanecen en el limbo noumérico.

De esa manera, ya participando en una confrontación académica de los sujetos de aplicación de la ciencia, sosteniendo decenas de miles de posibilidades, respuestas, fenómenos, el sujeto quien forma parte de la dinámica social donde todos los conceptos subyacen, se abren a la interacción de ambos y de allí que la correlación objeto-constructo- y sujeto -portador- sirvan de escenario para replantear los estatus hasta ahora reinantes.

En ese sentido, los fenómenos insertos en la dinámica docente, espejos inalterables de los que ocupan los espacios sociales, ofrecen respuestas a problemas que de la misma forma afectan el desarrollo de las actividades dentro de los espacios académicos, y muestra de ello se evidencia en el modo como los estudiantes interactúan cuando se encuentran con situaciones similares y es donde el docente-investigador hace gala de los conocimientos empíricos de su carrera.

De allí que, al encontrarse en espacios de desarrollo de verdades científicas, la experiencia, símbolos, modelos sociales, paradigmas flexibles, tradiciones científicas propias del proceso investigativo, permiten alcanzar recursos teóricos que facilitan la trascendencia hacia nuevos espacios, don-

de las verdades de otrora se consiguen con sujetos-objetos para nuevas búsquedas, por lo que el ciclo es continuo e infinito.

En consecuencia, y aceptando que esta realidad de principios científicos donde realidades se acoplan en espacios múltiples, la cultura organizacional retrotrae a los investigadores a suponer que las formas y los cómo se aplican en iguales circunstancias, el fenómeno de la planificación entonces, es un elemento de formalización de nuevas propuestas en la dinámica docente.

Mientras dicho proceso sucede en los pequeños pero gigantes espacios de formación, en Venezuela, contexto donde el escritor de esta obra encamina, desde inicios del siglo XX ha modificado las formas y maneras de aplicar modelos de enseñanza aprendizaje, utilizando aportes europeos,

revestidos de doctrinas escolásticas, traídas por los españoles en sus cruzadas transculturadoras, a partir de entonces, el estilo docente, hitos investigativos, modelos pragmáticos para el fortalecimiento de otros modelos, ha dependido de como otras culturas ven el fenómeno docente.

Es cuando dos procesos, la emergencia de un modelo constructivista del conocimiento, además de uno ideológico-político, redireccionan la educación venezolana, conformando nuevos paradigmas en el aula de clase, cuyos espacios se ven predeterminados a trascender en busca de nuevos horizontes, donde el objeto de estudio es ahora el sujeto de investigación, en otras palabras, la humanización del ámbito investigativo es imperante.

De esa manera, la construcción de

nuevas estructuras educativas basadas en paradigmas organizacionales, permiten el advenimiento de investigaciones sociales en el campo humanístico, donde el aprovechamiento de la dinámica societal procurará elementos para modelar una sociedad del conocimiento basada en preceptos docentes, de allí que la filosofía docente navegue en una corriente de dos aguas de cambios, parte entonces de aquello que el investigador de este tema utiliza como musa.

Por tanto, esta obra connota la viabilidad de coincidir fenómenos sociales dentro del entorno académico, donde la docencia se permita trascender en pro de la generación de constructos que vayan favoreciendo el fortalecimiento de la esencia epistémica del conocimiento y así paulatinamente lo axiológico con su carga moral, lo praxioló-

gico, donde la expresión misma de la experiencia se enriquece y se ubica en nuevos horizontes, lo pragmático permita plasmar de la manera más nítida la nueva realidad y lo ontológico se manifiesta en ese nuevo ser que conforma al docente cuyo proceso investigativo se adorna de nuevas doctrinas, paradigmas, modelos, donde la planificación juega un rol primordial.



Dr. Victor Inciarte.
 Doctor en Ciencias Gerenciales - URBE
 Magister en Proyectos de Investigación y Desarrollo - URBE
 Médico Cirujano - UNEFM
 Investigador del Centro de Investigación de Ciencias Jurídicas,
 Políticas y Sociales - URBE

Introducción

“Decir la palabra verdadera transforma el mundo.”

Paulo Freire

En el marco de las políticas educativas actuales, la planificación docente y la investigación, representan ejes medulares en la socialización, internalización, divulgación; expansión del saber científico. Por ello, se convierten en estrategias problematizadoras que dinamizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde múltiples espacios de conocimiento, trasmutando la noción transmisionista, mecanicista; lineal, que ha regido el acto educativo.

Desde esta perspectiva, el docente debe asumir cambios y transformaciones en su praxis educativa, el paradigma que lo sustenta, la matriz epistémica de la acción educativa, la concepción del estudiante, las estrategias didácticas de enseñanza; la manera cómo el educando adquiere el conocimiento. Sin embargo, el educador en

la docencia universitaria, sigue sumergido en transmitir informaciones, datos; procedimientos exactos como única fuente del saber, acentuando la inercia mental; enfatizando mejor lo repetido.

Por lo tanto, el proceso de planificación docente y de investigación en la docencia universitaria pareciera estar disgregada de la acción educativa como estrategia de enseñanza, prevaleciendo lo monótono, lo rutinario, lo parcelado en cada encuentro del saber, coartando el pensamiento creativo del educando. Además no se ha logrado superar la brecha cognitiva de la enseñanza centrada en abordar contenido, en saber repetir información y reproducirla de manera exacta en instrumentos de evaluación, para dar paso al desarrollo de competencias.

De esta realidad introspectiva-viven-

cial, emerge esta producción científica. Obra que se contextualiza sobre la realidad de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”, del estado Falcón-Venezuela, específicamente en el Programa de Educación, del Área Ciencias de la Educación, en donde el proceso educativo se planea desde la visión del docente por medio de diseños instruccionales, quedando relegada la perspectiva individual del educando, como ser biopsicosocial. Desde mi visión ontológica, percibo cómo se sigue anclado en abordar el acto educativo desde la enseñabilidad del contenido, en donde lo más importante para el docente es que el educando memorice un saber sin internalizarlo ni asociarlo con su vida y contexto social.

Ante la latente preocupación de desa-

rollar el acto didáctico, desde el año 2008, se realizó una revisión, renovación; readaptación del proceso pedagógico de la Unidad Curricular Orientación Educativa, llevando a concebir la planificación docente bajo el principio de construcción colectiva, de adaptabilidad a los contextos sociales de los educandos, a las necesidades particulares de cada uno de ellos, en donde la investigación representa el eje neurálgico de articulación y dinamización del saber.

Desde este enfoque, en la Unidad Curricular Orientación Educativa, la planificación docente se establece por medio de proyecto de aprendizaje y estrategias problematizadoras, complejas e investigativas, que originan en el educando una conexión directa con su contexto social, cuestionando perennemente las teorías, las realidades

estudiadas; las percepciones de comprender el mundo, originando nuevas formas de adquirir el conocimiento. En este proceso, la investigación es un eje neurálgico, tanto del mediador como del educando, pues ambos actores educativos socializan y construyen un saber, producto de la praxis indagatoria.

La planificación docente por medio del proyecto de aprendizaje, suscita la revisión constante de la misma, en atención al acontecer educativo, el desarrollo del proceso investigativo, a las necesidades emergentes de cada grupo de estudiantes y la dinámica de los contextos sociales. Es menester, resaltar todo ese saber científico que ha emergido de la praxis pedagógica, liberadora; emancipadora, desarrollando el pensamiento creativo, reflexivo, crítico desde los diferentes entornos de aprendizaje, tenien-

do como eje medular la planificación docente; la investigación.

CAPÍTULO I

LA REFLEXIÓN VIVENCIAL DEL SÍMBOLO DESDE LA INTERACCIÓN NATURAL DEL MISMO

«La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación»

Paulo Freire

*La Introspección vivencial del
símbolo desde el contexto del
programa de educación de la UNEFM*

La educación como instrumento de derecho humano y deber social, representa una de las mejores herramientas para que los pueblos avancen a la par de las transformaciones vertiginosas del mundo globalizado, tecnológico; postmoderno. Por lo tanto, la educación debe responder a esos cambios sociales a fin de garantizar al individuo una educación de calidad, en concordancia con las necesidades individuales y sociales del entorno, donde el educando sea considerado como una persona activa en su proceso educativo. Para eso, las estrategias educativas deben romper con los esquemas tradicionales de enseñanza, propiciando la

socialización, la creación, la innovación, la gestión; producción del saber científico.

La articulación entre la enseñanza, la investigación; el contexto social, debe ser un elemento neurálgico del proceso, a fin de formar a un individuo, que más allá de obtener informaciones, pueda internalizar; exteriorizar ese saber, para su vida personal y su colectivo, en pro del desarrollo humano integral sostenible de la nación. En consecuencia, la educación es una acción transformadora; a la vez, pilar clave en el progreso de las naciones al ritmo del mundo postmoderno.

En ese orden de ideas, vale la pena preguntarse ¿Qué hacer cuando la educación exige una renovación de su praxis educativa y pedagógica en la formación del nuevo ciudadano? ¿Cómo responder a esta reali-

dad, cuando desde los ambientes de aprendizaje se visualiza una pedagogía tradicionalista sobre el proceso educativo? Estas interrogantes las formulo desde mi experiencia como docente del Área Ciencias de la Educación, del Programa de Educación, de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM), ubicada su sede principal en la ciudad de Santa Ana de Coro, estado Falcón, Venezuela.

Con preocupación observo, como se sigue desarrollando el acto educativo desde el enfoque tradicionalista, centrado más en el contenido, que en el hacer, en donde lo más importante es saber repetir adecuadamente una información, sin ostentar una verdadera internalización del conocimiento, o lo más triste aún, valorar la actuación del estudiante por el solo hecho de saber escri-

bir palabras por palabras de la fuente de información, dejando a un lado su verdadera capacidad de producir un nuevo saber.

En ese sentido, el docente del siglo XXI, pareciera no haber comprendido la presencia de un entorno social diferente, de un educando que dejó de ser un receptor pasivo de información, de una polivalencia del conocimiento, de la necesidad de analizar las individualidades de cada uno de ellos, quienes, partiendo de su conocimiento tácito, transformar una realidad social produciendo saberes. Desde mi punto de vista, no estamos ante la presencia de un docente actualizado y tecnológico, cuando desde lo más interno de su ser, aprecia; valora una pedagogía transmisionista, propia de las posturas dogmáticas; rígidas del conductismo.

Desde mi observación empírica, percibo impacientemente como un docente responsable de formar al nuevo educador, de acuerdo a las exigencias de la sociedad, sigue apegado a un diseño instruccional centrado en abordar contenidos, ansioso de transmitir datos e informaciones, ávido por depositar un saber inerte y estéril, aficionado por una única forma de medir el conocimiento, anclado en una concepción transmisionista en pleno siglo XXI.

En definitiva, visualizo un docente sumergido en la concepción dogmática de la educación que ha predominado en el siglo pasado. Se necesita un docente que desde los ambientes de aprendizaje desarrolle competencias; habilidades, gestando un conocimiento a partir de realidades sociales, en donde la socialización y exploración del

saber, sean las claves para trascender los espacios educativos.

En tal sentido, observo como en el Programa de Educación de la UNEFM, parecieran planificar el acto educativo, sin tomar en cuenta las necesidades y potencialidades de los educandos. Planeación llevada a cabo desde la perspectiva del docente como única vía de pensamiento, tomando en consideración, que actualmente el proceso de desarrollar el aprendizaje, es un acto colectivo en conjunto con el educando-mediador y viceversa, traduciéndose, en una rígida planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dándole valor primordial al contenido, delegando a un segundo aspecto, el desarrollo de destrezas; habilidades propias del hacer y del convivir, en otras palabras aprender a aprender.

La investigación se ha visto desvinculada en la planificación docente, pues hay indicios donde el educador de la UNEFM, asigna tareas a indagar, mas no se ve la investigación como un proceso transversal de estudio de las múltiples y complejas realidades vividas, interpretándose como el conocimiento parcelado; reduccionista de la enseñanza, en donde solo se limita a desarrollar el contenido de la asignatura y no a establecer la asociación entre didáctica e investigación, tal como lo estipula el artículo 14 de la Ley Orgánica de Educación (2009) “la didáctica centrada en la investigación”.

Entonces, se limita la producción y creación del conocimiento, puesto que la enseñanza solo se basa en contenido, desvinculado de la investigación; el contexto social desde los ambientes de aprendiza-

je, coartando la creatividad y el libre pensamiento crítico, reflexivo del educando en la gestión del conocimiento. Por lo tanto, el docente del siglo XXI, sigue una postura y praxis educativa del enfoque tradicionalista afectando la formación académica; profesional del nuevo ciudadano, restringiendo la capacidad productiva e innovadora del educando y enseñándolo a repetir mejor lo repetido. Pérez (1999), sostiene:

“...la actual educación: desconectada del mundo económico y productivo, desadaptada de las realidades que viven los alumnos...Es necesario superar, por consiguiente, la actual escuela y esa cultura escolarizada, incapaces, a pesar de su retórica, de formar sujetos reflexivos, emprendedores y autónomos” (p. 64).

Lo planteado por el autor citado, deja

ver que las escuelas e instituciones educativas, han olvidado su verdadera esencia formadora y transformadora del ser humano, centrándose en la parte cognitiva del saber, en donde lo más importante es la retención; repetición de la información, sin conectarla ni asociarla al contexto social del educando, viéndose el aprendizaje como algo inequívoco y al estudiante como ese receptor ansioso por obtener datos e informaciones, para reproducir luego, palabra por palabra ese aprendizaje. De esta forma, las organizaciones educativas, se han encargado de enseñar mejor lo repetido, dejando a un lado las potencialidades; habilidades de los estudiantes, como seres pensantes y críticos de su propio proceso de aprendizaje.

Desde esta postura, Martínez (2008), argumenta en la docencia universitaria:

“Los conocimientos que trasmitimos y los métodos que utilizamos para la búsqueda de otros nuevos, necesitan hoy más que nunca, una superación de la inercia mental, que rige gran parte de nuestro comportamiento, y la creación de un clima permanente de libertad mental, una atmósfera general, integral y global que estimule, promueva y valore el pensamiento divergente, la discrepancia razonada, la oposición lógica y la crítica fundada”. (p.240).

A juicio del autor, la docencia universitaria sigue atrapada en una postura dogmática de concebir el aprendizaje desde un enfoque transmisionista encargada de perfeccionar cada día más su tecnicismo, centrada en la información. Es menester, una concepción educativa que vislumbre un nuevo paradigma en la enseñanza, en donde tanto facilitador como educando exploren las más mínimas realidades humanas en un ambiente de socialización, aflorando el pensamiento creativo, crítico, reflexivo y

emancipador en la construcción del conocimiento.

Urge un sistema educativo que fragmente la visión unidireccional del acto educativo, estimulando tanto al estudiante como al docente a explorar desde las realidades vividas ese conocimiento tácito, convirtiéndolo en explícito, propiciando la interacción e intercambio de saberes entre todos los actores educativos, desarrollando así, las capacidades creativas y emprendedoras del estudiantado, fomentando la creación, la innovación; la producción del conocimiento. En definitiva, se necesita de un docente originador de cambios, que se apropie de los métodos investigativos, para indagar con sus estudiantes ese saber científico propio de cada uno de ellos.

Es de resaltar, que desde el año 2008,

en la Unidad Curricular Orientación Educativa perteneciente al pensum de estudio del Programa de Educación de la UNEFM y en atención a la Ley Orgánica de Educación (2009), se inició un proceso de renovación de la praxis educativa, integrando la planificación, la investigación; las áreas disciplinarias de la asignatura, como un proceso articulador, permitiendo la socialización, creación, innovación; divulgación del saber científico, enfocando los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la realidad del educando, valorando el conocimiento tácito de cada uno de ellos, resaltando sus actitudes como investigadores.

Por consiguiente, el estudiante toma un rol protagónico de su proceso de aprendizaje, estableciendo la conexión entre las clases participativas de la asignatura, con

la realidad estudiada, viéndose de esta forma un aprendizaje vivencial, significativo; verdadero en la estructura cognitiva del educando, gestándose una nueva producción del conocimiento. Por lo tanto, el proyecto de aprendizaje en la asignatura Orientación Educativa, comprende cuatro metodologías de investigación, como aproximaciones a: relato de vida, etnografía, fenomenología; diseña y ejecuta un programa de orientación por medio de la investigación acción-participante, como actividad didáctica que articula la docencia, la investigación en la producción del saber.

En la Unidad Curricular Orientación Educativa se empieza a vislumbrar un proceso de planeación educativa que más allá de abordar un contenido, desarrolla competencias, habilidades y destrezas cognitivas

de sus estudiantes, asociando la investigación como elemento central en la gestión del conocimiento por medio de los proyectos de aprendizaje. De acuerdo con Bixio (2005), la planificación es un instrumento de trabajo necesario para la labor cotidiana del docente en el ambiente de aprendizaje, es decir, el docente siempre debe recurrir a este proceso, para desarrollar el acto educativo asociando la investigación como eje transversal en la producción del conocimiento. Para Pérez (1999), el docente de siglo XXI, debe deslastrarse de:

“Ser meros dadores de clases, seguidores de programas, dictadores (en el doble sentido de la palabra) de objetivos, directrices y normas, cumplidores de rutinas y tareas... se les pide ser gestores de la escuela y productores del currículo. Esto supone convertirse en investigadores y planificadores del hecho educativo” (p.71-72).

Por lo tanto, docente del siglo XXI, debe iniciar un cambio en su accionar paradigmático de abordar la enseñanza, deslastrándose de la concepción centrada en desarrollar contenidos, en mejorar su retórica y en perfeccionar el conocimiento de estrategias monótonas, apegado al cumplimiento de objetivos instruccionales, descontextualizado del entorno social, las necesidades de los estudiantes; la productividad de los saberes tácitos de los educandos.

Es menester, que el facilitador del siglo XXI, internalice, exteriorice; comprenda los cambios en los escenarios educativos cambiantes, exigiendo procesos de transformación en la labor docente, atrofiando la concepción tradicionalista, anclando, afianzando; consolidando una praxis educativa, teniendo como eje central la investi-

gación desde los ambientes de aprendizaje y al estudiante como generador de saberes, tomando en cuenta su aprendizaje individual, cooperativo, su contexto social, como elementos garantizadores de la gestión del conocimiento.

El Sistema Educativo Bolivariano Venezolano, exige de docentes investigadores, que vinculen la didáctica con la investigación en su planificación, como estrategia transversal, permitiendo fomentar la curiosidad y creatividad en la producción del conocimiento, en donde tanto el docente como el estudiante intercambien roles, socialicen un saber; den respuestas a problemáticas de interés social, colectiva e individual. En este orden de ideas, en el Currículo Nacional Bolivariano (2007), expresa:

“Para ello, es indispensable trascender la enseñanza magistral o expositiva, transformándola para la elaboración en colectivo y considerando el contexto histórico y cultural; así como desaprender procesos de construcción de saberes individualistas y fragmentados, lo que implica un cambio de actitud, mentalidad y estructura de pensamiento que haga al nuevo republicano y la nueva republicana seres capaces de hacer frente a la complejidad de este mundo cambiante e intercultural”. (p.43).

Las ideas expuestas en el Currículo Nacional Bolivariano, plantean un nuevo modelo pedagógico de enseñanza, centrado en el educando, en el aprendizaje individual y colectivo, en la integración de las áreas disciplinarias del aprendizaje, la contextualización de la enseñanza, el contexto social y cultural, la participación activa de todos los actores educativos, como elementos articuladores que permiten la socialización; producción del conocimiento, partiendo de la realidad social del educando. Por lo tanto, exige un proceso de renovación y revisión

del hecho educativo, donde se integre la planificación docente con la investigación, a fin de formar estudiantes autónomos, críticos, reflexivos a la par de los cambios vertiginosos del mundo postmoderno.

Planificar el acto didáctico haciendo uso de la investigación, implica según Bixio (2005), contemplar no sólo el proceso de aprendizaje, las características del conocimiento humano, las actividades de los educandos, sino también las de los facilitadores. En este sentido, el conocimiento pedagógico del docente no es algo que se adquiere cuando se estudia en las instituciones de formación docente, por lo contrario el espacio donde realmente se aprende a ser maestro es en la escuela, es en las aulas o ambientes de aprendizaje producto de la práctica de enseñar.

El proyecto de aprendizaje de la unidad curricular Orientación Educativa, se sustenta en las premisas de la pedagogía crítica-social, como una forma de organización de la enseñanza, (gestionar el conocimiento), en la cual docentes, estudiantes, comunidad, familia en conjunto, buscan solución a un problema de su interés, preferiblemente con relevancia social, mediante un proceso activo, participativo, fomentando de esta forma una sociedad del conocimiento. Es decir, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se deben planificar, organizar; desarrollar a partir de situaciones problematizadoras de gran significación tanto para el estudiante como para el docente, articulados al contexto social particular donde se desarrolla el proceso educativo.

La revisión, reorientación, e integra-

ción de la praxis educativa con los lineamientos y políticas de la educación actual desde los ambientes de aprendizaje en la Unidad Curricular Orientación Educativa, inició un proceso de transformación de la labor educativa, dejando a un lado la concepción tradicionalista, anclando, afianzando, consolidando una praxis educativa que tiene como eje central al educando generador de conocimiento, tomando en cuenta el aprendizaje individual, cooperativo, el contexto social, garantizando la gestión del conocimiento.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), considera “para que las sociedades del aprendizaje se desarrollen, es necesaria una cultura del aprendizaje que valore al docente tanto como al

estudiante y generalice este tipo de relación más allá del marco educativo”(p.71) es decir, una labor educativa que trascienda más allá de los espacios de enseñanza; plantee ideas innovadoras, así como también, la participación activa tanto del estudiante como del docente en una sociedad compartida de saberes.

La UNESCO (2005), expresa “Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. Estos son los pilares en los que deben descansar las sociedades del conocimiento” (p.71). Por lo tanto, la labor docente debe entenderse desde dos aspectos. Un primer momento, como un proceso interno de introspección, permitiendo detectar y reconocer debilidades de

la actuación del proceso educativo; un segundo factor, saber intercambiar desde la praxis educativa saberes, partiendo de las particularidades e individualidades de cada estudiante, viéndose como un ser biopsico-social-espiritual, en donde se tome en cuenta el aprendizaje individual y cooperativo, para la creación, innovación; construcción del conocimiento.

Es menester destacar todo aquel saber científico que ha emergido producto de la integración de la planificación docente y la investigación como elementos articuladores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la unidad curricular Orientación Educativa de la UNEFM. Alternativa pedagógica que rompe con la concepción tradicionalista de la enseñanza, para dar paso a una pedagogía problematizadora y comple-

ja, centrada en el aprender a crear, aprender a participar y convivir, aprender a valorar y aprender a reflexionar, factores esenciales en la producción del conocimiento.

Se propone construir una nueva concepción pedagógica en la educación, teniendo como eje neurálgico, las vivencias de los actores sociales desde su entorno educativo, interpretando sus percepciones, visiones, ideas, sentimientos, para dar paso a una teorización que integra la planificación docente, la investigación desde los ambientes de aprendizaje, como elementos articuladores en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, trascendiendo la atrofiante concepción tradicionalista de la enseñanza.

Cuando el docente toma en cuenta estos aspectos desde su ambiente de aprendizaje, se inicia un proceso transformacio-

nal en la labor educativa, que vislumbra los pilares de una sociedad del conocimiento, vista como gestión; construcción de saber. Por lo tanto, es deber de todos apostar por una educación de calidad; una sociedad de conocimiento, con valor agregado y sostenible de la nación, pues según la UNESCO (2005), “el progreso del saber exige la colaboración de todos. A menudo, las ideas más innovadoras germinan en conocimientos más antiguos, y también es frecuente que nazcan de la refutación de conocimientos que anteriormente se consideraban ciertos” (p.187).

Interrogantes de la Investigación

¿Cuáles son elementos teóricos emergentes que permiten la construcción de una teoría producto de la planificación docente y de la investigación como elementos articuladores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la gestión del conocimiento?

¿Cómo se concibe desde el modelo pedagógico crítico y social los procesos planificación docente e investigación como elementos articuladores en la gestión del conocimiento?

¿Cuál es la realidad vivida en la planificación docente y la investigación, como elementos articuladores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la unidad curricular Orientación Educativa de la

UNEFM?

¿Qué elementos teóricos emergen de la planificación docente y la investigación en la unidad curricular Orientación Educativa de la UNEFM, en la gestión del conocimiento?

¿Cómo será concebido el constructo teórico que sustente la planificación docente y la investigación como elementos pedagógicos centrados en la construcción del saber?

Propósitos de la Investigación

Propósito General

Construir los elementos teóricos producto de la planificación docente y la investigación, como elementos articuladores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la gestión del conocimiento de la Unidad Curricular Orientación Educativa del Programa de Educación de la UNEFM.

Propósitos Específicos

Reflexionar desde el modelo pedagógico crítico y social los procesos de planificación docente e investigación como elementos ar-

articuladores en la gestión del conocimiento.

Comprender las realidades vividas de la planificación docente y la investigación como elementos articuladores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la unidad curricular Orientación Educativa de la UNEFM.

Develar los elementos teóricos que emergen de la planificación docente y la investigación en la unidad curricular Orientación Educativa de la UNEFM, en la gestión del conocimiento.

Formular un constructo teórico sustentado en la planificación docente y la investigación como elementos pedagógicos centrados en la construcción del saber.

Justificación de la Investigación

Comprender la educación como una de las vías para que la sociedad avance a la par de los cambios tecnológicos, sociales del mundo postmoderno, es una tarea; responsabilidad de todos y todas en pro del desarrollo humano integral sostenible de la nación. De esta forma, la educación se convierte en un pilar fundamental en la formación académica, personal; profesional del nuevo republicano, asociado con su contexto social, resaltando su cultura; valores axiológicos propios del ser humano.

La educación tiene la responsabilidad de hacer un proceso de renovación y revisión de su praxis pedagógica, respondiendo a las necesidades del mundo actual. Una

educación que vislumbre un nuevo proceso didáctico; trascienda la atrofiante práctica tradicionalista de enseñar. Una educación que forme y capacite a los docentes en atención a los nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje, teniendo como eje transversal la investigación.

Es menester que la educación vislumbre un nuevo paradigma en la enseñanza, en donde se tome en cuenta el conocimiento tácito de los educandos, se permita la socialización del saber, se considere el entorno social, se vea al estudiante como generador de conocimiento, se relacione el proceso investigativo con el acto educativo, y, sobre todo, se planifique en atención a las necesidades e individualidades de los educandos. La praxis educativa debe apoyarse en estrategias problematizadoras, propiciando

el aprendizaje, fomentando la participación e interés de los educandos por indagar, fortaleciendo así, una cultura emprendedora e innovadora en la construcción del saber.

Por lo tanto, la tarea del docente es propiciar en los ambientes de aprendizaje la socialización e intercambio de saberes, tomando en cuenta el aprendizaje individual y colectivo de sus educandos, integrando la investigación como proceso articulador y generador de saberes, en donde el docente se convierta en estudiante investigador y el educando en docente investigador. La UNESCO (2005), considera el docente o facilitador “debería estar en condiciones de ponerse en el lugar del educando para experimentar él mismo la estimulación que representa el acto de aprender y poderla transmitir a su vez” (p.71). En otras pala-

bras se necesita de un docente transformador de la praxis educativa, trascendiendo el saber con sus acciones más que con su verbo.

Por esta razón, la presente investigación se sustenta en las razones sinérgicas del conocimiento epistémico, ofreciendo aportes relevantes al proceso investigativo. Desde esta premisa, el aporte ontológico parte de una realidad social vivida por el investigador, por estudiar sus partes, es decir, las vivencias desde el entorno educativo; la manera como se está desarrollo el acto educativo unidireccional y tradicionalista, presumiendo un atraso significativo en el Sistema Educativo Bolivariano Venezolano, pues no se exploran las múltiples realidades problematizadoras, permitiendo al estudiante ir más allá de un proceso cog-

nitivo, en otra palabras, la complejidad del conocimiento partiendo de la realidad social.

Desde este aspecto, se busca la integración entre la planificación docente y la investigación como elementos articuladores en la gestión del conocimiento. Por lo tanto, el educador debe hacer una renovación y revisión de su praxis educativa, permitiendo romper con la brecha cognitiva del saber, dando paso a distintas formas de obtener un conocimiento, a la exploración de las realidades desde las perspectivas del estudiante-facilitador; viceversa, al aprender a aprender partiendo de un contexto social de interés tanto para el educando como el educador; a las distintas formas de construir un saber tanto individual como colectivo. Estos son los elementos que debe poseer el

mediador del siglo XXI, es decir, la articulación entre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, la investigación; el educando como gestor del conocimiento.

Dentro este contexto, desde el punto de vista epistemológico, el estudio científico se apoyó en la perspectiva interpretativa-interaccionismo simbólico contextualizado desde el enfoque cualitativo, para dar paso a una teoría fundamentada partiendo de la realidad de estudio, permitiendo comprender desde las vivencias educativas, los elementos emergentes, sustentando la articulación entre la planificación docente y la investigación, como herramientas que integran al hombre con su contexto para buscar soluciones a sus dilemas de la vida cotidiana, permitiendo la aprehensión y retención de la información de manera significativa en

la estructura cognitiva del educando.

Con la teoría fundamentada, como método científico que se aproxima a la realidad de estudio, se formuló una nueva teoría sobre la labor educativa desde la contextualización del docente investigador en sus ambientes de aprendizaje, logrando comprender, la importancia de la articulación entre la planificación docente y la investigación en la gestión del conocimiento, viéndose al educando como figura central y la educación, a través de un proceso de transformación social.

Es por ello que, desde el elemento teórico, arrojó un aporte sustancial a la educación, pues, vislumbró desde el contexto de estudio teorías emergentes, teniendo como eje transversal la investigación, estrategias problematizadoras; complejas en la cons-

trucción y adquisición del saber.

El aspecto axiológico en investigación, recobró significancia, pues la profesión docente exige de un educador con valores, alta moral y ética en cada accionar de su vida, además de la actualización constante del saber, las herramientas pedagógicas; didácticas para facilitar un conocimiento, partiendo de los nuevos enfoques de enseñanza y del educando como actor principal del proceso educativo.

Con la articulación de la planificación docente y la investigación, se buscó fomentar ese aprecio por lo autóctono, enaltecer las raíces culturales, la valorización del hombre con su entorno, el reconocimiento del semejante, la ayuda mutua entre todos, la sensibilidad, la responsabilidad social, el grado de compromiso como ciudadanos, as-

pectos resaltantes de la formación académica y personal del nuevo hombre que desea la sociedad.

El docente desde sus ambientes de aprendizaje debe fomentar una cultura investigativa en donde todos los actores educativos confluyan a favor de una mejor calidad de vida, a la libertad de pensamiento, al respeto mutuo, a convivir en armonía dentro de una sociedad organizada, dándose de esta forma, un proceso de transformación en la sociedad de manera equilibrada, sustentada en los principios de la libertad y la justicia.

Desde la praxiología, el aporte radica en comprender el acto educativo desde múltiples vías de obtención del aprendizaje, en donde el educando asuma su rol participativo y activo en la construcción del saber.

Para eso, el docente debe permitirse innovar en su praxis educativa, fomentar una cultura investigativa en sus educandos, que los lleve a aproximarse a su realidad vivida, así como también, proponer alternativas de soluciones vislumbrando un mejor mañana; por ende, una mejor la calidad de vida.

Considerando el punto de vista político, esta investigación se enmarca en las nuevas tendencias; enfoques pedagógicos propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología, el Plan Nacional Simón Bolívar, el Currículo Nacional Bolivariano, la Ley Orgánica de Educación, Resoluciones; demás basamento legal, como

instrumentos jurídicos que amparan el derecho a la educación en Venezuela.

En este sentido el Plan de la Nación 2013-2019, decretado como Ley, reza en su segundo gran objetivo histórico, perteneciente al segundo objetivo nacional, de los objetivos estratégicos y objetivos generales, en su numeral 2.2.2.10 “fortalecer e incentivar la investigación en el proceso educativo” (p.59). Desde esta premisa, el trabajo científico recobra validez jurídica, en virtud de fomentar procesos investigativos desde la praxis docente, originando el aprecio, estimulación e impulso de la investigación como estrategia dialéctica que permite el análisis, comprensión e interpretación del mundo en la socialización e internalización del saber desde los contextos sociales.

En ese mismo orden de ideas, des-

de la educación, se requiere un proceso de transformación y renovación, dejando atrás la concepción transmisionista de la enseñanza, para dar paso a un proceso educativo centrado en el educando, apegado a los nuevos enfoques actuales de la educación, en donde el docente pasa a ser mediador; el estudiante asume su rol participativo y activo de su proceso educativo. De esta forma, se requieren educadores comprometidos con su vocación de servicio, mediadores investigativos, que exploren desde lo más central de la conciencia humana, el arte de educar.

Asimismo, desde punto de vista institucional, este trabajo de investigación se circunscribe en la línea matricial Docencia y Currículo y en la línea potencial Articulación Docencia, Investigación y Extensión

del doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Privada “Rafael Beloso Chacín” (URBE), ofreciendo un aporte sustancial para la institución, a través de la integración de la planificación docente y la investigación como elementos articuladores que propician la gestión del conocimiento desde los ambientes de aprendizaje; valorando la investigación desde el aula de clase, como una de las estrategias fomentadoras del pensamiento creador; la búsqueda de alternativas a situaciones problemáticas, enriqueciendo de esta forma, un aprendizaje vivencial, verdadero; significativo en los educandos.

Delimitación de la Investigación

Todo proceso investigativo debe estar delimitado bajo elementos concretos que lleven al investigador a estudiar de manera metódica el fenómeno u objeto de estudio. Para Lanz (2005), en la delimitación se debe responder a: acción social, sujeto social, dimensión espacial y ámbito temporal. En atención a esto, en la investigación, la acción social, quedó determinada por el proceso de planificación docente e investigación desde la Unidad Curricular Orientación Educativa de la UNEFM, siguiendo los lineamientos establecidos por Flórez (2005), sobre modelos pedagógicos de planificación docente, Sandín (2003) sobre investigación educativa; la pedagogía crítica de Freire

(1989), entre otros autores.

Los sujetos sociales de la investigación quedaron definidos por todos los docentes facilitadores de la Unidad Curricular Orientación Educativa de la UNEFM, quienes conformaron los informantes clave. La dimensión espacial, se ubicó en Venezuela, estado Falcón, en la ciudad de Santa Ana de Coro, municipio Miranda, parroquia San Gabriel, sector Los Perozos, variante Sur-José Leonardo Chirino, en donde se encuentra ubicado el Complejo Académico Los Perozo y el Programa de Educación de la UNEFM; finalmente el ámbito temporal de la investigación fue realizada entre marzo de 2012 a junio 2014.

CAPÍTULO II

FASES INTERACTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

“Realmente no hay por qué desesperarse si se tiene la conciencia exacta, crítica, de los problemas, de las dificultades y hasta de los peligros que se deben enfrentar.”

Paulo Freire

Fases de la investigación

Las fases en investigación cualitativa, se convierten en un proceso sustancial, articulado e interactivo, para la obtención de información de manera metódica, organizada; ordenada, permitiendo al investigador comprender la realidad simbólica desde el contexto. En atención a lo mencionado, Rodríguez, Flores y García (1996), consideran que las fases en investigación se relacionan e interactúan entre ellas, con dirección ascendente para responder al fenómeno de estudio.

En relación a lo anterior, la investigación siguió las fases establecidas por Rodríguez y Otros (1996), como lo es: preparatoria, trabajo de campo, análisis e informativa, como fases que se articulan para estudiar

el fenómeno social. La fase preparatoria, es entendida como el proceso inicial de la investigación, presentando dos etapas: la reflexiva y el diseño.

La etapa reflexiva parte del investigador como epicentro de comprender los símbolos, hechos; fenómenos de una realidad vivida, influenciada por sus valores, actitudes, creencias, costumbres, como ser social. Por lo tanto, en la investigación la reflexión es comprendida desde la revisión y autocrítica sobre la praxis educativa del Programa de Educación de la UNEFM, y la perspectiva ontológica del investigador, en donde la planificación docente se centra en abordar contenidos, viéndose al educador como única vía de pensamiento, lo que lleva a un proceso de aprendizaje individualista, fragmentado, descontextualizado de la rea-

lidad educativa venezolana.

En atención a ese proceso de reflexión, en la Unidad Curricular de Orientación Educativa, de la UNEFM, se implementa una planificación docente respondiendo a una pedagogía crítica, en donde se vincula la investigación con el eje neurálgico de la asignatura, para dar paso a una construcción, internalización, socialización; exteriorización del saber, por medio del aprendizaje por proyecto. Asimismo, esta etapa reflexiva, permitió hacer un cotejamiento entre el fenómeno observado y los nuevos lineamientos que en materia de planificación docente e investigación se están estableciendo, tomando como referente jurídico la Ley Orgánica de Educación (2009); los planteamientos de la pedagogía crítica de Freire (1975).

En cuanto a la etapa de diseño, Rodríguez y Otros (1996), sostienen mantener su carácter flexible, adaptado a la realidad educativa y a los acontecimientos emergentes producto de la intervención educativa. Esta etapa de diseño en la investigación, fue muy meticulosa, pues se adaptó a la realidad educativa de los docentes facilitadores de la asignatura Orientación Educativa de la UNEFM, siguiendo un diseño emergente, flexible, propio del método teoría fundamentada, que permitió guiar el proceso de reflexión, selección; aplicación de técnicas para la recolección de la información, el análisis de cada entrevista, la revisión y la autocrítica de los protocolos, el microanálisis, determinando las propiedades; dimensiones de las codificaciones abierta, axial; selectiva.

Rodríguez y Otros (1996), establecen la segunda fase como la de campo, caracterizándose por el acceso al escenario de investigación. En el estudio, el trabajo de campo permitió al investigador el acercamiento con los informantes clave, creando un clima de confianza, respeto, para la interacción y obtención de la información. Es de mencionar, que el investigador formó parte del escenario de estudio, pues es docente activo del Programa de Educación de la UNEFM, convirtiéndose esto, en una fortaleza para el acceso al escenario de estudio.

La recogida productiva de datos en el campo, fue un proceso que permitió comprender las realidades emergentes productos de la planificación docente y la investigación, por medio de diferentes técnicas aplicadas a los informantes clave, como la

observación participante; entrevista a profundidad, originando la revisión constante de la información, para su posterior reflexión y autocrítica, permitiendo el microanálisis, el muestreo teórico a través de la saturación de la información, las preguntas emergentes del análisis; el método de comparación constante, como elementos integradores emergentes vislumbrando una nueva teoría pedagógica en donde el estudiante es concebido como generador de saberes.

Una vez que emergió la teoría educativa producto de la realidad de estudio de los docentes de la asignatura Orientación Educativa de la UNEFM, se procedió a presentarle la información a los informantes clave, así como también a escuchar su percepción, como factor decisivo en la fiabilidad interna de la información, garantizando

la pertinencia, adecuación, validez, a través del rigor metodológico del proceso investigativo (Véase anexo F).

Es importante mencionar, que la fase analítica, es un proceso interactivo con las demás fases anteriores, desde la reflexiva y la de campo, el investigador está en una constante revisión y análisis de la información. Es una fase recurrente de análisis en cada momento en el proceso investigativo desde el escenario de estudio.

Por consiguiente, la fase analítica, en la investigación fue un elemento clave en el investigador, pues permitió un proceso de revivir eventos, analizar detalladamente cada símbolo, comprender la realidad de estudio, dando paso a la reducción de datos, disposición; transformación de datos, obtención de resultados y verificación

de conclusiones, como proceso cíclico que consistió en develar los resultados desde la realidad vivida por los docentes facilitadores de la asignatura Orientación Educativa de la UNEFM, para su posterior, construcción de teoría sustentada integrando la planificación docente e investigación como elementos articuladores en la gestión del conocimiento.

Todas las fases anteriormente mencionadas, dieron paso a la fase informativa, como eje central de presentación de los hallazgos y resultados de la investigación. En el estudio realizado, la primera presentación de los resultados emergentes de la realidad educativa, fue ante el cuerpo docente de la Unidad Curricular Orientación Educativa de la UNEFM, quienes fueron los informantes clave, validando la información.

El segundo proceso de presentación de los resultados fue ante el tutor del trabajo de investigación doctoral el Dr. Luis Vera Guadrón, que de acuerdo a sus conocimientos, validó el informe como apto para su presentación.

Asimismo, una tercera presentación fue ante la Coordinación del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Privada Rafael Beloso Chacín (URBE), para la asignación del jurado evaluador del informe escrito y defensa oral. Finalmente, la divulgación de este saber, en libro, congresos, conferencias; jornadas, en la socialización de una nueva teoría fragmentadora de la concepción tradicionalista del proceso educativo centrada en el contenido, dando paso a una integración y articulación de todas las áreas del saber por medio de la pla-

nificación docente y la investigación, en una sociedad del conocimiento, que exige a un estudiante activo, crítico, reflexivo, emancipador, creativo, emprendedor, e innovador en la construcción colectiva del conocimiento.

CAPÍTULO III

LA VISIÓN PARADIGMÁTICA

“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.”

Paulo Freire

*Paradigma Interpretativo en el
contexto de la planificación
docente y de la investigación*

Todo proceso investigativo debe ser guiado por un paradigma, que estudie de forma precisa los fenómenos sociales, a fin de llegar a resultados satisfactorios garantizando los procedimientos, técnicas y fiabilidad en la investigación. Entonces, un paradigma representa la concepción epistemológica de ver la cosmovisión del mundo; la matriz epistémica de percibir e interpretar las realidades vividas, determinando la visión investigativa para comprender las circunstancias humanas.

Khun (1986), señala que el paradigma se comprende como una base científica para guiar un proceso investigativo, darle

solución a determinada problemática social, representando una concepción arraigada en las estructuras mentales de cada ser humano, determinando su forma de ver la realidad del mundo. Asimismo un paradigma es una visión compartida de una persona o grupos de personas, constituyendo un patrón o modelo mental aceptado.

En ese sentido, el paradigma en la investigación viene a determinar la forma como el investigador concibe la realidad y la comprende, asumiendo el paradigma como matriz epistémica interpretativa para concebir, analizar, reflexionar, interpretar, comprender; develar el proceso de planificación docente y la investigación como elementos articuladores en la gestión del conocimiento, resaltando todo aquel saber científico emergente de dicha praxis educa-

tiva, a fin de establecer una teoría pedagógica que sustente la articulación entre la planificación docente y la investigación desde los ambientes de aprendizaje de educación universitaria.

El paradigma interpretativo parte de un entorno para interpretar las realidades vividas por los actores sociales desde el ambiente natural en que ocurren los eventos, es decir, se sumerge en la dinámica de vida de las personas, para comprender las acciones propias, las percepciones, visiones de la realidad, interpretándola y tributando significados. Desde este punto de vista, la investigación se circunscribió al paradigma interpretativo para comprender las realidades sociales; educativas de los docentes facilitadores de la asignatura Orientación Educativa de la UNEFM, en atención

a la planificación docente y la investigación como elementos articuladores en la gestión del conocimiento.

Por lo que, se abordó desde la realidad educativa de los docentes del Programa de Educación de la UNEFM, quienes facilitan la Unidad Curricular Orientación Educativa para interpretar su apreciación, visión; percepción de la planificación docente e investigación desde sus ambientes de aprendizaje, a fin de construir los elementos teóricos emergentes producto de la planificación docente y la investigación, como factores articuladores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la gestión del conocimiento.

Según Guba y Lincoln (1985), el paradigma interpretativo se caracteriza por cinco axiomas a saber: la naturaleza de la

realidad, la relación entre el investigador u observador y lo conocido, la posibilidad de generalización, la posibilidad de nexos causales, el papel de los valores en la investigación. Estos axiomas, permiten comprender las realidades vividas desde un contexto natural, a fin de interpretar las múltiples vivencias de los actores sociales.

En atención a la naturaleza de la realidad, en la investigación, se inicia desde una realidad natural del fenómeno, tal cual se manifiesta, cómo es el contexto universitario y la manera cómo se desarrolla la planeación docente apegada a una instrucción transmisionista centrada en contenido y la investigación reducida a su mínima expresión en actividades complementarias a realizar, desconectada de las necesidades, inquietudes e intereses de los educandos

para comprender las múltiples realidades humanas.

La relación entre el investigador u observador y lo conocido, se abordó por el cuestionamiento perenne del investigador entre el fenómeno estudiado y las nuevas formas de gestionar el aprendizaje, conllevando a procesos de reflexión interna sobre la realidad educativa. Entender los escenarios educativos desde la complejidad, implica el reconocimiento de la función docente, la internalización del conocimiento desde una múltiple polivalencia en constante movimiento, deslastrándose de paradigmas rígidos en el accionar educativo; sobre todo, comprender al educando como un ser biopsicosocial-espiritual-ecológico poseedor de un saber tácito inmerso en un contexto social.

Estos elementos suscitaron con perspicacia la relación ontoepistemológica de la realidad de los docentes del Programa de Educación de la UNEFM, con los nuevos planteamientos de abordar los procesos educativos concatenada al entorno socio-cultural y saber tácito de los educandos, articulada al empoderamiento de las estrategias investigativas, gestando nuevas formas de aprender a aprender.

En relación al axioma la posibilidad de generalización, se comprendió cada símbolo, evento; fenómeno desde su ambiente natural, sin sufrir alteraciones ni generalidades, originando que los mismos se manifestaran e interconectarán unos con otros. Desde esta realidad, se analizó y reflexionó sobre el acto educativo de la planificación docente en el Programa de Educación de la

UNEFM, abordándose desde una enseñanza programada en objetivos, operacionalizada en diseños instruccionales, fragmentando el saber epistémico del educando, anclando el poder de conocimiento del docente, descontextualizado de los escenarios sociales reales; acentuando el estado de confort cognitivo en abordar la enseñanza.

Entonces la posibilidad de nexos casuales representa esa atmósfera mental de confort en donde se encuentra sumergido el docente del Programa de Educación de la UNEFM, incapaz en su retórica, de fomentar la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, autocríticos, en consonancia a los escenarios complejos actuales, conllevando al cuestionamiento de sus estructuras mentales con la realidad indagada, fijando una posición ontológica ante el mundo.

En relación a lo anterior, la investigación no se establece como una estrategia medular problematizadora que origina múltiples perspectivas del saber, sino más bien como técnicas procedimentales, actividades y tareas, reduciendo su espíritu de libertad.

Por lo tanto, el papel de los valores en la investigación se estableció al respetar la cosmovisión de cada docente, sus raíces culturales, su manera de pensar y cuestionar la realidad, como ser humano ceñido a un contexto social, suscitando el nivel de confianza, familiaridad, empatía entre el investigador, los informantes clave; el fenómeno en estudio.

La postura del paradigma interpretativo en la investigación, en conjunto con los axiomas, siguió un proceso interconectado entre sí, teniendo una visión global de la

realidad, en donde el investigador se sumergió en el contexto universitario-educativo de la realidad de los docentes quienes facilitan la asignatura Orientación Educativa, para comprender desde lo más cercano los símbolos y su interacción, estableciendo ese nexo de relación que permitió escudriñar e interpretar desde las vivencialidades en su ambiente natural, el proceso de planificación docente y la investigación, respetando las diferentes percepciones, creencias, costumbres; valores de los actores sociales sobre el fenómeno de estudio.

CAPÍTULO IV

LA VISION INTROSPECTIVA VIVENCIAL DEL SÍMBOLO

“En verdad, mi papel como profesor, al enseñar el contenido a o b, no es solamente esforzarme por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo grabe. Mi papel fundamental, al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que ofrezco, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente, de mí.”

Paulo Freire

*Enfoque introspectivo
vivencial desde la óptica del
educador venezolano*

Entender la educación como una herramienta esencial en el desarrollo integral de los pueblos, es una tarea que en Venezuela, se está empezando a comprender, pues el siglo pasado (XX), ha marcado una educación tradicionalista, centrada en el contenido, en la fragmentación, exclusión; disminución del saber científico, como proceso educativo desvinculado del entorno social y de la parte productiva de la nación. Con la entrada del siglo XXI, en Venezuela, se están gestando cambios significativos en la educación con valor agregado, adaptándose a políticas educativas mundiales, a los pensamientos de Pedagogos Venezolanos y

Latinoamericanos, que exigen la transformación de la acción educativa.

Esas premisas han marcado la visión Introspectivo-Vivencial del investigador desde el contexto del educador venezolano, pues la educación en Venezuela, ha venido sufriendo cambios transformacionales de manera progresiva en pro de ofrecer un Sistema Educativo Bolivariano que responda a las potencialidades tanto individuales como colectivas del estudiantado, vinculando el aprendizaje con el contexto circúndate del mismo; a su vez brindándole la oportunidad de cumplir con el rol protagónico y participativo en sus propios procesos de enseñanza y de aprendizaje, estableciéndose la educación a lo largo de la vida.

Según Padrón (1998), el estilo de pensamiento vivencial se convierte en un ele-

mento central para acceder a la investigación, la relación del investigador con los actores sociales, compartiendo todas esas experiencias vividas dentro de una atmósfera de confianza, empatía; socialización. Es así, como la investigación integró tanto el estilo de pensamiento introspectivo como vivencial, haciendo una reflexión interna sobre la praxis educativa y las vivencias del investigador desde el lugar de los acontecimientos, como es el Programa de Educación de la UNEFM, en atención a la planificación docente y la investigación como elementos articuladores en la gestión del conocimiento.

La investigación asumió el estilo de pensamiento epistémico introspectivo-vivencial desde la realidad ontológica del investigador, la reflexión interna que él mismo hace

sobre la praxis educativa en el Programa de Educación de la UNEFM y de la Unidad Curricular Orientación Educativa. En este sentido, el proceso de planificación docente se lleva a cabo de manera unidireccional, sin tomar en cuenta las necesidades; potencialidades de los estudiantes, prevaleciendo una pedagogía trasmisionista centrada en el contenido, en donde lo más importante es que el educando repita adecuadamente palabra por palabra, sin internalizarla y exteriorizarla para su vida.

Asimismo, la investigación educativa, pareciera no tener importancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues queda relegada a actividades complementarias, en donde no se asocia el contenido medular de la asignatura con la investigación realizada desde el ambiente de aprendizaje.

Por lo tanto, como investigador, se sigue anclado en un proceso educativo centrado en la enseñanza programada, cuando actualmente la praxis educativa debe fomentar la capacidad creadora, crítica, emancipadora del estudiante como actor principal y protagónico del proceso educativo, a través de estrategias problematizadoras.

Mella (1998), plantea la introspección como un proceso interno de la realidad, tal cual se vive, para poder comprender los diferentes fenómenos del contexto, describiéndola tal cual como se manifiesta. De esta forma, la investigación asumió el estilo de pensamiento introspectivo, pues el investigador reflexionó desde sus propios esquemas mentales, contrastando la formación pedagógica que rigió su concepción como docente egresado del Programa de Educa-

ción de la UNEFM, respondiendo a un momento histórico, contexto social y paradigma educativo entre los años 2000-2005.

Todo ese proceso de introspección se agudiza cuando la educación y los actores educativos inmersos en ella, exigen la deconstrucción y reconstrucción de la praxis educadora, internalizando las transformaciones en los escenarios educativos cambiantes cónsono con los cambios sociales, económicos, políticos, culturales, tecnológicos, entre otros; además de reconocer el contexto geohistórico que determina la cosmovisión del hombre, del estudiante como ser pensante; gestor de nuevos aprendizajes, tal como se materializa en el Currículo Nacional Bolivariano (2007); la Ley Orgánica de Educación (2009).

Al considerar estas dos vertientes en

el proceso de introspección-vivencial del investigador, se crea una matriz de conflictos mentales internos, pues los procesos de transformación educativa que se venían gestando en Venezuela, se encuentran muy distantes en el Programa de Educación de la UNEFM y en algunas universidades en el país, reconociendo que dentro de este Programa, se forma al nuevo docente que demanda la sociedad.

Uno de esos factores distantes en el Programa de Educación de la UNEFM, descontextualizado de la forma para gestar el aprendizaje, está referido al proceso de planificación docente, pues se sigue arrojando un diseño instruccional desde sus elementos medulares, con efímeras modificaciones en sus esquemas de elaboración, cuando la enseñanza en el Subsistema de Educación

Básica y sus niveles, que representa el perfil del egresado de este Programa, se operacionaliza a través de proyectos de aprendizaje, teniendo como eje central la investigación.

Tal situación permite comprender el desfase de planificación docente con las nuevas metodologías de enseñanza que debe asumir el docente del siglo XXI, cuando las tendencias en planeación educativa se centran en el principio de colectividad, socialización, integración, convergiendo diferentes estilos de enseñanza de acuerdo al contexto sociocultural de los educandos, valorando su conocimiento tácito.

Esos procesos de reflexión que hace el investigador desde la forma de pensar introspección-vivencial, coadyuvan a gestar en el año 2008, una acción educativa en la Unidad Curricular Orientación Edu-

cativa, del Programa de Educación de la UNEFM, concibiendo en un primer momento cambios mentales de los facilitadores en la concepción de abordar la enseñanza, estableciéndose planes de capacitación con una visión compartida en relación a las metodologías investigativas, las estrategias interactivas, colaborativas; reflexivas, concatenadas a las estructuras epistémicas de la orientación, a la forma de operacionalizar la enseñanza por medio de proyectos de aprendizajes, teniendo como eje neurálgico la investigación educativas desde los escenarios reales.

La investigación desde la Orientación Educativa representa el epicentro de la acción educativa tanto del mediador como de los educandos y viceversa, en donde ambos actores educativos indagan desde sus múl-

tiples realidades socioculturales, contrastan sus propios esquemas mentales; se empoderan de un saber individual y colectivo en la polivalencia del conocimiento, coadyuvando el pensamiento reflexivo, crítico, autocrítico, divergente que debe estar presente en cada encuentro de socialización.

Entonces la investigación representa la estrategia problematizadora de la acción educativa, vinculando la enseñanza con el entorno social del estudiante, contextualizado desde lo local, regional y nacional, esa divergencia del saber que trasciende la brecha cognitiva de la información, concibiendo al estudiante como un ser pensante, reflexivo; sistémico en la construcción del conocimiento.

El mediador de la enseñanza debe deslastrarse de la concepción transmisionista

en abordar contenidos, reconocer los nuevos métodos de enseñanza, paradigmas vigentes en la educación, explorando todo ese saber tácito que se encuentra en cada uno de los estudiantes. Cuando se internalicen estos elementos se establecerán los mecanismos de transformaciones educativas desde las estructuras mentales y accionar de los actores educativos encargados del proceso de enseñanza.

Tal vez suene utópico afirmar, cuando el docente venezolano despierte de ese estado de confort cognitivo, tal vez, los contextos sociales sean aún más complejos, las necesidades socioeducativas cambiantes; los educandos con otra cosmovisión diferente del mundo, considerándose una dilación en el Sistema Educativo en Venezuela y un ciclo espiral de nunca acabar.

CAPÍTULO V

EL SÍMBOLO Y SU INTERACCIÓN EN LA SOCIEDAD. UNA MIRADA DESDE LA ESCUELA DE CHICAGO

“Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi destino no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar.”

Paulo Freire

*La Escuela de Chicago y
el abordaje del símbolo
en la sociedad del conocimiento*

Comprender el fenómeno social desde su símbolo, representa adentrarse a una estructura interactiva, englobando la comprensión del símbolo desde el mundo real, la percepción de ese símbolo; el nivel de conciencia del símbolo, lo que representa sumergirse en la dinámica natural en donde se desenvuelve el símbolo. Por lo tanto, el ser humano vive en un contexto rodeado de símbolos, interrelacionados con la vida cotidiana; las experiencias vividas, integrándose como un todo, viéndose reflejado en el accionar y conciencia del hombre.

De esa forma, la investigación se circunscribió a la corriente del interaccionis-

mo simbólico sustentándose en los postulados de Mead (1934), representando una cosmovisión de la realidad, de las experiencias individuales del hombre, concatenada al contexto social para interpretarla y comprenderla desde la unidad mínima de la palabra. Desde esta perspectiva, el investigador hace vida en el Programa de Educación de la UNEFM, por lo tanto, convive con los símbolos a investigar, es decir, desde su posición ontológica observa cómo se desarrolla la planificación docente desligada de la investigación; del contexto laboral en donde hacen vida los futuros profesionales de la docencia.

Para el interaccionismo simbólico, los elementos particulares e individuales que caracterizan al hombre inmerso en una sociedad, se convierten en el epicentro central

de interpretación tal cual como se manifiesta, conllevando a procesos de reflexiones vividas por el hombre con los fenómenos sociales. De acuerdo a la investigación, la mente es la estructura cognitiva importante para evocar episodios de cómo se ha dado el proceso de planeación docente y la investigación en los docentes facilitadores de la Unidad Curricular Orientación Educativa, del Programa de Educación de la UNEFM, sin alterar los símbolos, para interpretarlos desde esa realidad onto-socio-educativa.

Por eso, el análisis de la interacción entre el actor, representado por los informantes clave y el mundo, constituido por el contexto universitario, los procesos de planeación docente e investigación desde la Unidad Curricular Orientación Educativa, simbolizan elementos medulares de socia-

lización e interacción para discernir en la estructura mínima del símbolo comprendiendo las reacciones tanto internas como externas de los actores educativos, conllevando a procesos de reflexión perenne sobre las situaciones vividas, los símbolos emergentes; las experiencias pasadas.

La interacción entre el actor y el mundo, constituye en el marco de la investigación, esa conexión ineludible de discrepancia sobre la manera como se aborda el acto educativo enmarcado en un paradigma transmisionista de datos e informaciones, excéntrico de las realidades socioeducativas actuales, del educando como ser biopsico-social-espiritual-ecológico; desconectado de las nuevas metodologías pedagógicas de enseñanza centrada en la investigación.

Al interpretar esta interacción del sím-

bolo entre el acto y el mundo en la investigación, se asevera que la planificación docente sigue anclada en un momento histórico de la educación centrada en abordar contenidos, cuando los escenarios educativos actuales, plantean la divergencia de estilos en la enseñanza concatenada a las realidades circúndate del educando, al conocimiento tácito, a la socialización e integración de los saberes, teniendo como eje medular el proceso de investigación tanto del educando como del mediador.

Como los escenarios educativos son cambiantes, la concepción del actor y del mundo, se establece como procesos dinámicos, interactivos; de conexión con su realidad, pues no existen estructuras estáticas, reflejándose entonces, que la praxis educativa no es fija, sino más bien suscita la reno-

vación de su propia acción en consonancia al contexto social, los actores educativos, los métodos, modelos, enfoques; estilos de enseñanza, en correspondencia con el desarrollo progresivo de la nación.

La concepción del actor y del mundo como procesos dinámicos en la investigación, originó perenne revisión reflexiva de la esencia docente, reconociendo que la planeación basada en diseño instruccional, respondió a un paradigma educativo, a un contexto social, a un docente encargado de transmitir información; un estudiante sumiso e ignorado dentro de su mundo de saberes. Esta interacción dinámica de introspección reflexiva y vivencial de los facilitadores de la Unidad Curricular Orientación Educativa sobre la manera de abordar la enseñanza, gestó desde el año 2008, una

acción educativa centrada en el proyecto de aprendizaje, en la investigación; el educando como generador de saberes.

Esa triada ineludible conllevó a comprender los símbolos emergentes de las realidades de los mediadores de la Unidad Curricular Orientación Educativa sobre la interpretación que suministraban de su mundo socio-educativo; las transformaciones originadas en la estructura medular de la asignatura, convergiendo un proceso de planeación colectiva contextualizado en un proyecto de aprendizaje, basada en las necesidades y saberes tácitos de los educandos, las áreas de conocimiento de cada mención específica, las estructuras epistémicas de la orientación, los contextos socio-educativos, articulados a la investigación como estrategia dinamizadora de la acción educativa

tanto del mediador-educando y educando-mediador.

Todos estos símbolos significantes emergieron de la interacción comunicativa entre el investigador y los informantes clave, siendo constante en cada uno de ellos, suscitando la interpretación del símbolo desde su ambiente natural, representando para el investigador una imagen mental de la realidad en el contexto de la educación universitaria en Venezuela.

El self en el investigador, representó esa experiencia social con los informantes clave, a su vez, la dualidad entre objeto-sujeto y sujeto-objeto, conllevando a comprender los símbolos desde la realidad de los facilitadores de la Unidad Curricular Orientación Educativa, producto de la interacción comunicativa, integrada simultáneamente

a los procesos reflexivos que hacía el investigador sobre los símbolos emergentes, tributando en una metamorfosis constante de capacidad empática, entre el investigador como objeto y el investigador como sujeto.

Es así, como self va a estar concatenado al entorno social, representando esa atmósfera de la sociedad en donde los símbolos interactúan, relacionándose con otros. En la investigación el contexto social, estuvo representado desde los espacios universitarios del Programa de Educación de la UNEFM, en donde hacen vida académica los informantes clave, para comprender desde su realidad todos aquellos símbolos significantes producto de la planificación docente y la investigación desde la asignatura Orientación Educativa.

Para entender los símbolos en su am-

biente natural, la metodología que se aproximó a esta realidad, es la investigación cualitativa, permitiendo la comprensión de las realidades humanas desde su forma de pensar, vivir, hasta la expresión de sus sentimientos, emociones, percepciones creencias, valores, actitudes, modo; dinámica de vida. Por lo tanto, el trabajo científico, se apoyó en la investigación cualitativa, pues resaltó todo aquel pensamiento axiológico de los docentes de la Unidad Curricular Orientación Educativa, del Programa de Educación de la UNEFM, para interpretar su cosmovisión de la realidad, percepciones; símbolos, permitiendo sustentar la articulación entre la planificación docente y la investigación, como elementos medulares en la internalización, exteriorización, socialización; producción de los saberes, desde

los ambientes de aprendizaje.

Por lo expuesto, el estudio se apoyó en el interaccionismo simbólico como corriente propia del paradigma interpretativo, en la investigación cualitativa, para aproximarse lo más cercano posible al fenómeno de estudio, comprendiendo los símbolos, las percepciones; emociones de los docentes quienes facilitan la Unidad Curricular Orientación Educativa, en atención al proceso de planificación docente y la investigación como elementos articuladores en la producción del saber científico.

CAPÍTULO VI

EL SÍMBOLO Y SU MÉTODO

“Otra de las convicciones propias del docente democrático consiste en saber que enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores”

Paulo Freire

*Aporte de la Teoría
Fundamentada en el contexto del
Interaccionismo Simbólico*

Sistematizar experiencias de aprendizaje desde la interacción del símbolo en su ambiente natural, representa convivir con el símbolo, comprender su interacción y realizar procesos profundos de introspección, reflexión; autocrítica sobre la acción del símbolo. Por lo tanto, sistematizar la experiencia del símbolo, constituye el acercamiento a una teoría sustentada que la hace única, original y contextualizada de los actores sociales en donde interactúan constantemente los símbolos.

Desde esa perspectiva, se asume en la investigación el método predominante de la Teoría Fundamentada, para generar una

teoría sustentada producto de la interacción de los símbolos, el contexto social y los actores involucrados. Es de señalar, el génesis de la teoría fundamentada se encuentra en Barney Glaser y Anselm Strauss, sociólogos que partieron de un contexto social, para proponer una teoría propia de la realidad observada.

La teoría fundamentada según Strauss y Corbin (2002), refiere a una selección de informaciones de manera sistemática producto de una realidad natural, en donde emerge una serie de codificaciones, propiedades, dimensiones, categorías, para interpretarla; comprenderla tal cual se vivió en la realidad. En este sentido, con la teoría fundamentada, se formuló un constructo teórico que sustentó la planificación docente y la investigación como elemento pedagógico

centrado en los pilares de la educación; en la gestión del conocimiento, en la Unidad Curricular Orientación Educativa del Programa de Educación de la UNEFM, pues desde el año 2008, dicha asignatura integra la planificación y la investigación, en la construcción del saber tanto del estudiante como del mediador.

Para abordar la Teoría Fundamentada en la investigación, desde la interacción de los símbolos en su ambiente natural, el investigador se apropió de su método; todos sus procesos, a fin de tomar decisiones acertadas para comprender la realidad de estudio durante el pre-inicio, inicio, desarrollo y culminación de la investigación, considerándose un diseño emergente que surge de la interacción entre el investigador, los actores sociales, además de la interacti-

vidad entre el contexto social; los símbolos desde las diferentes situaciones presentes en la investigación.

Por esta razón, la investigación asumió el diseño cualitativo de campo emergente, bajo el método predominante de teoría fundamentada, con la finalidad de tener una visión global de la realidad interactiva de los símbolos, en atención a la planificación docente y la investigación como elementos articuladores en la gestión del conocimiento, para formular un constructo teórico que sustentó una pedagogía centrada en el hacer, en la innovación, la creatividad, la libertad de pensamiento, en el intercambio de saberes, en la co-construcción del conocimiento, teniendo como médula neurálgica la investigación en la gestión del conocimiento.

El abordaje de la Teoría Fundamentada como método predominante en la investigación siguió el diseño de investigación cualitativa de campo, propuesto por Strauss y Corbin (2002); adoptó las dos primeras etapas del diseño fenomenológico sugerido por Martínez (2008), como proceso flexible, dinámico; adaptado al contexto de estudio para comprender los fenómenos y sus símbolos desde las realidades vividas por los actores sociales, el cual se explicó en cuatro etapas centrales integradas una de la otra, con una visión sistémica, cíclica; recurrente.

La primera etapa en la investigación, fue denominada Etapa Previa: Clasificación de los Presupuestos, Martínez (2008). En esta etapa se abordó el símbolo desde las percepciones y experiencias personales que tiene

el investigador producto a los procesos de replanificación, revisión, autoevaluación, autocrítica, sobre la planificación docente iniciado en el año 2008 en la Unidad Curricular Orientación Educativa del Programa de Educación de la UNEFM, en donde se comienzan a establecer los mecanismos de vincular la praxis docente y la investigación como elementos centrales en la gestión del conocimiento, a través del aprendizaje por proyecto.

Para eso se inició con un proceso de sensibilidad, reflexión; acción, con los docentes encargados de facilitar dicha asignatura, con la finalidad de tener una visión compartida entre todo el equipo, logrando canalizar emociones, pensamientos e interés, además de fortalecer ciertas potencialidades en atención a la investigación cua-

litativa como eje transversal en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la unidad curricular.

La Etapa Previa: Clasificación de los Presupuestos, en la investigación respondió a las necesidades e inquietudes de transformar la planificación docente centrada en el contenido, para dar paso a una planificación por proyecto que integró la investigación a los requerimientos y naturaleza de la unidad curricular Orientación Educativa, permitiendo al estudiante la construcción de su propio aprendizaje a través de estrategias problematizadoras, invitando a la socialización de los saberes, vinculando el aprendizaje con su contexto socioeducativo; personal como ser biopsicosocial.

Martínez (2008), expone la segunda etapa en el diseño de investigación cuali-

tativa de campo, responde a la Etapa Descriptiva, comprendiendo tres pasos para el análisis del mismo. El primer paso en esta etapa, es la elección de las técnicas o procedimientos apropiados, acorde al método predominante de la Teoría Fundamentada, de los cuales se vale el investigador como la observación directa o participativa, la entrevista a profundidad, el guion de preguntas, la grabadora de sonido y audio. Estas técnicas permitieron al investigador acercarse al contexto de estudio, a fin de registrar los símbolos desde el ambiente natural en que ocurren los hechos.

El segundo paso de la etapa descriptiva recurrió constantemente a la técnica de observación directa o participativa, para ver cómo ocurre el símbolo y su interacción con los informantes clave, es decir, cómo se

aborda la planificación docente y la investigación desde la unidad curricular Orientación Educativa de la UNEFM, para registrarlos sin alterar el procedimiento.

Además, se realizaron los primeros encuentros de entrevista con el equipo docente encargado de facilitar la asignatura de Orientación Educativa de la UNEFM, para percibir sus percepciones; experiencias sobre el proceso de planificación docente y la investigación en dicha materia, permitiendo reorientar o fortalecer el proceso investigativo. Asimismo, la entrevista a profundidad, en conjunto con el guion de entrevista y la grabadora de sonido y audio, permitió la obtención de la información, realizándose tres entrevistas a cada informante clave, en ambientes diferentes, para un total de nueve encuentros de socialización, que permitie-

ron al investigador sumergirse en el fenómeno de estudio.

El tercer paso en la etapa descriptiva, es la elaboración de la descripción protocolar, el cual, Martínez (2008), ponen de manifiesto que debe reflejar una copia exacta de la realidad de estudio, en donde no se vea influenciada por las creencias y valores del investigador, sino más bien, exprese la realidad social tal como se dio desde el ambiente natural. En función a esto, en la investigación se estableció el recurso de la grabación de audio, a fin de registrar todos los eventos; símbolos, tal cual se manifestaron durante el desarrollo de la entrevista a los informantes clave, permitiendo la descripción protocolar de la realidad emergente desde el contexto universitario.

Strauss y Corbin (2002), explican la

tercera etapa como Procesamiento de Codificación, el cual comprende el microanálisis de los datos, las preguntas, el método de comparación constante, la codificación abierta, axial; selectiva, estructura del proceso, matriz condicional/consecuencial, contratar y teorizar. El microanálisis es comprendido por Strauss y Corbin (2002), como un proceso analítico de revisión perenne línea por línea, frases e interpretación de palabras del protocolo de información, con la intención de revivir momentos concretos del estudio, para posteriormente realizar procesos de reflexión acerca de los símbolos desde su contexto natural, emergiendo propiedades y dimensiones.

Por lo tanto, este paso en la investigación se llevó a cabo, como un proceso de análisis del protocolo por cada número de

líneas, frases o palabras, de los elementos emergentes, resaltando en letra itálica aquellos datos que hacen énfasis, interpretándose como categoría, propiedad o dimensión. Se utilizó las negrillas para resaltar un punto importante o evocar una frase; el subrayado, con la función de hacer énfasis especial.

A la par con el proceso de microanálisis de la información, fueron formulándose preguntas en la manera cómo iban emergiendo las propiedades y dimensiones, con la intención de mantener su consistencia durante el proceso. Strauss y Corbin (2002), sostienen que las preguntas en el microanálisis están referidas a interrogantes sensibilizadoras, teóricas, prácticas; estructurales, conllevando al investigador a tener una visión sistémica de los símbolos signi-

ficativos emergentes. Las preguntas en la investigación conllevan a un cotejamiento constante entre los símbolos emergentes de la realidad, manteniendo su consistencia entre ellos (véase anexo C).

De manera integrada al proceso de microanálisis y de preguntas, se realizó el método de comparación constante entre las propiedades y dimensiones, como un elemento recurrente de comprensión de los símbolos desde el contexto de estudio, para Strauss y Corbin (2002), “las comparaciones entre niveles de propiedad y dimensión le proporcionan a la gente una manera de conocer e interpretar el mundo que la rodea” (p. 87-88).

Ese proceso permitió comprender los símbolos que emergían, haciendo comparación teórica para su mayor comprensión.

Asimismo, el muestreo teórico, fue un punto neural clave para determinar cómo una las propiedades o dimensiones varían en una categoría, o se mantenían firmes y consistentes. Todos estos procesos analíticos coadyuvieron a develar las categorías con su respectiva codificación abierta, axial; selectiva. En relación al estudio, la codificación abierta develó tres categorías en la investigación, como Planificación Docente, Investigación y Nueva Perspectiva Docente.

Esa codificación (abierta) agrupó datos consistentes, originando la codificación axial, por cada una de ellas, permitiendo un proceso de integración y redefinición de las categorías, por medio de la codificación selectiva. En la medida en que se fue realizando este proceso de manera conectada, se fueron analizando e interpretando los

símbolos significativos por medio del memorando.

Una vez, realizado todo este proceso analítico, sistémico e integral, se codificó para el proceso a través de la estructura, considerada por Strauss y Corbin (2002), como “el contexto de la acción o la interacción” (p.181). Este aspecto constituyó un factor neurálgico dentro del proceso investigativo, pues se establecieron las estructuras de los símbolos del estudio, permitiendo la comprensión, interpretación y hallazgos de las realidades sociales vividas, conllevando a construir la matriz condicional/secuencial de los fenómenos que emergieron, como un proceso conceptual de conexión entre cada una de las codificaciones.

De esta forma, se procedió a realizar una entrevista final con los informantes

clave, como proceso de presentar los resultados preliminares de la investigación, escuchando sus percepciones, sugerencias, opiniones sobre el tema investigado, produciendo la revisión constante de los resultados para aclarar o perfeccionar los mismos, llevando a una convalidación interna del conocimiento alcanzado.

Con la estructura, matriz condicional/ secuencial, interpretación y los hallazgos de la investigación, se abordó la cuarta etapa denominada la discusión de los resultados. Esta etapa permitió la contrastación de los resultados obtenidos con otras investigaciones referidas en el marco teórico referencial. Es necesario que las investigaciones citadas en el marco teórico referencial, se encuentren lo más cercano posible al contexto, paradigma y actores sociales en donde se

aborda el estudio, a fin poder cotejar diferentes perspectivas desde un mismo lugar de acción.

Los resultados obtenidos en la investigación, permitieron realizar la contrastación con otras investigaciones muy cercanas al contexto de estudio, con la finalidad de hacer una comparación entre ambos estudios, permitiendo entender el fenómeno de forma sistemática, rigurosa; crítica, enriqueciendo todo aquel saber científico emergido de la realidad social.

Una vez realizada la contrastación, se dio paso a la teorización, convirtiéndose en un elemento medular en el proceso investigativo, pues formuló una teorización producto de la interacción con el contexto social estudiado. El proceso de teorización en la investigación enunció un constructo teó-

rico que sustentó la planificación docente y la investigación como elementos articuladores en la gestión del conocimiento, en donde tanto mediador como sus estudiantes se conviertan en investigadores desde los ambientes de aprendizaje, explorando las múltiples realidades de su contexto, dando paso a una socialización y construcción del saber de forma colectiva e individual, fomentando la creatividad, la innovación; la capacidad emprendedora de los educandos.

Todas esas etapas y pasos descritas hasta acá, siguieron una estructura diacrónica dentro del proceso investigativo, comprendiendo la interacción de los símbolos desde el contexto natural. Por lo tanto, el método predominante de Teoría Fundamentada, ceñida a un diseño de campo flexible, dinámico; adaptado a la naturaleza

del estudio, permitió al investigador recurrir constantemente al contexto de estudio y sumergirse en las múltiples realidades de los docentes facilitadores de la Unidad Curricular Orientación Educativa, del Programa de Educación de la UNEFM, en atención a la planificación docente y la investigación como elementos articuladores en la gestión del conocimiento, teniendo una visión global sobre el fenómeno de estudio.

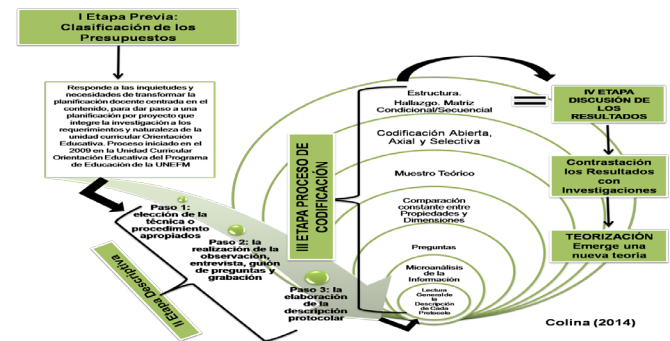


Figura N° 01 Diseño de la Investigación
Fuente: Colina (2014) con aportes de Martínez (2009); Strauss y Corbin (2002).

CAPÍTULO VII

LA INTERACCIÓN SIMBÓLICA DES- DE LA REALIDAD DEL SÍMBOLO

“El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que alojan al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que alojan al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora.”

Paulo Freire

La interacción simbólica desde la realidad del símbolo

Toda investigación debe estar enmarcar en un referido contexto de estudio, para indagar las situaciones problemáticas, a fin de dar respuestas o alternativas de solución a la misma. El investigador debe conocer el escenario de acción, conociendo las coordenadas geográficas del campo a indagar. Para Goetz y Lecompte (1988), el escenario de investigación representa la locación del estudio en donde se sumerge el investigador para obtener información, simbolizando un escenario de acción que presenta múltiples riquezas informativas.

El escenario es comprendido como un campo de acción que ostenta múltiples datos informativos necesarios para el proce-

so investigativo, por lo cual, el investigador debe estar consciente sobre la problemática a estudiar, a fin de escudriñar toda la fuente informativa y responder de manera satisfactoria a la investigación.

De esa manera, el escenario de investigación en el trabajo científico, se ubicó en Venezuela, específicamente el estado Falcón, municipio Miranda, parroquia San Gabriel, sector Los Perozo, variante sur José Leonardo Chirino, Complejo Académico Los Perozo, Programa de Educación, en donde hacen vida los docentes encargados de facilitar la Unidad Curricular Orientación Educativa de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”.

El contexto investigativo en donde se sumergió el investigador de acuerdo al escenario de la investigación, es un contexto

universitario, teniendo como eje medular la planificación docente y la investigación como elementos articuladores en la gestión del conocimiento, desde la unidad curricular Orientación Educativa del Programa de Educación de la UNEFM. Se obtuvo información sobre estos dos procesos educativos, permitiendo desde la realidad investigativa la construcción de una teoría pedagógica, centrada en los pilares de la educación, la gestión del conocimiento, fomentando la capacidad emprendedora, creativa; emancipadora del estudiante como eje central en la co-construcción del aprendizaje.

Informantes Clave de la Investigación

En investigación cualitativa, los informantes clave ostentan suficiente informa-

ción sobre la temática estudiada. Los informantes clave son personas que habitan en el escenario de investigación y poseen información relevante para el proceso investigativo, por lo cual deben ser bien seleccionados.

En atención a lo mencionado anteriormente, los informantes claves en la investigación estuvo relacionado con los docentes quienes facilitan la Unidad Curricular Orientación Educativa en el Programa de Educación de la UNEFM, por ser las personas que más están involucradas con el proceso de planificación docente y la investigación como elementos articuladores en la gestión del conocimiento, además de poseen información relevante, que sirvió de apoyo a la investigación.

Para la selección de los informantes

clave, es necesario determinar criterios que permitan la selección de los mismos de una forma más cercana a los símbolos y a la realidad objeto de estudio.

De ese modo, los criterios de selección en la investigación, se enmarcaron en: docente activo de la UNEFM, pertenecientes del Programa de Educación, facilitador de la Unidad Curricular Orientación Educativa, con tres (3) años mínimo facilitando la asignatura, que trabaje la planificación docente y la investigación como elemento articulador, dispuesto a colaborar. En atención a estos criterios, la selección de los informantes clave quedó determinada por tres docentes facilitadores de la Unidad Curricular Orientación Educativa, tal como se observa en el cuadro 1:

Cuadro N° 1.

Criterio de selección de los informantes.

Codificación de los docentes	Docente activo del Programa de Educación de la UNEFM	Facilitador de la Unidad Curricular Orientación Educativa	Tres (3) años mínimo facilitando la asignatura	Que trabaje la planificación docente y la investigación como elemento articulador	Dispuesto a colaborar
Doc-UNEFM-01-F-DC	Si	Si	Si	Si	Si
Doc-UNEFM-02-F-MMF	Si	Si	Si	Si	Si
Doc-UNEFM-03-F-CI	Si	Si	Si	Si	Si

Fuente: Colina (2014).

Técnica e Instrumento de Recolección de la Información

Las técnicas e instrumentos en una investigación representan el proceso para la obtención de fuentes informativas, por lo tanto, deben ser las más apropiadas de acuerdo al método a utilizar. En atención a lo mencionado, las técnicas e instrumentos en la recolección de la información, están en consonancia con el método a utilizar, a

fin de captar la realidad de manera clara y precisa, permitiendo la interpretación de la misma.

De esa forma, las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación mantuvieron un equilibrio predominante con el método de teoría fundamentada, a fin de capturar la realidad lo más cercano posible, permitiendo la obtención de información sobre el fenómeno de estudio. Por lo tanto, el investigador debe tener mucha pericia y destreza que le permita acercarse a la realidad de estudio, comprender cada símbolo, la interacción de los símbolos, registrando todas las evidencias, a fin de poder capturar e interpretar las múltiples realidades vividas.

Así, la primera técnica que se utilizó en la investigación es la observación partici-

pante, entendida esta por Martínez (2008), como la primera técnica utilizada por cualquier investigador cualitativo, con el propósito de acercarse lo más natural y espontáneo posible a los informantes clave, a fin de crear un clima de confianza, para comprender la dinámica de vida de estas personas.

En relación a lo anterior, la técnica de la observación participante, en la presente investigación permitió al investigador sumergirse en el escenario de campo, como una persona más de ese contexto, es decir, el investigador hace vida docente en el Complejo Académico Los Perozo, en donde se encuentran los informantes clave, en este caso, los facilitadores de la unidad curricular Orientación Educativa del Programa de Educación de la UNEFM.

Por lo que el investigador, logró com-

prender la dinámica de vida de estos docentes, sus percepciones, costumbres; visiones sobre la realidad educativa, en atención a la planificación docente y la investigación como elementos articuladores en la gestión del conocimiento, registrando todas aquellas eventualidades e interacciones simbólicas producto de la observación desde el ambiente natural.

De acuerdo a Martínez (2008), la observación participante debe quedar registrada desde el primer momento en que el investigador se sumerge en la realidad de estudio. Esta técnica, se registró en un instrumento, permitiendo al investigador recurrir constantemente a ella, para comprender o revivir el fenómeno de estudio, llevándolo a un proceso de reflexión interna. De acuerdo a lo mencionado, en la investigación se

realizó un instrumento de observación, registrando todas las evidencias del contexto de estudio detallando las eventualidades y símbolos emergentes de la realidad observada (véase anexo A).

La segunda técnica utilizada en la investigación fue la entrevista, el cual tiene como propósito comprender el fenómeno de estudio desde la realidad o matriz epistémica de los informantes clave. Para eso la entrevista se convierte en una herramienta primordial de todo investigador cualitativo, a fin de obtener información desde la realidad de estudio.

Es de señalar, que la entrevista se debe dar en un lugar adecuado, permitiendo el diálogo de manera espontánea, vivencial e interactiva entre el investigador y los informantes clave. La tarea del investigador es

ofrecer una buena entrevista, conllevando a los informantes clave a evocar momentos y eventos significativos valiosos para el trabajo investigativo. Desde este punto de vista, la entrevista en la investigación, se convierte en un factor fundamental para obtener información de los informantes clave, en cuanto al proceso de planificación docente y de investigación como proceso articulador en la gestión del conocimiento.

La entrevista para la investigación, representó un punto neurálgico en el proceso, pues los informantes clave expresaron su percepción, visión, opinión; apreciación, sobre el proceso transformador de la unidad curricular Orientación Educativa, del Programa de Educación de la UNEFM, en cuanto a la planificación docente y la investigación. El investigador originó un cli-

ma de familiaridad, confianza; armonía, en tres entrevistas a profundidad, distribuidas en nueve encuentros de experiencias, que permitieron a los docentes añorar momentos significativos sobre su praxis docente, con la finalidad de sustentar una pedagogía centrada en el hacer y en la co-construcción del saber. A la par con la entrevista, se llevó a cabo el cuestionario como instrumento, permitiendo guiar el proceso de la entrevista, sin salirse de las categorías centrales del estudio, como es la planificación docente y la investigación. De acuerdo con Martínez (2008), el cuestionario debe mantener una estructura flexible adaptada a la naturaleza de la entrevista (véase anexo B).

Por lo tanto, el cuestionario en la investigación, fue una guía flexible que orientó al investigador sobre las categorías centrales

del estudio (como lo es planificación docente y la investigación), emergiendo interrogantes o preguntas producto del intercambio de información entre los coinvestigadores y el investigador. Tanto la entrevista como el cuestionario, se llevaron a cabo de manera simultánea, así como también la grabación de audio y sonido, permitiendo capturar todos los símbolos emergentes de la realidad de estudio. En este sentido, la grabadora, como instrumento permitió almacenar la información de manera exacta tal como lo expresan los informantes clave. Este instrumento logró registrar la conversación original desde donde se desarrolló la entrevista, originando transcripción de la información de la manera fiel, tal cual la expresaron los informantes clave.

Por lo consiguiente, en la investigación

se trabajó de manera articulada la entrevista, el cuestionario; la grabación de sonido y audio, con la finalidad de registrar todos aquellos símbolos emergentes de la realidad educativa de los docentes facilitadores de la asignatura Orientación Educativa del Programa de Educación de la UNEFM. Estas técnicas e instrumentos utilizados en la investigación tienen concordancia con el método de estudio, como lo es la teoría fundamentada, permitiendo obtener información desde el ambiente natural en que ocurren los eventos, sin sufrir alteración, plasmando la realidad tal cual como se manifiesta, para dar paso luego, a la descripción protocolar de la información, el análisis de microanálisis de los datos, la codificación abierta, axial; selectiva, con su respectiva interpretación y hallazgos del estudio.

CAPÍTULO VIII

EL RIGOR Y AXIOLOGÍA DEL SÍMBOLO

“Siendo una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista.”

Paulo Freire

Rigor metodológico y visión Axiológica de la investigación

Todo proceso de investigación que se desarrolle debe transitar por un rigor o canon científico, garantizando la fiabilidad y validez de los hallazgos encontrados, así como también la credibilidad del proceso. Para Sandín (2003), los criterios del rigor científico de la investigación cualitativa se han reconceptualizado de acuerdo a la naturaleza o fenómeno investigado. Según Strauss y Corbin (2002), sostienen los cánones científicos han regido el pensamiento humano, por lo tanto, deben redefinirse en investigación cualitativa, con la finalidad de comprender el fenómeno de estudio desde las múltiples realidades en donde hacen vida los actores sociales.

En la investigación el rigor o canon científico se adaptó a la realidad del contexto de estudio; al método utilizado, quedando redefinido por la fiabilidad o replicabilidad y la validez, tanto interna como externa, que garantizó la credibilidad del proceso investigativo.

Fiabilidad o Replicabilidad

En investigación cualitativa la fiabilidad o replicabilidad de los resultados está comprendida en la medida en que ciertos supuestos son cotejados con otras investigaciones y arrojan resultados similares. Para Goetz y LeCompte (1988), la fiabilidad en los estudios cualitativos debe representar la replicabilidad de los resultados en otras investigaciones. En este sentido, dicho pro-

ceso parece engorroso cuando se trata de estudios únicos y de contextos diferentes. Sin embargo, Strauss y Corbin (2002), consideran los resultados de una investigación son únicos, de acuerdo al contexto de estudio, las técnicas utilizadas, el tiempo de duración en el campo, el método; visión del investigador, considerándose difícil obtener resultados semejantes a otras investigaciones o réplicas exactas en los hallazgos.

En virtud de lo planteado, en la investigación se recurrió a la fiabilidad o replicabilidad de los hallazgos con otras investigaciones, como elemento de credibilidad de la información, considerando de acuerdo a Strauss y Corbin (2002), es imposible la replicabilidad exacta de los resultados. En este sentido, se hizo una indagación minuciosa de experiencias previas o investigacio-

nes, que se realizaron bajo la misma metodología, método, paradigma, las categorías de estudio, el contexto; los informantes clave, garantizando la fiabilidad interna y externa de los resultados.

La fiabilidad externa para Goetz y LeCompte (1988), es considerada como un procedimiento que no se logra cumplir en su totalidad, es decir, la replicabilidad exacta de los resultados es imposible de obtener de otras investigaciones, pues “no existen estudios con una fiabilidad externa que sea perfecta” (p. 217). De acuerdo a las autoras citadas, en una fiabilidad externa el investigador considera las siguientes estrategias de acuerdo a su propósito investigativo: el nivel de participación del investigador, identificación de los informantes clave, el contexto de estudio, los supuestos y meta-

teorías, métodos de recolección de información.

Estrategias que permitieron al investigador seleccionar las investigaciones previas en relación con el estudio, con la finalidad de replicar en cierto grado los hallazgos encontrados. Asimismo, se recurrió a la fiabilidad interna, entendida la credibilidad de la percepción observada desde diferentes fuentes de información. Goetz y LeCompte (1988), proponen estrategias para realizar la fiabilidad interna, con la finalidad de no presentar amenaza en la investigación, como son: descriptores de bajo nivel inferencial, varios investigadores, participantes ayudantes, revisión por otros investigadores, y datos de registros automáticamente.

De acuerdo a estas estrategias, para la fiabilidad interna en la investigación, se

siguió la de descriptores de bajo nivel inferencial. Esta estrategia en la investigación permitió transcribir todas las observaciones realizadas, así como las entrevistas, en donde los informantes clave validaron con sus firmas lo establecido en la transcripción de la información suministrada por ellos.

Validez

Una vez explicado el proceso de fiabilidad o replicabilidad en la investigación, el paso a seguir es la validez, entendida esta por Martínez (2008), como el rigor científico más importante en la investigación cualitativa, es decir, el investigador percibe la realidad desde el ambiente natural, recoge la información, comparándola y analizándola constantemente, permitiendo tener una vi-

sión objetiva de la realidad de estudio. A este procedimiento Goetz y LeCompte (1988), denominan como validez interna. Por lo tanto, en la investigación la validez interna fue obtenida cuando el investigador obtuvo la información, contrasta con las diferentes técnicas de recolección de la data, haciendo constante análisis e interpretación de la información por medio de la triangulación, con la finalidad de apreciar el fenómeno de estudio.

Consideraciones Éticas

En todo proceso investigativo a realizar, él o los investigadores deben mantener una ética, manteniendo un equilibrio entre sus acciones, su comportamiento, desenvolvimiento en el contexto de estudio, la re-

lación con los informantes clave, la manera como accede al campo de estudio y se relaciona con los actores sociales, constituyendo su mayor instrumento para describir la realidad vivida, sin alterarla ni modificarla, prevaleciendo su ética como investigador.

Sandín (2003), considera tres principales cuestiones éticas relacionadas con el proceso de investigación cualitativa, los cuales son: consentimiento informado, privacidad/confidencialidad y la estancia en el campo, como proceso para determinar la ética del investigador. Por lo tanto, en la investigación se tomaron en cuenta estos tres procesos, determinando la ética del investigador con su contexto de estudio, como lo es el Programa de Educación de la UNEFM, ubicado en el Complejo Académico Los Perrozo.

El primer aspecto de ética en la investigación estuvo relacionado con el consentimiento informado, en donde todos los informantes clave deben tener conocimiento sobre el proceso investigativo que se realizará. Este primer código ético en la investigación, permitió informar a los docentes facilitadores de la unidad curricular Orientación Educativa del Programa de la UNEFM, todo lo referente al proceso investigativo relacionado con la planificación docente y la investigación como elementos articuladores en la gestión del conocimiento, así como también todas las técnicas a utilizar en la recolección de la información (Véase anexo D).

El segundo código ético tiene que ver con privacidad y confidencialidad, entendidas como factores clave en la obtención de la información, pues el investigador debe

garantizarle al informante clave el uso reservado de la misma. De esta forma, el segundo código en la investigación garantizó todo este proceso, pues la información suministrada fue usada estrictamente para fines académicos (Véase anexo E).

El tercer código ético, estuvo relacionado a la estancia en el campo. En la investigación, el acceso al campo se dio de manera natural y espontánea, pues el investigador convive con los informantes clave, es decir, forma parte activa de los docentes facilitadores de la unidad curricular Orientación Educativa de la UNEFM, lo que le permitió establecer esa relación con los demás docentes para obtener toda la información.

CAPÍTULO IX

EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS EN TORNO AL SÍMBOLO DE ESTUDIO

“Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convengo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada.”

Paulo Freire

*Experiencias del símbolo en el
contexto de la planificación
docente y la investigación*

Las experiencias previas constituyen un factor importante para contrastar los resultados de la investigación, con las aseveraciones de los estudios citados acá, con la finalidad de compararlas; contraponerlas para una visión general de los hallazgos, garantizando de este modo, el rigor metodológico. Martínez (2008), sostiene que las experiencias previas, deben ser seleccionadas “lo más cercano (lo regional, lo nacional, lo iberoamericano), ya que comparte más nuestra cultura e idiosincrasia” (p.77), es decir, las experiencias previas deben ser lo más adyacente al contexto y fenómeno en estudio.

En consonancia, la investigación de Reyes (2007), radica en la importancia de los modelos educativos de enseñanza, visualizándose en los docentes de la Universidad del Zulia, un modelo educativo tradicionalista que orienta el proceso de aprendizaje, coartando el pensamiento crítico, creador e innovador de los estudiantes, originando una planificación docente desde la perspectiva del educador como vía de conocimiento, reduciendo, simplificando y fragmentando la epistemología como rama del saber.

Ese elemento permite afirmar que en el contexto de la educación universitaria la postura rígida de concebir el aprendizaje prevalece en la formación académica del nuevo profesional que demanda la sociedad, manteniéndose vigente los dogmatismos de la enseñanza programada. Las Universida-

des en Venezuela, deben iniciar procesos de transformación en el accionar de los docentes, en el paradigma que lo sustenta, en la matriz epistémica de pensamiento, deslustrándose de la praxis educativa transmisio-

Es menester una redefinición de la concepción docente, de los modelos pedagógicos de formación, de la acción educadora, del estudiante como ente biopsicosocial-espiritual-ecológico, coadyuvando la contextualización del saber, teniendo como eje medular estrategias investigativas, colaborativas, problematizadoras, que despierten el pensamiento divergente, crítico, reflexivo, del estudiante y del docente, atrofiando la concepción tradicionalista de la educación, trascendiendo la inercia mental.

En tal sentido, el estudio de González

(2005), permite realizar una contrastación desde las categorías centrales del estudio, enmarcado en la investigación como elemento de formación y transformación educativa en el quehacer diario de la labor docente, permitiendo explorar las múltiples realidades educativas, indagar el contexto social, aplicar las herramientas cognitivas, interactuar con los actores socioeducativos, sobre todo, el aprender a aprender, tanto por parte de los estudiantes como del docente. En este sentido, recobra importancia la articulación de la planificación docente y la investigación, en una sociedad del conocimiento, que exige al educando ir más allá de procesos cognitivos, para pasar a construir, socializar e internalizar un conocimiento producto de su realidad como ser humano, para eso se necesita de un docen-

te crítico, innovador desde la praxis pedagógica .

De allí, la investigación recobra importancia dentro de la planificación docente como estrategia de aprendizaje que dinamiza la acción educativa del estudiante y del docente en construcción colectiva e individual del saber. Para eso el docente desde el ambiente de aprendizaje debe fomentar el aprecio, disfrute, placer por indagar las múltiples realidades humanas.

La investigación en los espacios de aprendizaje debe comprenderse como actividades enriquecedoras que estimulen las bases neurales e integradoras del pensamiento creador, innovador, emancipador, del educando con su realidad y experiencias vividas. La posición del docente del siglo XXI, en relación a la investigación, es hacer

de sus praxis pedagógicas espacios de confrontación y construcción del saber, avivando pasiones, sentimientos; emociones por explorar realidades humanas.

Urge entonces, una nueva posición paradigmática en la formación docente, pues Torres (2003), en su estudio determinó la carencia que tiene el docente universitario, en la apropiación de paradigmas, métodos; enfoques para la comprensión del hombre desde sus ambientes naturales y la articulación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si el docente del siglo XXI, no ha entendido la urgencia de transformación que amerita la educación en la operacionalización del acto didáctico centrado en el accionar, más que en la producción escrita de realizar procedimientos o asignaciones es-

tablecidas en estructuras rígidas de abordar el contenido, entonces se seguirá arrojando un enfoque transmisionista en el mundo postmoderno que marca la sociedad.

Torres (2003), en su investigación plantea elementos negativos a superarse en el contexto de la educación universitaria, en atención a la investigación, pues la investigación no se puede comprender como proceso de capacitación procedimiento por procedimiento para tener un dominio cognitivo de ella, sino más bien, las transformaciones deben iniciar en la matriz epistémica de cada docente, para eso, el mediador debe reconocerse bajo qué paradigma opera y cómo genera el conocimiento con sus educandos.

La investigación en la planificación docente se comprende desde el devenir his-

tórico en la producción del conocimiento, adaptada a los diferentes contextos socio-históricos que la han determinado. Por lo tanto, debe estar en constante renovación ontoepistemológica-metodológica concatenada a las realidades humanas; no anclada en un momento dado de su historia. Desde este enfoque, la investigación debe ser comprendida desde el ejercicio docente como una estrategia que origina múltiples perspectivas en la comprensión, internalización, aprehensión y socialización del conocimiento.

Camacho (2000), establece con perspicacia la manera cómo el proceso epistemológico ha estado presente en la producción del conocimiento de acuerdo a las comunidades científicas, determinando una postura de comprender el mundo, marcando el

nuevo pensamiento del saber en las generaciones futuras, puesto que no responde a las necesidades del hombre actual.

Desde esa perspectiva, es inevitable el proceso de transformación en la educación y en la formación académica del nuevo ciudadano, en correspondencia al paradigma epistemológico, a la concepción del hombre; al contexto social, en la producción del saber, pues según Camacho (2000), es perentorio el rediseño de los planes y currículos de formación de investigadores en consonancia a las necesidades del mundo post-moderno.

Si la investigación subyace para dar respuesta a las diferentes problemáticas sociales en donde se encuentra inmerso el hombre, de esa dinámica cambiante, emergen nuevas posturas paradigmáticas que

permiten comprender al individuo como una entidad compleja. Por lo tanto, los procesos investigativos no son asignados a una comunidad científica, sino más bien, renacen de la liberación y principios colectivos en donde hace vida el ser biopsicosocial-espiritual-ecológico.

Lo planteado hasta acá, sustenta sus bases en las ideas de Colina e Ianni (2010), quienes consideran la investigación como procesos didácticos de aprehensión del conocimiento en la praxis liberadora, crítica, participativa de los ambientes de aprendizaje, además de elementos indagatorios de las realidades educativas en relación a las dinámicas cambiantes de los entornos sociales, las necesidades emergentes de los educandos y la reorientación del acto educativo.

Desde esa postura la investigación asume doble propósito en la acción educativa, en donde la dialéctica por un lado, se convierte en una herramienta recurrente de afrontar esquemas teóricos con la realidad y experiencias previas del educando; por otro lado, en una estrategia evaluativa de la praxis docente en atención a las realidades emergentes producto de esa dinámica interactiva de los actores socioeducativos.

Al confrontar los hallazgos encontrados con los resultados de las investigaciones presentes, se deduce el vacío epistemológico que existe en la labor docente, la carencia de abordar procesos investigativos en la acción educativa y la necesidad imperiosa de rediseñar los planes de formación docente en correspondencia a la postura ontoepistemológica-metodológica de comprensión

del ser humano, teniendo a la investigación como eje neurálgico en la producción del saber.

Una de las acciones para iniciar ese sendero de transformación lo representa el docente desde su matriz epistémica de comprender el mundo, reconociendo que la praxis pedagógica se renueva para dar respuestas a las necesidades del mundo contemporáneo. Por lo tanto, la planificación docente centrada en la investigación representa una alternativa pedagógica y estrategia dinamizadora de la acción educativa, atrofiando la praxis transmisionista de contenidos, renaciendo una concepción liberadora, reflexiva, crítica, emancipadora, en la internalización; exteriorización del saber de manera individual y colectiva en los espacios de aprendizaje, contextualizada con los

contextos sociales en donde se encuentra el educando.

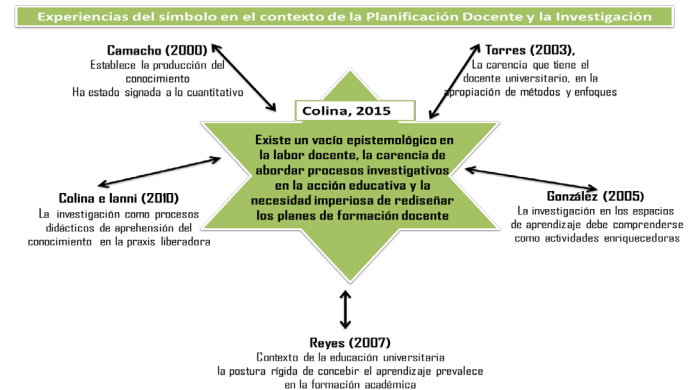


Figura 2: Experiencia del símbolo en el contexto de la planificación docente y la investigación.
Fuente: Colina (2014)

CAPÍTULO X

PLANIFICACIÓN DOCENTE

“La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda. Y enseñar y aprender no se pueden dar fuera de ese proceso de búsqueda, fuera de la belleza y de la alegría.”

Paulo Freire

Reflexiones desde la planificación docente

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se conciben como un aspecto sistemático, organizado, planeado, articulado, relacionados e integrados entre sí, facilitando de manera armónica, dinámica; significativa un saber, concatenada de las potencialidades de los educandos, a quien va dirigida la enseñanza. Por lo tanto, la planificación docente, se convierte en una herramienta fundamental de acción para organizar y sistematizar el aprendizaje, en atención al contexto social, el diagnóstico de las necesidades, los estadios cognitivos, prioridades e intereses de los educandos, como elementos que se articulan en la enseñanza de manera significativa; vivencial

en la estructura cognitiva del educando.

La planeación docente, se concibe como un proceso coherente y metódico, respondiendo a las necesidades educativas sentidas de los estudiantes, a fin de darle solución a las mismas. De esta forma, el docente en su praxis diaria, debe estar en constante replanificación de sus actividades, reconociendo las necesidades emergentes producto de la interacción con los actores educativos; por lo tanto, deben ser atendidas.

La planificación docente no puede ser vista de forma rigurosa, sino más bien flexible y abierta a la innovación, puesto que las necesidades del estudiante cambian en la interacción con el entorno social, concibiéndose la planificación docente, de acuerdo a Ander-Egg (1996), como una “herramienta

fundamentada en el análisis e interpretación de la realidad educativa, la cual conlleva una serie de acciones, métodos y técnicas sugerentes para asegurar que las reformas tengan validez humanas” (p.7).

De las ideas citadas por el autor, la planificación docente, se establece como un ciclo espiral de constante interpretación; análisis de la realidad educativa, observándose como un elemento flexible del proceso, redireccionando sus métodos, técnicas; recursos, de acuerdo a las necesidades sentidas de los estudiantes. En este sentido, la planificación docente debe ser flexible, adaptada al cambio sociocultural en donde cohabitan los educandos, pues la meta fin de la educación, es la formación de un ciudadano que contribuya al desarrollo socioproductivo y sostenible de la nación.

Entonces la planificación docente es una actividad flexible, abierta y cotidiana en la praxis educativa, permitiendo la revisión, reorientación; readaptación de la enseñanza de las necesidades emergentes desde el contexto educativo. Es necesario, que todo facilitador realice constantemente diagnósticos pedagógicos desde sus ambientes de aprendizaje, para verificar en qué medida el proceso de enseñanza y de aprendizaje está llegando a los educandos, como actor principal de la labor educativa.

Además, la planificación docente engloba, conocer cada estilo de aprendizaje de los estudiantes, qué estrategias didácticas son las adecuadas para fomentar el trabajo colaborativo, la participación espontánea, la socialización e interacción del saber, los recursos didácticos de aprendizaje; estrate-

gias evaluativas adaptadas a cada necesidad educativa, tanto del ambiente de aprendizaje, como de la institución y comunidad adyacente.

Por consiguiente, la planificación docente se convierte en el principal instrumento de planeación de la acción educativa, como un elemento que articula la enseñanza de manera sistemática con las necesidades del estudiante, el contexto sociocomunitario, la institución, como eje medular del quehacer educativo. Para Melinkoff (2004), la planeación docente comprende los siguientes principios: flexibilidad, compromiso, racionalidad, continuidad, inherencia y simplificación-estandarización, articulándose de manera equilibrada, facilitando la enseñanza y el aprendizaje tanto del estudiante como del docente.

Cuando se hace referencia al principio de flexibilidad, debe comprenderse como un proceso de actualización, cambio y adaptación a las diferentes transformaciones en materia educativas emergentes. El proceso de planificación no es algo rígido ni estático, sino más bien abierto hacia las nuevas formas de organizar o planear el aprendizaje. En este sentido, tanto en las organizaciones educativas como en el proceso didáctico del docente, la planificación debe concebirse como un factor de adaptabilidad a los diferentes escenarios que acontecen en la praxis educativa, conectada a las potencialidades de los estudiantes, el contexto social y el aparato productivo de la nación.

El principio de flexibilidad orienta de manera sistémica el diagnóstico dentro de la planificación, como aspecto de revisión,

monitoreo de las acciones educativas y decisiones sobre el proceso. Para el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), la planificación es flexible, cuando se realiza de manera colectiva, colaborativa, participativa, con visión compartida, tomando en cuenta el contexto sociocultural, las necesidades sentidas de todos los actores educativos; sobre todo, que las acciones pedagógicas develen nueva forma de organizar el aprendizaje.

En la planeación educativa, el principio de flexibilidad se comprende, como proceso flexible que articula los enfoques epistémicos de los docentes como de los especialistas en planear el acto educativo, sin desligarse del contexto social y condiciones de los actores educativos. Por lo tanto, el principio de flexibilidad debe ser un eje ac-

cionar dentro del acto educativo, permitiendo la replanificación, readaptación; transformación del acto educativo. Se necesita de un docente que vislumbre cambio en su acción pedagógica, transforme cada espacio en fuente de aprendizaje, conciba la planificación como un factor flexible adaptado al acontecer y quehacer educativo.

Dentro de la planeación docente el principio de compromiso, debe comprenderse como un elemento de responsabilidad de todos los actores que hacen vida en la organización educativa, desde los padres, representantes, estudiantes, personal obrero, administrativo; docente, y comunidad en general. Este principio resalta el esfuerzo de los actores educativos, a fin de mantener la planeación, entendiéndose como un factor sistémico, coordinado, de las acciones a

seguir.

Desde esa perspectiva, el esfuerzo es una sinergia que integra a los equipos de trabajo, clarifica las funciones de cada uno de ellos, con la finalidad de obtener el mejor desempeño en las actividades a realizar. El principio de compromiso requiere de esfuerzo de los actores educativos como un elemento medular sistémico de organizar el aprendizaje, pues es un proceso articulador en la sincronización de las actividades, tomando en cuenta el tiempo, recurso; distribución de una manera armoniosa, eficiente y eficaz.

El compromiso requiere de grandes esfuerzos dentro de la planeación docente, convirtiéndose en una sinergia sistémica, integradora, equilibrada, armoniosa, que conlleve al logro de los objetivos planeados

dentro de la organización educativa. De esta forma, la planificación docente debe centrarse en un trabajo colectivo, participativo, colaborativo, en donde la sinergia sea un factor medular del proceso.

En cuanto al principio de racionalidad éste se basa en las necesidades reales; sentidas de los actores educativos, estableciendo mecanismos o alternativas, conllevando a la solución de las mismas. Para Chiavenato (2004), este principio permite la conexión de las causas y efectos, los procedimientos como un elemento secuencial y las emociones que puedan aflorar a partir de las situaciones.

En la planificación docente el principio de racionalidad es un elemento concatenado a las acciones enmarcadas en las alternativas a seguir, una vez analizadas

las situaciones presentes, en atención a los objetivos y al contexto social. La racionalidad conlleva a realizar un estudio metódico, analítico; sistémico de las necesidades, estableciendo prioridades entre cada una de ellas, los mecanismos de acción, lo que hace ver al proceso de planificación como un aspecto cíclico.

El docente como planificador de la enseñanza e investigador del acto educativo, recurre al principio de continuidad para hacer seguimiento de las acciones educativas, verificar en qué medida se está llevando el proceso, establecer nuevos mecanismos estratégicos, que conlleven al logro de las metas o propósitos planteadas. Este principio en las organizaciones educativas debe ser perenne de revisión y ciclo espiral, de las acciones establecidas, evaluando la progre-

sión; trascendencias de las mismas.

El principio de continuidad garantiza la calidad educativa, cuando se mantiene una revisión constante de los planes de acción que se ejecutan. De esta forma la planificación docente, es considerada una premisa continua de indagación sobre la praxis docente, detectando las fallas y fortalezas, así como también, redefiniendo sus acciones.

En la planificación docente los cambios se originan o redefinen a partir de las necesidades sentidas de un colectivo, sin perder las perspectivas u objetivos que la caracterizan dentro del proceso educativo. A este proceso se le denomina, principio de inherencia, entendido como anclar el horizonte de las acciones a seguir, a fin de lograr los objetivos o fines propuestos. Desde esta perspectiva, la planificación docente

no puede ser vista como un factor de improvisación, sino como un eje medular de planeación sobre la acción educativa, iniciando en un diagnóstico constante de la situación, manteniendo claro los objetivos a seguir, la revisión perenne del proceso, la flexibilidad de la misma, lo que origina un ciclo espiral de investigación.

El principio de simplificación y estandarización, es comprendido como los aspectos resaltantes de los procedimientos, solventando problemas situacionales, sin que estos sean rígidos al momento de afrontar la problemática. Para Chiavenato (2004), los estándares o criterios constituyen el desempeño deseado o aspiraciones a obtener en la organización o con los estudiantes. Por lo tanto, se deben establecer los mismos en relación a los objetivos o fines planteados,

con la intención de trabajar en función a ellos, en el logro de las metas establecidas.

Desde la visión educativa, este principio es entendido como el proceso de evaluación, en donde el docente debe tener claro los criterios a evaluar de acuerdo a las competencias establecidas, el nivel de conocimiento que se aspira lograr en el estudiante, la transferencia del saber del educando desde su contexto social y las competencias demostradas a lo largo del proceso educativo.

Los principios de la planificación docente representan un eje central en la organizar del aprendizaje, pues se integran como un elemento sistémico de conexión espiral interactiva entre todos, permitiendo abordar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de manera coordinada, dinámi-

ca, creativa; de revisión perenne en el logro de los propósitos establecidos.

Es de señalar, que la planificación docente comprendida como un eje sistémico, organizado; coordinado, presenta fases del proceso en la consecución de los objetivos establecidos. Las fases de la planificación docente, no pueden concebirse como un factor rígido y normativo, sino más bien dinámico en relación al quehacer educativo, las situaciones presentes, las necesidades sentidas; la relación de cada una de sus fases.

El momento analítico o diagnóstico en la fase de planeación se lleva a cabo por medio de una revisión minuciosa de las necesidades de abordaje, las potencialidades de los educandos, la naturaleza de la asignatura y el proceso didáctico de enseñanza. Para

Segura (2001), este proceso lo denomina didáctico; a su vez comprende dos revisiones: planteamiento y ejecución. La primera revisión del planteamiento se realiza en función a la asignatura, cómo se puede abordar el proceso y qué se tiene que hacer. La segunda a la ejecución de las actividades, al proceso didáctico y su orientación.

El momento normativo o diseño de las actividades, se establecen las líneas de acción a seguir, en el diseño de las actividades, todas en función del diagnóstico. Este proceso debe contener lo que se aspira lograr, cómo se logra, en qué tiempo, cuáles son los recursos. En definitiva, se establece el diseño de las actividades en función al diagnóstico, las secuencias de las mismas, las estrategias en cada encuentro y el proceso de evaluación.

Asimismo, el momento estratégico o ejecución de las actividades, constituye el accionar de la planeación docente con los actores educativos involucrados, reconociendo que el principio de incertidumbre va a estar latente dentro de la planificación, pues en la ejecución de las actividades se pueden ver afectadas o favorecidas en su desarrollo. En este sentido, la planificación de las ejecuciones de las actividades no se puede ver de manera rígida, sino como un elemento de constante replanificación de las acciones educativas.

Es importante mencionar, que todas las fases se integran como un elemento cíclico de revisión perenne sobre la praxis, representando un punto clave de la evaluación, haciendo revisión sistémica de la acción, del proceso, de lo que acontece, de

los actores educativos, de las estrategias y recursos de enseñanza, manifestándose el principio de recursividad.

Entonces, la planificación docente como médula neurálgica de organización de los aprendizajes, eje central de la acción pedagógica y visión sistémica, se sustenta en principios que rigen su proceso en la construcción del saber entre los actores educativos.

CAPÍTULO XI

MODELOS PEDAGÓGICOS DE PLANIFICACIÓN DOCENTE

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.”

Paulo Freire

*Reflexiones sobre los
modelos pedagógicos
de la planificación docente*

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje se han centrado en modelos pedagógicos, guiando la acción educativa en la formación del ser biopsicosocial-espiritual-ecológico, adaptado a la demanda social, los cambios tecnológicos, el aparato socioproductivo de la nación, concatenado a las teorías del aprendizaje y al paradigma epistemológico de la educación en un momento dado de la historia.

Para Flórez (2005), un modelo pedagógico de planificación docente es comprendido como la “representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica, es también un paradigma que puede coexis-

tir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (p.175).

A juicio del autor, los modelos pedagógicos orientan la acción educativa, la forma cómo se concibe el aprendizaje, los roles del docente como estudiante; la postura epistémica de los procesos de enseñanza a través de la planificación docente. De esta forma, los modelos pedagógicos de planificación docente han estado integrados al contexto social, histórico, político, económico, ciudadano, cultural, que ha rodeado la educación. Por lo tanto, los modelos pedagógicos en el devenir histórico han marcado pauta en la formación académica y personal del estudiante. A continuación se describirá cada uno de ellos:

Modelo pedagógico tradicional de planificación docente

Ese modelo educativo de enseñanza respondió a un paradigma vigente para su época, pues se centró en abordar el aprendizaje de manera normativo, establecido; único, en donde lo más importante para el estudiante era el dominio de una disciplina, sin que hubiese una conexión con su contexto, experiencias previas y vida personal. Según Flórez (2005), el método de enseñanza se centró en el “academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores” (p. 177).

Las ideas de Flórez (2005), permiten ilustrar un proceso educativo en donde el docente se concebía como única fuente de

conocimiento, ajustado a procedimientos establecido para abordar la enseñanza, distanciado de las necesidades de los estudiantes, pues ellos, eran concebidos como objeto carente de saber, que simplemente atendían a informaciones sin ninguna asociación con su vida.

Para Flórez (2005), este modelo de planificación rigió la estructura epistémica de los docentes durante el siglo XX. En un primer momento predominó el enfoque transmisionista de la información, en donde el docente era el portador del saber, luego, se abocó a la enseñanza convencional de conceptos y estructuras básicas de la ciencia, con un enfoque de continuidad manteniendo los postulados de la cultura occidental, adaptado a la sociedad moderna, enfatizando en las habilidades comunicacionales y

numérica, como un factor de sobrevivencia del ser humano.

El modelo pedagógico tradicional de planificación docente, tiene su génesis en el aspecto disciplinar de la enseñanza, pues los especialistas consideraban lo necesario en la enseñanza, sin tomar en cuenta al estudiante desde su contexto. Lo importante en este modelo fue el contenido de enseñanza y la manera operativa como el estudiante lo debía adquirir. Aspecto que hace ver, el paradigma de enseñanza; la matriz epistémica de los docentes.

En ese modelo de enseñanza, la postura del estudiante es ser mero receptor de información o como lo establece Freire (1975), un objeto que amerita información para sobrevivir, reduciéndose su visión de concebir el mundo. Según Flórez (2005), la

evaluación desde este modelo se enfatiza en estructuras; elementos procedimentales establecidos en donde el estudiante repite información sin comprensión ni valoración de la misma, evaluando el aprendizaje adquirido y decidir si proseguía a grados o cursos inmediatos.

Desde esa premisa, el modelo de enseñanza se preocupaba, según Flórez (2005) por ser “reproductora de conocimientos, clasificaciones, explicaciones, y argumentaciones previamente estudiadas por el alumno en notas de clases o textos prefijados” (p. 179). Este modelo de planificación docente su finalidad fue que el estudiante logrará los objetivos establecidos y la repetición exacta de contenidos e información sin ninguna asociación o aprehensión de la misma.

El modelo pedagógico tradicional de

planificación docente, se arraigó en la educación como una estructura rígida de original saber, anclado en verificar procedimientos establecidos, que en ver como el estudiante desde su concepción problematizaba, internalizaba; exteriorizaba un saber. Por lo tanto, la planificación docente desde el modelo pedagógico tradicional enfatizó sobre el contenido, y el personal especializado para su elaboración.

Modelo pedagógico romántico de planificación docente

El modelo pedagógico romántico de planificación docente irrumpe con la concepción tradicionalista de ver la enseñanza basada en contenido. Para el modelo pedagógico romántico el contenido era compren-

dido desde el mundo exterior del estudiante, concibiéndose como fuente originaria de conocimiento. Para lograr esta visión de enseñanza, según Flórez (2005), el docente “debe liberarse, él mismo, de los fetiches del alfabeto, de la tabla de multiplicar y de la disciplina y ser sólo un auxiliar o un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños” (p.180).

Para lograr cambios significativos en la planificación docente, el educador o maestro debe deslastrarse de la concepción tradicionalista de concebir la enseñanza, originando desde el ambiente de aprendizaje la libertad de saberes, propiciando en el educando un clima de confianza, seguridad y motivación en cada encuentro de saber. El modelo pedagógico romántico es propuesto por Jacques Rousseau, sustentando una

visión futurista al proceso educativo, pues lo más importante es el desenvolvimiento del niño con su hábitat natural, que estar repitiendo áreas disciplinares sin ninguna comprensión.

Para Flórez (2005), el modelo pedagógico romántico de planificación docente asentó las bases de una nueva concepción educativa, pues “este enfoque no interesa el contenido del aprendizaje, ni el tipo de saber enseñado, pues lo que cuenta es el desenvolvimiento espontáneo del niño en su experiencia natural con el mundo que lo rodea”. (p. 180). Entonces, la educación forjó una planificación docente enfocada en las necesidades y potencialidades de los estudiantes, vinculada al contexto social; a las experiencias de los estudiantes, como aspecto integrador de originar conocimiento.

De este modo, las experiencias de los estudiantes son únicas, no se pueden medir ni confirmar, puesto que el hombre es un ser biopsicosocial-espiritual.

Modelo pedagógico conductista de planificación docente

El modelo pedagógico conductista se rigió por los estudios experimentales y conductas observables en el ser humano. Para esta postura lo más importante es que el individuo responda ante un estímulo presente. Se destaca Frederic Skinner, como uno de los pioneros en proponer premisas conductuales basadas en el aprendizaje.

Para el modelo pedagógico conductual, la planificación docente se centraba en la fijación de objetivos instruccionales, basada

en la enseñanza de conductas observables en el estudiante. Según Flórez (2005), la enseñanza del aprendizaje “conserva la importancia de transmitir el contenido científico-técnico a los aprendices como objeto de la enseñanza” (p.182), es decir, se mantiene la visión del modelo tradicional en donde el proceso educativo se origina a partir de un estímulo para producir una respuesta, quedando reducido a una reproducción del saber.

El modelo de planificación docente centrado en el conductismo perfeccionó las premisas del modelo tradicional, traduciendo la enseñanza a objetivos, conductas observables, y la certeza en el aprendiz de haber obtenido un aprendizaje. Desde esta premisa la planificación docente situó en objetivos que guiaban el proceso educativo

en términos de conductas establecidas; la forma cómo el aprendiz debería obtener el aprendizaje.

La evaluación desde el modelo pedagógico conductista se establece de manera objetiva, pues el docente debe trabajar en función a los objetivos y conductas, puesto que según Flórez (2005), “los objetivos instruccionales son los que guían la enseñanza, los que indican lo que debe hacer el aprendiz; por esto a los profesores les corresponde solo el papel de evaluadores, de controladores, de administradores de los refuerzos” (p. 184). La evaluación desde este enfoque queda subyugada a un elemento objetivo, al proceso administrativo por parte del docente, en suministrar refuerzos cuando se establece la conducta meta, en donde el estudiante como ser biopsicosocial-espiritual,

queda relegado a un lado.

*Modelo pedagógico
cognitivo/constructivista
de la planificación docente.*

Este modelo se centra en tres premisas principales para su comprensión. El primero sustentado desde la pedagogía constructivista en ver el proceso de planificación docente, como un aspecto neurálgico en donde el estudiante va originado aprendizaje de acuerdo a sus experiencias y manera de concebir el mundo. Por lo tanto, el docente debe aplicar estrategias pedagógicas, originando en el estudiantes procesos complejos y problematizadores de aprendizajes, el afianzamiento del desarrollo cognitivo, reflexivo y crítico de lo que aprende constan-

temente. Desde este enfoque, la planificación docente debe partir de las experiencias vividas del estudiante, el contexto sociocultural, la visión de mundo, como elemento triádico originador de conocimientos.

La segunda premisa es el enfoque constructivista, integrando los procesos de enseñanza y de aprendizaje en conjunto con las estrategias y contenidos, como un elemento complejo, originando en el estudiante una nueva forma de aprendizaje. Este proceso se origina, cuando se establece una contextualización de la enseñanza, adaptado al nivel cognitivo, necesidades e intereses de los estudiantes, conllevando a descubrir un aprendizaje significativo. Ausubel (1978), explica que cuando el estudiante hace una conexión entre el aprendizaje con sus experiencias previas y personal, el aprendizaje

se convierte en significativo.

Desde esta postura, la planificación docente debe contextualizar la enseñanza, ofreciéndole al estudiante estrategias problematizadoras, integradas al contexto social y a las experiencias previas del mismo, puesto que según Flórez (2005), el docente debe propiciar en sus estudiantes el aprendizaje significativo “suscitando dudas e interrogantes respecto a los conocimientos que ya posee, relacionando el tema con su experiencia y saber anterior” (p.190).

Y, la tercera premisa sustentada es la corriente cognitiva de enseñanza habilidades del pensamiento. Para eso, el docente debe valerse de la hermenéutica, como herramienta de saber realizar preguntas que susciten en el estudiante el pensamiento crítico, analítico, reflexivo antes situaciones

problemáticas reales de acuerdo a su contexto, originando en él alternativas de solución.

El modelo pedagógico constructivista de planificación docente trasciende los espacios educativos de enseñanza; la manera de concebir el aprendizaje, pues el estudiante asume una postura activa de indagar y descubrir la realidad que lo rodea. El docente por medio de sus estrategias problematizadoras, recurriendo a la hermenéutica, profundiza un saber en la socialización colectiva e individual del conocimiento.

Modelo pedagógico crítico/social de planificación docente

La educación como proceso clave de formación ciudadano y deber social debe

estar conectada a las realidades o contexto de los educandos, con la finalidad de propiciar ese contraste entre la teoría - praxis, originando nuevas formas y estilos de pensamientos. En la medida en que el docente fomenta la participación, creatividad, innovación en los ambientes de aprendizaje, relacionado a los intereses de los estudiantes, logra una sinergia invitando al educando a explorar e indagar su entorno social, dándose de manera integrada múltiples perspectivas de obtener un saber.

El modelo pedagógico social tiene su premisa en los autores Makarenko, Freinet y Freire, según Flórez (2005), en concebir un modelo dialógico e interactivo producto de las realidades sociales y la convivencia del ser humano. Estas premisas permitan la construcción de un nuevo saber produc-

to de esa dialéctica de saberes, vinculado al saber popular; a la visión que tiene el hombre de sí mismo y de los demás.

Para Flórez (2005), el contexto social se convierte en un punto medular en la construcción del saber, puesto que “los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y solucionen problemas que no podrían resolver solos” (p. 196). Por lo tanto, la pedagogía crítica - social, se convierte en una herramienta significativa de reconocimiento del estudiante como persona, identificándose con un contexto social y de esa dinámica interactiva, propicie un saber colectivo, llevándolo a fijar posición paradigmática de concebir el mundo.

Al respecto, el docente en su rol de facilitador debe cultivar desde sus ambientes

de aprendizaje el aprecio a los procesos investigativos sociales que lleve al estudiante a sumergirse en las múltiples realidades, a la comprensión del hombre e interpretación de la naturaleza humana, teniendo como eje la dialéctica en la construcción y socialización del saber. De esta forma, los contextos sociales se convierten en un espacio más de aprendizaje vivencial, dialógico e interactivo, conllevando al estudiante a asumir un compromiso consigo mismo y con los demás, valorando el entorno sociocultural en donde se inserta para indagar proponiendo alternativa de solución a las problemáticas investigadas.

Desde esta perspectiva, la planificación docente debe comprenderse de manera flexible, adaptada a las diferentes dinámicas sociales e integradas a estrategias pe-

dagógicas e investigativas, que se articulan para el análisis, comprensión, reflexión e interpretación de los contextos y conocimiento producido. Todos estos procesos pedagógicos se deben trabajar de manera integrada, colaborativa, contextualizada a la realidad del estudiante.

Los facilitadores deben comprender que la pedagogía crítica - social debe estar basada en la dialéctica y el contraste perenne de teorías con la realidad, llevando al estudiante discernir sobre sus esquemas mentales, cuestionando el aprendizaje, su forma de aprender y apropiándose de nuevos saberes. Para lograr esto, el docente debe generar cambio tanto de su praxis docente como de la matriz epistémica que lo rige.

El proceso de evaluación desde el mo-

delo pedagógico social, se enfoca en valorar el desempeño del estudiante desde su contexto y la manera como internaliza el aprendizaje, pues el mismo es una sinergia dinámica en constante interacción, entendiéndose la evaluación por proceso. Flórez (2005), establece la evaluación por proceso “dispone de un marco de sentido global para interpretar los avances de cada alumno, cualquiera que sea el nivel de competencia alcanzado” (p. 194), es decir, el facilitador debe interpretar los avances de los estudiantes como un elemento espiral, en donde se van observando las competencias adquiridas.

Por consiguiente, el facilitador de la enseñanza debe internalizar los preceptos de la pedagogía crítica - social para desarrollarlo de manera operativa con sus estu-

diantes transformaciones en pro de formar a un ciudadano en consonancia con los cambios sociales, abierto a cambio y generador de conocimiento.

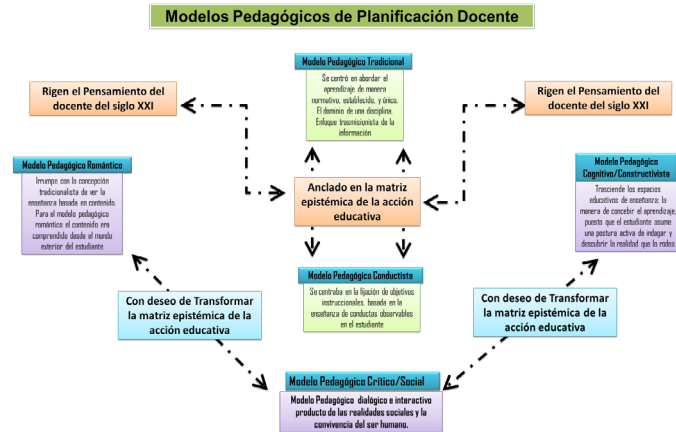


Figura 3: Modelos Pedagógicos de Planificación Docente.

Fuente: Colina (2014)

CAPÍTULO XII

LA INVESTIGACIÓN DESDE LA ACCIÓN EDUCATIVA

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.”

Paulo Freire

Investigación Educativa

La educación como herramienta de formación ciudadana y deber social, ha estado vinculada a diferentes disciplinas, como la pedagogía; la didáctica, integrándose como un cuerpo coherente permitiendo la interacción entre los actores educativos en la socialización, internalización; exteriorización del saber pedagógico. En este sentido, reviste la importancia que ha tenido la investigación educativa en el proceso de formación ciudadana y elemento clave en la praxis educativa.

La investigación educativa, tiene su génesis en el primer tercio del siglo XIX, de acuerdo a Bartolomé (1983) y Sandín (2003), en la pedagogía experimental, teniendo su basamento sobre la psicología,

para comprender el proceso de adquisición y retención de información en el ser humano, desde la perspectiva cuantitativa. Durante este periodo, los estudios en investigación cualitativa estuvieron basados sobre el empirismo, como método que estableció los lineamientos en la producción del conocimiento, teniendo mayor importancia la experiencia, el método experimental, la estadística, en la validez de la información.

Bartolomé (1983), sostiene que las raíces de la pedagogía experimental, se sustentan en cuatro momentos fundamentales como:

- a) La preocupación de asentar la educación sobre las bases empíricas.
- b) La introducción progresiva del método experimental en ciencias afines a la educación.

c) La vinculación inicial con la psicología, ciencia que aportaría a la pedagogía un método de trabajar, un área de interés, una metodología y unos instrumentos de medidas.

d) Influencia de la paidología” (p.14).

Las ideas establecidas por el autor, permiten establecer una secuencia sobre el origen de la investigación educativa desde la pedagogía experimental. En un primer momento, la ciencia estuvo centrada en anclar el empirismo como única matriz epistémica para indagar los procesos educativos y la explicación de sus fenómenos. Una vez, sostenida la educación sobre el empirismo, el segundo momento, fue explicar todos los eventos; fenómenos educativos bajo el método experimental, como fuente unitaria preconcebida de comprender la visión para-

digmática del mundo desde los laboratorios.

Un tercer aspecto central de todo este proceso, fue el aporte significativo que ofreció la psicología a la pedagogía, como fue las actividades estructuradas, desde el empirismo; el método experimental en la obtención del conocimiento. Desde este punto de vista, la psicología se convirtió en ese puente de información, de establecer mecanismos, lineamientos, procedimientos, técnicas estadísticas, encuestas administrativas, desarrollo y evaluación del currículo, para arraigar la pedagogía experimental desde los espacios educativos. Asimismo, un cuarto momento elemental, fueron los aportes de la paidología en el ámbito educativo, a través de los estudios experimentales de niños en edades escolares.

Todos esos cuatro momentos que plan-

tea Bartolomé (1983), permiten hacer una introspección sobre el génesis de la investigación educativa, y como ha estado signada por el paradigma positivista, como factor para comprender los fenómenos educativos. Sin embargo, siguiendo a García (1975), la pedagogía experimental, se fue renovando de acuerdo al contexto social, sin perder su verdadera esencia experimental, surgiendo nuevas corrientes como la orientación médico-pedagógica, la orientación psicológica-educativa o paidológica y la preocupación de la metodológica cuantitativa.

Lo establecido por García (1975), deja ver que las nuevas corrientes de la pedagogía experimental, se basan en elementos fisiológicos para poder comprender como el ser humano adquiere el aprendizaje, destacando los estudios sobre el desarrollo in-

fantil; preservando los métodos y técnicas experimentales, como eje medular, en la comprensión de los fenómenos educativos.

De este modo, se puede ubicar la investigación educativa, en una segunda etapa, iniciando 1920 a 1945, que de acuerdo a Sandín (2003), es “caracterizado de expansión, a pesar de la restricción de fondos para la investigación educativa que supone el periodo de crisis económicas que se inicia en los años treinta” (p.15-16). Esta segunda etapa, se caracterizó por su auge y divulgación de la pedagogía experimental en gran parte del mundo.

De acuerdo a Sandín (2003), todas aquellas producciones científicas pedagógicas de orden experimental, tienen que mantener “a) El método de los test. b) La didáctica experimental. c) La psicopedagogía de las

materias escolares” (p. 16), es decir, seguir los lineamientos de una comunidad científica, para poder ser aceptados. De esta forma, de acuerdo a la autora citada, la investigación educativa en este periodo se explica como “el campo de la pedagogía experimental definida como el control científico de los hechos pedagógicos”. Por lo tanto, la investigación educativa en este periodo, fue observable, medible y cuantificable bajo la luz de los hechos experimentales.

Es importante mencionar, un tercer periodo denominado como la época norteamericana, ubicándose entre los años cincuenta y ochenta. En este periodo, el auge de la pedagogía experimental fue frenético, pues hubo un mayor aporte a la divulgación de todas las producciones científicas, resaltando los estudios desde la perspectiva clá-

sica, los experimentos basados en contexto escolar, los métodos; recursos didácticos para la enseñanza programada, así como también a diferentes técnicas; modelos clásicos evaluativos, que garantizaban la confiabilidad de todo el saber científico.

De esa forma, la investigación educativa, se ha venido desarrollando a lo largo de su historia, prevaleciendo un método experimental, alejando de las propias realidades humanas educativas y manteniendo el control de lo medible, observado, cuantificado sobre las ciencias humanas. A pesar de todo, el método experimental para los años setenta, empieza a ser insuficiente sobre las realidades humanas, puesto que Martínez (2008), en el “Simposio Internacional sobre Filosofía de la Ciencia (desarrollado en la Universidad de Illinois, en Urbana, Estados

Unidos...) se levantó lo que ha sido considerada como el acta de disfunción del positivismo lógico” (p. 237).

Para Denzin y Lincoln (1994), el cuarto periodo de la investigación educativa, se denomina la edad de oro, así como también investigación cualitativa, caracterizada por nuevos paradigmas, métodos, técnicas; estrategias de investigación, que emergieron en los años setenta, como un proceso integrador, permitiendo estudiar las múltiples realidades humanas y educativas desde contexto real, partiendo de la cosmovisión de los actores educativos, interpretando; comprendiendo su contexto social, valorando las costumbres, tradiciones e idiosincrasias de los mismos.

Con la investigación cualitativa, en la investigación educativa, se inicia un nue-

vo proceso de comprender las realidades educativas desde diferentes perspectivas, tal cual como se manifiesta, sin alterar las condiciones humanas. Sin embargo, según Sandín (2003), “a pesar de esta expansión y desarrollo de la perspectiva cualitativa, ésta no tenía un lugar prioritario en los proyectos de investigación educativa durante la década de los setenta” (p. 82), pues, seguía predominando el paradigma positivista como único método para entender los fenómenos educativos.

A pesar de las dificultades a las cuales se enfrentó la investigación cualitativa (como fue a la pedagogía experimental, dominada por la perspectiva cuantitativa), esta no fue impedimento, para que emergieran nuevos y variados métodos cualitativos, como son: la investigación acción, la teoría

fundamentada, la etnografía, la fenomenología; los métodos históricos, biográficos, feminista, entre otros, como aspectos de acercamiento a las realidades educativas.

El auge de la investigación cualitativa en educación, tiene sus indicios en los años ochenta, cuando los investigadores empezaban a analizar, que bajo esta metodología, se tenía un mayor acercamiento a las realidades educativas. De este modo, la mayor parte de la producción y divulgación de la investigación cualitativa se asienta en esta época.

A manera de cierre, la investigación educativa, ha estado marcada por dos matrices epistémicas para comprender los fenómenos educativos, como son: la pedagogía experimental, sustentada en la visión cuantitativa y la investigación cualitativa;

vertientes epistémicas, ontológicas; metodológicas que permiten la comprensión del mundo y el estudio de los fenómenos en el ámbito educativo. Sin embargo, desde la función docente, sigue marcado un proceso positivista como única vía de pensamiento, fragmentando, desarticulando e individualizando la investigación educativa, reduciéndola a su mínima expresión creativa.

CAPÍTULO XIII

LA INVESTIGACIÓN CENTRADA DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE

“En verdad, sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas.”

Paulo Freire

Investigación en la formación docente

La educación como deber social y ciudadano, representa una de las vías de formación del nuevo ciudadano en pro del desarrollo social y sostenible de la nación. Para lograr este propósito, la formación docente, debe estar en consonancia con las necesidades del entorno, las nuevas políticas educativas, la demanda sociolaboral, la tecnología de la información y comunicación, el estudiante generador de saber, la investigación como eje articulador entre la formación, la enseñanza; el currículo. Elementos integradores que vislumbran una nueva concepción pedagógica de formación docente.

Por eso, la investigación debe ser vista

como un elemento medular en los planes de formación docente del nuevo educador que demanda la sociedad, además de convertirse en una herramienta pedagógica de apoyo a la praxis educativa desde los ambientes de aprendizaje. Por lo tanto, el docente debe concebir la investigación como una estrategia de integración, de socialización, de indagación, en la co-construcción del saber entre los actores educativos, en donde la meta fin es la aprehensión de la información desde el contexto social del educando, convirtiéndose en un aprendizaje para la vida.

Para lograr todos estos objetivos, los planes de formación y currículo educativos, deben ser revisados, readaptados; modificados en su sistema curricular, a fin de integrar la investigación como eje medular en la formación docente. Desde esta perspectiva,

todos los actores educativos deben converger en la revisión y reflexión de su propia praxis pedagógica, convirtiéndose en investigadores activos de sus acciones educativas, lo que se traduce, en la articulación de la docencia e investigación, como elementos de formación en la construcción del saber.

Para Perafán (2000), la investigación educativa en la formación docente, no puede ser entendida como prácticas del laboratorio, sino más bien, como herramienta activa que permite al docente conocer e indagar su propia realidad educativa e integrar a sus estudiantes a esta praxis reflexiva en la resolución de sus propios problemas, en donde tanto educando como educador, confluyen en alternativas viables y colectivas, en la reconstrucción e interacción de un saber, desde su entorno social.

De igual modo, para Carr y Kemmis (1986), la formación docente en investigación, ha estado signada al educador, como persona que ostenta el saber, mientras que el educando ha mantenido una posición pasiva y receptiva de datos e informaciones. El docente se ha encargado de repetir procedimientos, fórmulas; técnicas diseñadas por especialistas del currículo, desvirtuadas del contexto social del educando.

Recobra importancia la formación docente centrada en la investigación, desde múltiples perspectivas de comprender la complejidad del ser humano, y no como una sola vía de obtención de conocimiento, originando la reducción; simplificación del saber. Para lograr todo este proceso, la formación docente del nuevo facilitador, debe estar basada desde el enfoque introspecti-

vo-vivencial, es decir, el docente y sus estudiantes, son los actores sociales principales conocedores de su realidad, así como también, los fenómenos en el contexto en que hacen vida.

En relación a lo mencionado, Gadamer (1975), sostiene el docente a través de su propio proceso investigativo realiza autoreflexión de su praxis pedagógica, interpretándose el estudiante como el docente, son agentes constructores de un saber significativo y vivencial, originado de la interacción, participación, innovación, creatividad; empoderamiento de una educación liberadora. Asimismo, Sthenhouse (1998), considera cuando una teoría haya sido comprobada en los ambientes de aprendizaje, tanto por el docente como por los estudiantes, origina un orden sistemático de indagación, lo que

se interpreta en la posición subjetiva en la creación del conocimiento.

Por lo tanto, la formación docente en investigación, es un factor clave entre el conocimiento previo de los educandos y la interacción con el nuevo saber, de manera dinámica, participativa, constructiva, socializada, mediada, permitiendo la aprehensión de la información desde el aspecto vivencial. Siguiendo estos planteamientos, para Bedoya (2000) y Magendzo (2003), la investigación en la formación docente, debe ser integradora, es decir, fomentar la creatividad y el saber crítico de los educandos, sin embargo, desde las realidades educativas, tiene como propósito la fragmentación del conocimiento parcelado, predominando el modelo de transmisión de información por parte del docente, dando cabida a una

actitud epistemológica e investigadora por parte de los actores educativos, que no se encuentran en los planes de estudio de formación docente.

Los planes de formación docente deben superar la perspectiva cuantitativa, tecnológica e instrumental que rigió el pensamiento y los procesos educativos en el siglo XIX, haciendo una revisión de su sistema curricular, para dar paso, a un proceso investigativo, como elemento medular en la formación docente, en donde la visión crítica, liberadora; emancipadora, sean factores fundamentales en el empoderamiento de una nueva pedagogía, centrada en el aprender a aprender, aprender haciendo y aprender a valorar, desde los entornos educativos reales.

Además, de fomentar en los recintos de

formación docente una cultura investigativa, en donde tanto docente formador, como futuro docente, se apropien de la investigación para comprender los fenómenos educativos. Desde este aspecto, la investigación en la formación docente, debe ser vista, como una actividad enriquecedora, dinámica, creativa, propiciando la construcción del saber de manera energética, armoniosa, de felicidad, y no desde las prácticas parceladas y aisladas del positivísimo, que originaban apatía, indolencia, frustración por el quehacer investigativo.

Con esta nueva visión de cultura investigativa, el docente tiene que ser abierto a los cambios, a las transformaciones, permitiendo dar apertura a nuevas formas de facilitar y mediar el aprendizaje, integrando la investigación como un elemento de for-

mación ciudadana en la construcción de saber. Entonces el docente se involucra con sus estudiantes y los estudiantes con el docente, en la indagación de problemáticas educativas, ofreciendo en conjunto alternativas de solución a las mismas. De esta forma, Bedoya (2000), señala al respecto, la necesidad de “entender la práctica docente como una propuesta de investigación, como articulación de proyectos de investigación, como procesos de comprensión y transformación de la misma realidad educativa” (p.32).

Las ideas de Bedoya (2000), ponen de manifiesto la importancia de la investigación en la formación docente, y en las nuevas realidades educativas, exigiendo a un docente que más allá de ofrecer datos e informaciones, facilite ideas problemati-

zadoras; cultive el pensamiento crítico de sus estudiantes, fomente la participación, la formación en valores y el enaltecimiento de sus raíces idiosincrasia.

En ese sentido, la educación demanda un proceso transformacional de su acción educativa, pedagógica y didáctica, un docente abierto a los cambios y un nuevo paradigma que rijan dichos procesos. Para eso la investigación se convierte en una estrategia clave, tanto del docente como del estudiante conllevando a indagar desde su propia realidad. Por lo tanto, de acuerdo a Martínez (2006), en el ejercicio docente “la practica investigativa del docente no debe distorsionar el valor educativo de su docencia” (p. 247), sino más bien enriquecer dicha praxis docente.

De ese modo, la investigación centrada

en la formación docente, se debe considerar como un eje medular articulador que enriquece la praxis docente, incentiva los procesos investigativos tanto del estudiante como del docente; propiciando la socialización, internalización y divulgación del saber, convirtiéndose en una estrategia dinamizadora del proceso educativo.

CAPÍTULO XIV

INVESTIGACIÓN Y
LA PLANIFICACIÓN DOCENTE.

ELEMENTOS MEDULARES DE LA
ACCIÓN EDUCATIVA

“No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.”

Paulo Freire

*La investigación como
eje medular en la
planificación docente*

Planificar el acto pedagógico desde los lineamientos de la pedagogía crítica, social; emancipadora, es situar la investigación como proceso medular en la formación académica y personal del ser biopsiosocial-espiritual-ecológico. Por lo tanto, el facilitador de la enseñanza, debe ver a la investigación como un elemento articulador que permita indagar desde las realidades de sus estudiantes, todo aquel conocimiento vivencial, producto de la interacción con los otros actores sociales.

Para lograr todo este proceso, el docente como agente de cambio, debe transformar su praxis educativa, su visión de ver la

realidad, de ser el único centro de conocimiento e interactuar con los demás, y, fragmentar como lo establece Montero (2002), una pedagogía de “acción reducida a rutina, a práctica en su aceptación de repetición de gestos automatizados” (p. 199), lo que origina la obstrucción en la co-construcción del saber, pues el docente sigue apegado a saber repetir mejor lo repetido.

De allí, la importancia que tiene la investigación como elemento articulador en la planificación docente, pues fragmenta la concepción centrada en el contenido, y fomenta, un proceso didáctico cíclico en donde el estudiante aprende de su facilitador y viceversa, además de propiciar la participación, el diálogo constante, la socialización, centrada en un profundo pensamiento reflexivo, crítico; autónomo, por parte de los

actores educativos.

Por lo tanto, se trata de una nueva articulación entre la investigación y la planificación docente, en donde se estable un pensamiento crítico y reflexivo sobre la acción pedagógica, se trasciende lo rutinario, los conocimientos parcelados e individualista, e iniciándose, según Méndez (2012), la revalorización de la praxis docente “como constructor permanente de la pedagogía, agente de cambio y transformaciones en los espacios socioeducativos en el contexto de Educación Universitaria” (p.215-216). De esta forma, recobra importancia, la investigación como eje de transformación de la pedagogía, de la didáctica y de la función tanto del docente como del estudiante, en una sociedad polivalente del conocimiento.

Martínez (2006), sostiene la actitud del

facilitador como investigador desde los ambientes de aprendizaje, debe “consistir en una postura exploratoria acerca de la compleja, rica y dinámica vida del aula, alejada, por tanto, de la actitud simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados” (p.246), es decir, el primer procedimiento en la planificación docente desde la investigación, es indagar las múltiples realidades de los estudiantes desde el ambiente de aprendizaje y los contextos sociales. De esa interacción se comprende la realidad única que circunda al educando.

Entonces, la actividad de la investigación educativa en el aula, debe estar centrada en el diálogo constante, en esa socialización e interacción entre los actores educativos; en la revisión de sus propias acciones, originando al pensamiento crítico

y reflexivo. En este sentido, la planificación docente desde la investigación, no se puede observar como algo rígido, paso por paso, procedimientos científicos preestablecidos, sino más bien como un proceso cíclico contextualizado a cada realidad educativa.

En relación a lo anterior, no se establece un modelo de planificación docente de investigación única para ser trabajada en los ambientes de aprendizaje, sino se reconoce la particularidad de cada situación educativa, las necesidades del contexto, las potencialidades del estudiante, lo que hace ver el proceso de planificación docente de manera flexible, abierta y sistemática.

El primer elemento a considerar en la planificación docente desde la investigación es el diseño general del proyecto, a partir de dos aspectos centrales. El primero, el diag-

nóstico de la realidad educativa, en donde el facilitador debe explorar e indagar las diferentes situaciones que afectan el proceso de aprendizaje, así como también el desarrollo del estudiante como ser biopsicosocial, posteriormente, determinar el esquema o método de investigación aproximado a la realidad diagnosticada para su intervención.

Una vez realizado el diagnóstico y seleccionado el método de investigación a trabajar, el segundo elemento de la planificación, es la identificación de un problema importante, es decir, jerarquizar de mayor a menor grado, los dilemas detectados, a fin de atacar a la situación problemática. Se requiere de especial atención por parte del facilitador, pues Martínez (2006), considera que “el problema debe ser muy significativo para el docente, vivido y sentido muy prác-

tica y concretamente, y de cuya solución depende la eficacia de su docencia” (p.248).

Las ideas establecidas por el autor, en esta segunda etapa del proceso de planificación, es de suma importancia, pues la selección del problema a trabajar debe ser una necesidad sentida por todos los actores educativos (facilitador-estudiantes), a fin de intervenir de manera exitosa la situación. De allí que, el tercer elemento de la planificación a través de la investigación, es dada por el análisis del problema, con la finalidad de verificar las causas, supuestos; consecuencias, originadoras de las situaciones problemáticas. Para eso, el facilitador de la enseñanza debe realizar un análisis crítico de las acciones de sus estudiantes, desde el conocimiento tácito de cada uno de ellos, hasta de su propia acción pedagógica.

El proceso de planificación desde la investigación, se va realizando de manera integrada, comprendiendo la realidad estudiada. Por eso, el cuarto elemento a tomar en cuenta, es la formulación de hipótesis, originándose en la medida en que el facilitador va dando respuesta a la necesidad sentida o nodo problematizador detectado, determinando las causas, para intervenir las realidades socioeducativas. En este sentido, determinado el nodo problematizador, las acciones radican en la recolección de la información necesaria, la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos, permitiendo tener una comprensión global de la situación de estudio.

El siguiente proceso de la planificación desde la investigación, consistirá en categorizar la información, una vez aplica-

das las diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos. La categorización de la información, debe reflejar la realidad estudiada, sintetizada en ideas o conceptos interpretados por el docente investigador desde el contexto en que ocurren los acontecimientos, para luego, establecer la estructuración de la categoría, como un proceso coherente, permitiendo crear, según Martínez (2006), “una imagen representativa, un guion o patrón coherente, un modelo teórico o una auténtica teoría o configuración del fenómeno estudiado” (p.251).

De todo ese proceso, emerge el diseño del plan de intervención, respondiendo a las categorías detectadas del nodo problematizador, de forma sistemática, en donde se describe el tiempo de intervención, a quien va dirigido, las posibles metas a alcanzar,

los propósitos del plan, las fases a ejecutar, los contenidos emergentes, los facilitadores, los recursos y medios, así como también las posibles amenazas del mismo, para posteriormente, realizar la ejecución del mismo, con los actores educativos.

En la medida en que se vaya ejecutado el plan de intervención, se debe ir haciendo a la par el proceso evaluativo, a fin de ir verificando si el diseño de intervención, está respondiendo a las necesidades sentidas, además, se debe realizar un ciclo espiral constante, permitiendo determinar la pertinencia, adecuación o rediseño del plan de intervención, de acuerdo a las percepciones e instrumentos de evaluación, por parte de los actores socioeducativos.

Por consiguiente, la planificación docente articulada a la investigación, se debe

comprender desde los procesos reflexivos, cíclicos, espirales, dialécticos, que permitan la interacción del saber desde la postura del estudiante y del facilitador, como agente transformador en la construcción del saber; en la renovación constante de la propia praxis educativa.

CAPÍTULO XV

LA INVESTIGACIÓN DESDE LOS ACTORES EDUCATIVOS

“No puede haber conocimiento pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognosciente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.”

Paulo Freire

*Investigación desde
la perspectiva del docente
y del educando*

Comprender la investigación desde acto didáctico y pedagógico en la construcción de conocimiento, en los ambientes de aprendizaje, es una actividad que no se ha logrado internalizar y exteriorizar, por parte de los docentes, pues sigue prevaleciendo una pedagogía tradicionalista, ajustada al aspecto cognitivo, como lo establece la UNESCO (2005), y centrada en la inercia mental, Martínez (2008), reduciendo toda posibilidad de propiciar un nuevo saber, desde las realidades del estudiante y su contexto social.

En ese sentido, Martínez (2006), expresa se percibe arraigada en la estructu-

ra cognitiva del profesor en ejercicio, “una cierta esclerosis del pensamiento y la rutinas de diferentes estereotipos poco flexibles y bastante resistentes al cambio, que se apoya en una reproducción acrítica de la tradición profesional” (p.243-244). Lo mencionado por el autor, permite inferir que el ejercicio docente sigue apegado a repetir datos e informaciones, anclado en transmitir un conocimiento estéril, descontextualizado y parcelado, alejado de las transformaciones educativas.

Es imperioso un nuevo cambio de la concepción docente de la educación, en donde se requiere que el nuevo facilitador de la enseñanza sea, según Martínez (2008), un “animador, un experto en la mayéutica, que buscará situaciones problemáticas de la vida y las propondrá a sus alumnos, si-

tuaciones que tengan en cuenta todas las dimensiones del ser humano” (p.212). Las ideas del autor, pone de manifiesto una nueva pedagogía de la enseñanza, una forma de organizar el aprendizaje, un nuevo mediador del saber, permitiéndose descubrir las múltiples realidades de sus estudiantes, indagando y buscando solución a las mismas, resaltando el valor del ser humano como persona.

El mediador de la enseñanza, invitará a sus estudiantes al disfrute de socialización e intercambio del conocimiento, creando un clima armonioso para el encuentro de saberes, relacionándolo con su huella digital de vida y el contexto que lo circunda. Por lo tanto, es inevitable fomentar en los ambientes de aprendizaje a estudiantes críticos, reflexivos, participativos, creativos,

innovadores, sensible, con alto sentido de valor humano; social, en la formación académica y personal del nuevo ciudadano.

De esta forma, tanto el facilitador como el educando, reflexionan sobre su propia esencia de vida, construyendo aprendizaje vivencial producto de esa interacción constante con el saber y el contexto social. De acá, que tome relevancia la investigación como elemento integrador en la praxis educativa y como eje neurálgico en la co-construcción del saber.

La investigación vista desde la función del facilitador y del estudiante, se convierte en una estrategia de aprendizaje, en donde ambos actores educativos comprender, internalizan; exteriorizan un saber producto de su propia praxis reflexiva, originando la autorevisión constante de sus acciones e

indagando desde el contexto en que se encuentran inmersos. Asimismo, desde esta perspectiva, el estudiante pasa a formar parte activa de su propio aprendizaje, comprendiendo desde su realidad, contrastando ideas y buscando alternativa de solución a los dilemas investigados.

Para lograr todo este proceso, el facilitador de la enseñanza, debe permitirse explorar desde sus ambientes de aprendizajes, las múltiples realidades con sus alumnos, es decir, convertirse en estudiante y aprender de esa praxis reflexiva. Además, el mediador debe dejar de ser un dador de conocimiento, estableciendo estrategias problematizadoras, teniendo como eje central, la vinculación con el entorno, la vida personal del estudiante, en la construcción colectiva del conocimiento. El facilitador tiene que lograr

el aprendizaje autónomo, independiente; colaborador de sus estudiantes, a la vez, ser un indagador constante de las nuevas estrategias investigativas educativas.

En ese orden de ideas, la investigación se convierte en un eje fundamental en el que aprenden los actores educativos, es decir, estudiantes, facilitador; comunidad, además de indagar y accionar el máximo potencial creador e innovador de los educandos, partiendo de su realidad vivida. La vinculación del conocimiento con el entorno del educando, fomenta una libertad del saber, propicia la socialización, promueve el aprendizaje colaborador, significativo; autónomo, logrando articular diferentes áreas del conocimiento integrado a la investigación como eje transversal tanto en la praxis del facilitador con la visión constructiva del

estudiante.

La investigación que realiza tanto el estudiante y el facilitador, es primordial en el ejercicio de la mayéutica, actividad creadora y enriquecedora en la co-construcción del saber. Por lo tanto, el arte de saber preguntar, se convierte en una herramienta cognitiva de gran relevancia, para el estudiante y el facilitador, escudriñando las mínimas realidades vividas, compartiendo y socializado un saber de manera individual y colectiva, transformarlo en una polivalencia del conocimiento.

Es de mencionar, que la práctica investigativa desde los ambientes de aprendizaje, es fructífera tanto para el mediador-estudiantes y viceversa, cuando se indaga partiendo de la idiosincrasia cultural del entorno en donde hacen vida los educandos, se

reconoce el valor humano, se resalta todo aquel potencial tácito producto de la convivencia y participación ciudadana de los actores educativos.

Por lo tanto, la investigación desde la perspectiva del facilitador y el estudiante, representa una acción constante presente en los ambientes de aprendizaje; para eso, el mediador de la enseñanza debe deslustrarse de la postura tradicionalista de la enseñanza centrada en el contenido, creando espacios de aprendizaje críticos, que tenga como elemento central al estudiante autónomo, participativo, colaborador, investigativo, humano, social, reflexivo, emancipador, creativo e innovador en la co-construcción del saber colectivo.

De esa forma, se trasciende la atrofian- te pedagogía experimental, la brecha cog- ni-

tiva y la inercia mental, de los espacios educativos.

CAPÍTULO XVI

MODELO PEDAGÓGICO DE PLANIFICACIÓN DOCENTE Y DE INVESTIGACIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

“¿Cómo puedo educar sin estar envuelto en la comprensión crítica de mi propia búsqueda y sin respetar la búsqueda de los alumnos?”

Paulo Freire

Modelo de planificación docente y de investigación desde la unidad curricular educativa

Conceptualizando la investigación acción, según los planteamientos de Elliott (2000), representa el estudio de una situación social con el fin de mejorar la acción dentro de la misma. De esta forma, integrando esta postura a la labor educativa, se puede afirmar que el proyecto de aprendizaje es una forma de organizar el aprendizaje articulado a la investigación, partiendo de uno o varios problemas educativos, tanto del docente como del estudiante, para iniciar procesos indagatorios originando la producción de conocimiento científico útil y la transformación de la propia praxis docente a través de acciones fundamentadas.

En relación a lo establecido, resalta el valor agregado de un modelo de praxis educativa implementado desde el 2008, en la Unidad Curricular Orientación Educativa del Programa de Educación del Área Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM), respondiendo a los lineamientos actuales que rigen la educación en el país y a lo establecido por políticas mundiales constituidas por la UNESCO (2005). El modelo del proyecto de aprendizaje se adaptó a la naturaleza propia de la Unidad Curricular, es decir, se vinculó la técnica propia de la orientación con la investigación cualitativa, aspectos sustentadores e integradores de la praxis pedagógica, didáctica e investigativa, justificándose en el artículo 14 de la Ley Orgánica de Educación (2009); a su vez

como herramienta para propiciar y gestionar una sociedad del conocimiento.

En ese sentido, el educando toma un rol protagónico de su proceso de enseñanza y de aprendizaje, pues transfiere las clases participativas de la asignatura, con la realidad estudiada, viéndose de esta forma un aprendizaje vivencial, significativo; verdadero en la estructura cognitiva del participante, gestándose una nueva producción del conocimiento, que parte de los intereses y necesidades del estudiantado.

El proyecto de aprendizaje en la asignatura Orientación Educativa, comprende cuatro metodologías de investigación aproximatoria: relato de vida, etnografía, fenomenología; diseña y ejecuta un programa de orientación por medio de la investigación acción-participante, como actividades

pedagógicas que articulan la docencia, la investigación y las sociedades del conocimiento, en pro de los cambios sociales que demanda la sociedad.

La investigación acción se convierte en la herramienta de planificación de aula y en una alternativa para producir un conocimiento sustancial. Según Lokpez (2001) la denomina, la espiral de ciclos de la investigación acción, siendo estos el diagnóstico de la situación o problema que se quiere investigar, la planificación del proceso de investigación y acción transformadora, la ejecución de las diferentes estrategias y acciones a la transformación, la evaluación como valoración de todo lo acontecido, de los procesos y acciones desarrolladas, así como el proceso de reflexión.

En ese mismo orden de ideas, el pro-

yecto de aprendizaje que se desarrolla en la unidad curricular Orientación Educativa de la UNEFM, centrado en la investigación acción como eje articulador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, fomentando la gestión del conocimiento, comprende en líneas generales, el siguiente proceso de aula:

a) Primeramente, se capacita a los mediadores encargando de llevar el proceso de enseñanza en atención al proyecto por aprendizaje como una forma de gestionar el conocimiento, reforzando el dominio cognitivo y personal del mismo. El mediador debe mostrar actitudes de cambios en la nueva forma de llevar el conocimiento. Luego, debe haber un compromiso; visión compartida con el equipo de mediadores encargados de facilitar la Unidad Curricular.

b) Los círculos de acción pedagógicas llevados a cabo por la Coordinación del Eje de Psicología y Orientación; el Coordinador de la Unidad Curricular Orientación Educativa, se convierten en un espacio de intercambio de experiencias, reforzamiento de saberes, seguimiento y evaluación de los trabajos de investigación, en donde se revisan las amenazas, debilidades, fortalezas y oportunidades que puede ofrecer el periodo académico en pro o en contra del proceso educativo, asesoramiento a los estudiantes o equipo de trabajo de cada mención del Programa de Educación y la organización de la jornada como evento de divulgación de saberes. Los círculos de acción pedagógicas son actividades integradoras en el equipo de mediadores, fortaleciendo valores de cooperación y trabajo en equipo.

c) Los educandos proponen y asumen problemas como objetos de estudio, partiendo de sus intereses, motivaciones, vinculados con la problemática que los afecta social e individualmente, relacionados con las áreas de la orientación y la mención de estudio.

d) Durante el periodo académico, se socializan, cuestionan; disciernen las estructuras epistémicas de la orientación educativa y los elementos teórico-metodológicos de la investigación, además de su aplicación práctica en los proyectos específicos de los equipos de trabajo, logrando la cooperación entre todos, el sentido de pertenencia, el compromiso, la visión compartida, el valor humano como persona, e intercambios de saberes en una organización generadora de conocimiento.

e) El acompañamiento se convierte en un

eje importante para el desarrollo, evolución; culminación de la investigación, permitiendo la revisión constante de los avances, aclarar dudas, hacer sugerencia; visualizar trabajos culminados de semestres anteriores, lo que va a permitir en el estudiante la aprehensión y retención de la información. Todo esto se logra con el cumplimiento de las actividades y el compromiso docente orientador en conjunto con el grupo de trabajo.

f) La evaluación se da por proceso, para eso el docente debe llevar un registro anecdótico de la evaluación del grupo durante las asesorías, tanto individual y grupal, comprendiendo que es un proyecto en constante revisión, por lo tanto, no se puede tomar una calificación fija de los avances, pues la presentación final es totalmente diferente

tal como se presenta en un primer avance.

g) Los estudiantes deben presentar los avances de sus proyectos periódicamente ante el grupo de trabajo, esto para su discusión y análisis en colectivo, a fin de compartir; enriquecer los planteamientos; hallazgos emergentes con la investigación en una sociedad del conocimiento que apuesta a las potencialidades de su talento humano, en este caso, de los educandos.

h) Asimismo, deben entregar los avances por escrito para la revisión crítica de elementos como la sustentación teórica, la estructura metodológica, la presentación formal del informe, entre otros, como aspectos que fortalecen la producción y creación del conocimiento.

i) Se hace énfasis en las estrategias integradoras e investigativas gestionadoras el

conocimiento, basadas en: el aprender a crear, aprender a reflexionar, aprender a convivir y a participar, aprender a valorar. Además, de disciplinas como la innovación pedagógica, creación y la creatividad, desarrollo endógeno y la productividad, formación integral de individuos y comunidades, las áreas de la orientación: vocacional, personal, social, familiar, educativa, sexual, en escenarios complejos, entre otras. Se recurre a información previa, vista en semestres anteriores, para retomarla y profundizarla en círculos de acción pedagógicas como: Psicología Social y Dinámicas de Grupos, Métodos de Investigación, Currículo, Planificación, Evaluación, las Tecnología de la Información y Comunicación. Se toman en cuenta las necesidades de cada mención del Programa de Educación como Música,

Inglés, Informática y Lengua, Literatura y Latín. Los materiales y recursos didácticos forman parte esencial en la generación del conocimiento de manera dinámica, significativa y participativa.

j) Se trabaja por medio de un Perfil de Competencias, en donde el estudiante a través de cada actividad va demostrando y ejecutando dichas competencias adquiridas.

k) Se abordan estructuras epistémicas propias de la naturaleza de la asignatura. Sin embargo, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes pueden emerger núcleos epistémicos que tengan cierta relación con la Unidad Curricular.

l) Por último, la exposición formal de la investigación como forma de evaluación, reflexión; divulgación del conocimiento, es a través de Jornadas Educativas, permitien-

do presentar los trabajos de investigación realizados por los estudiantes, frente a un grupo de jurados externos, que se encargan de evaluar la presentación oral y en donde los educandos, muestran las competencias adquiridas durante el desarrollo del Lapso Académico.

m) Los trabajos de la modalidad aproximación a relato de vida son presentados ante el jurado con el apoyo de un video documental que registre todas las fases del trabajo, haciendo énfasis sobre la vida del sujeto. Los de la modalidad de acercamiento a la etnografía y fenomenología, se apoyan en la presentación de un video documental en donde se visualicen las entrevistas realizadas desde el contexto de estudio, para su posterior interpretación; los de diseño y ejecución de programa de orientación se apoyan con un

poster científico, en donde se detalle de manera precisa y organizada cada fase.

n) La responsabilidad de la Organización de la Jornada Educativa, recae sobre los estudiantes cursantes de la asignatura y los docentes facilitadores serán los encargados de guiar todo el proceso que se requiere para el evento, desde la apertura, desarrollo y cierre del mismo.

El proceso desarrollado de esta forma, permite reafirmar la integración docencia investigación, pues los educandos se han convertido en estudiantes investigadores en la medida en que desarrollan el proceso investigativo y presentan sus trabajos con el apoyo de técnicas didácticas, afianzando así, una sociedad del conocimiento.

Es así como a través del trabajo en equipo los docentes investigadores logran

planificar, organizar e instrumentar la praxis de aula haciendo uso de la investigación como estrategia de enseñanza y de aprendizaje. Profundizando y evaluando su proceso de autoformación y desarrollo profesional, en función de la crítica y autocrítica sobre el proceso de aula, la actuación de él mismo y de los diferentes actores a lo largo del periodo, la presentación de los productos finales y la retroalimentación crítica de los actores externos en sus diferentes roles.

CAPÍTULO XVII

LOS SÍMBOLOS SIGNIFICATIVOS EMERGENTES DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

“No es en el silencio que los hombres se hacen, más en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión.”

Paulo Freire

Hallazgos e interpretación de la categoría planificación docente

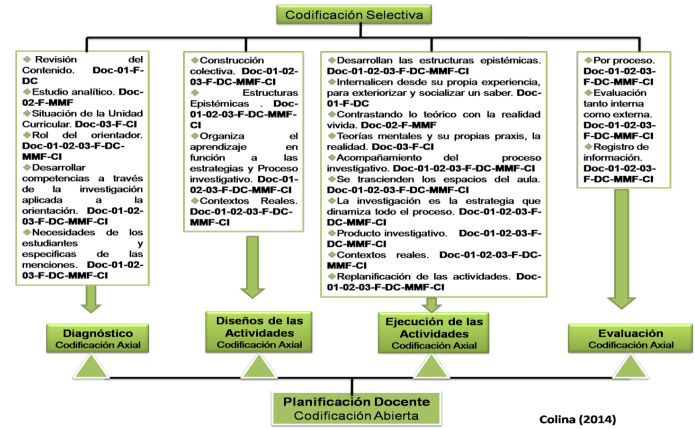


Diagrama N° 01: Categoría Planificación Docente
Fuente: Colina (2014).

Desde esa perspectiva, la primera categoría Central o codificación abierta que surgió producto de los datos suministrados por Doc-01-F-DC, Doc-02-F-MMF, Doc-03-F-CI, es la Planificación Docente. Eje central y neurálgico para comprender el proceso de transformación de organización de

los aprendizajes en relación al proyecto de aprendizaje, sustentado desde cuatro premisas cíclicas e integradoras como son: diagnóstico, diseño de las actividades, ejecución de las actividades y la evaluación, trascendiendo el proceso didáctico centrado en contenido, originando una interacción, socialización; construcción del saber desde la visión del facilitador y del estudiante.

La Planificación Docente, desde la Unidad Curricular Orientación Educativa, se concibe como un acto innovador, creativo, flexible, organizado de facilitar el aprendizaje, en correspondencia al contexto social, las potencialidades y estadios cognitivos de los estudiantes, el enfoque metodológico, pedagógico, didáctico de la enseñanza, en consonancia al acontecer educativo. La

planificación educativa, requiere de un proceso investigativo sobre la realidad de los educandos a quien va dirigida la enseñanza, determinando las necesidades, identificando las problemáticas, a fin de responder a ellas de manera satisfactoria.

El proceso de planificación docente debe basarse en un carácter flexible, dinámico, indagatorio; abierto a las nuevas formas de gestar el aprendizaje. Desde este aspecto la Planificación Docente constituya un espiral cíclico e integrador de todas sus fases: el diagnóstico, diseño, ejecución de las actividades y la evaluación, como eje circular de revisión, replanificación e investigación perenne que el mediador debe realizar desde su quehacer educativo.

En ese sentido, la primera codificación axial, que responde directamente a la Plani-

ficación Docente (codificación abierta), es el Diagnóstico, concebida desde dos factores sistémicos. Primero la revisión de las estructuras epistémicas propias de la Unidad Curricular Orientación Educativa y su pertinencia con el rol del orientador, acorde a las exigencias del mundo postmoderno, la formación del nuevo docente, los métodos; técnicas en el abordaje de la orientación, el educando como ser biopsicosocial-espiritual-ecológico, suscitaron un análisis minucioso de la Unidad Curricular, en correspondencia con el proceso didáctico, la forma de construir el aprendizaje, las estrategias pedagógicas, los métodos evaluativos; el reconocimiento por parte de los facilitadores en internalizar bajo que estructura epistémica o enfoque pedagógico se desempeña.

El diagnóstico que se realiza en Orien-

tación Educativa constituye un punto neurálgico de reflexión sobre la praxis, permitiendo una revisión cíclica de la situación en la Unidad Curricular, la pertinencia de las estructuras epistémicas de la orientación educativa, las estrategias de enseñanza, las debilidades y fortalezas del proceso, originando una nueva vertiente de concebir el acto didáctico centrado en la investigación, la orientación; la docencia, fortaleciendo de este modo, el rol del orientador.

Entonces, el diagnóstico se convierte en un eje neurálgico de internalizar la posición paradigmática que lo rige, el proceso de transformación desde la naturaleza de la asignatura y los cambios en la matriz epistémica de los facilitadores, quienes serán los actores educativos que consagraran todo el proceso. Este aspecto debe estar en

armonía con el Diagnóstico de los estudiantes, como actores principales del proceso de formación académica, ciudadano; personal.

El Diagnóstico desde la postura del estudiante, se basa en determinar las necesidades, las barreras en el aprendizaje, el nivel de conocimiento, la visión de comprender el mundo, el dominio metodológico y las particularidades específicas que diferencian a una mención del Programa de Educación de la UNEFM. El diagnóstico por su dualidad, asume una visión integradora como herramienta periódica de constante investigación desde la posición del educando; sobre la praxis educativa del facilitador.

El diagnóstico de los estudiantes es un elemento medular transcendental de revisión continua sobre las acciones de los participantes, detectando las condiciones

conceptuales, experiencias, las dificultades de aprendizaje, el dominio epistemológico, intereses, necesidades; motivaciones. Esta posición sistémica de abordar el Diagnóstico, llevó a articular estos dos factores con visión integradora para vislumbrar un nuevo enfoque de concebir el acto didáctico y pedagógico de la Unidad Curricular, del estudiante como ente activo, crítico, reflexivo; generador de conocimiento, a través del desarrollo competencias en investigación.

Entendiéndose la planificación como un elemento cíclico, una vez realizado el diagnóstico, se procede al Diseño de las Actividades, representado la segunda codificación axial del proceso, en atención a las necesidades sentidas arrojadas en el mismo. El Diseño de las Actividades, parte de una visión compartida centrada en la construc-

ción colectiva de todos los actores educativos, como aspecto medular de la visión paradigmática que sustenta la planeación por proyecto con el accionar de la labor docente.

En el diseño de las actividades, se resalta un punto trascendente como es la construcción colectiva de todo el equipo de mediadores de la Unidad Curricular, como visión sistémica; compartida, respondiendo a las necesidades sentidas de los estudiantes y a las competencias investigativas que se deben desarrollar en los contextos reales.

El diagnóstico que se realiza a los estudiantes es un eje medular integrado al diseño de las actividades, en función a las necesidades detectas; a los estadios cognitivos de los participantes, recurriendo a una variedad de recursos, estrategias; procesos promovedores de la reflexión, la autocríti-

ca y el cuestionamiento de sus ideas. Para eso el facilitador debe propiciar estrategias investigativas articuladas a las estructuras epistémicas de la asignatura con las múltiples realidades a indagar.

Articular el proceso investigativo con las estructuras epistémicas propias de la orientación educativa, origina una integración de saber, que fragmenta los esquemas mentales cognitivos de los estudiantes, produciendo un proceso conflictivo de introspección, reflexión; autocrítica de la forma cómo está percibiendo el aprendizaje y cómo lo origina desde contextos reales. Para ello, el mediador del aprendizaje, debe hacer uso constante de estrategias colaborativas, interactivas e investigativas, permitiendo al estudiante confrontar los modelos teóricos o disciplinarios, con la realidad, originando

en ellos, una nueva posición paradigmática ante la concepción del mundo.

Vista de esta forma, las estrategias interactivas e investigativas se convierten en un espiral de andamiaje en la comprensión del hombre, las múltiples realidades, los contextos en donde se produce el conocimiento, y, sobre todo, en un apoyo tanto para el facilitador como para los educandos en la internalización, exteriorización; socialización del saber. Los procesos de enseñanza derivado del elemento epistemológico e investigativo, origina que el acto didáctico no sea una receta de procedimientos a seguir, sino más bien, como un elemento articulador entre las temáticas disciplinares y la transcendencia del aprendizaje en el participante.

Sumergirse en los contextos reales, en

la dinámica de la vida, la relación con el otro, conlleva al ser humano a un proceso de reconocimiento, valoración y comprensión del mundo. Entendida como un dispositivo en movimiento, cambiante; fluida. De esta forma, el diseño de las actividades, permite la replanificación de la misma, puesto que es un sistema flexible, en donde la incertidumbre va a estar muy conectada a ella.

En función a ese elemento de incertidumbre presente en el Diseño de las Actividades, la ejecución de la misma, va a estar enlazada, pues la codificación axial Ejecución de las Actividades, dentro de la Planificación Docente, se presenta como un elemento comprensivo de lo que acontece en la praxis educativa. De este modo, el desarrollo de las estructuras epistémicas propias de la Unidad Curricular Orientación Educa-

tiva, se facilitan en una constante dialógica e interacción de los actores involucrados, produciendo un estado reflexivo, crítico, en donde se internalice, exteriorice y socialice un saber de acuerdo a las experiencias.

El desarrollo de las estructuras epistémicas se articula con el proceso investigativo, tanto del educando como del facilitador. El estudiante indaga desde los contextos reales para originar conocimiento y el facilitador lo realiza haciendo uso de su praxis docente. Ambos actores educativos indagan sistemáticamente desde su contexto, interpretando, comprendiendo; autoconstruye un saber producto de esa dialéctica entre las estructuras teóricas y las realidades estudiadas.

Los contextos socioeducativos, fusionan como sistema neurálgico de aprendi-

zaje, de dialógica interactiva y eje medular en la construcción del saber. Estos espacios sociales se convierten en generadores de conocimiento, originando en el educando un estado interno de reflexión, discernimiento consigo mismo, con sus estructuras teóricas, la dinámica cambiante de la realidad, fijando posición ante la misma.

El acompañamiento del mediador en el proceso investigativo del participante o equipo de estudiante, se convierte en un eje neurálgico, de guía, seguimiento, orientación, perfilando de esta manera, las competencias investigativas adquiridas durante todo el proceso. Desde esta perspectiva, el facilitador debe reconocer el acompañamiento como un proceso didáctico de aprendizaje, clarificando las dudas e ideas en el participante.

El acompañamiento en el proceso investigativo representa el epicentro de encuentro entre participante-facilitador y facilitador-participante, clarificando dudas, afianzando ideas, escudriñando el acto investigativo, consolidando las estructuras epistémicas de la orientación educativa con la realidad indagatoria. Por lo tanto, es un eje medular de interacción e integración entre la visión del participante producto de la realidad vivida con la perspectiva del facilitador, socializando el conocimiento, verificando y afianzando competencias investigativas, como un elemento triádico que consolida de manera significativa; vivencial un saber desde los contextos de aprendizaje.

En ese sentido, no solo se ve el aula de clase como único espacio de encuentro, sino

un contexto más, afianzando un cúmulo de conocimiento originada de esa triada de las múltiples realidades socioeducativas. Este proceso educativo trasciende las cuatro paredes del aula de clase, entendiéndose que el aprendizaje se obtiene de los diferentes contextos sociales en donde el estudiante se inserta, reflejándose no solo un espacio, sino múltiples espacios de aprendizaje.

Ese proceso de interacción sociocultural, va vislumbrando el desarrollo de las competencias investigativas en los educandos, evidenciado a través de los productos de investigación, que el participante o equipo investigador produce a lo largo de todo el periodo lectivo, articulado su área de conocimiento, la investigación; la docencia. Tríada indeclinable, que lo lleva a comprenderse como persona y al reencuentro con su

vocación docente.

Por ser un proceso dinámico de interacción constante con los contextos reales y la planificación vista como un proceso cíclico en la ejecución de las actividades, conlleva a que esta no sean estáticas ni rígidas, sino más bien producto de esa dinámica cambiante y ese elemento de incertidumbre, origina la replanificación en atención a las eventualidades o situaciones emergentes en la praxis docente.

La Ejecución de las actividades, no es excluyente del principio de incertidumbre, de lo que acontecer en el quehacer educativo, otorgándole un carácter de flexibilidad, revisión continua, entendiendo que los contextos sociales no son estáticos y la dinámica de vida es una corriente en movimiento. Desde esta perspectiva, se considerar la

Evaluación (codificación axial) por proceso en la planificación docente, centrada sobre el desempeño del estudiante; en la adquisición de las competencias.

El facilitador por medio de la evaluación inicia proceso investigativo desde los ambientes de aprendizaje, recurriendo a diferentes registros y fuentes de información permitiendo el cotejamiento y triangulación desde diferentes perspectivas. Los instrumentos o registros de información, deben estar diseñados para evidenciar procesos y competencias, acoplados a la metodología cualitativa. Por lo tanto, la evaluación no gira desde la óptica del docente, sino que entra en juego, la evaluación externa, representado por los diferentes actores socioeducativos en donde los estudiantes o equipo investigador se insertaron.

Como la evaluación es un acto investigativo de doble propósito, tanto para el educando y el facilitador, permite la constante revisión, reflexión; autocrítica del proceso de ambos actores educativos. Desde el estudiante, la función reside en evaluar su desempeño o valoración del proceso. La evaluación del mediador, radica en verificar en qué medida las estrategias interactivas e investigativas facilitaron el proceso de manera dinámica, además, de una revisión interna de su praxis docente y de la planificación docente.

La evaluación como elemento cíclico de la planificación docente, da paso a una revisión concienzuda y recurrente de sus fases, iniciando en el diagnóstico, diseño, ejecución de las actividades, hasta su proceso evaluativo, lo que se considera un

factor circular de investigación constante y renovación de su acto didáctico. La Planificación Docente (codificación abierta), comprende la forma de organizar el aprendizaje, asumiéndose desde una médula neurálgica proceso investigativo de innovación, transformación, modificación; evolución de su propia praxis educativa. A continuación se visualiza la matriz condicional/secuencial de la categoría Planificación Docente

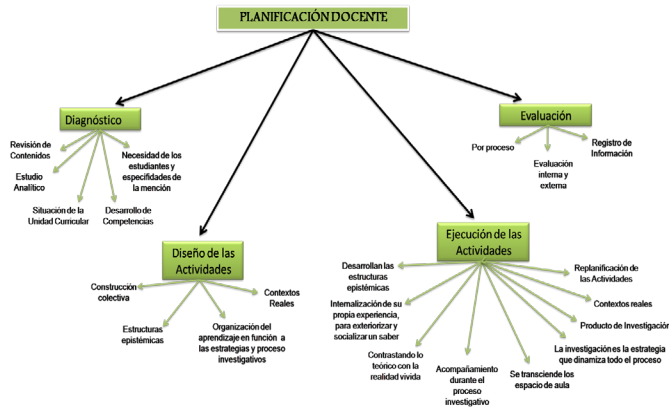


Figura N° 04: Matriz condicional/secuencia de Planificación Docente
Fuente: Colina (2014)

CAPÍTULO XVIII

LOS SÍMBOLOS SIGNIFICANTES EMERGENTES DE LA INVESTIGACIÓN

“El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.”

Paulo Freire

Hallazgos e interpretación de la categoría investigación

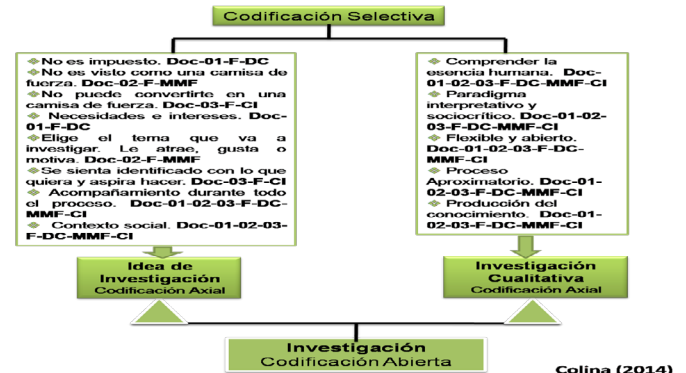


Diagrama N° 02: Categoría Investigación
Fuente: Colina (2014).

La planificación docente desde el proyecto de aprendizaje en la Unidad Curricular Orientación Educativa, recurre a la investigación como estrategia dinamizante del proceso tanto del participante y como del facilitador, ocasionando que ambos actores educativos indaguen las realidades humanas. De esta forma, la segunda categoría

central o codificación abierta emergente de los datos obtenidos por Doc-01-F-DC, Doc-02-F-MMF, Doc-03-F-CI, fue la Investigación, arraiga en elemento reflexivo, interpretativo; transformacional del ser humano, en relación a su contexto social.

De este modo, la primera codificación axial de la Investigación como codificación abierta, es Idea de investigación, que surge de las necesidades e intereses del estudiante o equipo investigador, en comprender el fenómeno de estudio desde el contexto social, respondiendo a sus inquietudes.

La idea de investigación, en este proceso no es impuesta, sino que surge de una realidad sentida o experiencia de los participantes, indagando con mayor compromiso y responsabilidad el tema de estudio, relacionando tres aspectos centrales como es el

área de conocimiento, de acuerdo a la mención o programa de estudio, la investigación y la docencia, como una triada integradora y sistémica en la producción del saber.

La Idea de Investigación (codificación axial) en este proceso es flexible, no es vista como una camisa de fuerza, lineal, parcelado, en donde el participante debe seguir procedimiento por procedimiento a investigar, sino más bien, comprensible, ocasionando al participante acercarse a la realidad social que mayor le atrae, gusta o motiva, partiendo de su interés para comprender el fenómeno de estudio

Para que ese proceso se integre como un elemento sistémico, el acompañamiento del facilitador o mediador del aprendizaje en el proceso investigativo con los participantes, es primordial e imprescindible, pues el

estudiante empieza a comprender e interpretar desde su matriz epistémica las múltiples realidades, confrontando las estructuras epistémicas de la orientación educativa con el contexto social, originado en él proceso reflexivo, crítico; emancipador.

Entonces, si se comprende las realidades sociales para transformarlas en pro de mejorar la calidad de vida del hombre, la metodología que da respuesta a esta vertiente, es la Investigación Cualitativa (codificación axial), como elemento de comprensión de ver al hombre en todas sus partes y las partes en el todo. La investigación cualitativa desde el proceso de planificación docente, inicia cuando el participante decide el método o paradigma a trabajar, de acuerdo a su matriz epistémica.

Para eso en el participante debe haber

un reconocimiento de su visión de comprender el mundo, la realidad que desea indagar y el paradigma a seguir, sea este interpretativo o sociocrítico, para sumergirse en el contexto social y dar respuestas a las necesidades. Por lo tanto, la investigación desde la planificación docente, representa un proceso didáctico e interactivo, dinamizador de todo el quehacer pedagógico, transforma la percepción del estudiante y redimensiona la visión paradigmática del facilitador, de la praxis educativa, como elemento dual de cambios constantes.

La producción de conocimiento del participante o equipo investigativo en la Unidad Curricular Orientación Educativa, se concibe como proceso aproximatorio, pues realizar investigación cualitativa, en el transcurso de un semestre académico, tra-

ducido a catorce semanas, es limitante en cuanto al tiempo. A pesar de eso, la curiosidad investigativa se educa hacia una nueva forma de comprender los contextos sociales, de respetar la idiosincrasia cultural y de cultivar a un ciudadano, que más allá de una profesión o título académico, sea persona.

El trabajar la producción del conocimiento desde un aspecto aproximatorio cultiva en el participante el aprecio y valoración por la investigación como una actividad propia del ser humano, al cuestionamiento de su matriz epistémica; al entendimiento del hombre desde una visión holística. Entender el aspecto aproximatorio en la producción del conocimiento del participante conlleva a que éste conciba la investigación de diferentes perspectivas, escudriñando

esa curiosidad de él, el reconocimiento de sus propias ideas; las soluciones que éste pueda aportar a la realidad estudiada.

Todos esos procesos flexibles, dinámicos e interactivos adquiridos de la investigación como estrategia neurálgica de la planificación docente, centra la base para la formación de un participante pensante que cuestiona su forma de aprendizaje y fija posición ante su realidad. Un participante que indaga y produce ideas valiosas desde diferentes contextos de estudio. A continuación se visualiza la matriz condicional/secuencial de la categoría Investigación:

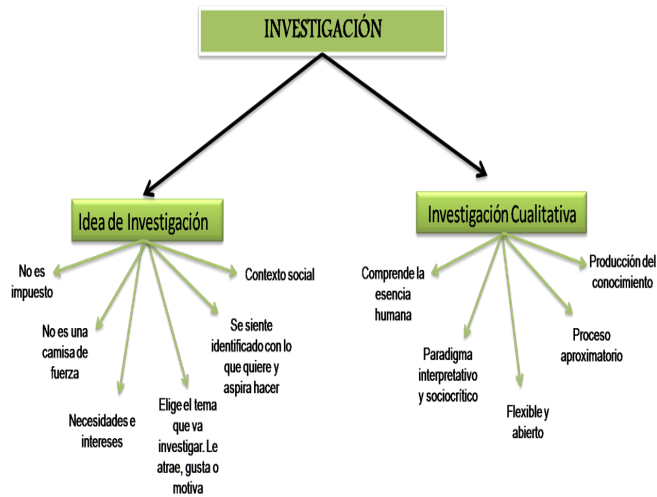


Figura N° 05: Matriz condicional/secuencia de Investigación
Fuente: Colina (2014)

CAPÍTULO XIX

LOS SÍMBOLOS SIGNIFICANTES EMERGENTES DE LA NUEVA PERSPECTIVA DOCENTE

“Si no puedo, por un lado, estimular los sueños imposibles, tampoco debo, por el otro, negar a quien sueña el derecho de soñar.”

Paulo Freire

Hallazgos e interpretación de la categoría nueva perspectiva docente

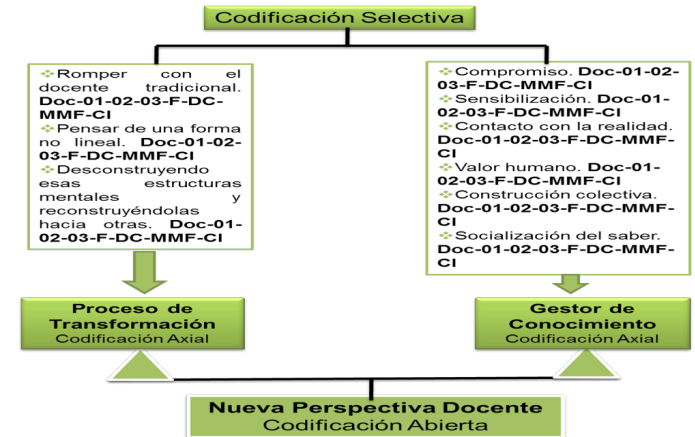


Diagrama N° 03: Categoría Nueva Perspectiva Docente

Fuente: Colina (2014).

Vincular la planificación docente y la investigación en los escenarios educativos actuales, es menester una Nueva Perspectiva Docente (tercera categoría central o codificación abierta, que emergió de los datos suministrados por Doc-01-F-DC, Doc-02-F-

MMF, Doc-03-F-CI) comprende el acto educativo, como herramienta para desarrollar el pensamiento creativo, reflexivo, crítico, emancipador del participante, y la formación de un ciudadano generador de saberes productivos a la sociedad.

Para articular la planificación docente y la investigación como médula recíproca una de la otra, se necesita una Nueva Perspectiva Docente (codificación abierta), centrado en el eje neurálgico de la innovación, la creatividad, el deseo de originar cambios en las estructuras cognitivas de sus participantes, sobre todo, que eduque a un ciudadano autocrítico de su propia formación y comprometido con su entorno social.

La Nueva Perspectiva Docente (codificación abierta), tiene retos importantes de abordar, de acuerdo a las necesidades

del mundo postmoderno, tecnológico y globalizante que se empodera de los espacios humanos. Se necesita un docente visionario, innovador, creativo, transformador de los ambientes de aprendizaje en múltiples dialógicas interactivas e investigativas, teniendo al participante como un generador de conocimiento.

La formación docente, requiere de un Proceso de Transformación (codificación axial), que deslastre la concepción tradicionalista de la enseñanza, centrada en repetir contenidos inertes, sin ninguna conexión con el contexto social del participante, preocupada en medir un resultado cuantitativo y encargada de educar a un estudiante con pensamiento de inercia mental. Es necesario trascender los esquemas mentales, la brecha cognitiva; la transmisión de da-

tos e información en la formación docente. El profesional de la docencia debe tomar consciencia, sobre su verdadera función educadora de formar a ciudadanos en consonancia con los cambios del mundo contemporáneo, los requerimientos de la sociedad, y ser gestor de conocimiento.

Es necesario un Proceso de Transformación (codificación axial) de la praxis docente, de los esquemas mentales del facilitador, de las estrategias de enseñanza, que coadyuven a fragmentar los procesos mecánicos, la forma lineal de concebir el aprendizaje, la desconstrucción de las estructuras mentales (docente) y reconstrucción del acto educativo de todos los actores implicados.

Es menester, que el facilitador de la enseñanza sea un Gestor de Conocimiento

(codificación axial), reconozca la labor educativa como un elemento recursivo de transformación, adaptación, actualización en relación al mundo globalizante, postmoderno y tecnológico que demanda la sociedad.

La nueva era del conocimiento demanda una transformación de la formación docente, en donde el acto educativo sea espacio para la socialización del saber, el aprender a aprender, el indagar desde el contexto social y la visión del otro, reflejándose una praxis pedagógica reflexiva, crítica, emancipador, como elemento de empoderamiento. Por lo tanto, ser facilitador de la enseñanza, es comprometerse y asumir el compromiso que amerita esta función loable de formar ciudadanos, contribuyendo al desarrollo sostenible y sustentable del aparato productivo de la nación.

Coadyuvar el acto educativo es formar a un facilitador responsable de sí mismo, con una visión prospectiva, con alto sentido de valor humano, sensible ante los cambios humanos y en contacto con la realidad. Es necesario un facilitador que trascienda el aula de clase como único espacio de aprendizaje, problematizando desde los contextos de enseñanza la fecundación de nuevos saberes, en donde el eje trascendental sea el participante generador de conocimiento.

Urge un docente que vislumbre una concepción pedagógica centrada en la investigación. Un facilitador Gestor de Conocimiento (codificación axial), comprometido con su verdadera vocación de servicio, comprendiendo al participante como ser biopsicosocial-espiritual-ecológico inmerso en un contexto social. Un mediador precursor de

proceso dinámico de interacción, en donde la socialización del saber, se establezca de manera individual y colectiva. A continuación se presenta la matriz condicional/secuencial de la categoría Nueva Perspectiva Docente.

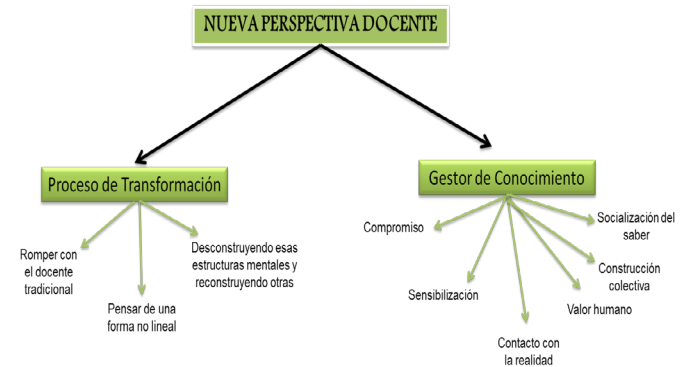


Figura N° 06: Matriz condicional/secuencia de Nueva Perspectiva Docente
Fuente: Colina (2014)

CAPÍTULO XX

LA INTERACTIVIDAD DE LOS SÍMBOLOS Y SU CONSISTENCIA ENTRE ELLOS

“Lo que me sorprende en la aplicación de una educación realmente libertadora es el miedo de la libertad.”

Paulo Freire

*La interactividad de los
símbolos en la planificación
docente y la investigación por
medio de la triangulación*

La interactividad de los símbolos es un proceso necesario en la investigación para lograr la fiabilidad de los hallazgos encontrados. Para Goetz y LeCompte (1988), este proceso es fundamental, pues permite que los resultados de la investigación sean fiables y consistentes de acuerdo a los cánones científicos. En la investigación se recurrió a la interactividad de los símbolos por medio de la triangulación de métodos y técnicas como un proceso integrador de cotejamiento de las diferentes técnicas aplicadas en el estudio, siendo la observación, la entrevista; la percepción del investigador.

Este proceso de validación facilitó descartar todas las dudas en referencia a la veracidad de cada dato, verificando así que ninguno de estos han sufridos alteraciones por parte del investigador.

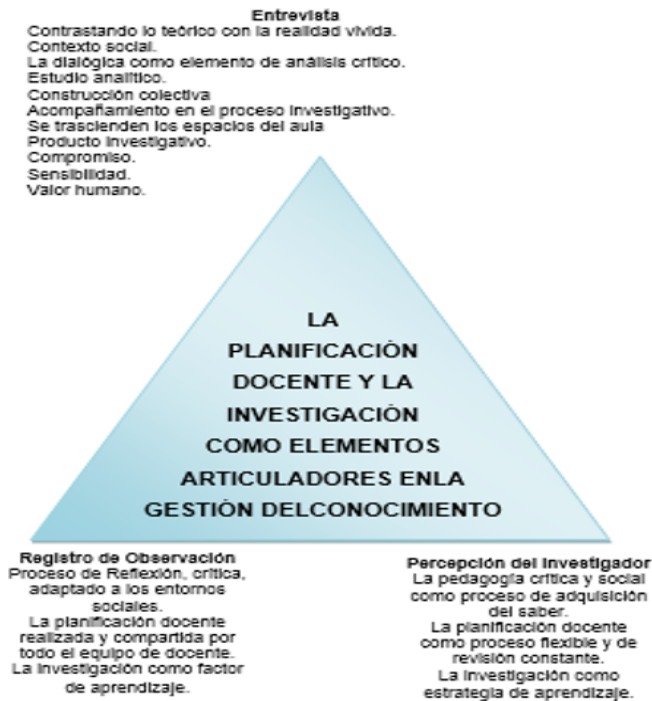


Figura N° 07: Triangulación
 Fuente: Colina (2014)

La primera interactividad de los símbo-

los y su consistencia entre ellos, emergentes producto de la fiabilidad de los hallazgos encontrados es la Pedagogía Crítica-Social como fundamento de la planificación docente e investigación de la acción educativa. La Pedagogía Crítica-Social, se convierte en un eje neurálgico de acción dentro de la planificación docente, originando proceso de reflexión, crítica; deliberación del saber científico cuestionándolo con la realidad social que circunda tanto al estudiante y el facilitador.

Ese proceso pedagógico de adquirir el aprendizaje representa un factor clave en la aprehensión del conocimiento de manera significativa, pues la asociación con el contexto social, las experiencias de los educandos; los procesos de reflexión individual y colectivo sobre el saber, conllevan a origi-

nar una matriz epistémica de pensamiento creativa, liberadora, crítica, emancipadora, en la construcción del conocimiento, teniendo como eje transversal el aprendizaje para la vida.

La planificación docente y la investigación centrada en la pedagogía crítica-social, origina en el educando el cuestionamiento perenne, la dialéctica interactiva consigo mismo y con los demás, incentiva la cultura investigativa de explorar el entorno, refuerza el sentido humano que caracteriza al hombre, avivando el compromiso; sensibilidad como ciudadano.

Es menester comprender que la pedagogía crítica-social, es una herramienta didáctica imprescindible en los espacios de aprendizaje, permitiendo el reconocimiento interno del ser humano, para comprender

desde los contextos sociales las múltiples perspectivas del conocimiento, la valoración del hombre, sustentado en la dialógica, el confrontamiento de ideas, las experiencias vividas y la investigación, como eje medular en la gestión de un nuevo saber.

La segunda interactividad de los símbolos, que validó la información es la Planificación Docente, comprendida como un proceso cíclico, flexible, dinámico, de organización de los aprendizajes y planeación esencial en la acción educativa, que recurre a la revisión perenne como un elemento recursivo de construcción constante. Por lo tanto, la planificación docente bajo los postulados de la pedagógica crítica-social como base didáctica de operacionalizar el aprendizaje, debe concebirse desde la construcción colectiva de todos sus actores educati-

vos, convergiendo en el estudio analítico de las necesidades tanto de la asignatura como de los educandos, originando el diseño de las actividades, para su posterior ejecución y evaluación de la misma.

La planificación docente desde los planteamientos de la pedagogía crítica-social, exige la aplicación de la dialéctica en cada espacio de aprendizaje, fomentando en el educando nuevas formas de obtener el aprendizaje conectado a su esencia de vida. De esta forma, el docente debe comprender que la planificación docente no es un elemento estático ni rígido, sino más bien un eje medular de revisión constante; procesos flexibles que se realiza de acuerdo al quehacer y acontecer educativo.

La tercera interactividad de los símbolos emergente del estudio es la Investiga-

ción, como proceso de aprendizaje, conllevando a tanto al estudiante y al docente a indagar sus múltiples realidades. El acompañamiento en este proceso investigativo, es un eje medular de interacción, cohesionando la visión del participante producto de la realidad vivida con la perspectiva del facilitador, clarificando ideas, socializando el conocimiento, verificando; afianzando competencias investigativas, como un elemento triádico que consolida de manera significativa y vivencial un saber desde los contextos de aprendizaje.

Por lo tanto, no solo se ve aula de clase como único espacio de encuentro, sino como un contexto más, afianzando ese cúmulo de conocimiento que se origina de esa triada de las múltiples realidades socioeducativas. Desde esta perspectiva, la investi-

gación centrada en la planificación docente y pedagogía crítica social, representa la estrategia medular dinamizadora de la acción educativa, coadyuvando a estimular los estilos de pensamiento y la manera como el educando adquiere el conocimiento.

Por esta razón, las tres interactividades de los símbolos emergentes en el estudio, permitieron la fiabilidad y rigor científico de la investigación, garantizando que la información obtenida desde el contexto de estudio es fiable, estableciendo la pertinencia de la planificación docente y la investigación como elementos integradores de la acción educativa del educando y el facilitador en la construcción colectiva e individual del saber.

CAPÍTULO XXI

LOS SÍMBOLOS SIGNIFICATIVOS
DE LA TEORÍA SUSTANTIVADA:

TRANSFORMANDO EL ACCIONAR
DE LA PRAXIS DOCENTE.

“Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción.”

Paulo Freire

*Transformando el accionar de
la praxis docente.
Procesos de trascender lo
transmisionista y atrofiar lo
procedimental*

Una postura liberadora e investigativa de comprender el saber desde los ambientes de aprendizaje

La planificación docente centrada en la investigación, se comprende como el eje neurálgico que coordina sistemáticamente las acciones didácticas, constituyendo el eje medular del quehacer educativo y la primera función esencial del mediador en la socialización de los saberes. El acto didáctico de planeación docente debe asumir nuevos enfoques en su diseño, coadyuva-

do las diferentes perspectivas de obtener el aprendizaje, las múltiples realidades humanas, la diversidad de estrategias colaborativas, interactivas e investigativas, en donde mediador-educando y educando-mediador, comprendan las necesidades educativas, estableciendo de manera colectiva el proceso de planificación docente.

La contextualización que asume la planificación docente articulada a la investigación, es entendida desde las múltiples visiones de comprender el hombre en su contexto, en donde la mayéutica, el pensamiento divergente, la dinámica cambiante del saber y las necesidades de indagar, se convierten en eje medular hologramático de organizar sistemáticamente el aprendizaje. La planificación docente por su principio colectivo centrada en la investigación, pla-

nea la acción didáctica en conjunto con los actores socioeducativos, emergiendo una forma organizada de abordar el aprendizaje, respondiendo a las particularidades e individualidades, fragmentando la enseñanza generalizada.

Ese enfoque de planificación docente equidistado a la investigación, sustenta sus premisas en el principio de colectividad, en la dialéctica, en los contextos de aprendizajes, en la investigación cualitativa, en el educando como ser biopsicosocial-espiritual-ecológico, en las estructuras epistémicas de la enseñanza, asumiendo un carácter dinámico, flexible, cíclico, desde una visión sistémica y compleja.

Por lo tanto, el paradigma que guía esta postura como médula neurálgica de transformación, interpretación, comprensión, de

las necesidades del educando y del mediador, es el sociocrítico, por su elemento recursivo perenne de revisión sobre la praxis, centrado en la dialógica, el pensamiento creador, reflexivo, emancipador; crítico de comprender las realidades humanas.

La investigación en la planificación docente representa un acto recursivo de constante revisión de su proceso, pues el mediador por medio del Diagnóstico recurre a determinar las necesidades tanto de los educandos y de la asignatura en sí. En este sentido, el Diagnóstico que se elabora desde la perspectiva del estudiante, corresponde a las necesidades sentidas, las potencialidades, las debilidades, las barreras en el aprendizaje, el dominio de métodos de investigación, modulándose como eje neurálgico y sistémico constante, armonizán-

dose para dar respuestas satisfactorias al proceso educativo. Desde la asignatura, por medio de un estudio analítico, metódico; sistemático, direccionando la pertinencia de los contenidos epistémicos, la modificación de estrategias didácticas, y el desarrollo de competencias investigativas.

El Diagnóstico cimentado en la investigación, en la planificación docente constituye un punto neural de revisión incesante que coadyuva la labor educativa, detecta las necesidades inherentes del proceso, convirtiéndose en una técnica recursiva de investigación, tanto de la praxis docente como del participante inmerso en ella. Esta postura que todo facilitador debe realizar en los ambientes de aprendizaje converge en el Diseño de las Actividades.

El Diseño de las Actividades tiene su

fundamento en el principio de construcción colectiva, en lo dialógico, hologramático; recursivo, con una visión compartida del equipo de mediadores, debido a que se trabaja la planificación docente desde el proyecto de aprendizaje y el desarrollo de competencias investigativas. En virtud a esto, se organiza el aprendizaje en función a las estrategias investigativas, a las estructuras epistémicas de la asignatura y las particularidades de cada grupo de estudiantes.

El Diseño de las Actividades, representa el plan operativo de Ejecución de las Actividades, en cuanto a los procesos, técnicas, estrategias, contextos, de abordar el aprendizaje desde la investigación. La investigación es la estrategia que dinamiza todo el proceso, articulando las estructuras epistémicas, los contextos socioeducativos, el

área disciplinar de los participantes, como un elemento triádico, coadyuvando a confrontar teorías mentales, la realidad y la cosmovisión de interpretar el mundo.

Esa triada insoluble de abordar el proceso didáctico, ha originado en el participante un conflicto cognitivo de su formación docente, llevándolo a discernir permanentemente sobre la manera de concibe el aprendizaje, la realidad indagada, y, él como sujeto activo en sociedad, suscitando un reconocimiento de la función educadora y un ser biopsicosocial-espiritual-ecológico autocrítico de su propia formación.

El participante o equipo investigador, inicia su proceso investigativo al comienzo de cada periodo académico, en donde va mostrando sus competencias investigativas articuladas a la par con las estructu-

ras epistémicas de la asignatura. El realizar investigaciones en contextos reales, origina en el participante o equipo investigador elegir el escenario de acción y necesidad social a trabajar, considerándose un elemento de libre decisión. Las líneas de investigación, que han emergido desde los contextos sociales son la orientación vocacional y familiar, por su conectividad; reconocimiento consigo mismo, con su núcleo familiar; su esencia mística a la docencia.

Ese aspecto se considera positivo, pues el espacio de aula trasciende en múltiples contextos de aprendizaje, tomando relevancia que el saber no radica en repetir conocimientos disciplinarios, sino en la manera en cómo el participante internaliza, problematiza, contextualiza, exterioriza; socializa los saberes, apropiándose de ellos. El acom-

pañamiento del mediador en este proceso es imprescindible, pues se les ofrecen las orientaciones ontológicas, epistemológicas; metodológicas que guía el hecho investigativo, clarificando postura, el reconocimiento paradigmático y la manera de presentar la información en un discurso escrito.

La metodología que orienta los procesos de comprensión del hombre, su interpretación y transformación social, es la Investigación Cualitativa, como método científico de explorar las múltiples complejidades del ser humano, su percepción, visión de ver el mundo, idiosincrasia; valores arraigados en su matriz epistémica. Por lo tanto, los paradigmas que se acercan a esta realidad son el interpretativo y sociocrítico. Perspectivas de análisis, interpretación; reflexión sobre el quehacer investigativo, originado en el par-

participante o equipo investigador, una nueva óptica de comprender la investigación como un factor flexible.

La producción del conocimiento producto de la praxis investigativa de orden reflexiva e interpretativa, es comprendida como métodos aproximatorios de la realidad, considerando que el tiempo estipulado del lapso académico aminora el desarrollo de la investigación cualitativa. Lo substancial de los métodos aproximatorios es conceder al participante una cosmovisión de comprender el mundo desde diferentes alternativas de investigación, reafirma la parte axiológica, praxiológica, ontológica como persona, modula los enfoques teóricos con la realidad, y sobre todo, consolida su formación docente.

Desde ese aspecto, la Ejecución de la

Actividades, en la planificación docente articulada a la investigación, va a estar concatenada al principio de incertidumbre siendo muy latente a ella, lo que acarrea la revisión continúa de las estrategias didácticas y de investigación en los contextos reales, en virtud de las diferentes amenazas tanto interna como externa de lo que acontecer en el quehacer educativo.

La Evaluación en la planificación docente, asume evaluar por proceso como un factor determinante permitiendo verificar en qué medida el participante va adquiriendo las competencias, el desempeño sobre su actuación; la valoración que él haga sobre el proceso. Para eso, los instrumentos de evaluación, deben estar en concordancia a la metodología cualitativa, a las diferentes percepciones del proceso, a los registros

continuos de información, conllevando a la triangulación y sistematización del proceso.

Desde esa perspectiva, la evaluación obtenida de diferentes fuentes constituye un punto central dentro del proceso, permitiendo el cotejamiento de información en relación a los actores sociales que evalúan al participante en los contextos socioeducativos, teniendo relevancia la percepción del evaluador externo. Este proceso no es exclusivo del mediador, es decir, convergen la apreciación del estudiante, el asesor externo, el grupo de participantes y el facilitador responsable de la asignatura.

Vincular la planificación docente y la investigación en los escenarios educativos actuales, es menester una Nueva Perspectiva Docente, que comprenda el acto educativo, como herramienta para desarrollar el

pensamiento creativo, reflexivo, crítico del educando, y la formación de un ciudadano generador de saberes productivos a la sociedad.

Es necesario un Proceso de Transformación de la praxis docente, de los esquemas mentales del facilitador, de las estrategias de enseñanza, que coadyuven a fragmentar los procesos mecánicos, procedimental, lineal de concebir el aprendizaje, la desconstrucción de las estructuras mentales (docente) y reconstrucción del acto educativo de todos los actores implicados.

Urge una renovación de la praxis docente, de su acto educativo y de los actores involucrados en el proceso. En estos momentos de cambio, se necesita un docente Gestor de Conocimiento, comprometido con su función vocacional de educar ciudada-

nos, de cultivar una cultura investigativa desde la praxis pedagógica, de accionar el componente del ejercicio docente trascendiendo lo procedimental, parcelado; transmisionista del saber e iniciando procesos de transformación con valores humanos arraigados en su estructura anatómica. Un docente que a la luz de los nuevos cambios sea emprendedor, sensible, establezca la empatía para comprender al otro, en donde su palabra tenga poder reflexivo, transformacional y emancipador.



Figura 8: Transformado el accionar de la praxis docente.

Fuente: Colina (2014).

CAPÍTULO XXII

REFLEXIONES EN TORNO A LOS SIMBOLOS

“La palabra, por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo.”

Paulo Freire

*Reflexiones en torno a los
símbolos en el proceso de la
investigación*

La educación como deber social, valor ciudadano y derecho universal e indefinible, representa uno de los pilares fundamentales en la formación académica, personal, profesional del educando quien la reciba, constituyendo una de las mejores herramientas de transformación de las sociedades en pro del beneficio colectivo de cada uno de las personas que la conforman. Por lo tanto, una vez codificada el proceso de análisis de información, categorizado e interpretando los símbolos emergentes producto de la planificación docente y la investigación desde la Unidad Curricular Orientación Educativa de la UNEFM; en atención

a los propósitos del estudio, se desprenden las siguientes aseveraciones:

En correspondencia al propósito reflexionar desde el modelo pedagógico crítico y social los procesos de planificación docente e investigación como elementos articuladores en la gestión del conocimiento, se concluyó que la dialéctica, las realidades humanas, las estrategias problematizadoras, se convierten en eje medular para fomentar el pensamiento reflexivo, autocrítico, divergente, emancipador, transformacional, tanto del educando y del facilitador, coadyuvando a analizar, interpretar, confrontar, enfoques teóricos con la realidad, contribuyendo a proponer alternativas de solución a las necesidades; problemáticas detectadas.

La concepción que asume la pedagogía crítica-social dentro de los procesos de

planificación docente es concebida como un factor triádico de comprender el aprendizaje desde múltiples realidades humanas, articulada a una acción social productiva de formación de los actores educativos, las personas involucradas, los contextos reales, resaltando su carácter reflexivo, colectivo, en el diseño de las actividades.

Desde esa perspectiva, el docente ha de trabajar desde la reflexión, el debate crítico, la mayéutica, la problematización del mundo, el entorno; las realidades humanas, en función a que los educandos cuestionen tanto sus modelos mentales con las teorías y las prácticas, consideradas represivas, animando a generar respuestas liberadoras, tanto a nivel individual como colectivo, propiciando cambios en sus actuales condiciones de vida.

Para lograr todos estos fundamentos en la praxis educativa, la investigación debe ser el eje medular que cohesione la dinámica humana, la comprensión del hombre, el cuestionamiento de la estructura epistémica, los contextos sociales, como herramienta liberadora, participativa, crítica, conllevando tanto a educando y facilitador a empoderarse del saber científico desde su quehacer cotidiana.

De acuerdo al propósito comprender las realidades vividas de la planificación docente y la investigación como elementos articuladores del proceso de enseñanza y de aprendizaje desde la unidad curricular Orientación Educativa de la UNEFM, se sumergió en el fenómeno de estudio, aseverando que la fuerza de cohesión de organizar el aprendizaje integrado a la investi-

gación, a la naturaleza de la asignatura; al área disciplinar del educando, es una triada ineludible de producción del saber, desde diferentes contextos de conocimientos.

Esa perspectiva conllevó a los facilitadores de la Unidad Curricular a un proceso de capacitación, autoformación, visión compartida, desconstrucción y reconstrucción de los esquemas mentales, propiciando cambios en el accionar de la praxis pedagógica, deslastrándose de la concepción transmisionista centrada en contenido, para problematizar el aprendizaje desde la dinámica cambiante de los escenarios reales. En el educando propició conflicto cognitivo interno en su forma lineal de obtener el conocimiento y los diferentes estilos de aprendizaje que lo hacen significativo, vivencial, relacionado a su vida, confrontar

esta realidad y fijando posición en la comprensión del mundo.

En atención al tercer propósito develar los elementos teóricos que emergen de la planificación docente y la investigación en la unidad curricular Orientación Educativa de la UNEFM, en la gestión del conocimiento, emergieron tres categorías centrales en el estudio, con su respectiva codificación abierta, axial; selectiva, para la comprensión del fenómeno de estudio. La primera categoría emergente que develó el estudio, fue la planificación docente comprendida como un elemento sistémico, flexible, cíclico, de revisión perenne, sustentada bajo el principio de construcción colectiva e investigación acción desde los ambientes de aprendizaje conectada al acontecer educativo.

La planificación docente como forma de organizar el aprendizaje engloba un proceso de renovación e investigación constante de la praxis didáctica, el accionar pedagógico, las estrategias de enseñanza, la pertinencia de las estructuras epistémicas, las necesidades de los actores educativos involucrados, considerándose elementos sistémicos y cíclicos, que orienta el acto educativo

La segunda categoría emergente en el estudio, fue la investigación como proceso de indagar las múltiples realidades humanas concatenadas a los intereses, necesidades, estímulos motivacional de los educandos, la formación docente, la orientación, factor triádico y elemento integrador en la comprensión, interpretación, socialización; producción del saber. Desde la planificación docente, la investigación es la estrategia

neural que dinamiza el proceso de aprendizaje, permitiendo al estudiante contrastar las teorías, con el contexto en estudio y su visión paradigmática.

Para lograr la sinergia de estos procesos, se necesita de una nueva perspectiva docente (tercera categoría del estudio) vislumbrando procesos didácticos innovadores, creativos, emancipadores, centrado en la autocrítica, crítica, reflexión y en el eje neural de la dialéctica propiciando saberes desde los diferentes ambientes de aprendizaje en donde el educando se inserta a investigar. Es menester, que el facilitador se empodere de la investigación para gestar cambios significativos praxis educativa, en la estructura cognitiva de los educandos, transformando realidades humanas y trascendiendo los espacios de aprendizaje

en saberes.

En relación al propósito formular un constructo teórico sustentado en la planificación docente y la investigación como elementos pedagógicos centrados en la construcción del saber, se realizó una teorización sustantiva que sustentó la articulación de la investigación y la planificación docente, como actividad del quehacer educativo, que transforma la praxis docente en el accionar pedagógico, permitiendo esa sinergia de saberes entre educando-contexto-mediador y gestando nuevas formas de adquirir el aprendizaje desde la vivencia de los diferentes actores del proceso de aprendizaje.

Recomendaciones

La educación comprendida desde una matriz epistémica cambiante, dinámica,

transformacional adaptada al momento sociohistórico, a los cambios acelerados y vertiginosos del mundo postmoderno, requiere una renovación de su praxis; paradigma que la rige. De allí, se recomienda:

A las Universidades con programas de formación docente:

Comprender la educación como un elemento dinámico en movimiento que requiere grandes transformaciones desde su paradigma, la concepción pedagógica en que se sustenta, en atención a los cambios sociales, políticos, culturales, económicos, ciudadanos del mundo postmoderno.

Trabajar de manera articulada con Instituciones de Educación, a fin de determinar diagnósticos situacionales que conlleven a la revisión de los perfiles de egreso, la necesidad socioeducativa, la productividad

laboral y la revalorización de la educación.

Establecer lineamientos y mecanismos de cooperación entre las diferentes Universidades, sobre los procesos de planificación docente y de investigación, sustentada en la pedagogía crítica, social y liberación del hombre.

A los facilitadores encargados de la formación docente:

Internalizar como mediador responsable de formación docente, que los procesos educativos de enseñanza responder a una necesidad social cambiante, a un paradigma vigente para el momento y a una concepción del estudiante. Por lo tanto, la renovación de la praxis docente debe ser un espiral perenne de actualización.

La organización de los aprendizajes desde la investigación, se convierte en una

estrategia medular que atrofia la concepción transmisionista centrada en contenido y problematiza un saber para producir un conocimiento desde el quehacer educativo del educando y facilitador.

La investigación como estrategia de aprendizaje en los ambientes de aprendizaje y desde la postura del mediador-educando, debe concebirse en el eje central que dinamiza el quehacer educativo, el pensamiento creador, reflexivo, crítico del estudiante, superando la inercia mental del saber.

La investigación y la planificación docente por su carácter reflexivo, sistémico, cíclico, de comprensión del mundo, debe generar en el educando la curiosidad, aprecio; valor de indagar lo desconocido.

Reconocer el ejercicio de la docencia universitaria con vocación y compromiso

social, reconociendo sus debilidades y fortalezas a la hora de facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Internalizar como docentes que los procesos de enseñanza y de aprendizaje va más allá de una mera transmisión de la información, comprendiendo las individualidades de sus estudiantes, a las potencialidades, fortalezas, debilidades y variables que pueden influir de manera positiva o negativa en la formación integral del nuevo ciudadano.

La Educación debe concebirse como un factor esencial de formación ciudadana, cultivando actividades complejas y problematizadoras en la construcción del saber; en donde el educando asuma su rol activo, participativo, protagónico, en la solución de problemas, fomentado su capacidad creadora, emprendedora, fortaleciendo las po-

tencialidades.

Al Estado, la familia y sociedad

La educación representa una herramienta clave en el desarrollo progresivo de los países, debe ocupar el primer lugar dentro de la agenda de prioridades de la nación, por lo tanto, es tarea y responsabilidad de todos y todas. En la medida en que la sociedad general, la familia y el Estado, logre la conexión entre estos tres elementos y asuman su rol de corresponsabilidad, desde ese momento se inician un sendero, teniendo como meta fin, brindar un proceso educativo de calidad. Para eso la palabra “compromiso” debe estar arraigada en la estructura anatómica, biológica; orgánica del ser humano.

Referencias Bibliográficas

- Ander Egg, E. (1996). *La Planificación educativa*. Editorial Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires.
- Ander-Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexivas sobre los retos del futuro inmediato*. Homosapiens. Argentina.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología Educativa: una visión cognitiva*. Editorial Trilla. México.
- Bartolomé, M. (1983). *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa de Pedagogía Experimental*. Catedra de Pedagogía Experimental. Universidad de Barcelona.
- Bedoya, J. (2000). *Epistemología y Pedagogía*. Editorial Graó. España.
- Bixio, C. (2005). *Como planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Homosapiens Ediciones. Buenos Aires- Argentina
- Camacho, H. (2000). “Enfoque epistemológico y secuencias operativas de investiga-

ción”. Tesis Doctoral presentada ante la Universidad Privada Doctor Rafael Belloso Chacín. Doctorado en Ciencias Mención Investigación. Maracaibo, estado Zulia. Venezuela.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Ediciones Martínez Roca. España.

Chiavenato, I. (2004). *Administración de recursos humanos*. Quinta edición, Santa Fe de Bogotá. Mc Graw-Hill.

Colina, F., Ianni, C. (2010). “La Investigación Acción Participativa como estrategia de mediación y formación docente, para el fortalecimiento de los proyectos de aprendizajes. Escuela Bolivariana “Emilia Rosa Molina” Falcón-Venezuela”. Trabajo de ascenso presentado en la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Santa Ana de Coro, estado Falcón. Venezuela.

Corbin, J y Strauus, A. (1990). *Grounded theory method: procedures, canons and evaluative procedures*. *Qualitative Sociology*.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Londres: sage.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S.L. Cuarta edición. Madrid-España.

Flórez, R. (2005). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Editorial MacGraw-Hill interamericana S.A. Bogotá-Colombia.

Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Editorial MacGraw-Hill interamericana S.A. Bogotá-Colombia.

Freire, P. (1975). *Acción Cultural para la Libertad*. Edición Tierra Nueva. Buenos Aires-Argentina.

Gadamer, H. (1975). *La verdad y el método*. Universidad de Salamanca. España.

García, V. (1975). *Principio de pedagogía sistémica*. Edición Rialp. Madrid-España.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine publishing company. New York.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Edición Morota. Madrid-España.

González, N. (2005). Formación docente centrada en investigación. Una aproximación al cambio. Tesis Doctoral presentada ante la Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para Graduados. Doctorado en Ciencias Humanas. Maracaibo, estado Zulia. Venezuela.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Londre: sage.

Kuhn, T. (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de cultura económica de México.

Lanz, C. (2005). Aportes para la sistematización teórica del método INVEDECON. Material en línea: http://www.ubv.edu.ve/files/dialogo_saberes/revista2/0008.pdf. Consultado marzo 2013.

Ley Orgánica de Educación. (2019). Gaceta de la República Bolivariana de Venezuela N° 5. 929.

Lokpez, H. (2001). *Cambiando a través de la Investigación Acción Participativa*. Ediciones X Demanda Comal.Com. Caracas-Venezuela

Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Currículo*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.

Martínez, M. (2005). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Editorial Trillas. México.

Martínez, M. (2006). *Ciencias y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas. México.

Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las Ciencias Sociales*. Editorial Trillas. México.

Mead, G. (1934). "Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist". Chicago, University of Chicago Press.

Melinkoff, R. (2004). *Los Procesos Administrativos*. Caracas Panopos.

Mella, O. (1998). *Naturaleza y Orientaciones Teórico-Methodológicas de la Investigación Cualitativa*. Material en línea: <http://pato.padilla.googlepages.com/mella.pdf>. Consultado marzo 2013.

Méndez, A. (2012). *La Complejidad de los Saberes Haceres Docentes de la Rutina a*

la Cotidianidad. Visión del ser que construye el saber y el saber hacer. Primera edición. Ediciones GEMA, C.A. Barquisimeto-Venezuela.

Ministerio del Poder Popular Para la Educación. (2007). Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Edición: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia, CENAMEC. Caracas-Venezuela.

Montero, L. (2002). La construcción del conocimiento profesional docente. Edición HomoSapiens. Argentina.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). La Educación para Todos. El imperio de la calidad. Ediciones UNESCO. Paris-Francia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura. (2005). Hacia las Sociedades del Conocimiento. Ediciones UNESCO. Paris-Francia.

Padrón, J. (1996). Análisis del Discurso e Investigación Social. Publicaciones del Decanato de Postgrado, USR. Cara-

cas-Venezuela.

Perafán, G. (2000). Pensamiento Docente y Práctica Pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes. Segunda edición del Magisterio. Colombia.

Pérez-Esclarín, Antonio. (1999). Educar en el Tercer Milenio. Editorial San Pablo. Caracas-Venezuela.

Plan de la Nación. (2013-2019). Propuesta del candidato de la patria Comandante Hugo Chávez. Para la gestión socialista 2013-2019.

Reyes, W. (2007). Epistemología y Pedagogía en los Modelos de Formación Docente. Tesis Doctoral presentada ante la Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para Graduados. Doctorado en Ciencias Humanas. Maracaibo, estado Zulia. Venezuela.

Rodríguez, G.; Flores, J. y García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada-España.

Sandín, P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tra-

diciones. Editorial McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U. Madrid-España.

Segura A. (2001). Planificación y Evaluación Educativa. Publicación de la universidad Pedagógica Experimental Libertador. 1era. Edi. Venezuela.

Stenhouse, L. (1998). Investigación y Desarrollo del Currículo. Ediciones Morata, S. L. Cuarta edición. Madrid-España.

Strauus, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

Torres, V. (2003). “El componente de investigación en el diseño curricular y su enseñanza – aprendizaje en la Universidad Centroccidental “Lisadro Alvarado”. Tesis Doctoral presentada ante la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Doctorado en Educación. Barquisimeto, estado Lara. Venezuela.

Ugas, G. (2003). Del acto pedagógico al acontecimiento educativo. Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. Venezuela.

ANEXOS

ANEXO A

LISTA DE OBSERVACIÓN

*Lista de observación en los
Ambientes de Aprendizaje de la Unidad
Curricular Orientación Educativa de la
UNEFM*

¿QUIÉN? Grupo de estudiantes de la mención de Música pertenecientes a la Unidad Curricular Orientación Educativa, bajo la responsabilidad de la Prof. Carol Ianni. Se encuentran 14 estudiantes, una profesora y el investigador.

¿QUÉ? La profesora explica a sus educandos los métodos de investigación que se abordan desde la orientación, vinculado a la docencia y su área disciplinar.

Los estudiantes atentos, realizan interrogantes sobre su necesidad de indagar a personajes relacionados con la música. Se propicia un intercambio de ideas, en donde el educando va comprendiendo como inicial

la investigación.

¿DÓNDE? Se ubica en la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Complejo Académico los Perozo. Módulo C, aula 8

¿CUÁNDO? Se reúnen dos veces a la semanas y la evolución del proceso se evidencia en la manera como el educando presenta avances en las asesorías.

¿CÓMO? Siempre hay una vinculación de la orientación, con la investigación, las estructuras epistémicas, y el área de conocimiento de los estudiantes.

¿POR QUÉ? El grupo de participantes muestran disposición para con la asignatura y su proceso investigativo.

Lista de observación en los Ambientes de Aprendizaje de la Unidad Curricular Orientación Educativa de la UNEFM

¿QUIÉN? Grupo de estudiantes de la mención de Lengua, Literatura y Latín pertenecientes a la Unidad Curricular Orientación Educativa, bajo la responsabilidad de la Prof. Dolquis Colina. Se encuentran 36 estudiantes, una profesora y el investigador.

¿QUÉ? La profesora enfatiza sobre las áreas de la orientación, asociándolo a la investigación de cada equipo de investigadores, y su área disciplinar, con la finalidad de establecer conexiones entre cada una de ellas.

Los estudiantes atentos, realizan preguntas en atención a su investigación, acla-

rando el área de la orientación en donde se ubica su investigación e internalizando la importancia de indagar los contextos socioeducativos.

¿DÓNDE? Se ubica en la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Complejo Académico los Perozo. Módulo E, aula 3.

¿CUÁNDO? Se reúnen dos veces a la semanas y la evolución del proceso se evidencia en la manera como el educando presenta avances en las asesorías.

¿CÓMO? Siempre hay una vinculación de la orientación, con la investigación, las estructuras epistémicas, y el área de conocimiento de los estudiantes.

¿POR QUÉ? El grupo de participantes muestran disposición para con la asignatura y su proceso investigativo.

*Lista de observación en los
Ambientes de Aprendizaje de la Uni-
dad Curricular Orientación
Educativa de la UNEFM*

¿QUIÉN? Grupo de estudiantes de la mención de Inglés pertenecientes a la Unidad Curricular Orientación Educativa, bajo la responsabilidad de la Prof. María Mercedes Fernández. Se encuentran 21 estudiantes, una profesora y el investigador.

¿QUÉ? La profesora socializa las técnicas de la orientación y su vinculación a los procesos investigativos, relacionándolos con la labor docente y el área de conocimiento de los estudiantes, como es el inglés.

Los estudiantes realizan preguntas de cómo llevar a cabo técnicas de la orientación a la investigación, en donde la profesora le clarifica las ideas, fomentando la autocríti-

ca constante de los estudiantes en relación a los entornos sociales.

¿DÓNDE? Se ubica en la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Complejo Académico los Perozo. Módulo E, aula 5.

¿CUÁNDO? Se reúnen dos veces a la semanas y la evolución del proceso se evidencia en la manera como el educando presenta avances en las asesorías.

¿CÓMO? Siempre hay una vinculación de la orientación, con la investigación, las estructuras epistémicas, y el área de conocimiento de los estudiantes.

¿POR QUÉ? El grupo de participantes muestran disposición para con la asignatura y su proceso investigativo.

*Lista de observación en los
Ambientes de Aprendizaje de la Unidad
Curricular Orientación Educativa de la
UNEFM*

¿QUIÉN? Grupo de estudiantes de la mención de Música pertenecientes a la Unidad Curricular Orientación Educativa, bajo la responsabilidad de la Prof. Carol Ianni. Se encuentran 14 estudiantes, una profesora y el investigador.

¿QUÉ? La profesora atiende a cada grupo de investigadores en asesoría sobre los avances de la investigación. El equipo de investigación realiza preguntas sobre la manera de cómo abordar las correcciones establecidas. La profesora registra los avances de manera individual y colectiva.

Una vez atendido los equipos de investigadores, la profesora socializa y explica

las correcciones comunes en los equipos, además de incentivarlo a seguir el proceso, conllevando a la reflexión interna de cada uno de los participantes.

¿DÓNDE? Se ubica en la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Complejo Académico los Perozo. Módulo C, aula 8.

¿CUÁNDO? Se reúnen dos veces a la semanas y la evolución del proceso se evidencia en la manera como el educando presenta avances en las asesorías.

¿CÓMO? Siempre hay una vinculación de la orientación, con la investigación, las estructuras epistémicas, y el área de conocimiento de los estudiantes.

¿POR QUÉ? El grupo de participantes muestran disposición para con la asignatura y su proceso investigativo.

Lista de observación en los Ambientes de Aprendizaje de la Unidad Curricular Orientación Educativa de la UNEFM

¿QUIÉN? Grupo de estudiantes de la mención de Lengua, Literatura y Latín pertenecientes a la Unidad Curricular Orientación Educativa, bajo la responsabilidad de la Prof. Dolquis Colina. Se encuentran 36 estudiantes, una profesora y el investigador.

¿QUÉ? La profesora establece el orden de asesoría dividiendo el grupo en dos encuentros para la misma, a fin de atender de manera significativa las individualidades de cada equipo. Realiza las asesorías, clarificando; corrigiendo ideas en los avances. Luego socializa con el grupo, las observaciones constantes en cada equipo, enfatizando en el interés de indagar, la necesidad de

estudio; la relación con su área de conocimiento, logrando crear procesos reflexivos y crítica constante en la aprehensión de la información.

¿DÓNDE? Se ubica en la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Complejo Académico los Perozo. Módulo E, aula 3.

¿CUÁNDO? Se reúnen dos veces a la semanas y la evolución del proceso se evidencia en la manera como el educando presenta avances en las asesorías.

¿CÓMO? Siempre hay una vinculación de la orientación, con la investigación, las estructuras epistémicas, y el área de conocimiento de los estudiantes.

¿POR QUÉ? El grupo de participantes muestran disposición para con la asignatura y su proceso investigativo.

Lista de observación en los Ambientes de Aprendizaje de la Unidad Curricular Orientación Educativa de la UNEFM

¿QUIÉN? Grupo de estudiantes de la mención de Inglés pertenecientes a la Unidad Curricular Orientación Educativa, bajo la responsabilidad de la Prof. María Mercedes Fernández. Se encuentran 21 estudiantes, una profesora y el investigador.

¿QUÉ? La profesora socializa la importancia de la investigación en los ambientes de aprendizaje, conllevando a los estudiantes a proceso de reflexión interna y sensibilidad a la hora de atender a los educandos. Realiza asesoría sobre los avances que muestra cada equipo investigador, ofreciendo sugerencia y correcciones sobre el proceso.

Posteriormente, la mediadora socializa

las experiencias en las asesorías anclando los procesos de investigación en los ambientes de aprendizaje.

¿DÓNDE? Se ubica en la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Complejo Académico los Perozo. Módulo E, aula 5.

¿CUÁNDO? Se reúnen dos veces a la semanas y la evolución del proceso se evidencia en la manera como el educando presenta avances en las asesorías.

¿CÓMO? Siempre hay una vinculación de la orientación, con la investigación, las estructuras epistémicas, y el área de conocimiento de los estudiantes.

¿POR QUÉ? El grupo de participantes muestran disposición para con la asignatura y su proceso investigativo.

ANEXO B

GUIÓN DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD

Guion de Preguntas para la Entrevista

número 01

1. Hábleme del proceso de transformación de la Unidad Curricular Orientación Educativa.

2. Cómo ha sido el proceso de planificación docente en de la Unidad Curricular Orientación Educativa.

3. Cómo se aborda el proceso del diagnóstico dentro de la planificación docente desde la Unidad Curricular Orientación Educativa.

4. Describeme detenidamente el proceso del diagnóstico de la planificación docente desde la Unidad Curricular Orientación Educativa.

5. Describeme como hacen desde la Unidad Curricular Orientación Educativa el proceso de planificación docente.

6. Nárrame cómo se lleva a cabo la ejecución de la planificación docente desde la Unidad Curricular Orientación Educativa.

7. La ejecución de la planificación docente permite la revisión, reorientación y readaptación de la misma.

8. Cómo es el proceso de la evaluación desde la planificación docente en la Unidad Curricular Orientación Educativa.

9. La evaluación desde la Unidad Curricular Orientación Educativa permite la revisión y autocrítica del proceso tanto del estudiante como del docente.

Guion de Preguntas para la Entrevista

número 02

1. Cómo se comprende el proceso de investigación desde la Unidad Curricular Orientación Educativa.

2. Cómo se inicia el proceso de investigación desde la Unidad Curricular Orientación Educativa.

3. Cuál es la metodología que se aborda desde la Unidad Curricular Orientación Educativa como proceso didáctico.

4. Cómo se aborda la investigación desde la Orientación en el Programa de Educación de la UNEFM.

5. Cuáles son los paradigmas que se abordan desde la Orientación Educativa.

Guion de Preguntas para la Entrevista
número 03

1. Cómo se logra la articulación de la planificación docente y la investigación desde la Unidad Curricular Orientación Educativa.

2. Desde su experiencia, en que le ha ayudado el proceso de planificación docente y la investigación desde la Orientación Educativa.

3. Cómo se ha generado la gestión del conocimiento desde la planificación docente y la investigación desde la Unidad Curricular Orientación Educativa.

ANEXO C

PREGUNTAS SENSIBILIZADORAS,
TEÓRICAS, PRÁCTICAS,
REALIZADAS DURANTE
EL PROCESO DE CODIFICACIÓN
DE LA INFORMACIÓN EN
EL MICROANÁLISIS

Preguntas Sensibilizadoras

1. Cuál es el significado de planificación docente desde la realidad de los facilitadores de la Unidad Curricular Orientación Educativa.

2. Cómo comprenden la investigación los facilitadores de la Unidad Curricular Orientación Educativa.

3. Cómo se lleva a cabo el proceso de planificación docente e investigación desde los diferentes facilitadores de la Unidad Curricular Orientación Educativa.

4. Cómo se desarrolla la planificación docente desde la investigación en la Unidad Curricular Orientación Educativa.

Preguntas Teóricas

1. Cuál es la relación de la planificación docente con sus fases.
2. Las fases de la planificación docente se integran como un cuerpo coherente.
3. Cuál es la relación de la planificación docente con la investigación.
4. Qué sucedería si la investigación se trabaja aislada de la planificación docente.
5. Cómo interviene el proceso de investigación en la aprehensión, socialización e internalización del saber desde la praxis de la orientación.

1. Cuáles conceptos de planificación docente e investigación están bien desarrollados desde la realidad vivida de los docentes de la Unidad Curricular Orientación Educativa.

2. Como se desarrolla el acto didáctico en Orientación Educativa desde la investigación en la planificación docente.

3. Será favorable esta praxis orientada a la investigación.

ANEXO D

CONOCIMIENTO A LOS INFORMANTES CLAVES SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Santa Ana de Coro, marzo de 2012

Ciudadanas:

Prof. Carol Ianni

Prof. María Mercedes Fernández

Prof. Dolquis Colina

Sirva la presente para saludarlas. La misiva tiene por objetivo comunicar que se está llevando a cabo un proceso de investigación como requisito de mi tesis Doctoral, orientada a PLANIFICACIÓN DOCENTE E LA INVESTIGACIÓN. AGENTES ARTICULADORES DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. Desde esa perspectiva, la investigación busca resaltar todo aquel saber que ha emergido de la praxis docente en la Unidad Curricular Orientación Educativa, en donde usted funge como facilitador.

En atención a esto, usted forma parte de los informantes clave, quienes aportarán información relevante a la investigación.

Agradeciendo de ante, su disposición y ayuda para con la investigación, queda de usted:

Félix Colina Ysea
Investigador

ANEXO E

CONTRATO DE CONFIDENCIALIDAD DE INFORMACIÓN

Santa Ana de Coro, marzo de 2012

Ciudadanas:

Prof. Carol Ianni

Prof. María Mercedes Fernández

Prof. Dolquis Colina

Sirva la presente para saludarlas. La misiva tiene por conocimiento comunicar que se está llevando a cabo un proceso de investigación como requisito de mi tesis Doctoral, centrada en PLANIFICACIÓN DOCENTE E LA INVESTIGACIÓN. AGENTES ARTICULADORES DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. Desde esa perspectiva, la información que usted ofrecerá al proceso indagatorio, quedará contenida bajo el principio de confidencialidad, de la siguiente forma:

Se respetará su opinión sobre la temática tratada.

Toda información que suministre, será informado para los fines que se persiguen.

No se obligará a ofrecer información, sin su debido permiso.

Se le solicitará consentimiento para el uso de la grabadora de audio y sonido.

El tiempo, hora y lugar para los encuentros será acordada de acuerdo a su disposición.

Toda información que se transcriba, será revisada por usted, para su debida validación.

Se garantiza que la información aportada, tiene fines educativos.

Todo lo acordado hasta acá, queda registrado tal cual fue informado.

Agradeciendo de ante, su disposición y ayuda para con la investigación, queda de usted:

Félix Colina Ysea

Investigador

Firmado en la Ciudad de Santa Ana de Coro

ANEXO F

CONSTANCIA DE PRESENTACIÓN
DE LOS RESULTADOS A LOS
INFORMANTES CLAVE

Santa Ana de Coro, Febrero de 2014

Constancia de Presentación de Resultados

Las ciudadanas Carol Ianni, María Mercedes Fernández y Dolquis Colina, hacen constar que el investigador Félix Colina Ysea, presentó antes nosotras, los resultados de la investigación y los hallazgos encontrados. Por lo que, se valida dicha información.

Constancia que se emite, en la Ciudad de Santa Ana de Coro a los veintiséis días del mes de febrero de dos mil catorce.

Sobre el Autor.

Dr. Félix José Colina Ysea

Nativo de La Cruz de Taratara, municipio Sucre, de la Sierra Falconiana, estado Falcón, Venezuela. Licenciado en Edu-



cación en Lengua (UNEFM, 2005). Magister en Ciencias Mención Orientación de la Conducta (CIPPSV, 2010). Doctor en Ciencias de la Educación (URBE, 2015). Docente Agregado de la UNEFM e investigador del PEII. Con nueve años de experiencia en la Educación Universitaria, considera la docencia y la investigación como un espacio

para el acercamiento a la esencia humana, el descubrimiento como Persona, la comprensión de las múltiples realidades sociales y la compleja polivalencia del saber.

felixcolina260@hotmail.com

Sobre las Colaboradoras:

En estas cortas palabras agradezco a la Profesora Carol Ianni, por cada encuentro de socialización, experiencias de aprendizaje y sobre todo, amiga de ideas transcendentales. Con más de catorce años de experiencia en la docencia de Educación Básica y más de seis años en docencia Universitaria. Para ella, la praxis educativa debe estar en consonancia con los nuevos modelos pedagógicos de enseñanza centrado en la investigación desde la reflexión, acción; transformación. Carol Ianni, es egresada de la Universidad de Carabobo (UC), como Licenciada en Edu-



cación Mención Orientación, Especialista en Gerencia de RR.HH. (UC), con maestría culminada en Educación Superior de la UNERMB. Actualmente es docente agregado de la UNEFM.



Como símbolo de estima, agradezco a la Profesora María Mercedes Fernández, por su disposición, actitud comprensiva y visión crítica de abordar los procesos educativos desde la Orientación Educativa. Para ella, el contexto social del educando constituye un espacio de exploración de saberes. Con experiencia en Educación Básica e Universitaria. María Mercedes Fernández, es egresada de la UNEFM, con el título de Licenciada en Educación en Lengua, con maestría culminada en Educación Superior de la UNERMB. Actualmente es docente instructor de la UNEFM.

Serie Digital de Divulgación Científica
PLANIFICACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN
AGENTES ARTICULADORES DE LA GESTIÓN
DEL CONOCIMIENTO

Félix Colina Ysea

La investigación en el campo educativo, está investida de aristas interdisciplinarias que le permiten al docente, utilizar todas las herramientas disponibles para fortalecer no solo sus estrategias didácticas, además generar plataformas sustentadas en la gestión del conocimiento, con las cuales las habilidades, competencias y constructos le garantizaran brindar al estudiante innumerables posibilidades de alcanzar sus metas, cualquiera que sea el modelo enseñanza-aprendizaje que este utilice para facilitar los elementos para construir las competencias requeridas.

Es por ello, que esta obra es de uso obligatorio para todos los sujetos que participan en el binomio enseñanza-aprendizaje, así como aquellos que utilizan sus particularidades para investigar y generar nuevos paradigmas, De esta manera, el valor de este texto trasciende a lo mero epistémico y se posiciona en lo pragmático-praxiológico.

El Editor

Editorial

Inver - E - Group Venezuela C.A
Maracaibo - Venezuela

ISBN: 978-980-7723-08-4



9 789807 723084