



FORMACIÓN DOCENTE CENTRADA EN INVESTIGACIÓN. UNA APROXIMACIÓN AL CAMBIO.

González, Nelia Josefina. ^(p) (Universidad del Zulia, Venezuela, neligo@cantv.net)

Resumen

Frente a los procesos de innovación y cambio que caracteriza al siglo XXI, la formación de los estudiantes en docencia debe ser repensada y centrada en competencias. Este estudio, tuvo como objetivos generales: Analizar las competencias en el ser, hacer, conocer y convivir, en los estudiantes de la mención Educación Básica Integral, Facultad de Humanidades y Educación de LUZ, iniciando las prácticas educacionales y posterior a ello, se diseñaron lineamientos orientadores para la formación docente, centrados en los procesos de investigación (observación, registro, análisis, reflexión, sistematización y difusión), con la finalidad de acercarse a la generación de cambios en el aula-escuela-comunidad. La metodología se orientó con el paradigma epistemológico introspectivo vivencial, método de investigación-acción-reflexión. Las técnicas de recolección empleadas se concentraron en la observación participante y el diagnóstico participativo; los instrumentos utilizados fueron: herramienta FODA, registros etnográficos en diarios de campo, talleres de formación y organización de portafolios. La Población estudiada: 80 estudiantes durante cuatro semestres, durante las prácticas profesionales niveles II y III. El análisis de la información se ajustó al tratamiento cualitativo y la triangulación de datos. En los resultados se evidenció la identificación de las competencias de los estudiantes en el ser, hacer, conocer y convivir, consideradas como necesidades e intereses para el diseño y aplicación de un plan de acción - reflexión, a objeto de develar los factores que promueven el cambio escolar como fueron: disposición al aprendizaje e innovaciones pedagógicas por parte de los estudiantes y como inhibidores la cultura organizacional, problemas de comunicación y de relaciones interpersonales, aunado a la resistencia al cambio por algunos miembros de las escuelas. Se propuso como lineamiento central para la formación docente los procesos de la investigación, como son: la observación, el registro, sistematización, reflexión, socialización y divulgación de los alcances, logros y dificultades para los cambios educativos.

Los países latinoamericanos del siglo XXI atraviesan profundos y significativos cambios sociales, económicos, políticos y culturales, que exigen de modo imperioso un proceso de innovación y transformación de los sistemas educativos, en la búsqueda del desarrollo humano, con competencias holísticas en el ser, para un convivir sano en familia y en sociedad.

1.-INTRODUCCION

Frente a esa realidad, esta investigación planteó como objetivo el análisis de las competencias docentes desarrolladas en los estudiantes de la mención Educación Básica Integral, de la Facultad de Humanidades y Educación de La Universidad del Zulia (LUZ), en el marco de las prácticas educacionales, niveles II y III, a fin de proponer lineamientos orientadores de formación docente centrados en la investigación, como una aproximación al cambio.



El estudio se organizó en cinco capítulos. El primero sitúa contextualmente al lector, explica el objeto de estudio y su orientación metodológica; el segundo expone los referentes teóricos sobre formación docente con modelos y diversas posturas en competencias curriculares establecidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) y las competencias investigativas propuestas por Muñoz, Quintero y Munévar (2001), entre otros autores. Seguidamente, se fundamenta, en esta misma sección, la práctica educativa investigativa, los roles docentes según el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1998 -2005) y el Diseño Curricular de la Escuela de Educación de LUZ (1995). Por último, se describen los momentos de la jornada diaria interactivo - constructiva propuestos por Esté (1998), además del proceso de las fases de la investigación - acción - reflexión de Elliott (1998) y colaboradores.

Objetivos Generales de la investigación

Analizar las competencias docentes desarrolladas en los estudiantes de la mención Educación Básica Integral, de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ, durante las prácticas educacionales.

Proponer lineamientos orientadores para la formación docente centrada en la investigación, para una aproximación al cambio en la práctica educativa.

2.-METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología se orientó con el paradigma epistemológico introspectivo vivencial, cualitativo, con el método de investigación-acción-reflexión. Las técnicas de recolección empleadas se concentraron en la observación participante y el diagnóstico participativo; los instrumentos utilizados fueron: herramienta FODA, registros etnográficos en diarios de campo, talleres de formación y portafolios. La Población estudiada fue de 80 estudiantes durante cuatro semestres, durante el desarrollo de las prácticas profesionales niveles II y III, en la mención Educación Básica Integral. El análisis de la información se ajustó al tratamiento estadístico cualitativo y la triangulación de datos.

3.-CONCLUSIONES

Las competencias docentes analizadas en los estudiantes de la mención Educación Básica Integral de la Escuela de Educación, requeridas para desarrollar las prácticas educacionales, niveles II y III, se estipulan en el Diseño Curricular de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y



Educación de LUZ (1995), en los roles, funciones y tareas por desarrollar en las distintas áreas del conocimiento. De igual manera, aparecen en las políticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1998), vigentes para el 2005, con la fundamentación de la UNESCO (1996) para el ser, hacer, conocer y convivir.

En la investigación, el conocer de los estudiantes se reflejó en las fortalezas cognitivas en torno a la planificación, evaluación, estrategias y dominio de teorías; currículo básico nacional, informática educativa, educación física en educación básica y deporte escolar. También se beneficiaron con la oportunidad de conocer, durante las prácticas educacionales, nuevas estrategias de la acción docente, de ampliar sus conocimientos sobre la Ley Orgánica para la Atención de Niños y Adolescentes (LOPNA) y de fortalecer los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios (PEIC) y los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA). Adicionalmente, aprendieron a atender niños especiales y a analizar la realidad educativa a través de la investigación. No obstante, sintieron como amenazas no conocer la comunidad escolar, ni la ubicación de la escuela como centro de aplicación, ni el desempeño o metodología del docente.

Otro de los aspectos identificados en las competencias del conocer entre los estudiantes fue la concepción del significado de lo que es investigación, vista en su carácter técnico. Aseguraron haber realizado investigación durante sus estudios y conocer la metodología y sus pasos fundamentales, lo cual demostró un conocer y una seguridad al responder sobre el proceso de investigación. En ninguna respuesta nombraron o involucraron la reflexión en la acción como actividad investigativa, ni el valor de la investigación para la profesión docente, ni para desenvolverse en la vida.

En la competencia del hacer, los estudiantes escogieron, como fortalezas, las habilidades y destrezas para aplicar métodos y estrategias en el momento de planificar los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA). Además, afirmaron haber logrado durante esa experiencia el dominio del grupo y el desarrollo de la creatividad en el salón de clase. Como oportunidades, señalaron las siguientes: “Querer hacer las cosas bien”, “Aplicar lo aprendido” y “Tener buen desempeño docente”. Y como amenazas reconocieron la adaptación al horario escolar, el tiempo del semestre en las prácticas, los conflictos en el aula y el sistema de trabajo en la escuela.

En el hacer se identificó, también, el haber tenido la posibilidad de conectar o relacionar las actividades de la cátedra Seminario de la Investigación y las prácticas profesionales con todos los roles docentes, lo cual proporcionó habilidades y destrezas investigativas a los estudiantes de educación.



En lo concerniente al ser, los estudiantes, en su mayoría, mostraron disposición al cambio, responsabilidad, solidaridad y tolerancia, así como seguridad en sí mismos, perseverancia, habilidad comunicacional y preocupación. Muchos expresaron sus deseos de corregir fallas en su formación docente, crecer y desarrollarse personal y profesionalmente. Por otra parte, identificaron sus debilidades, representadas por sentimientos de temor, miedo, inseguridad e, incluso, pena en algunos de ellos; mientras otros dijeron que eran distraídos y cometían errores. Como amenazas, declararon incertidumbre, nervios ante la probabilidad de que les suceda algo y ser poco organizados.

En la competencia del convivir, se afianzaron el trabajo individual y la necesidad de trabajar en equipo, amén del desarrollo como ser social, participativo y cooperativo, en el marco de las prácticas profesionales. Igualmente, contestaron que tenían disposición y oportunidades para interactuar y vincularse con los docentes en ejercicio, los gerentes y la comunidad del contexto escolar, así como para colaborar con otros compañeros de estudio.

Las competencias investigativas: preguntar, observar, analizar, reflexionar, escribir y comunicar, se consideraron deficientes al inicio de la investigación, como parte del diagnóstico efectuado en las prácticas educacionales. Esto dificultó el ensayo y la práctica de estas competencias. Sin embargo, el grupo de estudiantes manifestó la necesidad y el interés por aprenderlas y ejercitarlas durante la práctica educacional, tanto en la institución de formación como en la escuela centro de aplicación. Se alcanzó el objetivo por el proceso ejecutado en todas sus fases y los productos obtenidos durante la investigación, con la perspectiva futura de seguir cultivando estas competencias investigativas para el bienestar personal y profesional.

En función del objetivo específico de aplicar un plan de acción reflexivo, según las necesidades e intereses de formación detectados en los estudiantes de la mención Educación Básica de la Facultad de Humanidades y Educación, se concluye que ellos cumplieron con el plan socializado y consensuado en el centro de formación, con la ejecución de los talleres por equipos de trabajo y la asesoría y seguimiento por parte de la investigadora. Se lograron, simultáneamente, la formación docente en los contenidos diagnosticados, la metódica de trabajo investigación – acción - reflexión y la interacción constructiva.

Lo registrado se socializó en sesiones de clases, se reflexionó sobre el proceso y se tomaron medidas de corrección. Todo se sistematizó en informes por equipos de trabajo, en cada uno de los talleres y centros de aplicación, y se presentaron los informes a los directivos y docentes sobre la



práctica realizada y la realidad encontrada. Además, se compartió la experiencia en eventos educativos con la participación de los estudiantes y de la investigadora.

Otro aspecto importante se vincula con los aportes significativos de la práctica educativa investigativa, por parte de los estudiantes, en el mejoramiento de la práctica pedagógica. Al respecto, se puede aseverar que los dos centros educativos donde se llevó a cabo el estudio se encuentran en proceso de transición “hacia un cambio pedagógico”, con la aplicación de estrategias de aprendizaje significativo e interacción constructiva, con técnicas e innovación pedagógica hacia una práctica investigativa, centrada en la metodología de proyectos pedagógicos de aula y con evaluación cualitativa.

También se puede colegir que, durante la práctica educativa investigativa desarrollada por los estudiantes, se develaron factores que promueven los cambios, como el hecho de que los estudiantes/docentes y gerentes participaron y demostraron disposición al aprendizaje y al cambio, se comprometieron a mejorar cada día y a atender la diversidad de los alumnos y de la comunidad. Al igual, hubo niños participativos, críticos, reflexivos e investigadores y, ante todo, con rostros de felicidad al realizar actividades agradables y significativas dentro y fuera del aula, en función del PPA.

Sumado a lo anterior, el desempeño de los roles docentes por parte de los estudiantes permitió descubrir otros factores que impulsan el cambio, tales como: “entusiasmo”, “trabajo en equipo”, “curiosidad”, “reflexión”, “cuestionamiento” e “integración estudiantes/docentes/gerencia /investigadora”.

Como era de esperar, se encontraron factores que inhibieron el cambio, como estrés, angustia, incertidumbre y depresión en los estudiantes, al inicio de la práctica educativa; problemas de cultura organizacional en las escuelas, deficiente formación gerencial de los directivos, dificultades en la comunicación gerencia/docencia y en las relaciones interpersonales en general. Estas situaciones se declararon y analizaron en el proceso de investigación.

Se comprobó en la práctica que el rol de investigador puede considerarse como integrador de los otros roles docentes: mediador, orientador, promotor social y gerente educativo.

Sobre la base del desempeño de los estudiantes durante las prácticas educativas investigativas, se infiere que hubo una aproximación al cambio, manifiesta en los aspectos asistencia y puntualidad en las labores escolares, responsabilidad ante el hecho educativo, colaboración permanente en la escuela, humildad y sencillez con los involucrados en el proceso y competencias



investigativas en su formación personal y profesional (ser). Asimismo, se notó la presencia de valores y vocación docente; el conocimiento de estrategias educativas que impulsan el cambio en educación básica (conocer); el desarrollo de habilidades y destrezas integrales para resolver problemas educativos (hacer); y un desenvolvimiento adaptativo al ámbito escolar (convivir).

Finalmente, se reconocen otros factores predominantes que facilitaron esa aproximación al cambio. En efecto, además de la disposición al aprendizaje por parte de los estudiantes/docentes, personal directivo y niños en general, resultaron trascendentes focalizar la formación estudiante/docente en la investigación, favorecer el aprendizaje de los involucrados, como un proceso cíclico de interaprendizaje, interacción constructivo – investigativa, trabajo colectivo y diversidad humana, socialización, negociación y consenso, integración de la teoría y la práctica, acción – reflexión sobre la práctica, corresponsabilidad social y sistematización – producción de la investigación del hecho educativo.

La propuesta. Lineamientos orientadores de formación docente centrada en investigación.

En esta propuesta se exponen los lineamientos orientadores de formación docente centrada en investigación, como una estrategia de acción dirigida a institutos de formación docente de educación superior y a colectivos de educadores en ejercicio que trabajan en escuelas básicas donde se administran procesos de formación permanente.

La oferta se sustenta en el modelo de formación docente crítico-social, el enfoque de la investigación-acción-reflexión y el método de aprendizaje interactivo- constructivo del conocimiento, que va de lo individual hacia lo colectivo, de lo organizacional a lo sistemático, de la teoría a la práctica, de la acción a la reflexión y del compromiso hacia la corresponsabilidad social.

Los principios orientadores hacia una aproximación al cambio deseado son los siguientes:

- * Interacción constructivo - investigativa
- * Trabajo colectivo y diversidad humana
- * Socialización, negociación y consenso
- * Integración teoría - práctica
- * Acción – reflexión sobre la práctica



* Corresponsabilidad social

* Sistematización – producción de la investigación.

Principio de interacción constructivo – investigativa.

Se basa en los postulados propuestos por Esté (1998) sobre la interacción constructiva, los cuales metódicamente señalan que el proceso de aprendizaje se produce en el ser humano en tres momentos interactivos sin orden alguno, que el autor explica de este modo:

Momento individual: “donde se produce la interacción del estudiante con las cosas y problemas y consigo mismo, cuando percibe, reflexiona y hace sus primeras conjeturas e hipótesis y las trata de colocar en dibujos, manipulaciones o lenguajes en un tiempo suyo marcado por su propio ritmo individual y diverso”. (p.80)

Para este momento individual, se proponen investigaciones previas sobre la temática en desarrollo, las cuales pueden ser realizadas en el hogar, biblioteca, comunidad o dentro del aula, para luego ser presentadas a otros estudiantes o equipos de trabajo.

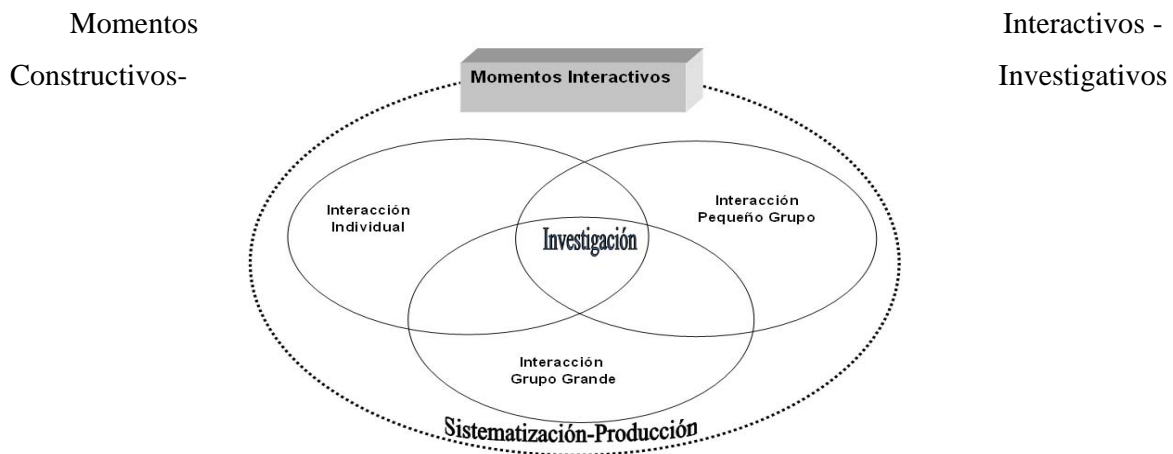
Momento de pequeños grupos: en este caso, el trabajo resulta sumamente importante, los estudiantes constituyen grupos más o menos estables de 3, 5 ó 7 integrantes y la formación de equipos de trabajo permite extender el tiempo útil de la clase interactiva. De esta manera, cada participante interviene varias veces ante los otros estudiantes, expone sus ideas, sus producciones resultantes de la investigación, y las discute con los otros, contrasta sus logros, comprueba sus capacidades comunicativas al predecir en los otros el efecto de sus acciones, de sus productos investigativos, de sus palabras, de sus escritos. Además, llena, en el intercambio social, los vacíos que quedan de sus propias reflexiones, reafirma lo que ya tenía, satisface las dudas en la comprensión de los problemas e investigaciones planteadas.

Para este momento de pequeño grupo o colectivo, se recomienda la identificación del equipo de trabajo con nombre y eslogan y la sistematización de las investigaciones individuales como producto de la interacción. Asimismo, propicia la utilización de técnicas de análisis, síntesis y resumen, láminas creativas y semiestructuradas, mapas conceptuales y mentales, esquemas y cuadros, entre otros recursos colectivos, para organizar según un sistema el aprendizaje derivado de la discusión.

También se aconseja, para la sistematización y producción, apoyarse en los libros de texto y otros medios usados como estímulo y soporte para la solución de problemas o la obtención de saberes adecuados. El trabajo sistematizado por cada equipo de trabajo o colectivo se expone en plenaria o grupo grande,

En este momento de grupo grande, es donde se lleva a cabo otra discusión, utilizando novedosos recursos del lenguaje como una contribución en esa discusión de toda la clase. Finalmente, se sacan conclusiones y proposiciones para nuevos temas o problemas por investigar, los cuales se ubicarán en el nuevo plan de trabajo para ser discutidos o revisados en una oportunidad adecuada. Además el docente, en este momento interviene con exposiciones sustentadas en autores, investigaciones propias y ejemplos para cerrar procesos, reflexiones, evaluaciones y sistematización de todo el proceso interactivo – constructivo – investigativo del aprendizaje. Esos momentos interactivos se grafican en la figura N°. 1

Figura N° 1



Fuente: González, N. (2005)

Todo este proceso deberá ser observado, mediado y registrado por el estudiante en formación o el docente en ejercicio asignado a una escuela, empleando un diario de campo como instrumento de investigación – acción – reflexión.

Principio de Trabajo Colectivo y Diversidad Humana.



Los estudiantes en proceso de formación o colectivos de docentes en formación permanente en la escuela, organizados en equipos de trabajo, previamente identificados y aceptados los unos a los otros en búsqueda de la diversidad humana (entendiéndose por “diversidad” el valor de “ser diferentes”, son elementos consustanciales del ser humano y han de ser asumidos en la institución educativa, porque constituyen una realidad ineludible.

Al respecto, Alegne (2000) afirma que “el contexto educativo puede considerarse como un microcosmos en el que se reproduce la sociedad y, en éste, la diversidad es un hecho contable: distintos intereses, motivaciones, expectativas, habilidades, capacidades, gustos”. (p.17)

Se observa el trabajo colectivo y la diversidad humana en todo el proceso educativo. De hecho, las instituciones educativas funcionan de manera diferente, no hay dos centros iguales. Tampoco lo son su historia, su gente, su ritmo de trabajo colectivo. Las aulas de clases, a pesar de encontrarse en la misma institución educativa, están formadas por estudiantes y siempre son diferentes, ya que varios factores, como tipo de relaciones, ambiente, miembros y expectativas, les aporta características distintas.

Asimismo, en la diversidad del colectivo de estudiantes en formación y de docentes en ejercicio en las escuelas básicas, se hallan diferencias en la formación, experiencias, aptitudes y actitudes, entre otras.

También hay que reconocer la diversidad del colectivo alumnado y, entre los factores que se señalan como responsables de ella, se listan la variedad de estilos de aprendizaje, capacidades para aprender, niveles de desarrollo, aprendizajes previos, ritmos/intereses, motivaciones y expectativas, amén de otros de carácter social, económico y cultural.

Lo normal es la heterogeneidad. Por esa razón, instituciones, aulas, docentes y estudiantes, entre otros colectivos, presentan realidades y características que los hacen diferentes e irrepetibles.

La propuesta de acción consiste, por lo tanto, en atender el principio global de respuesta a la diversidad en el ámbito educativo. Esa contesta se puede materializar en el planteamiento de un modelo de cultura de colaboración en las instituciones. Desde la diversidad docente, la familia y los estudiantes en general han de concebir formas de trabajo colectivo y en colaboración, basadas en la reflexión sobre la propia práctica educativa y sociofamiliar.



Principio de socialización, negociación y consenso

Una vez aceptado el principio del trabajo colectivo y diversidad humana, se enfatiza que las discusiones, acuerdos, normas de funcionamiento, planificaciones, tomas de decisiones e investigaciones, entre otras actividades, sean socializadas, negociadas y ejecutadas en consenso con el colectivo de los estudiantes/docentes en ejercicio.

El equipo de trabajo o colectivo deberá tener un coordinador o líder, escogido por los miembros o integrantes, quien deberá asumir el registro de los acuerdos, así como el control de las actas de las reuniones y de los informes sobre las acciones planificadas y desarrolladas en las instituciones educativas de formación docente. También deberá publicar todo ese material a la vista del colectivo de la institución y manejarse siempre con el siguiente lema de funcionamiento: “Toda toma de decisión deberá ser socializada, negociada y consensuada con el equipo de trabajo o colectivo”.

Principio de integración teoría – práctica

Todo proceso de aprendizaje desarrollado en los institutos de formación docente de nivel superior y en las escuelas básicas deberá integrar la teoría y la práctica. Igualmente, todo lo estudiado, analizado, investigado y fundamentado en autores ha de contrastarse con la práctica pedagógica, con los alumnos y viceversa; y toda práctica pedagógica será producto de una reflexión sobre la misma, comprobada con fuente bibliográfica y discutida y analizada por el colectivo.

Se propone asumir este principio para la acción en la formación estudiante/docente, como un proceso integrado, interactivo, investigativo, tipo simbiosis, el cual, a través de la reflexión y el compromiso en ambas instituciones (institutos y escuelas), construya el aprendizaje y produzca la teoría necesaria para acercarse al cambio escolar.

Principio de acción – reflexión sobre la práctica

De acuerdo con este principio, el estudiante/docente investigador fija posición respecto a los fundamentos epistemológicos que guiarán la acción durante las prácticas educativas y el proceso de investigación.

El docente/estudiante investigador orientará la forma en que se producirá el conocimiento y la relación y posición de los sujetos pertenecientes al colectivo de investigación y de aquellos que serán investigados, lo que implica elucidar ideológica y políticamente las ubicaciones pertinentes en este



aspecto, es decir, el docente o estudiante investigador y el personal de la escuela. En este caso, se sugiere la investigación de tipo cualitativa, con la metodología de investigación acción reflexión, porque ambas permiten la realización eficaz del proceso investigativo en el hacer docente y su validez contextual.

Así se garantizará la continuación de los encuentros estudiante/docente o de los puntos de encuentro (institutos o escuelas), sistematizando, revisando y analizando las anotaciones y el plan de acción previamente construido por el colectivo, flexibilizando y tomando nuevas decisiones ante las acciones, observaciones, cambios o conflictos que surjan de nuevo.

Se inicia, entonces, la interacción estudiante/docente en los distintos roles (funciones y tareas) reflexionando sobre la práctica en el aula con el docente colaborador u otro miembro del colectivo. Para este momento de acción estudiante /docente en el aula, se planea la observación participante con el registro, el diálogo, la negociación y los acuerdos para la aplicación del método de interacción constructiva y de las técnicas investigativas con alumnos y docentes en el aula.

La participación de los involucrados en el proceso de la práctica pedagógica dentro y fuera del aula deberá ser activa, analítica, crítica reflexiva, con trabajo de equipo y en función de un Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) o Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC).

En la ejecución de los planes de acción de los proyectos antes nombrados, diseñados para la innovación y el cambio, se utilizará el diario de campo para registrar las ideas e impresiones a medida que se avanza. De este modo, se podrá reflexionar en el curso de la acción, se tomarán notas de los acuerdos y negociaciones y sobre su desarrollo, a través del debate, discusión, torbellino de ideas, crítica reflexiva y otras actividades.

También se registrará cómo se generan los cambios y se alcanzan los logros, y se sistematizarán las derivaciones obtenidas del proceso de reflexión crítica y autocrítica, a fin de mantener la vinculación entre reflexión y acción para evitar el verbalismo o activismo.

Principio de corresponsabilidad social

Facilita la creación de espacios de compromiso social, para decisiones, análisis, discusión y consenso, sustentados en ideas, planes, programas y proyectos educativos, con organizaciones e



instituciones gubernamentales y no gubernamentales, para el fortalecimiento de la educación en general.

La investigadora enuncia como lineamiento orientador el establecimiento de convenios interinstitucionales entre los institutos de educación superior y las escuelas básicas como centros de aplicación, con un compromiso social de mejoramiento mutuo, centrados en proyectos de investigación que promuevan el interaprendizaje y el beneficio común. El instituto de formación docente incorporaría actividades de extensión e investigación unidas a la academia, asesoraría proyectos de las escuelas y construiría teorías educativas; mientras la escuela básica actuaría como centro de aplicación de las prácticas educacionales y centro de aprendizaje, investigación y formación permanente del personal adscrito a ella.

Partiendo de los resultados, se reflexionará sobre lo realizado – con sus aciertos y desaciertos –, la percepción y expectativas de los sujetos que participaron en las actividades y las técnicas y resultados obtenidos durante el proceso. Se analiza, se interpreta y, después, se redactan las conclusiones (con los grupos de acción), que servirán para evaluar si se lograron los objetivos del plan de acción a través de las estrategias de acción y de los planes de cada uno de los grupos. Se reconsideran las oportunidades y restricciones de la situación, se revisan los logros y se examinan sus consecuencias, así como las contradicciones encontradas y los cambios generados.

Posteriormente, se evaluarán los objetivos y propósitos de lo planificado, considerando el ámbito de la participación de los docentes en el contexto de la comunidad y de la teoría, en el entorno de los investigadores, en el nivel del personal directivo y en el de los alumnos. Los resultados de este proceso de evaluación y análisis se sistematizarán para cubrir la fase de retorno del conocimiento o devolución sistemática de la investigación.

Sistematización – producción de la investigación

Este principio se observa durante todo el proceso de formación docente, con mayor énfasis en el retorno del conocimiento al equipo o devolución sistemática de la investigación.

El equipo en acción, conformado por los docentes/estudiantes investigadores, presentará a la comunidad universitaria/escolar la sistematización de todo el proceso seguido, destacando los principales logros, así como su análisis e interpretación. Los resultados obtenidos se someterán a



discusiones amplias y profundas entre los colectivos estudiante/docente investigador, el resto del colectivo de docentes, la comunidad escolar y otros equipos involucrados en el proceso.

Finalmente, de estas discusiones surgirá la replanificación de las nuevas acciones que conviene seguir para profundizar en la acción, las cuales se atenderán con la comunidad integrada por los grupos de acción, que diseñará un nuevo plan o revisará y actualizará el existente.

Lo más importante de este proceso reside en el protagonismo que asumirán los estudiantes/docentes investigadores como equipo, los miembros estudiantiles universitarios y los educadores de las escuelas, en especial el equipo directivo con los docentes especiales, quienes deben orientar y acompañar el proceso eficazmente, partiendo de un trabajo cooperativo y participativo, donde la nueva realidad es ideada y creada por todos. De aquí que debe construirse el plan de formación docente centrado en investigación, según las necesidades detectadas y los acuerdos socializados, negociados y consensuados. También, se requiere involucrar al coordinador pedagógico, este miembro o docente responsabilizado que debe acompañar todo el proceso y ser cuidadoso al seleccionar la nueva hipótesis de investigación y el tratamiento científico con el cual se trabajará.

Por consiguiente, la selección de los contenidos de formación o construcción teórica que orientarán el proyecto educativo de la escuela/comunidad a través de la investigación, debe ser considerada como un elemento esencial para optimar el proceso de formación del colectivo de estudiantes y educadores del instituto de formación docente o de la escuela básica.

Los principios descritos posibilitan que el estudiante/docente abandone el rol de mero consumidor de conocimiento, se convierta en generador de este y actúe como agente de cambio escolar.

Esa manera de atender la formación del estudiante/docente obliga a explicar cómo se implementará. Sencillamente, ha de integrar los conocimientos sobre investigación y aprendizaje, el desarrollo organizativo (nivel escolar), la innovación curricular y el desarrollo profesional en esos niveles, a partir del supuesto sustentado a lo largo de toda la investigación: la escuela como unidad básica para una aproximación al cambio. De ahí que se torne conveniente presentar un modelo integrador de esa complejidad, ilustrativo de la amplia red de elementos implicados en la formación del estudiante/docente y conectado con la realidad del aula, la escuela, los procesos de cambios y el desarrollo profesional.



Más aún, a modo de síntesis de esta propuesta, se afirma que “la integración de los diferentes campos de conocimiento no se conseguirá sólo a través de la elaboración teórica, sino principalmente a través del desarrollo de proyectos de mejoramiento escolar, y otra característica para la integración de las dimensiones curriculares, estudiante/docente, organización, tiene que ver con promover una cultura escolar que asuma como normas la experimentación y la colaboración entre los colectivos, lo que supone que los docentes, como profesionales, poseen autonomía para desarrollar sus propias propuestas investigativas.

Como se puede captar, esos principios tiene como elemento central la acción transformadora del hombre – sociedad, en la cual están inmersas las instituciones de formación docente y la escuela. Por ende, otros elementos deben tomarse en cuenta en el entorno educativo externo (cambios en las políticas educativas en el nivel del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y del Ministerio de Educación Superior) y en el contexto organizacional interno (cultura organizacional de la escuela y de su comunidad escolar).

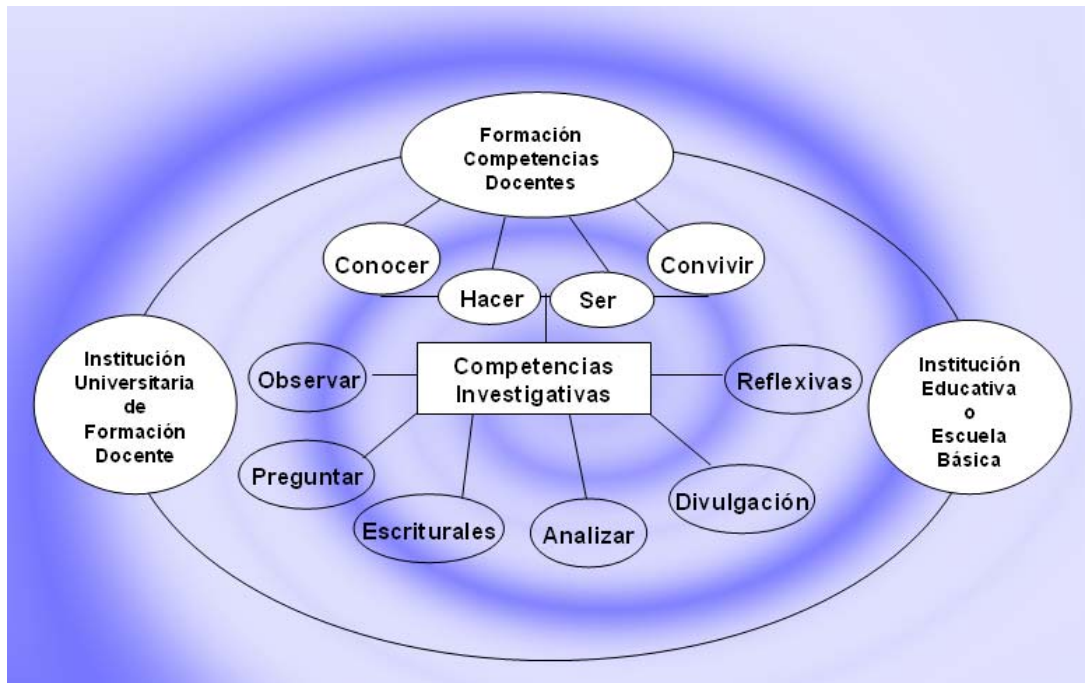
Ahora bien, la clave del éxito para la formación del hombre, ciudadano estudiante/docente, radica en centrarla en competencias, con una visión humanística (ser, hacer, conocer, convivir) y haciendo énfasis en las competencias investigativas. Esto significa que el estudiante/docente, durante el proceso de formación, deberá desarrollar habilidades y destrezas para investigar, lo que amerita aprender a observar, preguntar, registrar, anotar, reflexionar, experimentar, interpretar información y escribir acerca de su propia práctica como estudiante y como docente.

Aunque la acción de preguntar, indagar e interrogar constituye un rasgo distintivo de lo humano, en el lenguaje académico no toda pregunta conduce a un proceso investigativo. Así, para la investigación cuantitativa, sigue la lógica de la verificación; pero, para la cualitativa, la lógica del descubrimiento. Cada lógica investigativa – en opinión de la investigadora - requiere ciertas condiciones mínimas, tales como:

1. Tener claro si en la investigación se va a verificar lo que se duda o se va a descubrir.
2. La pregunta se formula a partir del problema de investigación o situación conflictiva.
3. Los problemas y las posibles hipótesis son instrumentos poderosos del progreso científico.

De seguida, se ilustra gráficamente (Figura N° 2) cómo se desprende de los momentos interactivos del aprendizaje, descritos con antelación, el proceso de formación centrada en competencias docentes, las cuales se operacionalizan con las competencias investigativas que puede atenderse tanto en los institutos de formación docente como en la institución educativa o escuela básica, mediante las distintas funciones docentes o roles, como lo establecen, en sus diseños curriculares, las Escuelas de Educación de las universidades y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en la Resolución N°.1 (1946) y Resolución N°.8 (2003). No obstante, entre todos esos roles, la investigadora concede la mayor relevancia a la función investigadora como integradora de los otros roles, a saber: mediador, orientador, gerente educativo y promotor social.

Figura N° 2



Proceso de Formación por Competencias

Fuente: González, N. (2005)

El proceso de formación se presenta en una espiral dentro de la cual se encuentra, como primer centro, la formación por competencias del docente, definida por la investigadora a continuación.



Formación por competencias

Se concibe como un proceso complejo, centrado en la necesidad de una formación que facilite la generación de elementos clave en los estudiantes/docentes y la construcción de conocimientos de base, indispensables para su ejercicio laboral y personal. Por eso, se requiere de un desarrollo de habilidades y destrezas en lo cognitivo, procedimental y actitudinal, y de valores aplicables en los contextos laborales y sociales del área en la cual se desempeñen los sujetos.

Segmentada la espiral, la formación por competencias representa el proceso complejo y holístico que se desarrolla a través de los momentos interactivos con la aplicación de los principios antes expuestos, especialmente el de interacción constructivo - investigativa y el de trabajo en equipo o colectivo, más la investigación- acción - reflexión.

Para continuar la explicación del proceso graficado, por medio de la espiral, como proceso de formación, se definen, seguidamente, todos los elementos de esa figura.

Competencias docentes

Partiendo del concepto de competencias tomado de Moliner (1998), este término proviene del latín *competens*, *competentes*, que significa el que tiene aptitud legal o autoridad para resolver cierto asunto o también el que conoce, es experto o apto en cierta ciencia o materia.

Según Muñoz, Quintero y Munévar (2001), la definición más aceptada para competencias es la referida al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica, los cuales pueden ser medidos y controlados a través de indicadores. Para la investigadora, esta definición de competencias se ajusta a los lineamientos orientadores de formación docente, que abarcan lo siguiente: competencias para conocer, competencias para aprender a hacer, competencias para aprender a vivir juntos o convivir y competencias para aprender a ser, consideradas los cuatro pilares que la Comisión de la UNESCO (1996) ha señalado e ilustrado como bases de la educación y del perfil del egresado.

Al respecto, se define cada una de esas competencias en los siguientes párrafos.

Competencias del Conocer



Comprenden las aptitudes y modos, habilidades y destrezas que incluyen los procesos conceptuales, la metacognición, los procesos de desarrollo del pensamiento, la lógica, el análisis, la reflexión, la interpretación, la inferencia y la generalización de reglas, principios y métodos. Por su intermedio, se reconocen y comprenden las ideas, nociones abstractas, imágenes y símbolos.

Competencias para Hacer

Más allá del aprendizaje de un oficio o profesión, conviene, en un sentido más amplio, adquirir competencias que permitan enfrentar nuevas situaciones y faciliten el trabajo en equipo. Estas competencias y calificaciones se alcanzan más fácilmente si los estudiantes tienen la posibilidad de ponerse a prueba y enriquecer su experiencia participando en actividades profesionales de diverso orden, mientras cursan sus estudios. Esta situación facilitaría el desarrollo de una formación polifuncional en un área determinada, vale decir, no se prepara para un puesto de trabajo (que con el rápido avance de la tecnología puede desaparecer), sino que se le brinda la posibilidad de movilizarse dentro del área ocupacional.

Eso justifica la importancia cada vez mayor que debería darse a las diversas formas posibles de alternancia entre la escuela y el trabajo, o la que tiene la realización de pasantías en las que los estudiantes ponen a prueba las capacidades y competencias adquiridas, al aplicar, procesar y producir información, además de ensayar procesos de pensamiento, experiencias y conocimientos en las distintas situaciones y problemas.

Competencias para Convivir

Implican aprender a desarrollar el conocimiento personal aceptando el enriquecimiento proveniente de los saberes y experiencias de los demás y brindando los propios, de modo que se cree una nueva mentalidad, la cual - basada en la aceptación de nuestra mutua interdependencia y en los riesgos y desafíos del futuro - impulse la ejecución de proyectos comunes cuyo objetivo involucre el mejoramiento de la calidad de vida. Estas competencias demandan participación activa y conciente en acciones comunitarias, actividades culturales, científicas y deportivas, trabajo en equipo y empatía con otras culturas.

Competencias para el Ser



El siglo XXI exige a todos una mayor capacidad de autonomía y de juicio, que va a la par del fortalecimiento de la responsabilidad personal en el destino de la humanidad.

Se aspira a la formación de un individuo analítico, crítico, creativo, espontáneo, libre, sensible, curioso e imaginativo, autónomo, con espíritu de investigación, exploración y cuestionamiento, que aprenda por sí mismo, comprenda y trasmita significados.

Estas competencias humanísticas se operacionalizan con el desarrollo de las competencias investigativas durante el proceso de formación, las cuales se definen más adelante.

Competencias investigativas

Para Muñoz, Quintero y Munévar (2001), tener competencias investigativas significa tener aptitud legal o autoridad para resolver cierto asunto, calificar como experto o apto en cierta ciencia o materia. Lo indicado se puede extrapolar, entonces, al conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes aplicados durante el desempeño de una función productiva o académica que, en el caso particular de esta propuesta, se refiere a la investigación en la profesión docente.

En consecuencia, esta propuesta se plantea con la finalidad de orientar la formación de estudiantes de educación y docentes en ejercicio, que forman y enseñan para desarrollar las competencias listadas a continuación.

* Comprender el significado, importancia e implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica del docente en proceso de formación.

* Observar, preguntar, registrar, analizar, descubrir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes escolares: aula, escuela, comunidad.

* Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando conceptos y métodos de investigación, sean estos explicativos, interpretativos o críticos.

* Argumentar sobre las relaciones establecidas dentro de la cultura escolar y las alternativas planteadas ante los problemas de investigación identificados.



* Perfeccionar las prácticas de escritura, redactando notas de campo, sintetizando datos y textos y sistematizando informes de investigación sobre un problema conocido en el aula, escuela o comunidad.

Para adquirir esas competencias, se necesitan, entre las innumerables características del investigador, conocimientos, habilidades y destrezas observacionales, para preguntar, registrar, analizar, reflexionar, escribir, producir y divulgar, considerados todos ellos como competencias investigativas. Entre otras características básicas para actuar como docente de aula e investigador social, que ayudarán a su adaptación en cualquier contexto laboral, se reconocen la resolución de problemas en la práctica educativa, la construcción del conocimiento y la orientación personal y comunitaria. Todas estas competencias han de desarrollarse durante el proceso de formación como estudiante y reforzarse en el ejercicio docente mediante la formación permanente en la institución escolar.

Cada una de las competencias investigativas propuestas se reseña de seguida.

Competencias para Preguntar

Preguntar, indagar e interrogar constituyen la esencia del conocimiento humano. Las preguntas se identifican entre las principales herramientas del investigador en su intento de aproximarse a la realidad. Por lo tanto, se impone el desarrollo de habilidades y destrezas para el manejo eficaz de la pregunta cualitativa, de tal manera que sirvan, a los estudiantes en formación y a los docentes en ejercicio, para ordenar los elementos y fenómenos de la investigación. Sin embargo, se informa sobre la existencia de diversos tipos de preguntas etnográficas, con su propia importancia y su respectiva aplicación práctica.

Se proponen, por consiguiente, para la técnica de la entrevista etnográfica, preguntas descriptivas, de contraste, de reformulación, de búsqueda, de lenguaje sencillo estructuralmente hablando, de repetición, de reformulación, de ejemplos, de experiencias y amistosas.

El observar educativo y el registrar lo observado se convierten en el punto clave de un proceso investigativo. El rasgo distintivo de la etnografía, como prototipo de los estudios cualitativos escolares, consiste en el "estar ahí" presentes, viviendo los hechos, como un investigador del investigador.



Los registros deben incluir los términos lingüísticos de los sujetos que participan, la manera como hablan y las expresiones que utilizan para describir su mundo. No se trata de 'ver lo que queremos ver', sino lo que realmente es, y de ver más cosas de las que se aprecian a simple vista. En el transcurso de la observación, se revisa el registro de datos, donde se empiezan a percibir los detalles y, desde ese momento, se pueden transformar las preguntas directrices.

Recomendaciones para registrar lo observado en los diarios de campo

Para ese registro, se aconseja lo siguiente:

- * Establecer el vínculo (empatía) con las personas, fundamentado en el respeto mutuo.
- * Presentar el proyecto a los individuos participantes y a las autoridades (cuando fuere necesario), para garantizar apoyo y credibilidad a la labor del observador.
- * Respetar las instancias administrativas, los canales de comunicación y las redes entre las personas.
- * Preparar oportunamente el manejo de los instrumentos de recolección de datos.
- * Mantenerse alerta ante todos los acontecimientos, para no olvidarlos al escribir los resultados.
- * Hacerse presente en las actividades a las cuales se le invite o se le permita entrar. No se recomienda tomar partido en las situaciones, puesto que debe prevalecer la neutralidad sobre todo.
- * Mantener al día el cuaderno de notas. Si durante la visita no se asienta todo, se hará la anotación lo más pronto posible, preferiblemente el mismo día. Los datos de una visita deben quedar listos antes de ir a la próxima.

Competencias Analíticas

Las competencias se orientan hacia la comprensión en profundidad, a partir de datos procedentes de escenarios, actores y actividades en contextos educativos donde estuvo inmerso el mismo investigador.

El análisis de los datos es la etapa de la búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida por medio de los instrumentos. Significa trabajar los datos, recopilarlos, clasificarlos,



organizarlos en unidades manejables, codificarlos, sintetizarlos, reducirlos, buscar regularidades, tipologías, tendencias o modelos entre ellos, descubrir qué es más importante y qué van a aportar a la investigación. Se describe, así, un proceso ordenado y sistematizado, aunque no rígido.

La información cualitativa proviene de “datos textos”, obtenidos de fuentes, tales como: entrevistas individuales o grupales, registros de observación, diarios de campo, documentos escritos, transcripciones de filmaciones o grabaciones de audio. El estudiante/docente investigador manipula grandes volúmenes de información textual narrativa, diferente de la información cuantitativa expresada en cifras, porcentajes y valores numéricos, medidos con escalas nominales, ordinales, de intervalo y de razón. A esto se agrega que lo cualitativo difiere, también, porque no existe en su implementación una división entre la recolección y la codificación.

Por otra parte, la categorización responde a una estructura sistemática y significativa de la realidad objeto de estudio, que facilita la codificación de los datos registrados y propicia la simplificación. La reducción de los datos flexibiliza su tratamiento a la vez que agiliza su comprensión. Su mejor aporte es la inferencia de los resultados. No constituye una etapa que se cumple al final, sino a lo largo de todo el proceso.

El análisis cualitativo busca la objetividad no en la cuantificación, verificación y contrastación numérica del dato, sino en el significado intersubjetivo. Estudia la realidad de modo holístico, total, divergente, global. Se orienta a la búsqueda de la diferencia, no de la homogeneidad. No pretende la generalización sino las hipótesis de trabajo. En definitiva, trata de comprender la realidad como un todo unificado.

El análisis de los datos en la metodología cualitativa se caracteriza por lo siguiente:

- * El objetivo que pretende es la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones y la obtención de datos únicos de carácter videográfico.

- * La recogida y el análisis de datos se efectúan simultáneamente.

- * El proceso de análisis es sistemático y ordenado, aunque no rígido, y obedece a un plan artesanal.



* El proceso por seguir es interactivo y repetitivo e implica, en muchas ocasiones, volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso. En efecto, a medida que interroga, se deja interrogar por la realidad.

* El análisis de los datos no representa la última fase de la investigación, dado que el proceso es cíclico.

* Los datos recogidos necesitan ser traducidos en categorías, con el fin de establecer comparaciones y posibles contrastes.

* La reducción de los datos no se realiza en un momento aislado, sino a lo largo de todo el proceso.

* El análisis de los datos mantiene una estrecha relación con el diseño del estudio.

* Intenta la búsqueda de técnicas y procedimientos válidos para llegar a inferencias y deducir si se han alcanzado o no los objetivos propuestos.

Competencias reflexivas

Con base en la acepción del término reflexión, estas competencias se relacionan con habilidades y destrezas para redefinir, pensar, devolverse sobre la acción y sobre la práctica.

Dentro de los rasgos de la reflexión en la acción, se nombran los siguientes:

* Considera al estudiante/docente como un práctico reflexivo.

* Se ocupa de redefinir situaciones problemáticas prácticas.

* Desarrolla una mejor comprensión del conocimiento en la acción.

* Es capaz de examinar y explorar nuevas situaciones.

* Une la teoría y la práctica, la investigación y la acción, y el saber con el hacer.

* La práctica profesional se concibe como una actividad de investigación.



Después de la acción viene la reflexión para buscar solución a conflictos, problemas y dudas. Asimismo, se generan, por esa intermediación reflexiva, nuevas búsqueda de información, contenidos y teorías para satisfacer necesidades e intereses individuales, grupales y comunitarios.

En suma, desarrollar competencias reflexivas en el individuo equivale a formar agentes de cambio, investigadores y constructores de nuevas teorías.

Competencias Escriturales

Se desarrollan durante el proceso de formación y de sistematización de las notas de campo sobre lo observado. Los cuadernos, diarios o las notas de campo se emplean para registrar la información durante la observación, en presencia del informante o actor principal de la escuela.

Se suelen utilizar dos tipos de notas:

1. Notas de campo resumido, en las cuales se asientan las ideas básicas, por temas, en fichas.
2. Notas de campo ampliadas: se basan en las condensadas, pero se amplían un poco más. Conviene repetir mucho y no tener miedo a hacerlo. Importa mucho que se escriba detalladamente hasta convertirlas en verdaderas notas ampliadas, incluyendo todos los pormenores y características del escenario etnográfico estudiado.

Se recomienda elaborar las notas ampliadas antes de las 24 horas siguientes a la observación y entregar una copia de ellas a las personas que participaron en la realización del registro observacional.

Los registros deben ser narrativos, descriptivos o naturales, de acuerdo con el tipo de notas de campo. En la observación narrativa, como su nombre lo indica, no aparecen, en general, conductas verbales textuales, ya que más bien se identifica con un modo de dar cuenta de una situación. No se aconseja usar adjetivos calificativos, ni adverbios de modo. En los registros naturales, el observador escribe todos los acontecimientos respetando el lenguaje textual de los discursos, los tonos, los ritmos, las pausas, lo lingüístico y lo no lingüístico.

En el proceso de la toma de notas, se reflejará en el diario de campo el lenguaje natural, incorporando los modismos, vocabulario y expresiones típicas más repetitivas del lugar.



La información se clasifica con algunas claves o signos. Por ejemplo, se sugiere lo siguiente: colocar el lenguaje coloquial o típico y las frases textuales entre comillas; las apreciaciones de alta inferencia entre paréntesis y aquellas de baja inferencia entre barras.

En el registro de datos cualitativos, se recomienda utilizar planos, mapas, esquemas, dibujos, cuadros, matices, diagramas, frases sencillas, sentencias, abreviaciones, símbolos y códigos tan variados como los necesite el investigador y con la garantía de portar la mejor información.

La investigación o temática desarrollada en los puntos precedentes justifica la construcción de competencias escriturales un poco más de avanzada, durante el proceso de formación estudiante/docente, relacionadas con la producción del informe narrativo. Sin pretender establecer un esquema rígido ni único, se propone utilizar, en ese escrito, lenguajes, elementos y criterios propios de la redacción de un informe final de investigación.

Por esa razón, en correspondencia con el diseño y la información recolectada, se seleccionará una técnica de presentación formal para trabajos científicos con normas estándares, como las del APA o las diseñadas para cualquier institución superior, y se aplicará en la redacción del informe final.

Culminado el informe final, las competencias escriturales deben seguir perfeccionándose hasta llegar a la redacción de ensayos o artículos de experiencias significativas investigativas, destinados a revistas educativas, periódicos, boletines o informes para el intercambio de experiencias con colectivos o grupos estudiantiles y docentes.

Competencias Comunicativo - Divulgativas

Por cuanto despliegan capacidades relacionadas con el uso del lenguaje, comprenden las competencias lingüísticas, discursivas y pragmáticas, entre otras. Las competencias en la lengua escrita y las habilidades lingüísticas, desde el enfoque funcional y comunicativo de los usos sociales de la lengua, se concretan en cuatro funciones: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizadas en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos (exposiciones académicas, debates, presentaciones, entrevistas, reseñas, asambleas, cartas, narraciones, autobiografías, tertulias, ponencias).

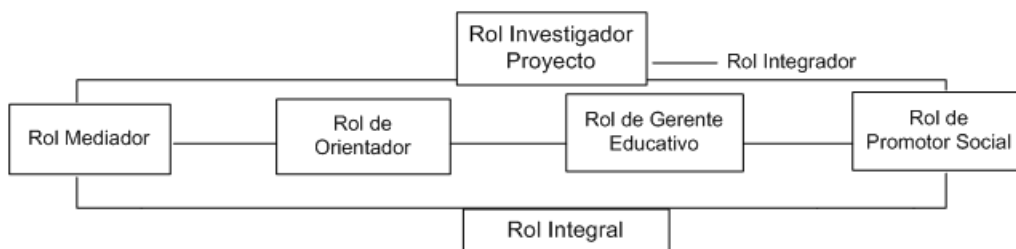
En las instituciones de formación docente, el estudiante/docente necesita desarrollar estas competencias a lo largo de su proceso de formación, con el ejercicio de todas las asignaturas del currículo o pènsum de estudio, y practicarlas en los centros escolares durante su desempeño laboral.

Como complemento de las competencias escriturales, las divulgativas han de demostrarse con las publicaciones escritas, artículos educativos, intercambio de experiencias y ponencias, hasta llegar a la difusión de lo producido en el espacio informático o cibernético que ofrece la tecnología en el siglo XXI.

Todas las competencias investigativas descritas se ponen de relieve, en los institutos de formación docente, durante el desempeño de las distintas funciones y tareas y a través de los distintos roles docente que abarca la práctica educativa. Con base en esta realidad, la investigadora propone que, en el ejercicio de esta actividad, el cumplimiento de los roles comience con el del investigador, considerado como el integrador de los otros, a saber: mediador, orientador, gerente y promotor social. Precisamente, esa integración se muestra en la figura N° 3 que sigue.

Figura N° 3

Integración de Roles Docentes en la Práctica Educativa



Fuente: González, N (2005)

En las líneas que siguen, se ofrecen algunas orientaciones para la formación y desempeño de los roles docentes.

Los roles se deben practicar permanentemente durante todo el proceso de la formación estudiante/docente, a medida que se atienden las áreas del componente básico, y no dejarlos para las prácticas profesionales. Se advierte, igualmente, que solo se separan para su estudio, ensayo y evaluación, ya que en realidad se relacionan e integran en la práctica educativa.



En el desempeño laboral en la educación básica, la investigación constituye una función integradora, global, humanística, la cual no se puede aislar de los otros roles, debido que la acción docente debe partir de un proyecto de planificación o de investigación, que puede ser un PPA, un PEIC o cualquier proyecto de investigación universitario concebido para el beneficio social comunitario.

El rol de investigador se cumplirá desde la realidad educativa, local, regional, nacional y/o mundial, en la cual el estudiante/docente hace de su acción una indagación constante en su hacer pedagógico, que lo lleva a desarrollar, interpretar y comprender los procesos educativos durante su práctica escolar y/o comunitaria, conjuntamente con los otros roles de mediador, orientador, gerente y promotor social.

Para las funciones del rol de mediador, se sugiere propiciar experiencias de aprendizaje y diseñar, desarrollar y evaluar diversas situaciones y estrategias de aprendizajes, por medio de actividades interactivas, constructivas e investigativas. De este modo, se estimula a los alumnos, alumnas y jóvenes, con el fin de lograr procesos de aprendizaje significativos, que respondan, a la vez, a los propósitos y objetivos de la educación básica.

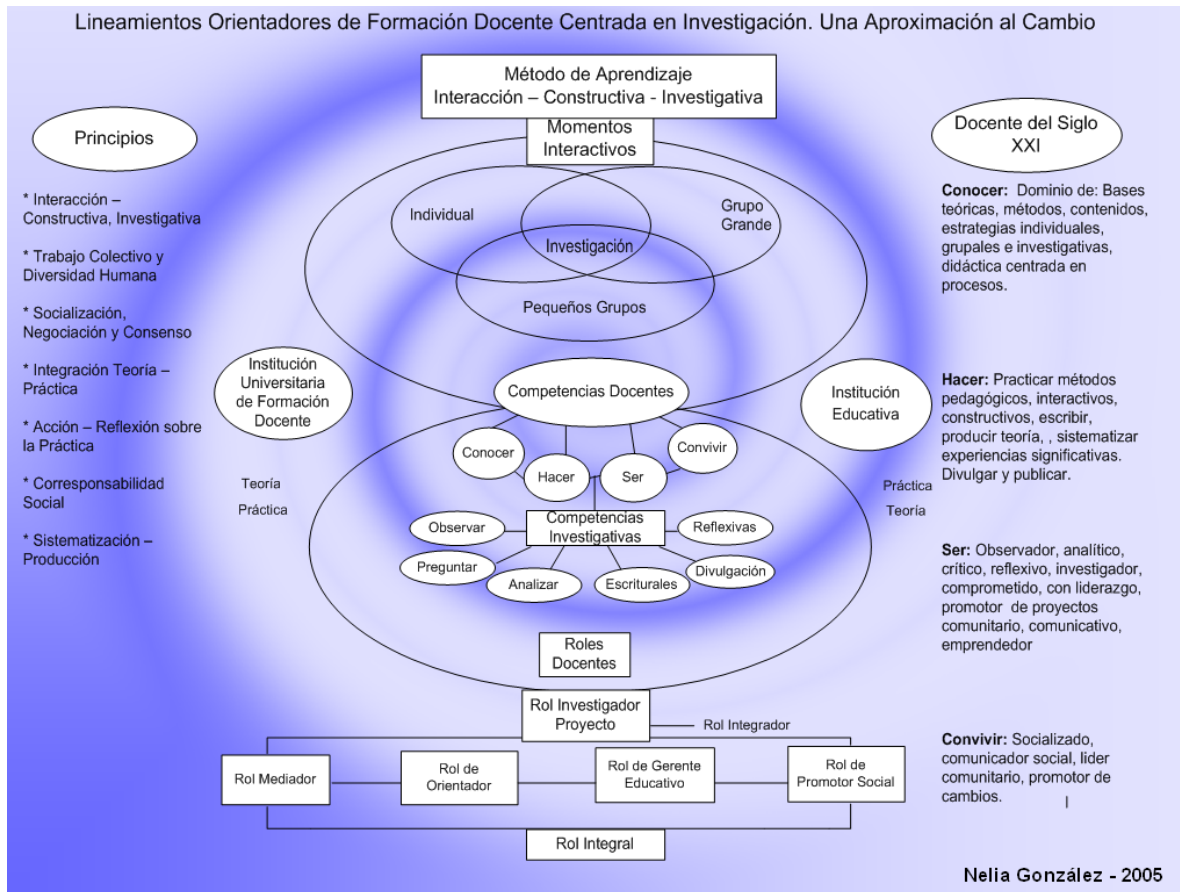
Para el desarrollo del rol de orientador en los procesos de formación, el estudiante/docente atenderá a sus alumnos, alumnas y jóvenes como personas, partiendo del diagnóstico de sus necesidades e intereses. Asimismo, fomentará el conocimiento de ellos mismos, de los demás y del ambiente que los rodea. Para ello, se requiere la práctica de funciones y tareas investigativas. Por último, se añade otro aspecto importante de la función orientadora del docente: la exploración vocacional de sus estudiantes y la canalización de sus proyectos de vida.

Por otra parte, en el rol de gerente de los procesos educativos, unido al ejercicio del rol de promotor social, el estudiante/docente tiene que desarrollar acciones inherentes a los procesos administrativos de una organización o comunidad educativa, como planificar, organizar, dirigir y controlar dentro y fuera del aula.

Para desempeñar todos los roles antes mencionados, integrados al del investigador, se impone el conocimiento de la comunidad que rodea la escuela y la participación en su organización, mediante proyectos pedagógicos, sociales e investigativos, de interés para los habitantes de la zona, buscando su desarrollo y el logro de objetivos comunes y comunitarios con fines educativos. Con la operacionalización e integración de todos los roles docentes, se evidenciará el desempeño cabal del

estudiante/docente que queremos para el siglo XXI, el cual emergerá como el educador formado en competencias investigativas, decisivo para garantizar el cambio educativo. Ver figura N°.4

Figura N° 4



Fuente: González (2005). Formación Docente centrada en investigación. Una aproximación al cambio. Tesis Doctoral en Ciencias Humanas. LUZ

Referencias

Alanís, A. (2000). Formación de Formadores. Fundamentos para el Desarrollo de la Investigación y la Docencia. México: Editorial Trillas. P.104

Argyris, C. (1989). Participatory Action, Research and Action Science Compared: A Commentary. American Behavioral Scientist.

Argyris, C. y Schon, D. (1989). Teoría y Práctica. Jossey y Publicaciones. San Francisco, E.U.A.



Argyris, C. y Schon, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Reading, MA: Addison Wesley.

Arrieta, B. y Meza, R. (2000). *Análisis y desarrollo de las prácticas docentes*. Ediluz. Maracaibo. Venezuela, p. 214.

Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa*. México: Editorial Trillas.

Badillo, M. (2004) *Currículo Innovador y Problematizador en los Postgrados*. Taller teórico práctico. Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt. Programa Postgrado Cabimas.

Bar, G (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional Educativo*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima septiembre. www.campus.oei.org/de/gb.htm.1000k

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona, España. Ediciones CEAC, S.A.

Blázquez, F. (2000). *Organización de medios y recursos didácticos en O. Sáenz y F. Salvador (Dris), Enseñanza Secundaria. Currículo y Organización*. Marfil, Alcoy.

Bloom, B. (1956). *Características Humanas y Aprendizaje Escolar*. Bogotá. Editorial Voluntad.

Bolívar, A (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Editorial La Muralla. Madrid. España.

Canquiz, L. (2004). *Propuesta teórico – metodológica para diseñar y evaluar perfiles académicos profesionales*.

Cárdenas, A., Rodríguez, A y Torres, R (2000). *El Maestro Protagonista del Cambio Educativo*. Bogotá. Editorial Magisterio. p. 352

Carr, W. y Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: knowledge through action research*. Victoria (Australia). Deakin University Press. (Trad. cast. *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación–Acción en la Formación del Profesorado*. Martínez Roca (1988). Barcelona.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Zaragoza, España. Editorial Edelvives.

Casarini, M. (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Editorial Trillas.

Chiavenato, I. (2000). *Administración. Proceso Administrativo. Teoría, Proceso y Práctica*. Tercera Edición. Colombia: Editorial Mc.Graw Hill. Falta inicial nombre

Coll, C. y Porlan, R. (1998). *Alcance y Perspectiva de una Reforma Educativa: La Experiencia Española en Revista Investigación en la Escuela*. No. 36. Sevilla, España.

Coll, S. (1990). *Aprendizaje y Construcción*. Barcelona, España : Editorial Paidós.

Comisión Nacional de Currículo (1997). (CNC) *Principios para la Transformación y Modernización Académico - Curricular en la Educación Superior Venezolana*. Caracas: CNU



Comisión Nacional de Currículo (2002). (CNC) Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior. Escenarios curriculares. Caracas, Venezuela.

Comisión Nacional de Currículo (2004). (CNC) Programa General de la VI Reunión Nacional de Currículo. Barquisimeto, UCLA.

Constitución Nacional (1999). República Bolivariana de Venezuela. Edición especial del Gobierno Nacional, de fecha 24 de marzo de 2000. 365 p.

Cristalino, F. (2003). Tesis de Grado Doctoral Aprendizaje Organizacional y Desarrollo de Proyectos Educativos Bajo un Enfoque Estratégico. La Universidad del Zulia. Maracaibo, Zulia. Venezuela

Díaz, F. Barrigas, A y Hernández, G (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. Segunda edición. México. p.465

Didriksson, A. (1995). Una Agenda del Presente para la Construcción del Futuro de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En: La UNESCO Frente al Cambio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Memoria del Seminario UNAM / UNESCO, México, junio de 1995. Cresalc / UNESCO.

Elliott, J. (1994). La Investigación Acción en Educación. Madrid: Ediciones Morata.

Elliott, J. (1998). La Investigación Acción en Educación. Madrid, España: Ediciones Morata.

Espinoza, I. (1994). El Educador y su Acción Comunitaria. Maracaibo, Estado Zulia, Venezuela: Editorial Ediluz.

Esté, A. (1998). Migrantes y excluidos: dignidad, cohesión interacción y pertinencias desde la educación. Venezuela, Caracas. Editorial FundaTEBAS; Universidad Católica Andrés Bello.

Fabara, E. (2000). Foro Andrés Bello de Integración y su Influencia en los Procesos de Cambio Educativo. Convenio Andrés Bello. Bogota, Colombia.

Flórez, R. (1996). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial McGraw Hill.

Friedman, V. (2001). "Action Science: Creating communities of inquiry in communities of practice". En Reason, P. & Bradbury, H. Handbook of action research. London: Sage.

Gagné, R. (1979). Las condiciones del aprendizaje. México: Ediciones Interamericana.

Gimeno, J. (1997). Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica. Investigación en la Escuela, España: Editorial Diada 7, 3-21.

González, N. (2005) Formación Docente, Investigación Educativa para el Cambio Escolar. Trabajo de Ascenso. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Universidad del Zulia.



Greenwood, D. y Lewin, M. (1998). Introduction to Action Research. Social Research for Social Change. London, Sage.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Vols. I y II. Madrid: Taurus.

Hart, E. y Bond, M. (1995). Action research for health and social care: A guide to practice. Philadelphia, Open University Press.

Herraiz, M. (1999). Formación de Formadores. Montevideo: Publicaciones Cinterfor.

Imbernón, F. (1998). La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Barcelona, España: Editorial Grao.

Inciarte, A. (1998). El Hacer Docente y el Proceso de Generación de Tecnología Educativa. Maracaibo, Venezuela: Editorial de La Universidad del Zulia (EDILUZ).152 p.

Inciarte, A. (2001). Informe de la Comisión de Currículo Regional de LUZ.

Kemmis, S y McTaggart, R. (1988). Como planificar la investigación-acción. Barcelona, España: Ediciones Laertes.

Kemmis, S. (1988). El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, España: Ediciones Morata.

Lanz, C. (1998). Reforma Curricular y Autoformación del Docente. Primera Edición. Co-edición Centro de Educación Popular Exeario Sosa Lujan. INVEDECOR. Barquisimeto, Venezuela.

Latorre, A. (2003). La Investigación Acción y el Cambio Organizacional. Capítulo 11 del texto Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional. Barcelona, España: Editorial EDO. 526 p.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problem. Journal of social issues.

Ley de Universidades (1970). Gaceta Oficial N° 1.429. Extraordinario de fecha 08/09/1970. Caracas, Venezuela.

Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial N° 2.635. Caracas, Venezuela.

Mager, R. (1977). Formulación Operativa de Objetivos Didácticos. Madrid: Editorial Morata.

Marrero, R, y Rodríguez, A. (1993). Planificación y Cambio desde la Escuela. Madrid. Editorial Visor Distribuciones, S.A.

Martín Del Pozo, R. (1994). El Conocimiento del Cambio Químico en la Formación Inicial del Profesorado. Estudio de las Concepciones Disciplinarias y Didácticas de los Estudiantes de Magisterio. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Sevilla, España.

Martínez, M. (1999). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Editorial Texto. Caracas.



Matos, L (2000). Como ser mejor profesor universitario, perfil del profesor universitario de hoy. Fundación metropolitana. Susaeta Ediciones Dominicanas, C. por A Sano Domingo

Ministerio de Educación (1996). Resolución N°. 1. Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación y Deportes, (2003). Resolución N°. 8. Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1998). Currículo Básico Nacional. Unidad Coordinadora de Programas con Organismos Multilaterales UCEP. Caracas, Venezuela: Editorial Nuevas Ideas.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2000). Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) (2001). Proyecto Educativo Nacional. Versión preliminar. Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) (2002). Plan de Política Social (Mimiografiado). Caracas, Venezuela.

Morín, E. (1999). La cabeza bien puesta. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Morin, E. (2000). Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro. Bogota. Ministerio de Educación Nacional.

Muñoz, Quintero y Munévar (2001). Cómo Desarrollar Competencias Investigativas en Educación. Colombia, Primera edición, Cooperativa Editorial Magisterio. pag.253

Orozco, D. (2000). Perfiles de los Educadores y las Educadoras y la Formación Permanente de Cara al Nuevo Milenio. Costa Rica.

Padrón, J. (1998). La Estructura de los Procesos de Investigación. Universidad Simon Rodríguez. Decanato de Postgrado. Caracas, Venezuela

Paez, H. (1999). Perfil de Competencias del Docente de Educación Superior Hacia y en el Nuevo Milenio. Trabajo presentado en el encuentro por la unidad de los Educadores Latinoamericanos. Pedagogía 1999. servicio:cid.uc.edu.ve/educación/revistaa8n16/8-16-10.pdg.

Peñaloza, W. (1995). El Currículo Integral. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.

Pérez A., L. (2002). Sistema integral de Gestión Humana. (En red) Disponible en: <http://www.sht.com.ar/archivo/temas/sigha.htm#compe>

Pérez, A. (1992). La Función y Formación al Profesor en la Enseñanza para la Comprensión. En: Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.: Comprender y transformar la escuela. Madrid: Ediciones Morata.

Pérez, A. (1994), La Educación en Venezuela. Revista Movimiento Pedagógico. Editorial Fe y Alegría.

Pérez, A. (1998). La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. Madrid: Ediciones Morata.



- Pérez, A. (1998). *La Educación en una Sociedad Neoliberal*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Pérez, E. y García, A. (2001). *El papel de las concepciones de los alumnos en la didáctica de las ciencias sociales. Hacia un enfoque integrador*. Universidad de Sevilla, España. Proyecto IRES.
- Picón G, (1998). Proyecto de Investigación “La Universidad va a la Escuela. Caracas. (LUVE)Mimeografiado. del Doctorado Ciencias Humanas de LUZ
- Porlan, R. y Rivero, R. (1998). *El Conocimiento de los Profesores*. Sevilla, España: Editorial Díada.
- Pring, R. (2000). *Philosophical of Educational Research*. London: Continuum.
- Reyes, W. (2002). Algunos desafíos para el docente contemporáneo. *Diario Panorama* (26-01-2002). Cuerpo 1. Maracaibo, Estado Zulia, Venezuela.
- Rivas, C. (1996). *Un nuevo paradigma en educación y formación de recursos humanos*. Cuadernos Lagovén. Caracas: Editorial Arte.
- Rodríguez, N. (2000). Coloquio de Especialistas en Educación. Venezuela. *Revista Candidus*.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools. The great ideological debate*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Secretaría Regional de Educación (2002). *Proyecto Educativo Regional (PER)*. Maracaibo, Estado Zulia, Venezuela.
- Secretaría Regional de Educación (2003). *Encuentro Regional de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela (ERDIE)*. Maracaibo, Estado Zulia, Venezuela.
- Shön, D. A. (1983). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- UNESCO (1996). *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. España: Editorial Santillana.
- UNESCO (1998). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación de Adultos*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- UNESCO (1999). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- Universidad del Zulia (1995). *Diseño Curricular de la Escuela de Educación*. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo, Zulia, Venezuela.



*VII Reunión Nacional de Currículo
I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior
Caracas, 9-13 de abril de 2007*

Universidad del Zulia Programa Doctoral en Ciencias Humanas (2004). Línea de investigación Tecnología y Currículo. Maracaibo, Zulia, Venezuela.