

D. 7 149

Investigación
05432

**XVII ENCUENTRO NACIONAL
Y III INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES
EN EDUCACIÓN
ENIN 2003**

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL AULA ¿CÓMO
MEJORARLA Y/O FORTALECERLA?**

Víctor Díaz Quero
UPEL-Venezuela

Santiago, Chile - 5 al 7 de Noviembre, 2003

INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo se producen cambios que buscan mejorar su calidad. Estos cambios se han orientado fundamentalmente hacia las actividades de planificación, administración, currículo, supervisión y evaluación. Sin embargo, se observa que la actividad propia del docente; es decir, su quehacer diario en la escuela y el aula no es atendido ni mejorado de manera sistemática e institucional. Ante esta situación es necesario reflexionar sobre la práctica pedagógica como concepto teórico y metodológico para poder disponer de estructuras interpretativas del problema.

Los docentes son impulsados de manera permanente a leer libros sobre la enseñanza, técnicas para realizarlas, legislación, temas de reforma educativa que se suponen mejorarían la actividad docente. Unos lo hacen con ahínco, buscando lo novedoso, otros más por deber que por querer y otros, simplemente no lo hacen.

Pero lo que pocas veces sucede es que los docentes sean convocados a leer sobre ellos mismos. Parece que analizar la historia personal y colectiva de los docentes no tiene mucho que ver con mejorar la institución educativa. No obstante, es importante precisar que la reflexión sobre las concepciones, propósitos y necesidades es un aspecto que se debe considerar en los progresos de la escuela como espacio democrático, crítico y reflexivo.

La discusión sobre la pérdida de legitimidad de la escuela y de los institutos de formación docente; así como la dispersión de esfuerzos, las condiciones de trabajo y la fragmentación institucional forman parte del temario de los problemas de la educación. Los debates y las propuestas en torno a la formación docente emergen con fuerza en los momentos más

críticos, por insatisfacción con respecto a las expectativas de la escuela; o por procesos de cambio político

En cualquiera de los casos, los debates tienden a concretar procesos reformistas en el sistema pretendiendo inaugurar una nueva etapa. Los docentes, en algún momento, participan en estos procesos como espectadores y/o como ejecutores de decisiones tomadas en otros escenarios. Estos movimientos hacia los cambios operan sobre tradiciones anteriores que, en algunas veces las nuevas reformas terminan reforzando.

El propósito de este trabajo fue caracterizar la "Práctica pedagógica de los docentes de la primera etapa de Educación Básica en la Unidad Educativa "Nuestra Señora del Perpetuo Socorro" en San Cristóbal, Estado Táchira y sobre los resultados de la misma se elaboró una propuesta educativa para mejorarla y/o fortalecerla. El método utilizado fue el etnográfico, fundamentalmente la etnografía del aula; vista ésta última como un espacio dialéctico inmersa en la escuela; como un ambiente cultural integrado a un contexto en el cual las comunidades de padres, las comunidades que rodean a la escuela, la vida que se organiza y dibuja dentro de ella generan un conocimiento distinto a lo puramente curricular, a lo puramente cuantitativo del fenómeno educativo, que sólo se centra en la deserción, la repitencia, la masificación, como si eso fueran los problemas centrales (Córdoba, 1998).

La investigación está organizada en seis capítulos (I) El Problema, (II) Marco Referencial, (III) Metodología (IV) Análisis de los datos e Interpretación, (V) Conclusiones y Recomendaciones y (VI) Propuesta.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

La práctica pedagógica como objeto de estudio

La relevancia de la discusión dirigida a mejorar la educación es producto de las demandas intelectuales, profesionales y sociales, como consecuencia de los cambios históricos que vive el país. La discusión y reflexión que se adelanta sobre la educación y sus problemas exige un cambio radical en relación con muchas prácticas que se siguen desarrollando, a pesar de la fuerza del cambio que emerge en los movimientos pedagógicos.

En Venezuela, los Planes de la Nación le asignan a la educación la función de impulsar el desarrollo nacional. El noveno Plan la califica como el recurso más importante y vector fundamental para la transformación, así como el eje principal del proyecto de país (Cordiplan, 1995). Esta concepción tiene como consecuencia la aspiración de que el docente esté capacitado para responder al reto que supone la transformación de la sociedad venezolana de acuerdo con las orientaciones contenidas en ese Plan.

En atención con esta concepción la educación venezolana es objeto de análisis, discusiones y diagnósticos (Informe de la Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto Educativo Nacional, 1986; El Diagnóstico del Banco Mundial, 1992; La Reforma Educativa: una Prioridad Nacional, 1994; Plan de Acción del Ministerio de Educación, 1995), sobre diversos aspectos que se consideran críticos; entre ellos: el curricular, el docente, la planificación, el alumno, la supervisión, la pertinencia social, la eficiencia de las actividades que se desarrollan en el aula y sobre todo si el sistema educativo responde a las expectativas que tiene la sociedad, las cuales están en función de la concepción que se tiene, así como el rol que ésta le asigna en el desarrollo nacional.

En esta dirección el Ministerio de Educación (1997,5), ante estas expectativas de la sociedad señala:

Desde hace más de una década, el fracaso escolar, en términos de repitencia y deserción, tiene magnitudes de catástrofes porque de cada diez estudiantes que ingresan al sistema, cuatro no logran concluir la educación básica mínima y obligatoria, y cada año escolar un sexto de los millones de alumnos que cursan el nivel (4.217.000) repiten curso. Lo que significa que aproximadamente 702.833 alumnos de la primera y segunda etapa de educación básica repiten curso cada año.

Este escenario refleja elementos complejos tales como: la exclusión escolar, marcada repitencia, sobre todo en primer grado, y alumnos que no concluyen la Educación Básica. A esto se agrega la presencia de debilidades en la comprensión lectora y la escritura y en el desarrollo de las operaciones lógicas, así como la falta de desarrollo de lo previsto en la Constitución de la República de Venezuela (1961), y ratificado en la Constitución Bolivariana (1999), sobre los grandes fines de la educación; entre ellos el desarrollo de la personalidad y los valores fundamentales como la honestidad, el respeto, la solidaridad, el apego por el trabajo perseverante, el espíritu crítico y la creatividad, los cuales no son estimulados por el sistema escolar (Ministerio de Educación, 1998).

En relación con estas consideraciones, Cárdenas (1995,19), afirma que "La educación no debemos seguirla predicando como una preparación para la vida o, más particularmente, como una preparación para el trabajo. La educación es una experiencia de vida y también el primer trabajo que deben desarrollar las nuevas generaciones"

El autor rompe con un concepto de educación impuesto por la tradición familiar y sostiene que es una experiencia de vida; es decir, es más que conocimientos, más que el desarrollo de la razón; constituye el mapa de valores de una sociedad. Esta dimensión de la educación referida por el autor citado conduce a considerar las nociones de saber social y el saber escolar.

El saber social se construye diariamente en la calle, en la familia, en la fábrica, en la iglesia, en el interior de las sociedades intermedias; de la misma forma, la acción permanente de los medios de comunicación y la velocidad de la información de la sociedad multimedia, simultáneamente van construyendo una escuela paralela como expresión real del saber social.

El saber escolar, por su parte, se construye en la escuela. Es el dominio de la exposición sobre la explicación. La intencionalidad del docente se oficializa en el programa; es decir, exponer, lo que el texto dice. La secuencia se organiza de la siguiente forma: el alumno supone que el docente sabe lo que enseña, y el docente asume que los textos contienen el verdadero conocimiento, al limitarse a exponer ese contenido. La escolaridad, en sus diversos niveles, estableció que uno de los roles del docente es el de facilitador y olvidó, uno de los fundamentos de sus razones de ser; que es, enseñar e investigar. La secuencia concluye en una valoración expresada en una escala de calificaciones.

Cárdenas (1995, 21), considera que "La educación venezolana ha devenido en un gigantesco fraude con respecto a las expectativas que el país ha colocado en ella" y propuso un "Plan de Acción", para el período constitucional (1994-1999), a partir de tres políticas: (a) Transformación de las prácticas pedagógicas para mejorar la calidad de la formación ética e intelectual, (b) Generación del cambio institucional necesario para la modernización y fortalecimiento del sector educativo y (c) Corrección de los desequilibrios sociales que se manifiestan en el sistema escolar por efectos éxogenos y endógenos

Es necesario destacar que la situación educativa planteada, puede tener diversos orígenes, el autor de esta investigación consideró, a partir de su experiencia, que una de las causas que afectan la calidad de la educación en general, y de manera particular en Educación Básica, es la práctica pedagógica de los docentes, sobre la cual se observan evidencias que la hacen poco reflexiva, rutinaria, sin motivación por la investigación

educativa, acrítica, sin interés por el análisis y la reflexión curricular, y con bajos niveles de compromiso. De alguna manera, esta situación tiene, en mayor o menor grado, influencia en la exclusión escolar, en la poca promoción de los valores, la formación de los hábitos, la repitencia, las deficiencias en la escritura y comprensión de la lectura, en el poco desarrollo de los procesos cognitivos y en la posibilidad de vivir mejor en sociedad.

Esta apreciación del autor es reforzada por diversos estudios publicados sobre el ejercicio docente y la práctica pedagógica (Morles, 94; Heller, 1995; Rivas, 1996; Ministerio de Educación, 1997; Odremán, 1998), que contribuyen a fundamentar esta afirmación. Esto no significa que la práctica pedagógica sea la única causa que explique estos hechos ya que existen otros factores que deben ser considerados, entre ellos los sociales y económicos pero que no son el objeto de esta investigación.

La práctica pedagógica es analizada, en la mayoría de las veces, como un hecho estrictamente educativo, pero cuando se intenta tocar fondo en el problema se observa que éste va más allá del espacio del aula de clase y de la escuela, para afectar a la sociedad en general.

Se trata de asumir como perentorio el mejoramiento de la enseñanza en el nivel de educación básica, y asociar dicho mejoramiento a la condición de que el docente reflexione acerca de su práctica pedagógica y de la cultura en que deviene la misma, a través de un proceso de recuperación crítica, aceptando con Freire (1974), que reflexionar sobre la realidad ya es empezar a trasformarla. Desde estas premisas surge una serie de interrogantes, cuyas respuestas se intentan en el presente estudio: ¿Cómo es la práctica pedagógica de docentes de educación básica, tal como es exhibida y percibida por ellos mismos? ¿Cuáles son sus concepciones acerca de la práctica pedagógica? ¿Cómo compaginan estas concepciones con el quehacer pedagógico cotidiano? ¿Cómo construyen sus saberes pedagógicos? ¿Qué condiciones socioculturales sirven de referencia a la

práctica pedagógica y, por tanto, se asocian a la construcción de dichos saberes? y a partir de estas referencias ¿Cómo contribuir a mejorar y/o fortalecer la práctica pedagógica de docentes del nivel de educación básica?.

Considerada la práctica pedagógica como actividad compleja, disímil y con variadas posibilidades de ser interpretada y explicada y vistas las discrepancias planteadas con las expectativas sociales, fue propósito del estudio, caracterizar dicha práctica y, a partir de los resultados, diseñar una propuesta pedagógica para fortalecerla o mejorarla.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Caracterizar la práctica pedagógica de los docentes que se desempeñan en el nivel de Educación Básica, primera etapa en la Unidad Educativa "Nuestra Señora del Perpetuo Socorro", en San Cristóbal, como fundamento de una propuesta que permita fortalecerla y/o mejorarla.

Objetivos Específicos:

1. Identificar las concepciones que poseen los docentes sobre la práctica pedagógica.
2. Determinar las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes en la construcción de saberes.
3. Identificar los factores socioculturales que orientan la práctica pedagógica de los docentes.
4. Elaborar una propuesta educativa, dirigida a mejorar y/o fortalecer la práctica pedagógica de los docentes de Educación Básica en la primera etapa.
5. Validar la propuesta con la participación de expertos y docentes del nivel educativo donde será aplicada.

Delimitación de la investigación

La investigación estuvo dirigida sólo a la primera etapa de Educación Básica, por considerar que este primer momento de la escolaridad es fundamental en la vida académica del estudiante, por el impacto a que está sometido; y en segundo lugar, porque se consideró que los docentes de esta etapa deben tener un alto nivel de preparación intelectual y profesional.

De la misma forma se delimitó desde el punto de vista geográfico a la Unidad Educativa "Perpetuo Socorro", dependencia estatal, localizada en la Parroquia San Juan Bautista, Municipio San Cristóbal del Estado Táchira.

La orientación cualitativa de la investigación y sus resultados no permiten generalizar con los mismos, ya que los hechos sociales estudiados son únicos e irrepetibles. Estos resultados son útiles para el escenario donde se construyeron.

Justificación e importancia

La investigación es relevante porque auscultó un problema, como lo es la disfuncionalidad de la práctica pedagógica en cuanto a su concepción teórica y desarrollo por parte de los docentes.

De la misma forma es un aporte metodológico ya que a través de la etnografía se abordaron aspectos de la subjetividad, los significados, los contextos y las mediaciones simbólicas y sociales, que no es posible lograr a través de las opciones cuantitativas.

Su contribución se materializa en una propuesta, la cual es una solución viable y precisa sobre un problema complejo que, actualmente, afecta de manera directa los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y que también repercute en la calidad del trabajo de los docentes.

Al mismo tiempo deriva en un aporte teórico para otros trabajos que se realicen sobre el mismo tema, al intentar una comprensión acerca del constructo "saber pedagógico" y su reflejo en la práctica educativa desde la

referencia de espacios institucionales concretos como instancia de validación de la misma teoría.

De la misma forma será útil para los directivos, docentes y para quienes tengan interés en esta área de investigación porque sirve de referencia para el análisis y la reflexión. Significa, también un beneficio para los estudiantes porque ella sirvió de fundamento a una propuesta para mejorar la práctica pedagógica, la cual redundará en mejor calidad de la enseñanza, de los aprendizajes y en el logro de importantes progresos académicos y personales.

CAPITULO II
MARCO REFERENCIAL
Marco Teórico

Antecedentes de la Investigación

De la revisión de las publicaciones e investigaciones que dan cuenta de la práctica pedagógica en Educación Básica se encontraron, entre otras, las siguientes:

Morles (1994), investigó **La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica**, con los propósitos de: (a) Conocer las características de la comprensión en la lectura de los estudiantes del cuarto y noveno grado de Educación Básica, (b) Determinar algunas características comunes y diferencias fundamentales de la comprensión en la lectura de los estudiantes de cuarto y noveno grado de Educación Básica. Consideró este autor que el ambiente existente en la sociedad venezolana, tanto en la calle, en el hogar, en el trabajo y en las instituciones educativas, es poco estimulante y poco propicio para la lectura. El de las escuelas, agrega, es muchas veces deprimente; "en las aulas de clase la lectura no es una actividad placentera o al menos gratificante, sino todo lo contrario, una actividad antipática, desagradable, torturante, poco útil y muchas veces un instrumento de sanción" (p.14). Como se observa esta situación configura un ambiente poco agradable para el fomento de la lectura en el espacio escolar.

Los aportes de Morles resultan importantes para la investigación porque en la definición del problema se consideró, que el ambiente escolar y la práctica pedagógica desarrollada por el docente, forman parte de las causas del problema de la comprensión en la lectura; no obstante, es importante destacar que esta problemática rebasa los límites del aula de clases y de la escuela.

Porlán (1995), en su obra **Constructivismo y Escuela** aborda la práctica pedagógica desde la perspectiva de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación y que debe partir de la conjugación entre la teoría y la práctica, lo cual desarrolla en cinco capítulos: (a) Conocer el conocimiento, (b) La construcción del conocimiento didáctico, (c) Construir el conocimiento escolar, (d) La construcción del conocimiento profesional y (e) Cambiar la escuela.

Sostiene el autor citado, que los niños tienen una impresionante capacidad de desarrollo en los diferentes planos de su personalidad, prueban y buscan con persistencia en sus intentos por conocer. Posteriormente la escuela realiza con estos niños un proceso de transformación. Lo natural lo convierte en artificial, lo interesante en aburrido y lo espontáneo en impuesto.

Agrega Porlán, que se produce un proceso de deshumanización que origina un condicionamiento de las estrategias de pensamiento. Entonces, la escuela produce una domesticación que se une a una mitificación provocada por la ciencia, que se encuentran con un pensamiento enajenado por normas, que conducen a actitudes pasivas y conformistas ante los problemas que sólo los especialistas pueden resolver.

Este proceso tiene que ver con el pensamiento y la práctica de los docentes ya que ellos perpetúan en la escuela los modelos de enseñanza y las metodologías que provocan en los alumnos los procesos de domesticación; así como, una imagen mítica de la ciencia y una gran distancia entre los conocimientos científicos y otras formas de conocimiento.

No obstante, sostiene la fuente citada, que los docentes tienen tendencias complejizadoras del conocimiento y tendencias alternativas y renovadoras de la realidad escolar; entre ellas, aprovechar las habilidades que para la investigación natural tienen los alumnos. En este sentido, y éste es uno de los argumentos centrales de Porlán, una estrategia de desarrollo profesional basada en la reconstrucción reflexiva y crítica de la práctica es

una alternativa que, junto a otras, puede favorecer progresivamente un cambio significativo en la escuela.

La propuesta de Porlán es un aporte en este proceso reflexivo de la práctica pedagógica en uno de los campos conceptuales que actualmente se asume como enfoque teórico para explicar los procesos de desarrollo de docentes y alumnos, en este caso, el constructivismo.

Heller (1995), en el texto **El arte de enseñar con todo el cerebro**, explica la necesidad de explorar nuevos paradigmas en educación, a partir de tres aspectos: (a) La necesidad de una base teórica, (b) Enseñando con todo el cerebro, mediando el desarrollo cognoscitivo y mediando el desarrollo socio-afectivo y (c) La necesidad de integrar la teoría y la práctica. Trabajar con estos tres aspectos permitirá mejorar la práctica educativa, pero para lograrlo es necesario que el educador deba estar comprometido con su significativa función dentro del quehacer educativo, con una visible sensibilidad social y capaz de enfrentar el reto con la novedad con estrategias que faciliten la interiorización de aprendizajes permanentes y significativos.

Insiste la autora, citada en el párrafo anterior, que los aportes de la neurociencia plantean una nueva perspectiva para asumir la enseñanza y que para ellos es necesario trabajar con todo el cerebro y de la misma forma profundizar en las teoría y la práctica de los procesos cognitivos permitirá mayores progresos en las funciones mediadoras de la enseñanza y el aprendizaje.

Este trabajo es importante para esta investigación porque una propuesta para mejorar la práctica pedagógica tiene que tener en sus componentes el estudio y aplicación de los estudios del cerebro planteado por la autora citada, así como la incorporación de los procesos cognitivos, tanto los básicos como los superiores.

En este marco referencial es oportuno referir las bases de la Reforma Educativa Venezolana, propuesta por el Ministerio de Educación (1997), donde mejorar la práctica pedagógica es uno de los argumentos centrales.

Este proceso de reforma es asumido en dos direcciones:

- a) Como una construcción permanente que se mejora y perfecciona progresivamente en la constante consulta con diversos sectores de la sociedad y con los maestros, como protagonistas de la acción escolar.
- b) Como conjunto de políticas y diseños que da el Ministerio de Educación, dirigidas a desarrollar y orientar un cambio educativo nacional que permita a los estudiantes del país su incorporación y participación en la sociedad de una manera digna y productiva.

En el marco del plan de acción del Ministerio de Educación, la Reforma Curricular se estructura buscando garantizar el ingreso y permanencia de los niños y jóvenes en las escuelas e incrementar la calidad que se imparte en las mismas y orienta esto a la consolidación de la lengua, el desarrollo del pensamiento, valores universales, culturales y de habilidades asociadas al trabajo productivo y significativo.

La reforma tiene como centro el diseño curricular que se fortalece con la integración de los siguientes programas: (El Nacional, 1998),

1. Proyecto Pedagógico Plantel (PPP)
2. Proyecto Pedagógico de Aula (PPA)
3. Proyecto Nacional de Capacitación Docente
4. Gestión Autónoma de Plantel
5. Evaluación Cualitativa
6. Programa de Alimentación Escolar (PAE)
7. Programa Asistencial
8. Bibliotecas de Aula
9. Sistema Nacional de Supervisión

La reforma permite a las escuelas y maestros atender las necesidades reales de los niños y su comunidad. Éste requiere que el maestro entre en un proceso de continua reflexión sobre la práctica pedagógica ya que la reforma considera cambios en las tareas de organización y ejecución de la acción docente, como el fortalecimiento de los valores y actitudes inmersos en la práctica pedagógica anteriormente señalada.

Este proceso supone un esfuerzo de las escuelas y los docentes. En un sentido más amplio la reforma es permeable al interés de los niños y padres ya que permite adecuar el proceso escolar a las realidades y necesidades locales, favoreciendo la prosecución escolar y el desarrollo de una cultura educativa significativa y pertinente. La reforma busca establecer una real correspondencia entre la escuela y el saber que en ella se construye.

El esfuerzo de la reforma curricular es compartido; el Ministerio de Educación define las líneas políticas y orientación de la reforma, establece los proyectos y permite a través de los programas la participación de diversos actores.

El diseño curricular contempla un componente curricular básico nacional (CBN) y un componente curricular regional; este último es diseñado por las instancias regionales. A nivel local los docentes en las escuelas tienen las responsabilidades de efectuar la adecuación curricular; es decir, darle forma a las orientaciones nacionales y regionales en función de las necesidades del niño y la comunidad.

Este antecedente es de vital importancia para el objeto de estudio ya que de su ejecución y desarrollo dependerán los progresos del docente en su práctica pedagógica, desde el punto de vista teórico y práctico.

Romero (1997), en el trabajo de grado de maestría **Efectos de la estrategia didáctica mediadora sobre el desempeño y el nivel de satisfacción de los docentes de ciencias biológicas en el nivel de educación básica**, realizó un estudio exploratorio que tuvo como propósito

evaluar el efecto de la Estrategia Didáctica Mediadora (EDM), como una modalidad instruccional que enfatiza el desarrollo de los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos en el aprendizaje formal a través de la administración del plan de estudio en el aula de clase.

El estudio tuvo como base teórica el constructivismo, el aprendizaje verbal significativo y las propuestas relacionadas con la Estrategia Didáctica Mediadora (EDM).

La muestra de la población estuvo conformada por 16 docentes de biología pertenecientes a 15 planteles de Educación Básica de Barquisimeto, los cuales fueron evaluados antes, durante y después del entrenamiento con la (EDM). Los instrumentos utilizados fueron las escalas de desempeño docente y de satisfacción y una prueba de conocimiento proceso-contenido en Biología.

Los datos fueron examinados considerando dos tipos de análisis (a) cuantitativos, a través de la prueba t de student para muestras relacionadas; y (b) cualitativo, mediante el análisis de contenido de datos obtenidos por vía de la observación efectuada a los sujetos y la revisión de su planificación escrita.

Los resultados indicaron que los docentes mejoraron significativamente su desempeño profesional y su nivel de satisfacción con el trabajo, después del entrenamiento con la EDM. Como se observa esta investigación es relevante en el estudio de la práctica pedagógica por el aporte teórico metodológico y por la naturaleza de los resultados.

Ruiz Bolívar (1998), en la investigación **La estrategia didáctica mediadora: ocho años después**, reflexiona sobre su especificidad en términos teóricos y prácticos. De la misma forma da cuenta de su validación empírica mediante el análisis de los resultados de diferentes estudios realizados con la misma, lo cual ha permitido evaluar su efecto en diferentes contextos educacionales, al mismo tiempo que ha hecho posible su revisión y actualización.

Ruiz concluye que la estrategia instruccional constituye una alternativa válida para el mejoramiento de la calidad de la educación, ya que enfatiza el cambio de las prácticas pedagógicas tradicionales de los docentes; al mismo tiempo, que permite su crecimiento personal y profesional por vía de la autorreflexión crítica sobre su praxis. Por otra parte, tiene implicaciones para el alumno ya que al enfatizar en el desarrollo de los procesos de pensamiento en el aula, se posibilita una mayor comprensión de los contenidos curriculares y al mismo tiempo, que se fortalece su potencial para continuar aprendiendo de manera autónoma.

Esta publicaciones e investigaciones, aparte de dar cuenta de parte del conocimiento acumulado sobre el objeto de investigación, son importantes porque ubican la situación estudiada en un marco referencial que indica que la práctica pedagógica puede ser abordada desde diversos planos dependiendo de las intenciones del investigador. De la misma forma evidencian la complejidad del problema y de los intentos realizados para estudiarla, analizarla y mejorarla.

Bases Teóricas

Importancia de la teoría como referente de la práctica

Abordar el estudio de la práctica pedagógica en educación básica necesita identificar la existencia de una o varias teorías que intenten explicar ese saber de manera amplia en un contexto histórico, social y cultural.

El término teoría es polisémico y esta plurivocidad, según Padrón (1994), depende de su uso, como mínimo, en tres esferas: (a) En la esfera de la vida cotidiana se aplica a cosas distintas según el contexto, (b) En la esfera de la ciencia, varía según las funciones operativas dentro del proceso de producción de conocimientos, (c) En la esfera de la epistemología o filosofía de la ciencia las aplicaciones dependen del enfoque o postura desde el cual se hacen los análisis.

Sostiene Padrón que en el habla cotidiana, la cual considera el área de los preconceptos con respecto al uso técnico académico de la palabra, el término "teoría" tiene significados estables a saber: (1) Teoría como suposición, (2) Teoría como falta de concreción, (3) Teoría por oposición a práctica, (4) Teoría como norma (5) Teoría como creencia colectiva, (6) Teoría como opinión o postura frente a un problema, (7) Teoría como reencarnación.

En la esfera de la ciencia Padrón expone que las variaciones de significado obedecen a las distintas instancias operativas del proceso de producción de conocimientos. En la instancia más general la palabra "teoría" se usa para designar el conjunto global de los logros de trabajo. De esta forma se dice que la ciencia está constituida por "teorías" y eso explica las expresiones "teoría de las especies", "teoría de los conjuntos", en que se hace referencia al trabajo considerado como ciencia; es decir, las construcciones mentales de carácter sistemático socializado. En este sentido, "teoría" viene a ser sinónimo de producto científico general, sin entrar en la discusión si es de carácter descriptivo o explicativo.

En una instancia intermedia del trabajo científico, agrega Padrón "teoría" tiene el sentido de hipótesis o suposición y en una instancia más detallada es un modelo universalmente explicativo que representa una relación de interdependencia entre dos o más clases de hechos y que tienen el poder de predecir.

En relación con la tercera esfera de uso del término "teoría", sugerida por Padrón (1994), está la referida a la filosofía de la ciencia, en la cual hace dos precisiones: (a) En el caso de la filosofía general ha sido extendido el uso de la palabra "teoría" en contraposición al de "práctica" o "praxis" y señala que Aristóteles en su tiempo utilizó la palabra "teoría" para referirse a la abstracción de cualquier práctica y al principio del que procede la práctica. En este sentido amplio, la relación teoría-práctica viene a ser sinónimo de la

relación conocimiento-acción, (b) También en la filosofía general la palabra "teoría" es usada para designar doctrinas de pensamiento.

Para la epistemología o filosofía de la ciencia el uso del término dependerá de los enfoques o paradigmas. El pensamiento filosófico-analítico usa la palabra "teoría" en el sentido de la representación abstracta, universal, explicativa, sistemática, socializada y contrastable de algún tipo de realidad.

Para el pensamiento filosófico de orientación fenomenológica, cuyos ideales son la comprensión de los significados simbólicos-culturales, la palabra "teoría" se aproxima al sentido de reflexión e interpretación de la realidad.

Vistas las consideraciones anteriores se ubicó la práctica pedagógica de los docentes de la primera etapa en la esfera de uso de la ciencia para lo cual se parte de los criterios de cientificidad de las ciencias sociales.

Carr (1996), indica que en la historia del pensamiento occidental hay dos enfoques diferentes del término teoría. El primer enfoque puede verse justificado en el positivismo, quien asume la teoría definida por los siguientes signos: (a) Es una generalización, (b) Es un conjunto de principios, (c) Es un cuerpo coherente de saberes explicativos que pueden utilizarse para prever, controlar y dominar el mundo. La validez de esta concepción de teoría está determinada por sus resultados: por lo que hace, lo que produce y como puede aplicarse.

De acuerdo con este primer enfoque la trascendencia de cualquier teoría educativa estará determinada por la utilización práctica que pueda, de acuerdo con su posibilidad de controlar y orientar la práctica educativa.

El segundo enfoque tiene un origen histórico más antiguo y general. El objetivo de la teoría consiste en comprender. La teorización en este caso señala Carr (1996,15), "es el proceso social, humano y humanizador mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y al mundo social en el que vivimos". En este sentido, el hecho de teorizar forma parte del

proceso de autotransformación y de cambio social, proceso a través del cual las personas se rehacen a sí mismas y rehacen su vida social.

Para este segundo enfoque la trascendencia de la teoría no está en transformar al mundo sino en transformar al teórico; la teoría de la educación debe considerar los valores y supuestos que estructuran la práctica educativa cotidiana.

En esta investigación la teoría se asume desde dos perspectivas: (a) Desde la filosofía de orientación fenomenológica se trata de establecer la vinculación teoría-práctica, en términos de la teoría o significados que sustentan la práctica o, más aún, que subyacen de la práctica, pero que al reflexionarse pueden llegar a transformarla y (b) desde un punto de vista más normativo como conjunto de formulaciones que guían la acción (teoría práctica), aun cuando su constitución sea producto de la reconstrucción crítica de la misma práctica.

Vistas estas consideraciones sobre la importancia de la teoría como referente de la práctica se presentan como fundamentos teóricos de esta investigación los siguientes: (a) Interaccionismo simbólico, (b) Concepción de la cultura y (c) Concepción de educación y práctica pedagógica.

El Interaccionismo Simbólico

El interaccionismo simbólico subraya la naturaleza simbólica de la vida social ya que se deben considerar los significados sociales como un producto de las actividades en que los actores interactúan.

De acuerdo con Rosé (citado por Coulon, 1995), las principales propuestas del interaccionismo simbólico son las siguientes:

- a) El hombre vive inmerso en un entorno simbólico y físico al mismo tiempo, él es quien construye los significados del mundo y de las acciones en ese mundo con ayuda de símbolos.

- b) Gracias a esos símbolos "significantes" el hombre está capacitado para ponerse en el lugar del otro, porque comparte con él los mismos símbolos.
- c) Se comparte una cultura, un conjunto elaborado de significados y valores que guía la mayoría de las acciones y permite predecir, en gran medida, el comportamiento de los otros sujetos.
- d) Los símbolos y por extensión, el sentido y el valor que se les acuerda, no están aislados, sino que forman parte de conjuntos complejos frente a los cuales el sujeto define su papel.
- e) El pensamiento es el proceso por el cual se examinan potenciales soluciones bajo el ángulo de las ventajas e inconvenientes que el sujeto tendría con respecto a sus valores, para terminar haciendo una selección. Por lo tanto un "acto" es una selección entre el "yo" y el "yo" una sucesión de fases que finalmente cristalizan en un comportamiento único.

Estos cinco elementos constituyen la ruta inicial del interaccionismo simbólico, según el cual el auténtico conocimiento sociológico nos viene dado en la experiencia inmediata, en las interacciones cotidianas, a través del sentido que los actores asignan a los objetos, a los acontecimientos y a los símbolos que los rodean.

El interaccionismo simbólico difiere de otras teorías del orden social, que presuponen significados sociales ocultos bajo el mundo de las apariencias fenoménicas ya que éste estudia en primer lugar el mundo social visible, tal y como lo hacen y comprenden los actores referidos.

La interacción se estudia por sí misma y ya no sólo como la manifestación de las estructuras sociales profundas de la sociedad y además de insistir en el papel creativo que los actores juegan en la construcción de su vida cotidiana se ocupa de los detalles de dicha construcción.

En relación con esta teoría se distinguen dos versiones del interaccionismo: Una sensible a los objetivos de la ciencia social clásica y

otra fiel a la crítica del positivismo y a la interpretación subjetiva del mundo. Estas dos vertientes señala Douglas (citado por Coulon, 1995, 65), "obedece a la aparición en la obra de Mead de estas dos concepciones: un interaccionismo conductista y un interaccionismo más fenomenológico"

El interaccionismo conductista hace especial hincapié en la construcción de un vocabulario científico propio, que designe conceptos teóricos; mientras que el interaccionismo fenomenológico trata de conducir la investigación sociológica a través de la descripción y el análisis de los conceptos y razonamientos empleados por los propios actores.

Esta segunda versión apunta Coulon (1995), más fenomenológica, ha sido bautizada con el nombre de "sociología naturalista". Este naturalismo se rebela contra toda forma de generalización filosófica. Su lealtad es para con el mundo natural y no puede depositar su confianza en las generalizaciones acerca de la naturaleza de los fenómenos.

La sociología naturalista reproduce con la mayor naturalidad posible y el menor número de interpretaciones por parte del observador, el mundo real tal y como los actores lo comprenden y perciben.

Este aporte teórico es útil para estudiar la vida cotidiana de la escuela, las interacciones sociales que se desarrollan en ella, pero también los múltiples lazos que la escuela mantiene con la comunidad que la rodea; así como la posibilidad de describir la vida de sus actores e identificar los mecanismos que provocan las interacciones humanas que se producen en el marco de la institución escolar.

Todo profesor, docente, mediador sabe que el mundo de la escuela es un mundo social, repleto de significados que hay que explorar de tal modo que los personajes no pierdan su calidad de persona, ni las situaciones su realidad humana intrínseca.

La escuela es sede de complejos rituales que rigen las relaciones personales. Existen juegos, ceremonias, tradiciones, normas; todo esto

configura un mundo diferente al de los adultos y, como toda cultura, la escuela vive sus conflictos.

La cultura específica de los niños se manifiesta a través de los juegos escolares y en los códigos que rigen su conducta frente a los adultos y sus profesores y las diversas actividades propias de la institución: tareas académicas, actos culturales, competencias deportivas.

Concepción de la cultura

Una persona puede vivir en la sociedad, con el dominio de sólo una parte del total de la cultura que necesita para compartir su espacio en la comunidad. Linton (1970, 96), argumenta esta afirmación cuando expresa:

Es dudoso que haya existido alguna vez un hombre que conociera completamente la cultura de la sociedad que formaba parte, cosa que por otro lado, tampoco es necesaria. El zapatero aprovecha las ventajas de los instrumentos de hierro sin necesidad de aprender el oficio de herrero.

Agrega Linton (1970), que uno de los hechos distintivos de mayor importancia que ha llevado al proceso cultural a su presente nivel es el uso del lenguaje. El lenguaje y la vida social organizada suministraron al hombre instrumentos para la transmisión y conservación pasiva de culturas de cualquier complejidad. El lenguaje, hizo posible la transmisión de las ideas, sin el la cultura nunca hubiera llegado a existir.

La cultura es una forma de vida aprendida de la sociedad. Los patrones diarios de conversación forman parte de la cultura de un país. Los gestos que se observan en la interacción social, lo que se admira o alaba, la competencia, el individualismo, el cooperativismo.

La cultura no es externa, no es impuesta, no es sólo un conjunto de elementos que dicta un comportamiento, es algo que las personas desarrollan y utilizan. Howard Becker (citado por Light, Kellier y Calhoun 1991, 80), la definen como "comprensiones compartidas que las personas utilizan para coordinar sus actividades". Al crear y expresar los elementos de

una cultura, al vivirse día a día, se comunica una comprensión del mundo social. En ese proceso comprensivo también hay un lugar para una reestructuración de la cultura, para adaptarla a nuevas situaciones y exigencias. La cultura es dinámica y compleja.

Los elementos de la cultura pueden ser: no materiales y materiales. Los no materiales son las creaciones humanas como valores, creencias, normas, costumbres, sistema de gobierno, lengua, los valores que se dan a la libertad, democracia, competencia, individualismo, normas de tránsito, costumbres. La dimensión material está constituida por los objetos físicos que las personas construyen y que le dan significados, los cuales dependen de la socialización. Una fuente de cultura material es la tecnología.

Estos elementos de la cultura no material son estudiados por la etnografía, la cual definen Goetz y LeCompte (en Córdoba, González y Bermudez, 1998, 33), como "... Una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos". Del estudio de la cultura material se va a ocupar la etnología, pero los etnólogos tuvieron la tendencia de ocuparse más por las cosas que por la gente; es importante señalar que detrás del estudio de las cosas está la gente que las hizo, viviendo dentro de los límites de ambientes particulares y valiéndose de recursos peculiares.

Ligth, Keller y Calhoun (1991,105), entienden la cultura como "costumbres, creencias, valores, conocimientos, objetos que se construyen y símbolos que se comunican constantemente entre un conjunto de personas que comparten un estilo de vida en común".

Para Abagnano (1995), el término cultura tiene dos significados fundamentales: El primero es más antiguo y significa la formación del hombre, su mejoramiento y perfeccionamiento. El segundo indica el producto de esta formación; esto es, el conjunto de modos de vivir y de pensar cultivados y civilizados a los que suele darse también el nombre de civilización. La Enciclopedia Microsoft®Encarta (1998), define cultura como:

Conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o grupo social en un período determinado. El término cultura engloba además modos de vida, ceremonias, arte, invenciones, tecnología, sistemas de valores, derechos fundamentales del ser humano, tradiciones y creencias. A través de la cultura se expresa el hombre, toma conciencia de sí mismo, cuestiona sus realizaciones, busca nuevos significados y crea obras que le trascienden.

En esta dirección se observan signos que identifican a un grupo social en un espacio y un tiempo determinado; aquí pueden ubicarse grupos literarios, educativos, folklóricos o de trabajo. A la definición anterior también se puede agregar que el miembro de ese grupo toma conciencia de sí mismo y plantea una discusión dialéctica en la búsqueda y creación de obras que le trasciendan.

Córdoba (1998), en cuanto a la interpretación de la cultura y su nivel de conceptualización y empleo, a veces unilateral o exagerado, precisa las orientaciones de una definición, que deben considerar básicamente cuatro aspectos, a saber: (a) Establecer una concepción de la cultura lo más dinámica posible y que comprenda no sólo la herencia y patrimonio cultural de los pueblos, sino que incluya el conjunto de prácticas e innovaciones que perfilen nuevos horizontes culturales, (b) Una noción lo suficientemente amplia que comprenda no sólo los logros, prácticas y transformaciones del medio técnico y natural, sino el conjunto de prácticas a un nivel cognitivo, espiritual, (c) Una concepción que comprenda los procesos ideológicos, que permita entender los problemas que aluden a los valores, actitudes, representaciones y (d) Precisar el lugar y el papel de la cultura en los procesos de transformación social. Ella expresa una parte conservadora; es decir, la herencia y patrimonio cultural, y un contenido revolucionario, los elementos creativos e innovadores.

Chombart de Lauwe (citado por Córdoba 1998, 95), recoge parte de los requisitos del párrafo anterior y conceptúa la cultura como:

Un producto de la sociedad que engloba el conjunto de los conocimientos, la lengua codificada, los modelos de las prácticas, los sistemas de representaciones y de valores. Ella es vivida en las prácticas de trabajo, relaciones sociales, utilización del tiempo libre y en la elaboración de los sistemas de representaciones.

Como se observa, la cultura no es limitada a los procesos de reproducción social, o al mantenimiento de una herencia conservadora, o a la descripción simple de lo que ha hecho el hombre de generación en generación como una concepción acumulativa de hechos sociales, sino que emerge como componente de la acción práctica en los procesos de cambio en las distintas instancias de la vida social, a la vez que integra los procesos ideológicos de los distintos grupos sociales. En otro sentido, la perspectiva de cambio puede apoyarse en los elementos creadores e innovadores de la cultura.

Los nuevos tiempos presentan los contenidos de una cultura tradicional adaptados a nuevas formas, producto de las transformaciones sociales. Hoy, esto es evidente, según Díaz (1998), con la nueva racionalidad que ha surgido a partir de los avances tecnológicos en los medios de comunicación social, satélites, páginas Web, se ha configurado una "sociedad multimedia", donde la velocidad en todos los órdenes es una de las características fundamentales; esto se complementa, al decir de Parra Sabaj (1998,1), "con la multiculturalidad que es una de las características de los tiempos que vivimos".

Vistas estas consideraciones sobre las diversas formas de entender la cultura, para este trabajo se asumirá el concepto de cultura propuesto por Abagnano (1995), "la cultura está representada por todas las costumbres, creencias, valores, conocimiento, objetos que se construyen, patrones diarios de conversación, gestos que se observan en la interacción social y símbolos que se comunican constantemente las personas que comparten un estilo de vida común; es una forma de vida aprendida en sociedad". Este concepto se asume para el estudio de "La práctica pedagógica de los docentes de la

primera etapa de educación básica", por las siguientes razones: (a) Los actores del objeto de estudio son docentes que tienen costumbres, creencias, valores, símbolos y conocimientos que pueden ser abordados desde una concepción etnográfica. (b) Los objetos o productos de ese conocimiento pedagógico pueden ser abordados también por la etnografía, pero en su concepción material por la etnología, quien deberá tener presente que detrás del estudio de las cosas está el estudio de la gente que hizo esas cosas. (c) Los actores del objeto de estudio, comparten una vida común definida por su misión docente. (d) El hombre como creador y creatura, desarrolla práctica, produce saberes, pero está condicionado por una cultura.

Educación y Práctica Pedagógica

Al hablar de cultura necesariamente se aborda la educación y de acuerdo con Abagnano (1995), el término educación, en sentido general, indica transmisión y aprendizaje de culturas; es decir, técnicas de uso, de comportamiento, mediante las cuales el hombre está en situación de satisfacer necesidades, de actuar sobre la naturaleza, de trabajar y vivir en sociedad en una forma más o menos ordenada y pacífica.

La esencia social de la educación se manifiesta en que una sociedad humana no puede sobrevivir, si su cultura no se transmite de una a otra generación, es así como, la educación se concibe como un proceso dinámico que se ubica dentro de un marco social determinado; cada sociedad la imparte como una acción globalizante que permite la incorporación de los sujetos a su propia cultura.

Así pues, la educación es asumida también desde varias perspectivas. Elliot (1996), por ejemplo, considera que la educación es un proceso donde los alumnos desarrollan sus potencialidades intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas del conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de la vida. Visto de este modo la actividad educativa consiste en la elaboración y experimentación de un proyecto

dirigido a facilitar el desarrollo de la comprensión en cada uno de los alumnos que componen el grupo de clase.

Para Stenhouse (citado por Elliot, 1996), la educación, en su sentido más amplio, comprende cuatro procesos diferentes:

1. Entrenamiento, el cual está dirigido al desarrollo de habilidades.
2. Instrucción, proceso referido a la adquisición y retención de informaciones.
3. Iniciación en la adquisición, por parte de los alumnos del compromiso y la conformidad con determinadas normas y valores sociales transmitidos de manera explícita.
4. Inducción en el acceso al conocimiento, considerado como conjunto de estructuras o sistemas de pensamiento, construidos históricamente e incorporados a la cultura.

Díaz (1998,2), afirma que "la educación es un proceso político e ideológico que tiene como centro al hombre, por consiguiente es histórico, supone compromiso y se produce en una dimensión espacial y temporal".

Si los anteriores conceptos pueden aproximarse a lo que es educación, entonces ¿Qué es la escolaridad? Dentro de este proceso se considera la escolaridad como la parte sistemática del proceso educativo llevado a cabo dentro del sistema escolar, en el cual la educación se presenta como una actividad planeada y sistematizada que establece la presencia de dos elementos fundamentales: la enseñanza y el aprendizaje ubicados en un área cultural o espacio cultural determinado. Es el saber que se desarrolla y construye en la escuela. Es el sistema formal conforme con el modelo educativo normativo, por ende la educación contiene a la escolaridad.

El escenario donde se desarrolla la práctica pedagógica es la escuela. En ella se desarrolla el discurso elaborado conforme con la racionalidad de la época. Los problemas de la educación no son sólo los problemas de la

escuela, como tampoco se puede confundir el mapa escolar con el territorio educativo (Calvo, 1992).

La relación entre educación, educador, escolaridad y escuela conduce a la noción de culturas de la enseñanza planteadas por Hargreaves (1994,189), las cuales "comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años". Esto dibuja un marco de referencia para la práctica pedagógica como acción educativa. La práctica pedagógica requiere ser dimensionada como expresión de la cultura y la educación dentro de un escenario social y escolar, pero ¿qué significa realmente? ¿cuál es su esencia?

Carr (1996), analiza con profundidad la práctica pedagógica como práctica educativa y considera que la formación del profesorado debe basarse mas en ella; la teorización sobre la educación debe hacerse más relevante con respecto a ella y los formadores de profesores deben tener mas experiencia de la misma. En este sentido, la analiza en tres direcciones: (a) Explicar la razón por la cual los intentos de analizar el concepto de "práctica" que se centran en relación con la "teoría" no consiguen dar una idea satisfactoria de lo que es una práctica educativa, (b) Afirmar que este fracaso se debe, en parte, a la falta de una exégesis histórica del concepto de "práctica"; situación que sirve como ejemplo de la creencia común de que los conceptos pueden analizarse filosóficamente, prescindiendo de su historia, (c) Explicar que una vez que se está dispuesto a dar profundidad histórica del análisis filosófico, es posible poner de manifiesto un concepto de "práctica", que no sólo ilumina algunas incoherencias de la concepción actual de la "práctica educativa, sino que ofrece también una forma más satisfactoria de ver por qué se entiende la educación como una mera práctica.

Sin embargo, aclara Carr (1996), cuando el concepto de práctica se entiende con relación a la teoría, es necesario tomar en cuenta que, la teoría

se ocupa de generalizaciones universales e independientes del contexto; la práctica se refiere a los casos particulares y dependientes del contexto. La teoría trata de ideas abstractas; la práctica de realidades concretas. La actividad de teorizar no tiene presiones del tiempo; la práctica posee capacidad de respuesta ante las demandas de la vida cotidiana. Las soluciones a los problemas teóricos se obtiene conociendo algo; los problemas prácticos sólo pueden resolverse haciendo algo.

Ahora bien, cuando esto se aplica a la educación, esta visión de la práctica tampoco es satisfactoria. Ante la presencia de problemas como ¿Qué debo enseñar? ¿Qué debo incluir en el curriculum?; son prácticos en el sentido de que son problemas que hay que actuar, hacer. No obstante, al mismo tiempo son más generales que particulares, más abstractos que concretos y relativamente independientes del contexto.

La situación se complica porque el problema práctico consiste en qué hacer con respecto a una cuestión teórica ¿Debo agrupar a los alumnos de acuerdo con el supuesto de las diferencias innatas de inteligencia? En estos casos la situación práctica puede reclamar una acción inmediata basada en una cuestión atemporal que se viene debatiendo en teoría desde la época de Platón.

Asimismo, Stenhouse (1987), relaciona la práctica pedagógica con el currículo. Considera que debe existir una estrecha vinculación entre el profesor y el currículo, al asumir éste como fuente estimuladora de la práctica pedagógica. Afirma que el currículo más que una lista de contenidos o un plan de aprendizajes, es un objeto simbólico y lleno de un significado de palabras, imágenes, sonidos, juegos o cualquier otra cosa que implica el desarrollo de nuevas habilidades para el docente; indica la expresión de ideas cuyo fin es el perfeccionamiento del profesorado.

En la educación se desarrolla una práctica pedagógica que conduce a la formación de seres integrales para la vida y la sociedad. Esta práctica pedagógica debe ser asumida con responsabilidad y con sentido reflexivo del

quehacer pedagógico. Bajo esa perspectiva, se establecen grupos de trabajo e incluso círculos de estudio, que coadyuvan al estudio y mejoramiento de la actividad de aula. Sin embargo, ocurre que esos grupos de docentes, no desarrollan de la misma forma el proceso de acción educativa; vale decir, la práctica pedagógica tiene variadas formas de ser desarrollada.

Esto conduce a plantear que la práctica pedagógica es una actividad dinámica y compleja que puede ser estudiada, analizada y comprendida de muchas formas. Ello debido a que su estudio y análisis profesa diferentes enfoques, perspectivas y opciones. Es compleja por cuanto incorpora la formación del docente, su formación permanente, su actividad específica sobre la cual debe hacer reflexión diaria; es decir, se propende un enfoque de reflexión sobre su actividad práctica.

Así aparecen, según Gimeno y Pérez (1993,412), "metáforas alternativas para representar el nuevo papel que debe jugar el profesor/a como profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas". De ahí que se plantee la práctica pedagógica como habilidad, como destreza, como arte, como profesión. En todo caso, lo que se busca es tratar de explicar la relación que se da entre lo aprendido teóricamente y lo que se desarrolla en el aula.

Se tiende a hacer revisión de lo que realmente hacen los docentes, cuando se encuentran con variedad de problemas derivados del dinamismo del conocimiento. De la velocidad con que se aprende, se desaprende y se reaprende. Se busca, asimismo, revisar los problemas complejos derivados de los cambios y/o modificaciones de los pensa de estudio. Es comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos.

Los problemas prácticos del ambiente de aprendizaje sean estos de carácter individual referidos al aprendizaje o de comportamiento, o de carácter grupal, referidos al funcionamiento del grupo que comparte en el aula, requieren obligadamente tratamiento específico. Para ello, el docente debe estar lo suficientemente preparado; su procesamiento requiere del dominio de lo que acontece alrededor de su centro de trabajo, por cuanto el contexto es un condicionante fuerte de lo que ocurre en el aula.

Como se observa, la actuación y el desempeño de docente se sustenta en la aplicación de conocimientos que son, y han sido, producto de su experiencia con el contacto con la realidad, con el contexto y con la reflexión sobre su quehacer pedagógico cotidiano.

El proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica es dinámico, y se logra mediante intercambios de experiencias, de análisis de resultados y propiciar discusión sobre ese análisis; esa reflexión se sustenta en la interacción de los docentes que participan del proceso pedagógico. Interacciones que deben ser profundas, complejas y globalizantes, para que se obtengan los resultados que producto de la reflexividad se desean obtener.

La acción pedagógica a medida que avanza el tiempo a veces se hace repetitiva, se cae en la rutina y por ende el aprendizaje más memorístico, mecanizado, sin significación y menos relevante. Es decir, se cae en el peligro de ser reproductores automáticos de su competencia práctica, la cual será aparente, puesto que según su mirada, él/ella, es un dominador de unos procesos y de unas estrategias, que en la actualidad le dan resultado. Abandonar esos esquemas ya prefabricados, estereotipados, le provocan miedo, por cuanto atenta contra su estabilidad de competencia de saberes. Por el contrario, si se dispone a reflexionar sobre su práctica y en la práctica, se encontrará ante un ambiente de oportunidades que le permitirán desarrollar experiencias de aprendizajes significativas, para él y para quienes con él comparten.

Marco Contextual

La Educación Básica

La Educación Básica se concibe como la educación general mínima que todos los ciudadanos de un país, requieren para satisfacer sus necesidades de aprendizaje a fin de que puedan prepararse para la vida útil y continuar estudiando, si está dentro de sus posibilidades y si así lo desean.

La educación es un derecho constitucional y a la Educación Básica le corresponde hacer real ese derecho por tratarse del nivel educativo que abarca a toda la población en edad escolar. A esto se agrega que son los primeros años de este nivel los más importantes para el desarrollo cognitivo, emocional y social y para el proceso de aprendizaje.

No obstante este nivel educativo tradicionalmente ha estado subvalorado en los planes de desarrollo educativo porque ha sido considerado como una etapa de preparación y selección de nivel de Educación Media, y olvida que muchas veces constituye la única experiencia educativa de una gran mayoría de la población que asiste a la escuela.

La Educación Básica de acuerdo con el Modelo Normativo publicado por el Ministerio de Educación (1987), tiene las siguientes características:

- a) Democrática, porque establece los principios constitucionales de universalidad, del derecho de todos a la educación, la gratuidad y la obligatoriedad de la educación y la libertad de enseñanza.
- b) Eficiente porque atiende al derecho del Estado a ejercer la supervisión, control y coordinación de la enseñanza y de velar por la idoneidad del personal docente.
- c) Integrada, porque garantiza la unidad del proceso escolar durante los nueve años de estudio y establece una estrecha correlación con todos los niveles y modalidades del sistema.
- d) Formativa, porque atiende a los valores morales y cumple con los objetivos del desarrollo pleno de la personalidad de los

educandos. Atiende a la formación de ciudadanos aptos para la vida y para la democracia, así como al logro de un hombre sano, culto y crítico, capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social.

- e) Humanística, porque estimula la capacidad de ser de cada persona y la adquisición del saber y de la experiencia de la humanidad, a través del estudio y de la valoración de la herencia cultural del hombre.
- f) Científica, porque se opone a lo dogmático y desarrolla la capacidad lógica de análisis y reflexión y valora la investigación como fundamento de la ciencia.
- g) Sistémica, porque forma parte de una organización social que interrelaciona acciones humanas y porque se integra armónicamente a los distintos niveles que constituyen el sistema educativo.
- h) Creativa, porque estimula la imaginación, la iniciativa y la originalidad y con ello atiende al desarrollo pleno de la personalidad.

La Ley Orgánica de Educación de Venezuela (1980), en el Artículo 16, estructura el modelo educativo venezolano en niveles y modalidades. Los niveles están organizados en Educación Preescolar, Educación Básica, Educación Media Diversificada y Profesional y Educación Superior. Las modalidades son la Educación Especial, Educación para Adultos, Educación para las Artes y Educación para los Ministros del Culto.

El nivel de Educación Básica tiene como finalidades, según el Artículo 21 de la ley citada en el párrafo anterior las siguientes: (a) Contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de sus capacidades científicas técnicas, humanísticas y artísticas, (b) Cumplir funciones de exploración y de orientación educativa y vocacional e iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que permitan el ejercicio de una

función socialmente útil y (c) Estimular el deseo de saber y desarrollar las capacidades de ser de cada individuo, de acuerdo con sus aptitudes.

Aparte de estas disposiciones legales el Ministerio de Educación, en el Currículo Básico Nacional amplía las finalidades, según Cuadernos para la Reforma Educativa (1998,8) "formación para la vida, formación para el ejercicio de la democracia, el fomento de un ciudadano capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social...el desarrollo de la capacidad de ser, conocer, hacer y convivir"

El perfil de competencias del egresado del nivel de Educación Básica se organiza en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: 1) Aprender a ser, 2) Aprender a conocer, 3) Aprender a convivir y 4) Aprender a Hacer. Estos cuatro aprendizajes que se incorporaron al Currículo Básico Nacional forman parte de las recomendaciones del informe de la Comisión Internacional de la Unesco sobre la Educación para el Siglo XXI coordinada por Jacques Delors (1993), y que está publicado en el texto **La educación encierra un tesoro**.

Dentro de cada uno de estos cuatro ámbitos de aprendizaje se enmarcan los rasgos de personalidad y las capacidades generales que los alumnos y las alumnas deben desarrollar en las tres etapas del nivel educativo.

Aprender a ser plantea la formación de una persona analítica, crítica, culta reflexiva y comprometida que reconozca a la familia como base esencial de la sociedad. Creativa, espontánea, libre, sensible, curiosa e imaginativa. Con espíritu de investigación, exploración y cuestionamiento. Que aprenda por sí misma, comprenda y transmita significados. Aprender a ser también significa tener conciencia ecológica, aprecio y valoración del patrimonio natural y cultural de la nación venezolana. Valorar el lenguaje como medio de comunicación y satisfacción de necesidades. Apreciar y disfrutar las manifestaciones artísticas y las producciones científicas y literarias. De la misma forma la actividad física, la salud corporal, mental y social deben considerarse como factores de preservación de la vida.

Aprender a conocer plantea la formación dirigida a conocer, comprender, interpretar, inferir, generalizar conceptos, reglas, principios y métodos. Reconocer, comprender ideas, nociones abstractas, imágenes y símbolos. Aprender a conocer es también: identificar, elementos vinculados con el lenguaje literario, científico, tecnológico, estético y corporal, discernir relaciones, causas y efectos y reconocer las relaciones temporales y espaciales.

Aprender a convivir propone promover el mejoramiento personal y social a través de su participación activa y consciente en acciones comunitarias. Participar de manera permanente y entusiasta en actividades culturales, científicas y deportivas, así como trabajar en equipos y mantener relaciones interpersonales abiertas y positivas. Al mismo tiempo, comprender los procesos que permiten el equilibrio natural y el funcionamiento social, así como valorar el esfuerzo, el trabajo y el estudio como fuentes de avance personal y social. Aprender a convivir también es ser respetuoso de los derechos propios y ajenos, responsable, sincero, justo, solidario, participativo y tolerante. Convivir es conocer al otro.

Aprender a hacer significa adquirir, aplicar, procesar y producir información. Desarrollar procesos de pensamiento, experiencias y conocimientos en las diversas situaciones y problemas que confronta. En este ámbito de aprendizaje se aspira a que se utilice de manera adecuada y racional los objetos, instrumentos, productos y materiales disponibles en su entorno para el disfrute del trabajo y el estudio, así como que exprese su pensamiento de manera clara y coherente y logre utilizar con propiedad términos vinculados al lenguaje literario, científico, tecnológico, estético y corporal.

Los objetivos de la Educación Básica se concretan en otros objetivos de carácter más particular referidos a cada una de las tres etapas en que se organiza la Educación Básica.

Uno de los objetivos centrales de la Educación Básica, en el marco de la formación integral de la personalidad, es favorecer en los alumnos y en las alumnas el descubrimiento, la estima y la interiorización de los llamados valores básicos para la vida y la convivencia; valores que se desarrollarán a lo largo de toda la escolaridad. En este sentido, es fundamental la acción pedagógica que debe desarrollarse en la primera etapa de la Educación Básica, que es cuando los niños y niñas están construyendo los fundamentos esenciales sobre los que progresivamente podrán ir afianzando su personalidad de una forma cada vez más autónoma, libre y responsable.

En esta primera etapa la acción pedagógica se dirige a que los actores del proceso, en este caso, niñas y niños, se inicien en el descubrimiento de valores como la paz, el valor de la vida, el cuidado de la salud, el cariño, el afecto. Qué aprendan a escuchar y a respetar los unos a los otros. Qué establezcan entre ellos, en el aula, en la escuela y en la comunidad relaciones de ayuda, solidaridad y cooperación. Qué descubran el valor de la familia y de la vida en comunidad.

En relación con el desarrollo de las capacidades cognitivas la acción pedagógica es importante centrar la acción en el desarrollo del lenguaje, en particular en las capacidades de expresión y comunicación, como vía para el conocimiento de las demás áreas. En el aprendizaje lingüístico destacan tres dimensiones: el desarrollo de la creatividad, el despertar de la sensibilidad y la necesidad de que los alumnos y las alumnas apliquen y transfieran sus aprendizajes a situaciones de la vida cotidiana.

Uno de los principios en los que se fundamenta la Educación Básica es su proyección hacia la vida; es decir, la necesidad de que los aprendizajes escolares se relacionen con la experiencias reales de la vida cotidiana y que puedan servirle para comprender e interpretar la realidad.

Dentro de esta primera etapa es fundamental que niños y niñas adquieran e interioricen los conceptos, los procedimientos, las actitudes y los valores correspondientes a todas y cada una de las áreas, en estrecha

relación con el entorno y con la propia realidad social; de esta forma, y a su nivel, empezarán a tomar conciencia de que aquello que aprenden en la escuela les ayuda realmente descubrir, a disfrutar y a pensar sobre el mundo que los rodea.

Otra de las finalidades es que los alumnos y alumnas desarrollen y fomenten sus capacidades de intervención, cada vez más conscientes y solidaria en la transformación social; para lo cual es necesario, además de la adquisición de hábitos y capacidades cognitivas, el desarrollo de una actitud personal crítica y reflexiva, aplicada, especialmente, a la resolución de los problemas o de los conflictos personales y sociales.

En esa perspectiva el aprender a conocer entra en relación con el aprender a hacer; es decir, el saber y el conocimiento se convierten en instrumentos que capacitan a los alumnos para actuar sobre la realidad, para poder influir sobre su propio entorno y para poder participar en el futuro en el desarrollo de la sociedad.

Por eso es importante que desde el inicio de la escolaridad; es decir, desde la primera etapa, se debe iniciar a los alumnos en asumir problemas de la vida cotidiana y en la toma de decisiones para resolverlos, a partir del razonamiento, la reflexión y la aplicación de los conocimientos y habilidades personales adquiridas en el proceso de aprendizaje.

En esa misma dirección es útil que los alumnos se inicien en el descubrimiento de la importancia que pueden tener sus acciones de cara a la mejora de la salud, al mantenimiento de un equilibrio del entorno y en general a la mejora de la calidad de vida propia y de las personas con las que convive de forma más próxima.

Estos aspectos teóricos de la Educación Básica son importantes para la investigación porque ellos representan el alcance de la misma, en este caso la primera etapa, y porque contribuyen a explicar las exigencias que reclama el Estado de los docentes en este nivel educativo así como las diversas situaciones que se presentan en el ejercicio de su práctica pedagógica.

Marco Epistemológico

El Pensamiento Complejo

Hasta la primera mitad del siglo XX, la mayoría de las ciencias tenía por modo de conocimiento la especialización y la abstracción; es decir, la reducción del conocimiento de un todo al conocimiento de las partes. El concepto clave era el determinismo, la aplicación de la lógica matemática a los problemas de lo vivido y lo social.

Es imposible conocer todo acerca del mundo como también aprehender sus múltiples transformaciones, pero aunque sea difícil el conocimiento de los problemas claves del mundo debe intentarse. El contexto en esta época, de todo conocimiento político, económico, antropológico y ecológico es el mundo mismo. La era planetaria necesita situar todo en el contexto planetario social, cultural. Uno de los problemas que se plantea es como adquirir el acceso a las informaciones sobre el mundo y cómo adquirir la posibilidad de articularlas y organizarlas.

Este proceso, sostiene González (1997), requiere una reforma de pensamiento. Hay que complementar el pensamiento que separa con un pensamiento que reúna. El pensamiento complejo es un pensamiento que busca al mismo tiempo, distinguir, pero sin desunir, pero también religar. El dogma de un determinismo universal se derrumbó. El universo no está sometido a la soberanía absoluta del orden sino que es el juego entre una dialógica entre el orden, el desorden y la desorganización.

El propósito de la complejidad es contextualizar y globalizar y para lograrlo se basa en tres teorías a saber: (a) teoría de la información, (b) cibernética y (c) teoría de los sistemas.

La teoría de la información es una herramienta que permite tratar la incertidumbre, la sorpresa, lo inesperado. Este concepto de información permite entrar en un universo donde existe orden y desorden y extraer de allí algo nuevo; es decir, la información organizadora.

La cibernética es una teoría de las máquinas autónomas. La idea de retroacción que introduce Weiner (citado por González, 1997), rompe con el principio de causalidad lineal al introducir el principio de "bucle" causal. La causa actúa sobre el efecto, como en un sistema de calefacción en el cual el termostato regula el funcionamiento de la caldera. Este mecanismo de regulación es el que permite la autonomía de un sistema; en este caso, la autonomía térmica.

El "bucle" de retroacción desempeña el papel de un mecanismo amplificador, por ejemplo, en una situación de exacerbación en un conflicto armado; estas retroacciones están presentes en los fenómenos sociales, políticos o sociológicos.

La teoría de los sistemas sienta las bases de un pensamiento de la organización. La primera lección sistémica es que el todo es más que la suma de las partes. Esto significa que existen cualidades emergentes que nacen de las organización de un todo y que pueden retroactuar sobre las partes. Es así como el agua tiene relaciones emergentes con el hidrógeno y con el oxígeno que la constituyen. De la misma forma, el todo es menos que la suma de las partes, puesto que las partes pueden tener cualidades que son inhibidas por la organización del conjunto.

A estas tres teorías, González indica que se debe agregar los desarrollos conceptuales aportados por la idea de la autoorganización en lo cual debe considerarse los nombres de Neumann, Foerster, Atlan y Prigogine.

Según la opinión de González (1997), Neumann, plantea la diferencia entre las máquinas artificiales y las máquinas vivas. Las artificiales están bien fabricadas, pero se degradan desde el momento en que la máquina comienza a funcionar; por el contrario, las vivas están compuestas por elementos poco fiables, como las proteínas que se degradan, pero estas máquinas poseen la propiedad de desarrollarse, reproducirse, auto-regenerarse. La máquina artificial no puede repararse a sí misma, mientras

que la máquina viva se regenera permanentemente a partir de la muerte de sus células, según la fórmula de Heráclito: "Vivir de muerte, morir de vida".

González agrega que Foerster, basa su descubrimiento en el principio del orden por el ruido, de esta manera cubos imantados de dos caras organizan un conjunto coherente por reunión espontánea a partir de un principio de orden, en este caso la imantación. Se asiste de esta manera a la creación de un orden a partir del desorden.

En el caso de Atlan concibe la teoría del azar organizador. Se encuentra una dialógica orden/desorden/organización en el nacimiento del universo a partir de una agitación calórica (desorden) donde, bajo ciertas condiciones (encuentros de azar) ciertos principios de orden van a permitir la constitución de núcleos de átomos, de galaxias y de estrellas. Bajo las formas más diversas, la dialógica entre el orden, el desorden y la organización, a través de innumerables interretroacciones, está constantemente en acción en los mundos físico, biológico y humano.

En cuanto a Priogine, (en González, 1997), introdujo de otra manera la idea de organización a partir del desorden. En los torbellinos se ve como estructuras coherentes se constituyen y se automantienen a partir de un cierto umbral de agitación. Estas organizaciones necesitan ser alimentadas con energía, consumir, disipar energía para mantenerse. En el caso del ser vivo éste es bastante autónomo para extraer energía de su propio medio, incluso de extraer informaciones y de integrar la organización.

El pensamiento de la complejidad se presenta como un edificio de varios pisos. La base está formada a partir de las tres teorías (información, cibernética y sistemas) y contiene las herramientas necesarias para una teoría de la organización. En seguida viene un segundo piso con ideas de Neumann, Foerster, Atlan y Priogine sobre la autoorganización. A este edificio González (1997, 19), agrega tres principios: (a) El dialógico, (b) El de recursión y (c) El hologramático.

El dialógico une dos principios o nociones antagonistas que, aparentemente debieran rechazarse entre sí, pero que son indisociables para comprender una misma realidad. El problema es unir nociones antagónicas para pensar los procesos organizadores y creadores en el mundo complejo de la vida y de la historia humana.

El principio de recursión organizacional va más allá del principio de la retroacción, él supera la noción de regulación por aquella de auto-producción y auto-organización. Es un bucle generador en el cual los productos y los efectos son ellos mismos productores y causadores de lo que los produce. Las personas producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad, en tanto que un todo emergente, produce la humanidad de estas personas y les aporta el lenguaje y la cultura.

El principio hologramático pone en evidencia esa aparente paradoja de ciertos sistemas en los cuales no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte: la totalidad del patrimonio genético está en cada célula individual. De la misma manera, el individuo es una parte de la sociedad, pero la sociedad está presente en cada individuo, a través del lenguaje, la cultura, las normas.

Como se observa el pensamiento de la complejidad no rechaza la certeza en beneficio de la incertidumbre, la separación en beneficio de la inseparabilidad. El procedimiento consiste en ir y venir, entre certezas e incertidumbres, entre lo elemental y lo global, entre lo separable y lo inseparable.

No se trata de abandonar los principios de la ciencia clásica sino de integrarlos en un esquema que, es al mismo tiempo, más amplio y más rico. No se trata de poner un holismo vacío en un reduccionismo sistemático; se trata de incorporar lo concreto de las partes a la totalidad. Hay que articular los principios del orden/desorden, separación/unión, autonomía/dependencia que son, al mismo tiempo, competidores, complementarios y antagonistas en el seno del universo.

El pensamiento complejo no es lo contrario de pensamiento simplificante. Es, en esencia, pensamiento que integra la incertidumbre y que es capaz de concebir la organización, de contextualizar, globalizar; pero al mismo tiempo, reconocer lo singular y lo concreto.

Este pensamiento complejo permite explicar la naturaleza de la práctica pedagógica ya que permite ordenar/desordenar/reorganizar discursos y saberes que son dispares, pero que no son contrarios. La práctica como ser complejo que es, se desarrolla, se reproduce y se regenera él mismo, tal como lo hacen los seres vivos.

De la misma forma la práctica pedagógica pone en evidencia esa aparente paradoja de ciertos sistemas en los cuales no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte.

El Constructivismo

El constructivismo más que una teoría es un enfoque epistémico; no obstante, para efectos de esta investigación se asumirá para explicar la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de construcción del conocimiento.

Es este sentido, el constructivismo es compartido por teorías psicológicas entre las que se encuentran las teorías del desarrollo y del aprendizaje; no obstante, su finalidad no es explicar el desarrollo o el aprendizaje, sino configurar un esquema orientado a analizar, explicar y comprender los procesos escolares de construcción del conocimiento. Ante esta consideración de postura epistémica, más que de teoría, se presentan los argumentos de los autores que dan cuenta de esta concepción.

Vico, (citado por UPEL-IPC, 1999), expuso que los agentes epistémicos no pueden conocer sino aquello que sus estructuras cognitivas les permiten construir. Conocer significa saber cómo hacer. Uno conoce una cosa sólo cuando puede describir cuales son sus componentes. En consecuencia, sólo Dios podría conocer el mundo real, porque el sabría

cómo funciona y de qué lo ha creado. En contraste el conocedor humano podría conocer solamente lo que él construya.

La posición constructivista intenta centrarse en lo que sucede en el interior del sujeto cuando éste forma nuevos conocimientos. La persona es una construcción propia que se va llevando a cabo como resultado de la interacción entre sus disposiciones internas, el medio ambiente, contexto social, cultural, de manera que los conocimientos y saberes que elabora no son copia de la realidad sino una construcción que hace en sí mismo como persona. Esto se da en un proceso activo y participativo por parte del sujeto que le permite organizar, interpretar y restaurar el conocimiento con la experiencia, los saberes previos y la información de diversas fuentes que recibe.

El sujeto construye estructuras a través de la interacción con su medio y los procesos de aprendizaje; es decir, de las formas de organizar la información que le servirá de mucho en el aprendizaje futuro. Estas estructuras son representaciones organizadas de experiencia previa; ellas son permanentes, complejas e interconectadas que permiten organizar la información que se recibe constantemente.

Delval (citado por UPEL-IPC, 1999), sostiene que el constructivismo debe considerarse como una posición epistemológica referente a cómo se origina y se modifica el conocimiento; por lo tanto, no debe confundirse con una posición pedagógica.

La afirmación anterior permite hacer las siguientes precisiones. Cada sujeto tiene que construir sus propios conocimientos y no los puede recibir contruidos de otros. La construcción del conocimiento es una tarea que tiene lugar en el interior del sujeto y sólo puede ser realizado por él mismo, aunque este proceso pueda ser facilitado por otros a través de la mediación. Se parte del hecho de que la realidad existe, pero toda referencia a ella es a través de la mediación que le permite, al sujeto que conoce, construirla.

El constructivismo, como enfoque del conocimiento debe abordar tres problemas fundamentales: (a) Cómo se produce el conocimiento y cómo cambia, (b) Cómo se produce el acuerdo con la realidad y (c) Cómo se produce el acuerdo entre los sujetos -la intersubjetividad- y como es posible la comunicación.

Carretero y Limón (1997), señalan que las posiciones actuales constructivistas comparten la idea de que el conocimiento no es una simple copia de la realidad, ni tampoco el resultado de las disposiciones internas de la persona, determinadas biológicamente, sino el resultado de la interacción de ambos factores. En el proceso de la interacción se produce la construcción de conocimiento por parte del sujeto, mediante la atribución de significado a la información a la cual se va enfrentando. En el mismo texto los autores citados explican que existen tres tipos de constructivismos: filosófico, psicológico y educativo.

El constructivismo filosófico consiste en una posición filosófica o epistemológica sobre cómo el ser humano adquiere el conocimiento. Esto se realiza mediante un proceso de construcción individual y subjetivo de manera que son nuestras teorías las que determinan la percepción del mundo. La obra de Piaget (citado por Carretero y Limón, 1997), explica la relación entre las posiciones epistemológicas constructivistas y la investigación psicológica de naturaleza empírica.

El constructivismo psicológico abarca las conclusiones que se derivan de las investigaciones psicológicas, evolutivas o cognitivas sobre la adquisición del conocimiento, sostienen; los autores citados que el enfoque cognitivo y de Piaget comparten supuestos epistémicos de carácter constructivista y consideran que la obra de Vigotsky plantea relaciones entre una determinada posición epistemológica constructivista y la investigación psicológica en aspectos de aprendizaje.

El constructivismo educativo se refiere a una concepción de la enseñanza y del aprendizaje sin prescribir una metodología concreta de

enseñanza. Lo único que prescribe es una estrategia metodológica general orientada a conseguir el mayor grado posible de ajuste entre la ayuda pedagógica y el proceso de construcción de significados que llevan a cabo los estudiantes sobre los contenidos escolares.

Lucio (1995), opina que el constructivismo es una perspectiva o enfoque que orienta una porción cada vez mayor de las innumerables investigaciones en educación. No es una corriente de pensamiento totalmente homogénea y consolidada; no existe la gran síntesis del pensamiento constructivista, pero no se puede dejar pasar por alto una línea de pensamiento cada vez más extendida, tanto entre los investigadores como entre los docentes.

El constructivismo parte del concepto de la construcción para explicar la manera como las personas adquieren el conocimiento; se refiere, entonces, tanto a los procesos de adquisición del conocimiento, como a sus resultados y a la manera como esos resultados se conservan o guardan.

Lo anterior se puede explicar en los siguientes momentos:

1) El proceso de construcción del conocimiento es un proceso activo del sujeto. El constructivismo emplea términos como estructurar, organizar, integrar, diferenciar, para explicar los procesos de construcción a partir de esquemas previstos que se dan tanto en la percepción como en la construcción de saberes prácticos y teóricos; es decir, se trata de una construcción a partir de la acción y de la construcción misma de la acción.

En la percepción, el sujeto organiza el objeto percibido en la medida en que selecciona y recompone activamente elementos de lo percibido de acuerdo con esquemas mentales previos. La adquisición de nuevos conceptos supone también un proceso de elaboración a partir del mundo conceptual que ya posee el sujeto. Esto significa que nunca se construye a partir de nada, sino sobre la base del saber que se ha construido hasta el momento, de las estructuras mentales alcanzadas.

2) Los resultados del proceso de construcción son constructos mentales que adquieren la forma de esquemas de acción; es decir, lo que se sabe hacer, operaciones y conceptos, en este caso lo que se sabe del mundo. Este saber construido, teórico o práctico, sobre el mundo, no es una copia de él; es la reconstrucción a partir de la interacción con él.

3) El almacenamiento de los conocimientos adquiridos no es una acumulación de experiencias de aprendizaje que aumentan cuantitativamente el repertorio del saber como se explica en los últimos tiempos. Como la construcción del conocimiento es una reestructuración permanente del conocimiento ya construido, la analogía empleada por el constructivismo es la elaboración de redes conceptuales para tratar de definir la acumulación progresiva del conocimiento. Estas redes hacen que las posibilidades de interrelación entre los conceptos tengan múltiples posibilidades que se pueden incrementar en la medida en que se construyen más nexos entre los conocimientos adquiridos.

De acuerdo con este cuerpo teórico el saber pedagógico se presenta como una construcción propia dentro del sujeto, que lleva a cabo como resultado de las interacciones entre sus disposiciones internas y el contexto cultural y social de manera activa y participativa, que le permite organizar, interpretar y reestructurar el conocimiento con la experiencia, los saberes previos y la información que de diversas fuentes recibe.

CAPÍTULO III

MÉTODOLÓGÍA

Naturaleza de la investigación

En este capítulo se presentan las etapas, instancias y recursos que se utilizaron para caracterizar la práctica pedagógica de los docentes en Educación Básica. * La naturaleza de la investigación es cualitativa, la cual según Córdoba, González y Bermúdez (1998), destaca el papel de la

subjetividad como fuente de conocimiento y como componente dimensional de lo humano, de la acción del hombre, de su actuar y de los significados que le da la propia actividad. La investigación cualitativa de acuerdo con Martínez (1998,173), "trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones".

Guba, (en Martínez (1998), denomina la investigación cualitativa como naturalista y señala que el investigador debe comprender la conducta humana desde el punto de vista de sus autores y estudiar los fenómenos en su contexto natural y que el diseño de la investigación depende de su progreso, de las condiciones cambiantes, de los contextos y situaciones concretas.

Esta opción cualitativa se propone construir conocimientos de la realidad que estudia en términos amplios, que incorporen no sólo la realidad de lo estudiado, sino los procedimientos que intervienen para conocer y la naturaleza propia del investigador que produce un esfuerzo comprensivo e interpretativo con una presencia real de contextos referenciales y prácticas sociales e individuales que llenan el mundo real de interacciones, de lenguajes, de sentimientos que van más allá de lo dado para explorar otros planos de la existencia de lo real.

En este sentido, la investigación cualitativa, según Córdoba, González y Bermúdez (1998), tiene las siguientes opciones: (a) historia oral, (b) relatos e historia de vida, (c) etnografía y (d) los estudios de caso y (e) la investigación-acción. En relación con los propósitos del estudio, el autor de la investigación asumió la opción etnográfica.

La etnografía es definida por Aguirre (1998,3), como "el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma"; agrega el autor citado que la dimensión descriptiva no es obstáculo para el análisis de la cultura en términos de identidad, totalidad y eficacia ya que la

acción etnográfica permite conocer la identidad étnica de la comunidad, de comprender la cultura como un todo orgánico y de verificar como esa cultura está viva y es eficaz en la solución de los problemas de la comunidad.

¿Por qué la etnografía y no otro método?

La etnografía proporciona detalles de grupos culturales que incluyen el lenguaje, las costumbres sociales, los objetos producidos por ellos, hábitos de trabajo, prácticas festivas y religiosas. En este sentido, el estudio de los seres humanos en función del significado que ellos mismos atribuyen a los eventos es una vía importante para el estudio del comportamiento de una determinada cultura.

Los informes referidos con trabajos de educación varían en cuanto a la amplitud de los contenidos dando lugar a dos tipos de descripciones referidas por Busot (1991): la macroetnografía y la microetnografía. La primera analiza la escuela como una institución social y cultural dentro del contexto de una comunidad de la cual forma parte, al analizar todos los factores, político, económico, social que inciden en su organización y funcionamiento. La segunda, tiene un área de estudio más limitada, se centra a los sucesos que tienen lugar dentro del aula, en los proyectos educacionales, en los sitios de recreación, en el hogar, en la formación de valores y actitudes del niño a través de la transmisión cultural.

Los resultados suministrados por el paradigma "cuantitativo" en el estudio de los problemas de la educación no son suficientes para explicar las múltiples relaciones y sus significados que se construye en el espacio escolar. Los resultados no satisfacen a quienes han participado en los distintos programas y en su evaluación, al no poder explicar los éxitos ni los fracasos de las innovaciones.

Estos resultados son producto de las limitaciones del modelo que no permite profundizar en los problemas que se plantean y menos explicar los significados que subyacen en las múltiples relaciones sociales caracterizadas

por su dinamismo y complejidad. La etnografía como método de investigación permite ir al fondo del problema en sus múltiples relaciones, mediaciones y expresiones.

También se puede preguntar, desde otra opción fenomenológica, ¿Por qué la etnografía y no la biografía? La etnografía se refiere al estudio de grupos y no de casos aislados. Cuando se desea investigar lo concerniente a la vida de un docente o estudiar el caso de particular de un estudiante se puede utilizar la biografía o el estudio de casos, pero no la etnografía. El método tiene una explicación teórica para su uso, en todo caso está determinado por el objeto de estudio; es decir, por la ontología, en este caso la práctica pedagógica.

Informantes - claves

La opción ontológica asumida por la etnografía; es decir, la naturaleza del objeto de estudio, exige una "muestra" que de acuerdo con Martínez (1999), no puede estar constituida por elementos aleatorios, escogidos al azar y descontextualizados, como es la mayoría de las veces la información recogida a través de encuestas o cuestionarios preconcebidos, sino por un todo con vida propia como es una persona, una institución, una etnia.

En este sentido, se impone la muestra intencional donde se privilegia la profundidad sobre la extensión y la muestra se reduce en su amplitud numérica; sin embargo, conviene escogerla de forma que puedan suministrar la información requerida para la investigación.

En etnografía no se estudian sujetos en sí sino un contexto sociocultural para lo cual se utilizan informantes-claves porque lo que interesa es reconstruir las estructuras de relación en que configuran la dinámica de dicho contexto. En este sentido con la finalidad de desarrollar los propósitos de la investigación se seleccionaron de manera intencional 3 informante-claves correspondientes a los cursos y secciones: 1º "A", 2º "B" y 3º "A", todos en el turno de la mañana, por cuanto son docentes titulares y

este criterio es importante para la investigación. No se seleccionaron docentes del turno de la tarde en virtud de que los cursos de este turno eran atendidos por docentes interinos. Esa selección se hizo de acuerdo con un perfil docente que respondiera a los siguientes criterios:

- a) Docentes de la primera etapa
- b) Con título de licenciado o profesor
- c) Con más de cinco años de servicio
- d) Entre 30 y 50 años de edad
- e) Interesados en el estudio y en apoyar la investigación

Unidades de Información

En función de los propósitos del estudio se consideraron las siguientes unidades de investigación, las cuales orientaron el uso de las técnicas e instrumentos en el procedimiento de obtener información:

- a) Cotidianidad
- b) Construcción de saberes de los alumnos
- c) Currículo
- d) Formación y actuación docente
- e) Contexto escolar y social
- f) Formación del alumno

Procedimiento para obtener la información

Técnicas e instrumentos

Definido el escenario de la investigación, en este caso la Unidad Educativa "Nuestra Señora del Perpetuo Socorro" y seleccionados los informantes-claves, la primera actividad consistió en reunirse en la institución el autor de la investigación, el personal directivo y las tres docentes seleccionadas como informantes, para explicar el propósito del trabajo y las actividades que se cumplirían. Esta reunión fue de vital

importancia para el desarrollo del trabajo propuesto y el acceso a la información.

La acción de recolección de datos se dirigió a encontrar significados, sentido de la acción, personas, comunidades, realidades, en un entorno de doble acción: el construido por el investigador, por la información previa definida por su objeto de estudio y el contexto específico definido por la situación de los informantes con su mundo de convicciones y lo real de lo vivido.

La recolección de los datos implica una base teórica, lo cual significa que el investigador, de acuerdo con el criterio de Córdoba, González y Bermúdez (1998), debe tener presente los contextos referenciales y en este caso, al del postulado ontológico del objeto de estudio, se asumió el contexto de descubrimiento el cual está relacionado con el surgimiento de hipótesis, supuestos o preguntas en el desarrollo del trabajo investigativo. Vista la decisión teórica en el trabajo de campo para obtener la información se utilizó la observación y la entrevista.

En relación con la observación Ispigua y Ruiz (1989), indican que ésta establece una comunicación deliberada, no verbal, entre investigador-observador y lo observado donde se producen claves, señales que se deben ir captando y a través de las cuales se interpreta lo que ocurre y se logra obtener un conocimiento más completo y profundo de la realidad observada.

En este sentido se trabajó con la observación no participante, semiestructurada, con una guía de observación previamente elaborada, la cual fue aplicada en dos oportunidades a cada docente seleccionada, en la cual no hubo interacción del observador con lo observado; es decir, no hubo participación en las actividades que realizaron los sujetos de estudio.

Los registros escritos de la observación se hicieron en un Diario de Campo, una vez concluida cada sesión de trabajo para evitar confiar en la memoria pues como dice Ferraroti "la memoria es una facultad que olvida". Este instrumento de registro es definido por Rodríguez, Gil y García (1996),

como un instrumento importante, no sólo para registrar lo que se ha observado, sino que también es un momento de reflexión y análisis sobre todo lo percibido.

En relación con la entrevista esta técnica se utilizó para ampliar la información obtenida en la observación ya que el investigador no sólo debe observar las acciones sino también preguntar y oír. Leer a través de lo que dicen los entrevistados, sus intenciones, motivaciones, visiones, ausencias y conceptualizaciones; es decir, intentar entender su mundo por medio de las narraciones; en este sentido, Tolesana (citado por Córdoba Bermúdez y González, 1998, 44), dice que "frente al cadáver de la palabra escrita encuentra el antropólogo la riqueza inagotable de la palabra sonora", lo cual no es exclusividad del profesional de la antropología sino requisito de trabajo para cualquier investigador cualitativo y en este caso al querer auscultar cómo se construye la práctica pedagógica, el testimonio de la palabra es de un valor incalculable.

El tipo de entrevista fue semiestructurada, y se realizó, en dos oportunidades, mediante un guión previamente elaborado el cual se orientó por las unidades de investigación. Las preguntas fueron iguales para las tres docentes estudiadas de manera que se pudo comparar la información recogida. Lo que se buscó fue que la persona entrevistada reconstruyera su experiencia en relación con el estudio realizado; en este sentido, se realizaron dos entrevistas a cada docente. En la primera entrevista se buscó establecer la experiencia de vida de los entrevistados y sus relaciones con el contexto, y cómo fue su interés por la docencia; la segunda estuvo dirigida a reconstruir los detalles de su práctica pedagógica y a encontrar el sentido real de su experiencia objeto de estudio, en este caso, cómo piensa que ha construido su práctica pedagógica. El registro de la entrevistas se hizo en un cuaderno de notas. El tiempo entre cada entrevista fue de una semana que se consideró un lapso suficiente para producir un proceso reflexivo, de reconstrucción y de búsqueda de significados.

CAPITULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Categoría y Unidades de Análisis

La finalidad del análisis fue transformar los datos de manera rigurosa, para captar las complejidades de los mundos culturales que se busca comprender; en este caso, se analizaron los datos presentes en: (a) registros de observación y (b) entrevistas.

Por datos se entiende toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador; así como sus actividades y los contextos, en que tiene lugar la información proporcionada por los sujetos referidos, bien sea por iniciativa propia o a requerimiento del investigador o por los artefactos que construyen, los cuales pueden ser documentos escritos u otras evidencias materiales. (Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. 1996)

En este sentido, se leyó la información obtenida y se registró nuevas informaciones que surgieron de la lectura. La información fue leída en varias oportunidades para descubrir que subyacía en ella, qué quería decir y qué relaciones se iban dando a medida que se interrogaban los datos.

Para el proceso de análisis se elaboró una categoría superior o megacategoría denominada "Práctica Pedagógica", asumida por el autor de la investigación como: "Actividad cotidiana que realiza el docente, orientado por un currículum, en el contexto escolar y social, dirigida a la construcción de saberes y formación de los estudiantes como vía para el desarrollo personal" (Andrade, Castro, Contreras, Díaz y Herrera, 1998,2).

De la misma forma se elaboraron seis unidades de análisis que son denominaciones que agrupan aspectos comunes que le confieren significación a la categoría. En este caso las unidades responden a un criterio temático: (a) Actividad cotidiana, (b) El Docente, (c) Currículo,

(d) Contexto escolar, (e) Construcción de saberes y (f) Formación del alumno.

La actividad cotidiana son las rutinas de la escuela y el docente. El currículo es la propuesta del Estado a través del Currículo Básico Nacional, expresada a través de los planes y programas. El Docente es quien desarrolla y orienta la práctica pedagógica en el aula. El contexto escolar son los docentes, alumnos, padres, representantes, autoridades educativas, sociedades intermedias y en general los elementos que conforman el ambiente donde se ubica la escuela. La construcción de saberes es el encuentro del saber social y el saber escolar en sus dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal. La formación del alumno es parte de la construcción del proyecto de vida de los estudiantes

Presentación de los Datos

Actividad Cotidiana

Todos los días, al inicio de la jornada, a las siete de la mañana, se reúnen directivos, docentes y estudiantes en el patio central, rezan el Padre Nuestro, el Ave María y se canta el Himno Nacional (C1,R-2) esta actividad la dirige el docente de guardia. En el patio central forman los integrantes de la patrulla escolar.

Luego cada docente se dirige al aula respectiva con los estudiantes, dan los buenos días e inician su actividad. Unos interrogan sobre lo realizado el día anterior, otros preguntan sobre lo sucedido con sus familiares o con quienes viven exhortándolos a intervenir en voz alta. También en el aula se reza. "Jesucito de mi vida" es la manera como comienzan las oraciones. Luego se pasa la lista en orden alfabético y se indican las instrucciones sobre la actividad prevista para el día de clase y se vigila para se cumpla. Se revisan los cuadernos con las tareas del día anterior, mientras se realiza la actividad asignada. A las 09:30 a.m. se permite a los alumnos comer la

merienda en el aula y luego salen al recreo. Posteriormente la actividad continúa hasta la hora de la salida; a las doce del mediodía, la cual es avisada con el sonido del timbre; los alumnos, unos se retiran a sus casa y otros asisten al comedor escolar, previa conformación con la ecónoma.

El Docente

Los informantes claves ingresaron a la docencia de manera diferentes cada uno. El informante A lo hizo por necesidad, quería estudiar Administración. "Realmente la verdad es que no me llamaba la atención esto. Mi carrera era administración, pero no me quedó otra alternativa que estudiar educación. No tenía recursos para estudiar en la Universidad Católica; pero una vez entrado en esto me fascinó" (C2, R-1). Tiene 13 años de servicio, todos en la misma institución.

En primer grado tiene tres años, el resto lo ejerció como auxiliar de preescolar. Egresó de la Universidad de los Andes, como Licenciada en Educación. Se siente bien con lo que hace. El encuentro con sus exalumnos, estudiantes de bachillerato la estimulan y le agrada, se identifica con la institución, considera la escuela su segundo hogar, y expresó deseos de superación.

De la misma forma tiene su concepción del niño al considerarlo como lo que es y no como un adulto. Agrega que es necesario disponer de los recursos mínimos para trabajar "A veces cuando no consigo los recursos me siento mal y observo las condiciones en que está el aula, me siento como impotente" (C2,R-7). Considera que es necesario analizar otros elementos que influyen en la educación del niño como el medio del cual proceden.

El informante B, comenzó en una Escuela de Labores en San Cristóbal, donde enseñaba modistería y camisería y luego fue ascendida a Directora. En esta institución estuvo 17 años, sus alumnos eran adultos; simultáneamente cursaba estudios en la UPEL, en el Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" del cual egresó como Profesora en Educación para

el Trabajo. Una vez graduada la Dirección de Educación del Estado la ubica en la Unidad Educativa Estatal "Nuestra Señora del Perpetuo Socorro" donde tiene tres años en segundo grado de Educación Básica.

De trabajar con adultos pasó a trabajar con niños. Ante esta nueva situación dijo "Voy a vivir una nueva etapa de mi vida" (C2,R-2). En su familia es la única que ejerce la docencia y opina que la Universidad no da la preparación para atender a los niños en esta etapa y enseñan mas teoría que práctica, "Pensé que la Universidad me iba a preparar, pero no fue así, sólo leer y leer. Hace falta práctica para enseñar mejor" (C2, R-4).

Cuando se le preguntó si podía definir lo que hacía en el aula dijo "No sé definir lo que hago en el aula, pero siento que lo hago bien, el alumno me da la respuesta"(C2,R-6). Considera que en la educación de los niños es indispensable el afecto. Los padres tienen que acariciar a su hijos y hablar con ellos. Se identifica con la escuela y con el trabajo. Sostiene que la participación de los padres es importante, los reúne mensualmente y quien no asiste lo convoca hasta que se presenta. El trabajo del maestro debe ser integrado con la familia.

El informante C, ingresó a la profesión por necesidad y porque fue el trabajo que encontró "Siento que llegué a la docencia por la necesidad de trabajar y fue lo más fácil que encontré a través de una tía que es maestra" (C2,R-3), pero al comenzar el ejercicio de la profesión descubrió que le gustaba trabajar con los niños aunque nunca pensó en ellos como opción de trabajo. Tiene 17 años de servicio como docente y en el cargo actual seis años, los mismos que tiene de graduada.

Egresó de la UPEL, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio" en Educación Integral. Admite sus debilidades "Reconozco que la Universidad no me formó para atender a los alumnos en el aprendizaje...Me cuesta encontrar estrategias diferentes a las tradicionales... Necesito saber más sobre cómo enseñar, específicamente a leer y escribir, tengo muchas fallas,

pero aspiro a corregirlas sobre todo en lo que se refiere a la aplicación del nuevo currículo " (C2, R-5).

Currículo

La orientación curricular está determinada por el Currículo Básico Nacional (CBN), que establece trabajar con el Proyecto Pedagógico de Aula que consiste en un instrumento de planificación de la enseñanza con un enfoque global, sustentado en las necesidades e intereses de la escuela y de lo educandos (Ministerio de Educación, 1998).

Para el momento del trabajo de campo, en el primer grado el Proyecto de Aula se refiere a "La relación de las personas con las plantas, utilidad y conformación", en segundo grado a "Seres vivos" y en tercer grado a "El cuerpo humano".

El informante C señala el problema de la evaluación propuesta en la reforma "No nos han explicado como evaluar y no sabemos como hacerlo, sólo tenemos un material que nos facilitó la Directora para llenar los boletines con evaluaciones cualitativas...Esto tiene mucho trabajo pero debemos prepararnos para utilizar bien las palabras" (C3,R-2).

El informante A sostiene que tienen poco entrenamiento sobre la reforma curricular "He ido a talleres un día, dos días, pero no es suficiente. No me conformo" (C3,R-6)

El informante B sostiene "Estoy trabajando con el proyecto pedagógico de aula...en el tomo en cuenta lo que el niño quiere, pero al lado dedico tiempo a enseñarles matemática y caligrafía" (C3,R-5)

El trabajo por proyecto tiene como propósitos: en primer lugar, diversificar las estrategias de intervención pedagógica y, en segundo lugar, determinar, con la participación permanente de los alumnos, los objetivos, contenidos, actividades y medios a ser utilizados para construir un aprendizaje significativo e integral y lograr así que los alumnos adquieran estrategias para "aprender a aprender" y "aprender para la vida".

En esta etapa se trabaja el programa de matemática interactiva, coordinada por el CENAMEC, el cual se desarrolla por transmisiones de emisoras de la localidad

3.2 *sujeitos de estudio*
Contexto Escolar

La escuela está ubicada en un sector de pocos recursos económicos, con problemas familiares típicos de esta zonas, donde la madre, de acuerdo con las informaciones de las autoridades del plantel, es quien lidera el hogar. La institución cuenta con una planta física amplia y con un terreno apto para la construcción de otras áreas. Existe un comedor, que atiende a los niños del turno de la mañana y depende del Instituto Nacional de Nutrición, una cancha múltiple y un amplio patio para la recreación.

Las aulas, de cada una de las docentes, están decoradas con recursos didácticos para la enseñanza, calendario escolar y carteleras alusivas al evento de la fecha, en este caso las "Ferias de San Sebastián". A la entrada del salón de clases está el escritorio y silla del profesor y un pizarrón verde incorporado a la pared y pupitres organizados en cuatro filas, la iluminación natural y la parte superior de la pared posee ventanas de vidrio. Los docentes se organizan por guardias para atender las diversas actividades de la jornada escolar.

Los padres y representantes participan cuando son convocados, lo cual tiene implicaciones que se consideran en la interpretación de los datos, no obstante existen voluntarias que ayudan a las docentes, cuando estas lo permiten.

Un dato interesante lo da el informante C "No me gusta que los representantes se inmiscuyan en mi trabajo; que colaboren, pero que no se metan...Vivo en la comunidad pero trato de mantener distancia con los vecinos y representantes para que no me molesten mucho" (C4, R-2).

El informante B considera importante la participación de los representantes. "Los reúno mensualmente el que no asiste lo convoco de

nuevo...Les digo sobre la necesidad de compartir con sus hijos y representados, tienen que acariciarlos y tocarlos, hablar con ellos" (C4,R7).

Construcción de saberes

La actividad observada permitió apreciar los procedimientos utilizados por los informantes entre ellos: identificar situaciones, realizar ejercicios, explorar valores y actitudes mediante ejemplos de la vida escolar, familiar y de la comunidad en general. En la construcción de los saberes se utilizan las ideas previas, la técnica de la pregunta, la cotidianidad y con las respuestas de los estudiantes construcciones colectivas de los temas tratados que permiten una interacción docente-alumno.

De la misma forma utilizan recursos diversos como el suplemento Pirulin¹, revistas, libros, así como chapas y paletas. La actividad lúdica es utilizada para la enseñanza. "Todos hacen un círculo y se disponen a jugar con una pelota. Al que yo le tire la pelota explica lo que hizo en el dibujo- indica la maestra-" (C5-R-1). El refuerzo y el premio-castigo se evidencian en esta unidad de análisis, "Si no terminan a tiempo no hay recreo" (C5,R-3).

Se consideran los conocimientos de la cotidianidad "Quién en su casa ha tomado algún bebedizo" (C5,R-2), así como las tradiciones "La actividad de mañana es sobre la *Paradura del Niño* (C5, R-7).

Formación del Alumno

Las edades de los alumnos de la primera etapa están entre 7 y 9 años de acuerdo con la información obtenida en los archivos del plantel. Las actividades cívicas al inicio de la jornada diaria, la orientación religiosa de orden católico, la celebración de los cumpleaños, actividades de las fechas patrias y tradicionales, entre ellas la "Paradura del Niño" y la construcción de saberes en una dimensión actitudinal, basadas en la convivencia, respeto y solidaridad son elementos que se consideraron en esta unidad de análisis.

¹ Encarta que circula el día sábado en el Diario "La Nación" de San Cristóbal

Se insiste en la disciplina y el cumplimiento de las normas, como el uso del uniforme, la hora de llegada, guardar silencio y también el ejercicio de los derechos personales. El respeto a las autoridades y personas adultas, así como a los compañeros de estudio, compartir la merienda, así como ser solidarios y jugar juntos. "A las 10:00 a.m. la docente anuncia la hora de la merienda y destaca la importancia de compartir y que todos deben aprender a practicarlo" (C6,R-5),

La formación por parte de la escuela es una tarea compleja "Considero que representa más trabajo y esfuerzo manejar la variada personalidad de los niños, carácter, los hábitos, su comportamiento y problemas que enseñarles algún contenido" (C6,R-1)

INTERPRETACION

Las actividades cotidianas las dirigen los directivos y docentes y están definidas por la tradición escolar que se trasmite de generación en generación, en la cual se destaca el establecimiento de normas de comportamiento donde predominan las instrucciones y es posible que no se consideren otras necesidades de los niños.

La formación religiosa de los promotores de los actos cívicos se expresa en la estructura de las actividades diarias que se realizan, las cuales forman parte de la cultura escolar y de la cultura personal de los actores.

Formar en fila, antes de entrar al aula, tiene su explicación en la dominancia cerebral, en el desarrollo del hemisferio izquierdo, de la neocorteza y por una concepción histórica del orden y la disciplina que forman parte de un sistema de representaciones construidos en la vida escolar.

La hora de la merienda y el receso como actividad de descanso y esparcimiento forman parte de la vida misma de la escuela, a lo cual se agrega el servicio de comedor, programa de asistencia alimentaria, dirigido a

la población escolar con carencias de alimentación por proceder de familias de pocos recursos económicos.

El docente, como objeto y sujeto de la práctica pedagógica, ejerce su profesión sobre su condición de persona y esa condición humana sobre la cual se construye el docente debe partir de una concepción del hombre y del mundo; es decir, tener un plan de vida con una antropología y una cosmovisión. En este caso los docentes llegan por diversas vías al ejercicio profesional, no como consecuencia de una decisión vocacional, sino por circunstancias de la vida y se encuentran con un mundo que los encontró a ellos.

Se percibe que quieren enseñar como les enseñaron, lo cual se explica por la imitación de los modelos. El premio castigo presente en la actividad es la vigencia del conductismo, como base de la enseñanza y como orientación de la vida personal y profesional. Se evidencia que lo importante es la práctica y no la teoría que la explica "Díganme como lo hago" "Nos hace falta práctica para enseñar mejor"(C2-R-4). El docente se identifica con su trabajo, lo quiere y busca ayuda para hacerlo mejor. Cree que dominar más prácticas es parte de la solución. Esto es explicado por una tradición de enseñar a hacer y de una "cultura de talleres" donde se supone se aprende haciendo o viendo e imitando lo que otros hacen.

En cuanto al afecto por los niños, puede ser explicado, aparte de la formación personal y profesional, por la condición maternal de las docentes quienes sienten que "Hacen una labor buena...porque de alguna manera están ayudando a orientar y a preparar para el futuro". El hábito de la lectura como recurso formativo no está desarrollado y la investigación como actividad fundamental para el desarrollo profesional no forma parte de las preocupaciones intelectuales.

El currículo oficial propuesto en el Currículo Básico Nacional (CBN), es quien organiza la actividad diaria del docente a través del Proyecto Pedagógico de Aula donde se debe investigar y profundizar sobre un tema

en particular y sin límite de tiempo; no obstante, se desarrolla otro currículo producto de las actividades informales entre estudiantes, "tres niños se levantan, otros les dicen que se sienten y uno responde "Bobo"" (C6,R-4), entre docentes y entre docentes y estudiantes "En el aula los niños estaban hablando, la docente para presentar al investigador dice en voz alta: uno, dos, tres y así lograr que saludaran al unísono" (C6-R-3).

Los juegos, las ceremonias, las tradiciones, las modas, la forma de saludar, las experiencias de la calle, el vocabulario van conformando una realidad de enseñanza y aprendizaje que se convierte en un currículo oculto, pero que es importante y tiene su participación en el proceso de formación de los estudiantes y en el ejercicio profesional de los docentes. La relación entre el currículo oficial y el currículo oculto conforman el currículo real, que es el proceso que finalmente se produce en el aula y que orienta la práctica pedagógica del docente.

El contexto escolar es complejo. La escuela está localizada en una comunidad caracterizada por reducidos ingresos, desempleo, precaria asistencia de salud, hogares bajo el liderazgo de la madre, en la mayoría de los casos con bajo nivel de escolaridad; no obstante, los protagonistas de la etapa educativa, estudiantes entre 7 y 9 años y docentes entre 28 y 50 procuran superar los obstáculos culturales, económicos y sociales.

Las autoridades de la institución aparte de tomar las iniciativas para mantener la edificación de muchos años en condiciones óptimas de mantenimiento y ambientación realizan esfuerzos por conformar un equipo de trabajo con responsabilidades compartidas al partir del compromiso personal y de los progresos académicos de los docentes, así como de la vinculación real con la comunidad, no sólo con la presencia, sino con la participación activa en la dirección de la institución.

El servicio de comedor, la patrulla escolar, la celebración de las fiestas patrias, las actividades deportivas comunitarias son mecanismos de participación que forman parte de un contexto cultural más amplio.

La construcción de saberes se puede interpretar en dos direcciones: La primera sobre las concepciones de los docentes sobre ¿Cómo se construye el conocimiento? ¿Qué teorías explican esa construcción? ¿Qué estilos de pensamiento? Los talleres impartidos con la implantación de la Reforma Curricular ha divulgado el Constructivismo como el fundamento de cómo aprende el niño a partir de sus experiencias previas. No obstante, sobre este proceso no existe reflexión ni discusión. La concepción de las docentes es que se necesita práctica "Hace falta práctica para enseñar mejor". La segunda dirección está dirigida a las dimensiones de los saberes construidos, en este caso se asumen los conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En todo caso, si bien es cierto que no existe discusión teórica en el centro de trabajo sobre estos fundamentos, el docente posee una teoría personal que explica su práctica. Si se analiza la construcción del saber desde otra perspectiva se puede ver desde la opción del saber escolar y la opción del saber social. El primero referido al conocimiento construido en la escuela y el segundo; el social, construido en las múltiples redes que se tejen en la sociedad.

La formación del alumno se interpreta en este proceso como una persona que será formada en la medida que se internalicen los valores de la cultura escolar expresada en normas, tradiciones, valores, entre ellos los patrióticos, como el Himno Nacional, el respeto a la bandera; saberes que forman parte de una cultura de la sociedad a la cual está integrada la escuela. Pero este proceso formativo que procura la escuela a través de la práctica de los docentes es desafiado por los medios de comunicación social quienes también desafían a la familia ya que ellos constituyen, principalmente la televisión, una escuela paralela. Entonces, se puede afirmar que la formación del alumno está en un triángulo formado por la escuela, la familia y las sociedades intermedias, en las cuales los medios de

comunicación en sus diversas expresiones conforman una nueva racionalidad.

En este proceso fue importante conocer la opinión del personal directivo quien considera que la práctica pedagógica de los docentes, sujetos de investigación, es una actividad normal sujeta al desarrollo de la planificación y ejecución de actividades previstas de acuerdo con la naturaleza de los proyectos pedagógicos de aula. Los docentes le imprimen su propio "yo" a su hacer diario y creen en los resultados del trabajo de cada uno ya que son evaluados y se les hace seguimiento, por lo que se evidencia que han superado dificultades, principalmente a partir de la implantación del nuevo diseño curricular. En este proceso se observó que aplican la evaluación cualitativa a sus alumnos sobre la base de los progresos alcanzados por ellos.

Agregaron los directivos que la confrontación de creencias y modos de vida, entre docentes y alumnos promueve la mayor interacción posible con los representantes tratando de incorporarlos a las actividades del aula y de la escuela. Asimismo han tomado la iniciativa para realizar convivencias con los representantes en otros escenarios, las cuales han resultado beneficiosas para el proceso de integración entre la escuela y la comunidad, puesto que se han minimizado algunos miedos que limitaban la participación o el acercamiento de algunos representantes con la escuela.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Vistas las consideraciones sobre la categoría "Práctica Pedagógica" a través de las seis unidades de análisis, así como las interpretaciones realizadas, la práctica pedagógica de la primera etapa de la Unidad Educativa "Nuestra Señora del Perpetuo Socorro" se caracteriza por lo siguiente:

1. La cotidianidad, como constructo que no tiene que ser sometido a comprobaciones ni a demostraciones en otros escenarios, contiene un alto valor formativo en la práctica pedagógica observada.
2. Los docentes valoran la actividad práctica como indispensable para el proceso de enseñanza. Consideran que a los docentes se les debe "enseñar como enseñar". Por lo tanto, las concepciones que subyacen, no obstante las teorías personales que puedan existir, se limitan a una buena práctica.
3. Los procesos desarrollados en la práctica para la construcción de saberes están fundamentados en la exposición del docente, identificados con el premio castigo, los refuerzos, las experiencias previas y las aplicaciones de los sucesos de la vida diaria.
4. La escuela, como expresión cultural, constituida por estudiantes, padres y representantes, docentes y la historia que la propia escuela construye, produce un conocimiento diferente al propuesto por el currículo escolar. La escuela al decir de Foucault es una relación de poder.
5. La cultura donde vive el docente y la cultura personal que él posee marcan su práctica pedagógica, así como la realidad social a la que él pertenece y la cual le da significado a su vida.

6. La práctica pedagógica está orientada a conservar y transmitir las tradiciones y valores de la cultura escolar y de las concepciones del mundo y del hombre que tienen los docentes.
7. El currículo oculto domina gran parte de los procesos que se desarrollan en el aula. Las historias de los alumnos y sus experiencias de la calle, verbales y no verbales, conforman un componente curricular que lleva la calle a la escuela.
8. Los docentes llegan por diversas vías a su profesión, no como producto de una decisión vocacional, sino por circunstancias de la vida y se encuentran con un mundo y una profesión que los encontró a ellos.
9. En relación con las concepciones de los docentes sobre ¿Cómo se construye el saber? ¿Qué teorías lo explican? Se observa que no existe reflexión ni discusión sobre el particular. La respuesta del docente es que hace falta práctica para enseñar mejor.
10. Se evidencia la ausencia de una cultura investigativa como componente fundamental del trabajo docente y en su lugar subyace una concepción del ejercicio profesional que orienta la labor educativa sólo a la enseñanza. No existe un ambiente para la investigación, como actividad sistemática, a pesar de que el proyecto pedagógico de aula como instrumento de planificación es una real opción para desarrollar la investigación.

Recomendaciones

Los resultados y las conclusiones expuestas revelan como se presenta la práctica pedagógica en este contexto. Sobre esta caracterización es necesario reflexionar y tomar decisiones que permitan mejorar esta práctica, perfeccionando lo que esté bien, fortaleciendo lo que esté débil e incorporando los componentes ausentes, pero que son necesarios en la formación del docente.

El trabajo investigativo será conocido por las docentes, sujetos de estudio y compartidos con ellos para que sirva de análisis, discusión y reflexión, con la participación del personal directivo, quien apoyó esta investigación porque estuvo consciente que era para beneficio de la institución.

De la misma forma las autoridades educativas deben estar informadas sobre estos procesos que se desarrollan bajo su administración para que tomen conciencia de la necesidad de definir programas que atiendan la formación permanente del docente.

En este sentido, como un aporte para contribuir a resolver la situación encontrada se presenta una propuesta para mejorar la práctica pedagógica de todos los docentes de la primera etapa de la U E "Nuestra Señora del Perpetuo Socorro" con la participación de los supervisores y el personal directivo de la institución.

CAPITULO VI

PROPUESTA PARA MEJORAR Y/O FORTALECER LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE LA PRIMERA ETAPA

Presentación

El escenario donde se desarrolla la actividad docente es la escuela; institución compleja, dinámica y dialéctica que tiene como propósito central transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo que se administra en un ambiente escolarizado. La educación, como saber, se ocupa de los problemas de la escuela, pero los problemas de la educación no son sólo los problemas de la escuela.

La relación entre educación, educador, escolaridad y escuela conduce a la noción de culturas de la enseñanza, las cuales comprenden "creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años" (Hargreaves, 1994, 189).

¿A quién enseñamos, qué enseñamos, para qué enseñamos? Las respuestas a estas preguntas deben encontrarse en una coherente y fecunda práctica pedagógica. Sin embargo la acción del docente a medida que avanza el tiempo se hace repetitiva, se cae en la rutina y por ende el aprendizaje es más memorístico, mecanizado, sin significación y menos relevante. Es decir, se cae en la acción de ser reproductores automáticos de la competencia práctica, en la cual es posible se dominen unos procesos y unas estrategias que es posible den resultados parciales, pero que con el tiempo convierten la actividad docente en superficial y sin sentido.

Abandonar esos esquemas prefabricados, estereotipados, produce incertidumbre, por cuanto atenta contra la estabilidad de competencia de saberes; es decir, significa salir de la zona de comodidad donde se siente seguridad. Por el contrario, si el docente se dispone a reflexionar sobre su

práctica, se encontrará ante un ambiente de oportunidades que le permitirá desarrollar experiencias de aprendizajes significativos, para él y para quienes con él comparten.

Es importante considerar que ser docente es una circunstancia, una realidad, que se forma a partir de una persona; es decir, se construye a partir de un mundo de valores, principios y concepciones y esto es importante porque el desarrollo de la calidad de vida influirá en su acción docente.

Esta propuesta está estructurada en cuatro partes: (I) Presentación, (II) Justificación de la propuesta, (III) Objetivo, (IV) Componentes de la propuesta (V) Evaluación y (VI) Validación.

Justificación

La justificación parte de los resultados obtenidos en el estudio etnográfico realizado en la Unidad Educativa "Nuestra Señora del Perpetuo Socorro" que caracteriza la práctica pedagógica de la primera etapa de Educación Básica; el cual destaca, entre algunos aspectos, los siguientes: (a) La enseñanza es definida sólo como una actividad eminentemente práctica, (b) Necesidad de darle fundamentación teórica a la enseñanza y al ejercicio docente en general, (c) Ausencia de una cultura investigativa y (d) Poca discusión sobre los problemas pedagógicos .

El desarrollo de esta iniciativa también se justifica porque están dadas las condiciones en la Institución para ponerla en práctica, visto el interés del personal directivo y de los docentes, quienes participarán activamente en la ejecución de la misma, así como los estudiantes quienes serán beneficiarios de los progresos intelectuales y profesionales de los docentes.

Al mismo tiempo, contribuirá a la formación de colectivos pedagógicos que a través de la lectura, estudio, discusión y reflexión irán consolidando un movimiento educativo emergente que desde la escuela impulse los cambios que generalmente se espera se hagan desde arriba.

De la misma forma ayudará a definir las bases para el desarrollo de una cultura investigativa por parte del colectivo pedagógico que será la vía para ir conformando un docente-investigador que investigue desde su práctica pedagógica en su comunidad escolar y en el contexto que rodea a la institución.

Objetivo de la Propuesta

Propiciar un proceso reflexivo con los docentes de la primera etapa, que les permita reconstruir su práctica pedagógica, con el propósito de perfeccionar las fortalezas, corregir los desaciertos e incorporar aquellos componentes que permitan hacerla más consciente, reflexiva y crítica.

Componentes de la Propuesta

Áreas Temáticas

La propuesta está organizada en cinco áreas temáticas:

1. La producción del conocimiento
 - a) Los estilos de pensamiento
 - b) La importancia de la teoría
2. La producción oral y escrita.
 - a) Proceso de lectura
 - b) Proceso de escritura
3. ¿Cómo mejorar la enseñanza?
 - a) Aportes de la neurociencia
 - b) Los procesos cognitivos
4. ¿Cómo investigar en el aula?
 - a) Centro de investigación escolar
 - b) El docente-investigador

5. La participación de los padres, representantes y demás sectores de la comunidad.

a) Diagnóstico de las sociedades intermedias escolares

b) ¿Cómo incorporarlas al trabajo formativo?

Descripción de las áreas temáticas.

a) Producción del Conocimiento:

La producción del conocimiento tiene como propósito que los docentes se aproximen a la reflexión epistemológica como actividad cotidiana y reflexionen sobre cómo se ha construido el conocimiento que ellos poseen. De la misma forma analizarán cómo son los estilos de pensamiento y su utilidad. El tercer aspecto de esta área es discutir qué se entiende por teoría, para qué sirve y qué función cumplen en la práctica pedagógica.

b) Producción oral y escrita:

Esta área trata de auscultar como es el mundo escrito y el mundo oral. Reflexionar sobre los hábitos de lectura y escritura. Preguntarse a esta altura de la vida profesional cómo ha sido el nivel de lectura y la relación entre el ser y el deber ser; y si la producción escrita que se posee actualmente es proporcional a la formación intelectual y profesional. Examinar el modelo docente que se presenta al estudiante en esta área.

c) ¿Cómo mejorar la enseñanza?

Esta área busca ayudar a resolver uno de los problemas críticos en la práctica pedagógica cómo lo es la enseñanza. En esta parte se reconstruirá cómo cada docente enseña para lograr un proceso reflexivo colectivo y de esta forma trabajar con dos aspectos centrales: (1) Los aportes de la neurociencia y (2) Los procesos cognitivos.

d) **¿Cómo investigar en el aula?**

En esta área se busca que el docente disponga de un método para sistematizar la investigación educativa. En esta parte será útil lo logrado en el área de la producción del conocimiento. Se trabajará con los proyectos pedagógicos de aula, no sólo como opción para la planificación sino también en la investigación; en este sentido se estimulará la organización de eventos de investigación escolar.

e) **La participación de padres, representantes y demás sectores de la comunidad:**

En esta parte del trabajo se buscará encontrar con los docentes, quién está mas cerca de quién, si la escuela de la comunidad o la comunidad de la escuela. Se trata de organizar un intercambio de experiencias con los saberes de la calle y los de la escuela. Una práctica pedagógica reflexiva y crítica tiene que considerar la participación de los demás factores de opinión y de acción que están fuera de la escuela. El trabajo de esta área debe dejar como producto un programa con la comunidad.

Naturaleza de las Actividades

Las actividades serán de naturaleza teórico-prácticas; se realizarán círculos de estudio, talleres, simulaciones, producciones escritas, videoforos, trabajos de campo. Están previstas diez sesiones de cuatro horas presenciales cada una, una sesión presencias cada quince días, para un total de 40 horas de sesenta minutos, y con actividades a distancia; también de 40 horas para una suma de 80 horas de administración de la propuesta, con la dirección de profesionales

universitarios, docentes-investigadores, coordinados por el autor de la investigación, de acuerdo con la siguiente organización del trabajo.

Organización del Trabajo

Áreas Temática	Sesiones	Actividad
La producción del conocimiento	1-2	Círculo de estudio Taller Producción escrita
Producción oral y escrita	3-4	Discusión de lecturas asignadas Simulaciones Ejercicios Edición N° 1 de práctica pedagógica* Producción escrita
¿Cómo mejorar la enseñanza?	5-6	Videoforo Discusión de lecturas Ejercicios Producción escrita
¿Cómo investigar en el aula?	7-8	Elaborar un proyecto de investigación Trabajo en equipos.
Participación de padres, representantes y sectores de la comunidad	9-10	Trabajo fuera de la escuela Participación de padres y representantes Miembros de organizaciones comunitarias Edición N° 2 de práctica pedagógica. Producción escrita

(*)La edición de práctica pedagógica será un informativo que se publicará a partir de la segunda sesión de trabajo.

Descripción de las actividades:

- a) Círculos de estudio: Estará referido al análisis y discusión por parte de los docentes de un texto o lectura determinada.
- b) Círculos de reflexión: Consistirá en el análisis, discusión y reflexión sobre las experiencias de los participantes.
- c) Videoforo: Discusión a partir de la presentación de un video dirigido por un moderador
- d) Producción escrita: Estará representado por la elaboración escrita de un ensayo, informe u otro texto que de cuenta del discurso pedagógico del docente.
- e) Simulaciones: Simular situaciones de la vida real en el análisis y solución de problemas con la actuación de los participantes.
- f) Edición de práctica pedagógica. Será una publicación que elaborarán los participantes a partir de la segunda sesión de trabajo donde se recogerán las experiencias del evento, así como, otros aspectos que se consideren relevantes y que al final sirvan de referencia para las memorias del desarrollo de la propuesta.

Mediadores:

Los mediadores serán docentes-investigadores, que participen de la línea de investigación sobre formación docente y expertos en las áreas asignadas bajo su responsabilidad.

Participantes:

Participarán los docentes de la primera etapa del turno de la mañana, el personal directivo y de supervisión como sujetos centrales del proceso.

Dinámica de trabajo:

Antes del desarrollo de cada área temática se entregarán lecturas para ser trabajadas por los participantes de manera individual y en equipos. En las sesiones de trabajo se utilizarán diversas estrategias entre ellas: talleres, simulaciones, ejercicios, informes escritos, informes orales, videoforos y otras que surjan del desarrollo de las actividades

Evaluación

La evaluación se abordará como un proceso desde dos perspectivas: (a) Evaluación de los participantes y (b) Evaluación de la propuesta.

Para evaluar a los participantes se utilizará la evaluación exploratoria, formativa y final. En este proceso se aplicará la observación y el registro descriptivo para obtener información sobre los avances de los participantes. Es importante la producción oral y escrita que permita apreciar un discurso pedagógico riguroso y coherente. Cada docente llevará un portafolio para coleccionar los trabajos realizados, en los distintos momentos de la ejecución del proyecto de formación, con el propósito observar los progresos y así disponer de evidencias para reconstruir el proceso.

Para evaluar la propuesta se solicitará un juicio crítico, oral y escrito, a los docentes que participarán en la experiencia en relación con: (a) Impacto en su proceso formativo, (b) Aspectos mejorables, (c) Aspectos que deben ser incorporados, (d) Aspectos que deben ser sustituidos.

Validación de la Propuesta

De acuerdo con los objetivos de la investigación donde se planteó determinar la pertinencia de la propuesta desde la referencia de expertos, quienes presentaron el siguiente perfil:

- a) Cecilia Mendoza. Licenciada en Educación, Magíster en Supervisión Educativa, Doctora en Educación, con experiencia en educación comparada, identidades y cultura.

- b) Adrián Contreras. Docente-investigador, Supervisor del Ministerio de Educación, doctorando en educación con investigaciones en enseñanza de la lectura en Educación Básica.
- c) Faviola Escobar de Murzi, Doctorando en Educación con investigaciones en transición del Preescolar a la primera etapa de Educación Básica.
- d) Nancy Escobar. Especialista en Educación Básica, miembro del equipo de Capacitación Estatal de la Reforma Curricular.

Los expertos recibieron un ejemplar de la propuesta, así como una y comunicación donde se les solicitaba opinión en relación con: (a) pertinencia de la propuesta, (b) claridad en el objetivo, (c) coherencia entre los componentes, (d) importancia de las unidades temáticas, (e) naturaleza de las actividades, (f), organización del trabajo, (g) evaluación y (h) impacto que pudiera tener en los docentes, institución y estudiantes.

Analizados los juicios correspondientes se obtuvieron los siguientes resultados en cuanto a los siguientes rasgos:

- A) Pertinencia de la propuesta: La propuesta es pertinente a la realidad educativa develada como producto de la investigación, además se corresponde con los nuevos planteamientos que orientaciones pedagógicas presenta la Educación Básica.
- B) Claridad en el objetivo: En los términos en que se formula el objetivo expresa claramente el alcance de la propuesta y la estrategia básica que permite su logro desde una epistemología que propicia la construcción social del conocimiento, en concordancia con el fundamento teórico-filosófico del planteamiento.
- C) Coherencia entre los componentes: Se aprecia relación entre el contenido, las estrategias y el objetivo que se persigue.
- D) Unidades temáticas: Las áreas temáticas lucen adecuadas al propósito de la propuesta, tal vez se podría considerar la

posibilidad de incluir un área sobre los estilos cognitivos para asociarlos a la forma de construcción del conocimiento; así mismo las metodologías participativas en la investigación en el aula y el ámbito escolar.

- E) **Naturaleza de las actividades:** Se demuestra la importancia del aprender haciendo, puesto que contempla acciones teóricas y la praxis que consolida los conocimientos teóricos adquiridos. Se debe estudiar la posibilidad de contemplar el Diario de Reflexión como estrategia de acopio de material para la discusión en círculo de estudio.
- F) **Organización del trabajo:** Las consideraciones sobre organización y secuencia de las actividades y recursos, así como la distribución del tiempo lucen adecuadas.
- G) **Evaluación:** En esta fase la evaluación del trabajo que se propone es adecuada. Debe especificarse la evaluación que se recomienda en la fase de ejecución o implantación de la propuesta. En este caso se recomienda una evaluación de acompañamiento del cambio.
- H) **Impacto de la propuesta:** Esta propuesta debe ser aplicada de manera sistemática pudiendo de esta forma, provocar un impacto en las concepciones de los docentes y en la forma cotidiana de asumir el trabajo pedagógico.

REFERENCIAS

- Abagnano, N. (1995). **Diccionario de Filosofía**. Fondo de Cultura Económica. México.
- Aguirre, A. (1998). **Etnografía. Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural**. Editorial Bolxareu Universitaria Marcombo.

- Andrade, N; Castro, J., Contreras, A.; Díaz, V.; Herrera, C. (1998). **Práctica Pedagógica de los Docentes**. Informe no publicado. UPEL. Rubio.
- Busot, J. (1991). **El Método Naturalista y la Investigación Etnográfica Educativa**. Maracaibo, Venezuela: Ediciones de la Universidad del Zulia.
- Calvo, C. (1992). **Del mapa escolar al territorio educativo**. Santiago de Chile.
- Cárdenas, A. (1995) **La educación que necesitamos**. Revista de investigación y Postgrado, volumen 10, Nº 1, UPEL, Caracas.
- Carr, W. (1996). **Una teoría para la Educación**. Madrid, España: Ediciones Morata,.
- Carretero M. y Limón M. (1997). **Problemas actuales del constructivismo**. De la teoría a la práctica. En M. Rodrigo y J. Arny (Comps). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, España: Paidós.
- Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986). COPEN. Venezuela.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).
- Córdoba, V. (1998). Entrevista publicada en **Dialéctica Nº 1**, Revista Semestral de Investigación. Venezuela, Rubio. Volumen I, Nº 1, julio 1998.
- Córdoba, V., González, M., y Bermúdez, P. (1998). **Metodología de la Investigación III. Métodos Cualitativos**. Caracas: Ediciones Universidad Nacional Abierta.
- Coulon, A. (1995). **Etnometodología y Educación**. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Díaz Q., V (1998). **Los Retos de la Educación**. San Cristóbal: Ediciones UPEL-IMPM
- Delors, J. (1993). **La educación encierra un tesoro**. Informe a la Unesco dela comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones Unesco
- Elliot, J. (1997). **La investigación acción en educación**. Madrid, España: Ediciones Morata,.

- Enciclopedia Microsoft Encarta (1998). Área cultural. 1993-1997 Microsoft Corporation.
- González, J. (1997). **El pensamiento complejo**. Bogotá: Colección Mesa Redonda.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Angel (1993). **Comprender y Transformar la Enseñanza**. España: Ediciones Morata. 2da Edición.
- Hargreaves, Andy. (1994). **Profesorado Cultura y Postmodernidad**. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Traducción Pablo Manzano. Editorial Morata. 1995.
- Heller, M. (1995). **El arte de enseñar con todo el cerebro**. Segunda edición. Caracas, Venezuela: Editorial Biosfera.
- Ispizua, M. Ruiz, J. y (1989). **La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa**. Publicaciones de la Universidad de Deusto. Bilbao.
- Freire, P. (1974). **Pedagogía del Oprimido**. Siglo XXI.
- Ley Orgánica de Educación (1980). Venezuela.
- Light, D.; Keller, S.; Calhoun, C. (1991). **Sociología**. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill, Quinta Edición.
- Linton, R. (1970) **Estudio del hombre**. México.: Fondo de Cultura Económica
- Martínez, M. (1998). **La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación**. Manual Teórico- Práctico. Caracas: Editorial Texto SRL.
- (1999). **La Nueva Ciencia. Su desafío, lógica y método**. México: Trillas
- Ministerio de Educación (1998). **Cuadernos para la reforma educativa**. Dirección de Educación Básica.
- Ministerio de Educación (1998). **Modelo normativo para educación básica**. Dirección de Educación Básica.
- Ministerio de Educación (1997). **La capacitación del docente en el marco de la reforma educativa venezolana**. Hacia la Dignificación del

Maestro, en la recuperación de su rol de investigador líder social en la escuela y en la comunidad. Dirección de Educación Básica Media Diversificada y Profesional. Norma Odreman: Autor.

Morles, A. (1994). La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de educación básica. Serie investigaciones educativas, Caracas: FEDUPEL

Parra, S. (1998). La etnografía de la educación en el mundo. Cinta de Moebio N° 3. Universidad de Chile.

Padrón, J. (1994) ¿Qué es teoría?. Caracas: Universidad Simón Rodríguez,

Portán, R. (1995). Constructivismo y Escuela. Sevilla. España: Editorial de investigación.

Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Colección Biblioteca de Educación. España: Ediciones Aljibe.

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

Romero, C. (1997). Efecto de la estrategia didáctica mediadora sobre el desempeño y el nivel de satisfacción de los docentes de ciencias biológicas en el nivel de educación básica. Trabajo de grado de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa", Barquisimeto.

Ruiz Bolívar, C. (1998). La estrategia didáctica mediadora: ocho años después. Investigación y Postgrado, 13(1), 16-37.

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

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

1